

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM HISTÓRIA**

MAYARA ZANOTTO

***PROFESSORA, E BENTO ONDE ESTAVA ENQUANTO ISSO?*
O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PELO VIÉS LOCAL E A
PRODUÇÃO COLABORATIVA DE DOCUMENTÁRIO SOBRE A DITADURA
CIVIL MILITAR NO BRASIL**

CAXIAS DO SUL

2021

MAYARA ZANOTTO

PROFESSORA, E BENTO ONDE ESTAVA ENQUANTO ISSO?
O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PELO VIÉS LOCAL E A
PRODUÇÃO COLABORATIVA DE DOCUMENTÁRIO SOBRE AS DITADURA
CIVIL MILITAR NO BRASIL

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca examinadora do programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em História. Linha de Pesquisa: Linguagens e Cultura no Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Katani Maria Monteiro Ruffato

CAXIAS DO SUL

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

Z33p Zanotto, Mayara

Professora, e Bento onde estava enquanto isso? [recurso eletrônico] : o desenvolvimento da consciência histórica pelo viés local e a produção colaborativa de documentário sobre as ditadura civil militar no Brasil / Mayara Zanotto. – 2021.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2021.

Orientação: Katani Maria Monteiro Ruffato.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. História - Estudo e ensino. 2. História local - Bento Gonçalves, RS. 3. Ditadura - História. 4. Ensino - Meios auxiliares. I. Ruffato, Katani Maria Monteiro, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.016:94(073)

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Márcia Servi Gonçalves - CRB 10/1500

MAYARA ZANOTTO

PROFESSORA, E BENTO ONDE ESTAVA ENQUANTO ISSO?
O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PELO VIÉS LOCAL E A
PRODUÇÃO COLABORATIVA DE DOCUMENTÁRIO SOBRE AS DITADURA
CIVIL MILITAR NO BRASIL

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca examinadora do programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em História. Linha de Pesquisa: Linguagens e Cultura no Ensino de História.

Aprovado (a) em: __/__/2021.

Banca Examinadora

Prof. Katani Maria Monteiro Ruffato
Universidade de Caxias do Sul – UCS

Prof. Terciane Ângela Luchese
Universidade de Caxias do Sul - UCS

Prof. Alessandra Gasparotto
Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

Dedico este trabalho a todas e todos aqueles que se dedicam diariamente a pensar e vivenciar o ensino de história como um elemento fundamental de transformação das juventudes.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de esforço e dedicação, mas principalmente é reflexo das inúmeras mentes e mãos que contribuíram para que o mesmo se concretizasse com o maior grau de excelência possível, merecendo aqui serem devidamente reconhecidos.

Inicialmente agradeço a todas e todos os professores do Programa de Pós Graduação em História da Universidade de Caxias do Sul. Cada um, ao seu modo, me apresentou subsídios teórico metodológicos que me constituíram como uma pesquisadora capaz de realizar esse trabalho. Em especial a professora Eliana Relá, cujas palavras de incentivo e conselhos profissionais assertivos me permitiram avançar diante dos desafios da produção e a professora Katani Monteiro Ruffato, que aceitou o convite de me orientar e ser para além de grande alicerce teórico, um ombro amigo e paciente durante esses anos.

Às professoras da Graduação Eliane Cardoso e Eliana Xerri, igualmente agradeço, sem elas o interesse e o amor profundo pelo ensino de história talvez não tivessem germinado e os caminhos acadêmicos por mim traçados seriam outros. Nesse sentido, também à professora Terciane Luchese, pela disponibilidade, pelo carinho e por todo o auxílio teórico e emocional prestado durante os últimos meses da produção.

Agradeço também aos meus familiares, minha mãe Sandra e meu namorado Samuel que compreenderam minhas ausências e meus destemperos emocionais, estando ao meu lado incondicionalmente, apoiando, ouvindo e acolhendo.

Aos meus entrevistados, um agradecimento igualmente importante, pois sem sua disponibilidade mesmo em meio a tempos difíceis, a produção audiovisual não teria sido possível. A solicitude ao me receberem será sempre lembrada saudosamente por mim.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todas e todos os meus estudantes, que não só foram mola propulsora inicial deste trabalho, mas também participaram de etapas fundamentais, transformando minhas percepções e fazendo surgir dali novas noções sobre o ato de ensinar história. Agradeço em especial os estudantes das turmas de nono ano do Ensino Fundamental dos anos de 2019 e 2020 e primeiro ano do Ensino Médio de 2019 pela troca sincera, pela participação ativa nas práticas propostas e pelo aceite de terem suas vozes representadas ao longo desta produção.

A todos os que de maneira direta ou indireta contribuíram para a conclusão desta etapa acadêmica, meu muito obrigada.

“O tempo da história é sempre maior do que pode ser narrado. Antes de cada início já há sempre outra história. E cada final pode ser pensado como o início de uma nova história”.

Jorn Rüsen

RESUMO

A realidade dos estudantes das novas gerações enquanto nativos digitais e amplamente conectados em rede os permitiu encontrar novas formas de aprender e conhecer história. Assim, cabe aos professores, partilhando destes novos saberes, refletir sobre novas formas de ensiná-la. Este trabalho então, apresenta uma construção didático pedagógica que visa a orientar os educadores na construção de uma videografia histórica em sala de aula, a luz de uma experiência de aplicação e principalmente com ênfase na aprendizagem histórica significativa. Para tal, o diálogo se dá principalmente através de dois grandes teóricos, Roger Chartier (1991) e seu conceito de Representação e Jorn Rüsen (2015), a partir da ideia de Consciência Histórica. Por meio de seus preceitos e da escuta dos anseios de estudantes do ensino básico de Bento Gonçalves, concebe-se aqui uma alternativa ao ensino de história, através da produção colaborativa de uma videografia histórica sobre a história da cidade. Na medida em que, como corroboram os teóricos, é imprescindível um olhar crítico sobre o passado para um agir consciente e coerente no presente, o trabalho aborda o uso do local, no caso a cidade de Bento Gonçalves, como ponto de partida ao aprendizado histórico para iniciar o processo de engajamento do estudante com o aprender, unindo isso a produção de um audiovisual no formato documentário. Assim, através de sua participação ativa ao longo das etapas de construção, do uso da tecnologia em sala de aula e por meio da história local, pode-se potencializar a identificação do mesmo para com a temática trabalhada, que aqui, foi a Ditadura Civil Militar de 1964, fomentando o desenvolvimento de sua aprendizagem histórica.

Palavras-chave: Ensino de História, Consciência Histórica, documentário, história local, ditadura civil militar, Bento Gonçalves

ABSTRACT

The reality of students of the new generations as digital natives and widely connected in a network has allowed them to find new ways to learn and know history. Thus, it is up to teachers, sharing these new knowledge, to reflect on new ways of teaching it. This work then presents a didactic pedagogical construction that aims to guide educators in the construction of a historical videography in the classroom, in the light of an application experience and mainly with an emphasis on meaningful historical learning. To this end, the dialogue takes place mainly through two great theorists, Roger Chartier (1991) and his concept of Representation and Jorn Rüsen (2015), based on the idea of Historical Consciousness. Through its precepts and listening to the wishes of students of the basic education of Bento Gonçalves, an alternative to the teaching of history is conceived here, through the collaborative production of a historical videography about the history of the city. To the extent that, as theorists corroborate, a critical look at the past is essential for conscious and coherent action in the present, the work addresses the use of the place, in this case the city of Bento Gonçalves, as a starting point for historical learning. to start the process of student engagement with learning, combining this with the production of an audiovisual in the documentary format. Thus, through its active participation throughout the construction stages, the use of technology in the classroom and through local history, it is possible to enhance the identification of the same with the theme worked on, which here was the Civil Dictatorship Military of 1964, promoting the development of its historical learning.

Key Words: Teaching of History, Historical Consciousness, documentary, local history, Civil Military Dictatorship, Bento Gonçalves

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI	Atos Institucionais
ARENA	Aliança Renovadora Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIC	Câmara de Indústria e Comércio
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID-19	Coronavírus
EUA	Estados Unidos da América
FENAVINHO	Festa Nacional do Vinho
FERVI	Fundação Educacional da Região dos Vinhedos
HD	<i>Hard Disk</i>
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O LOCAL, A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A DITADURA DE 1964 NO BRASIL: COMO MOBILIZAR PARA O SENSÍVEL POR MEIO DA ÓTICA DA CIDADE 33	
2.1 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A DITADURA: AS REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES COMO PONTO DE PARTIDA	34
2.2 A DITADURA DE 1964 ATRAVÉS DA ÓTICA LOCAL: SENSIBILIZAÇÃO PELO AUTORECONHECIMENTO?	48
3 DOCUMENTÁRIO DIDÁTICO: PRODUZINDO UMA VIDEOGRAFIA HISTÓRICA COLABORATIVA PARA A SALA DE AULA SOB OS PRECEITOS DE RÜSEN	58
3.1 DOCUMENTÁRIO COMO REPRESENTAÇÃO: REFLEXÕES PERTINENTES AO USO E À PRODUÇÃO DA VIDEOGRAFIA HISTÓRICA EM SALA DE AULA.....	61
3.2 DOCUMENTÁRIO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: UMA PROPOSTA DE VIDEOGRAFIA HISTÓRICA COLABORATIVA	68
4 LUZ, CÂMERA, PROFESSOR EM AÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA EM SALA DE AULA	80
4.1 EXPERIMENTANDO EM SALA: RELATO DA VIVÊNCIA DIDÁTICA COM DUAS TURMAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	82
4.2 “DO VINHO TINTO AO VERDE OLIVA: RELATOS DA DITADURA DE 1964 EM BENTO GONÇALVES”	89
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
6 REFERÊNCIAS.....	99
ANEXO A - ROTEIRO.....	104

1 INTRODUÇÃO

Há muito tempo existe a necessidade de metodologias e ferramentas didáticas inovadoras no ensino de História, de forma que possam auxiliar efetivamente a construção de sentido às temáticas estudadas que vêm sendo amplamente discutidas no meio acadêmico. O mesmo volume de debates dá-se quanto a busca por aulas de História mais atraentes, voltadas a nova geração de jovens estudantes, cuja volatilidade nas relações e na construção de identidades é característica comum, potencializada pelo acesso às tecnologias e as informações amplamente conectadas.

Iniciando minha experiência docente poucos anos atrás, em 2017, retornei à escola onde outrora corredores e salas tinham diferente conotação, não mais entrara como estudante, mas certamente, seguiria eterna aprendiz. A docência por si só exige alta carga de responsabilidade ética, moral, teórica e afetiva, mas ser professora em um ambiente cujos profissionais acompanham-te desde a alfabetização, e os colegas de trabalho ontem eram teus mestres, é deveras desafiador. No trato com os estudantes igualmente, pois sabendo que não mais do que sete anos separavam a aluna da professora, projetam-se expectativas, dúvidas e anseios próprios de jovens sedentos por identificação e por escuta.

Os estudantes de hoje não buscam apenas conteúdo e teoria, buscam encontrar relações e significados, identificando-se com o educador e suas falas. Buscam adultos que compreendam que relações humanas demandam trocas, que há a hora de estudar, mas também a de falar das vivências cotidianas, do final de semana, dos problemas. O educador que não exerce a empatia frente as angústias juvenis, provavelmente, terá pouco sucesso em seus objetivos pedagógicos.

Tendo isso em mente, procurei organizar meu planejamento visando contemplar as diferentes demandas acadêmicas com as socioemocionais, e embora, a receptividade à uma professora jovem e ex-aluna tenha sido tranquila, logo nas primeiras semanas tornou-se perceptível a resistência de muitos estudantes à disciplina de História, no qual, a pré-concebiam como conteudista, enfadonha e presa ao passado. Quando questionados sobre a importância da disciplina, poucos estudantes conseguiam articular respostas que fossem além de “para conhecer o passado” ou “para saber o que aconteceu”, chegando na clássica “porque o vestibular exige”.

Certa de que os métodos tradicionais com os quais fui ensinada e de que a experiência adquirida no tempo que atuei em sala durante o estágio obrigatório não seriam satisfatórios para engajá-los ao estudo de História, passei a refletir sobre que tipos de aula e atividades haviam sido significativas enquanto aluna do ensino básico e superior. Todos os momentos

rememorados tinham em comum algumas características: a inovação ou uso de tecnologia, o diálogo constante entre professor e aluno, o trabalho em grupo e a reflexão sobre a aplicação do tema ou conteúdo na vida prática¹. Assim, estas estratégias de ensino serviram como premissas básicas do meu fazer pedagógico diário, culminando no presente trabalho.

A demanda primordial era então apresentá-los a uma outra versão da disciplina, engajada em entender seus anseios, atenta às tecnologias, as mídias digitais e aos meios alternativos de obtenção do conhecimento histórico, mas principalmente, preocupada em promover sentido ao dia a dia desses adolescentes através dos olhares da História.

Reitero que a nós, professores de História, cabem novos papéis. Muito além dos conteúdos programáticos do ano letivo, devemos agregar significância a esse turbilhão de informações, dando-as contexto e transformando-as em conhecimento histórico. Principalmente, é hoje tarefa do educador ser mediador dessas construções e reconstruções identitárias juvenis; na medida em que estudar História pressupõe depreender as relações humanas no tempo, cada aula torna-se uma oportunidade de auxiliá-los, para além das competências escolares, a compreenderem seu papel na sociedade e no mundo.

Frente a esse cenário, alternativas metodológicas que sirvam de subsídios aos professores seguem na ordem do dia, porém, agora, as novas formas de ensino-aprendizagem devem ser levadas em consideração juntamente com os anseios dos discentes. Dos diálogos com meus estudantes e das percepções feitas em sala de aula, um dos recursos mais atraentes aos jovens é o audiovisual, pois segundo eles, permite que se transportem mais facilmente aos contextos históricos e entendam melhor os conteúdos e conceitos abordados nas aulas.

Almeja-se aqui refletir sobre a potencialidade do audiovisual, como possibilidade ao ensino de História visto que como aponta Koch (2013, p.25),

A escola não pode mais ser avaliada como ambiente independente, mas sim um lugar que, interage-se mutuamente. Assim, torna-se indispensável à constituição de novas metodologias que permitam a introdução da cultura audiovisual, por isto a era da informação e educação devem caminhar juntas, para que possam atender as necessidades contemporâneas.

O audiovisual como aporte já vem sendo abordado em inúmeros trabalhos acadêmicos, todavia, busca-se aqui a produção de não só uma tipologia específica, mas também com uma

¹ Um dos grandes exemplos nesse sentido ocorreu já durante a graduação em História quando estimulados pela professora da disciplina de História Moderna I, criamos pequenos vídeos em formato de animação explicando os conceitos básicos – trabalhados previamente em seminários - e sua aplicação na atualidade. Vídeo este que foi posteriormente utilizado por mim em sala de aula gerando resultados positivos na apreensão do conhecimento pelos estudantes.

abordagem diferenciada. Neste estudo, será apresentado o uso do documentário enquanto produto didático, sendo, porém, baseado em um contexto histórico circunscrito, a cidade.

O estudo através da perspectiva da história local, por meio da produção colaborativa de um audiovisual do gênero documentário, oferece ao aluno uma nova possibilidade de leitura da História, partindo de sua cidade, tal como, sua aprendizagem significativa, levando-o ao desenvolvimento de outro conceito chave deste trabalho: a consciência histórica. Através disso, o problema de pesquisa do trabalho consistiu-se em como construir um documentário acerca da Ditadura Civil Militar em Bento Gonçalves, que forma a contribuir positivamente enquanto subsídio ao desenvolvimento da consciência histórica Rüseniana em estudantes do ensino básico da cidade através do viés da história local.

Abordar a história da cidade nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio não é comum, pois os planejamentos dos educadores geralmente contemplam apenas os conteúdos programáticos básicos de História Geral e Brasileira. A partir das minhas vivências docentes, percebi que os alunos pouco sabem sobre a história da cidade, não conseguindo entendê-la como parte constituinte das temáticas estudadas, o que despertou meu interesse por inseri-la no cotidiano das aulas, seja através de exemplos ou de atividades de pesquisa. Mas ainda assim, queria apresentá-la por meio de um recurso familiar a eles, algo que os entusiasmasse, surgindo assim a ideia da elaboração de um documentário colaborativo, no qual professor e alunos participam ativamente de todo o processo produtivo.

Pretendo então, elaborar um estudo histórico e crítico, pautado na Ditadura Civil Militar Brasileira (1964-1985) e suas relações com a história da cidade de Bento Gonçalves (RS), elucidando o uso da história local como possibilidade de desenvolvimento da consciência histórica crítico-genética do aluno da educação básica, por meio da produção colaborativa deste documentário. Para tal, as considerações teóricas metodológicas acerca da construção deste trabalho fazem-se necessárias.

No que tange a escolha do viés local, é preciso esclarecer a abordagem teórica e o arcabouço conceitual utilizado, visto que o campo da História Local é bastante amplo e, por vezes, divergente entre seus grandes teóricos e revisionistas.

O estudo histórico do local, e por consequência o campo da História Local, nasce na esteira da Nova História, que alargou as possibilidades de temáticas, perspectivas e fontes a serem consideradas enquanto História. Ao legitimar o uso de fontes para além das documentais e oficiais, e considerar novos objetos de pesquisa, o meio físico ganha importância histórica, pois segundo Bloch (2001, p. 131), “o espaço também é construído pelo próprio homem, a ação

humana está constantemente remodelando a paisagem, [...] daí que o espaço, nas mãos dos novos historiadores, pode se tornar fonte histórica”.

Considerando as discussões mais recentes, Cavalcanti (2018, p. 287) surge com a definição de “configuração local da história”, que dentre as acepções² atribuídas à história local, aproxima-se mais ao viés aqui abordado. Segundo o autor,

Ela [a configuração local da história], não é uma peça menor que tem a necessidade de corresponder às dimensões da “história nacional” [...]. A configuração local da história mantém relações de proximidade com a chamada história nacional, mas, também, de distanciamento. [...] Não podemos tampouco esperar que a dimensão local se constitua como uma história independente ou alheia ao que se passa em dada dimensão macro das relações de poder que constroem, historicamente, as experiências (CAVALCANTI, 2018, p. 287).

Assim, a história local será analisada como peça de um quebra cabeça, que possui em si mesma seu próprio e repleto de outras peças e formas que constituem o local, e por mais que marcada pela dimensão global, é palco de singularidades e especificidades em suas relações.

Ao pensar seu uso em sala de aula, o local será abordado como amplo e repleto de significâncias intrínsecas a ele e àquele que o elege como objeto de pesquisa, como expressa Cavalcanti (2018, p. 275), que sugere evitarmos apreendê-lo ou aprisioná-lo em sentido singular, e utiliza o conceito de Bourdin³ (2001) para corroborá-lo pois,

Para o sociólogo e urbanista francês Alain Bourdin (2001), o “local” é um lugar de sociabilidades, marcado pela proximidade e pela contiguidade das relações entre os sujeitos que as estabelecem. Nessa perspectiva, a “dimensão do local” permite ampliar e compreender a relação entre espaço e ação, ou pensar e problematizar o espaço como lugar de ação, o que coloca, por conseguinte, a relação sujeito/espaço no centro das discussões. Nesse sentido, o “local” seria um recorte eleito por aquele que desejasse refletir sobre as experiências dos sujeitos em espaços sociais delimitados.

Vislumbra-se aqui apresentar o local, como objeto de pesquisa repleto de possibilidades ao ensino de História na medida em que é parte importante dos conhecimentos prévios do aluno, tais como, da maneira com que lê o mundo. Este, explica Barros (2013) sob a ótica do local, “estudaria esse espaço e as relações sociais que se estabelecem dentro desse espaço, mesmo que pretenda eventualmente compará-lo à um universo maior” (BARROS,

² No artigo “*História e história local: desafios, limites e possibilidades*”, publicado em 2018, o autor explicita cinco diferentes entendimentos, ou desafios como os aponta, sobre a história local. O autor apresenta contrapontos e tece críticas à algumas visões simplistas da história local, que acabam por entendê-la como “história pequena”, determinada apenas pelo espaço geográfico ou como mero desdobramento da história nacional. Finalizando os apontamentos, ele cunha o conceito de *configuração local da história*, abordagem que essa dissertação buscou se alinhar.

³ BOURDIN, Alain. **A questão do local**. Trad. Orlando dos Santos Reis. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

2013, p.153). O aluno seria capaz, através do estudo histórico por esse viés, de correlacionar sua história e suas vivências àquela dos livros didáticos, ensinada pela professora, possivelmente, assimilando melhor os diferentes contextos sócio históricos.

Corroborando sua importância ao ensino de história, Ossana⁴ (1994) apud Sukow e Urban (2018, p. 3) em célebre obra, elenca inúmeras vantagens para o uso da História local enquanto estratégia de ensino, dentre as quais,

- a) A possibilidade de inserção no seu mundo conhecido, localizando a si mesmo e ao seu ambiente próximo na História; b) a possibilidade de atitudes investigativas a partir das realidades cotidianas, atendendo aos anseios pessoais; c) o trabalho com escalas menores que contribui para uma melhor compreensão das rupturas e continuidades; d) o favorecimento das discussões acerca de histórias menos homogêneas e mais plurais, sem silenciar as especificidades.

O educador, ao considerar as possibilidades supracitadas, adquire então um novo recurso para auxiliar seu estudante a organizar-se enquanto indivíduo, a entender sua subjetividade e a refletir sobre sua identidade, na medida em que, atualmente, atenta. Para Bauman (2007), há uma visível liquidez nas relações afetivas, um progressivo debilitamento dos laços sociais, vista a nova realidade instável da contemporaneidade. Na aula de História, ao aproximar o aluno à sua comunidade, sua cidade, aos estabelecimentos por ele já conhecidos, é possível que o professor agregue mais conhecimentos significativos, não só do local e do global, mas, principalmente, a própria narrativa do estudante sobre si mesmo, fortalecendo esses laços.

Observa-se também que, os usos do local no ensino de história, permitem essas ligações entre os contextos circunscritos e amplos, tal com as interfaces de suas conjunturas sociais, políticas, econômicas e culturais, visto que podemos encontrar o macro no micro sem desconsiderar as estruturas históricas próprias do segundo. O entendimento das diferentes temporalidades da história, das noções de permanência e da ruptura, fundamentais à apreensão das temáticas, fazem-se igualmente presentes nesses deslocamentos de perspectiva, potencializando o trabalho do educador em sala de aula.

Ainda nesse sentido, Nikitiuk (2002, p. 8) alega que a história local como estratégia pedagógica

Propiciará maior inserção na comunidade criando historicidades e localizando professores e alunos dentro da História. Esta conduta valoriza o processo de lutas e conquistas sociais dos grupos de referência dos educandos e da comunidade, além de

⁴ OSSANA, Edgardo. **Uma alternativa em la enseñanza de la historia**: el enfoque desde lo local, lo regional. [1994]. Texto mimeografado.

fazer perceber a existência de diferentes visões sobre os acontecimentos cotidianos e as diversas leituras do mundo.

Para tal, o local escolhido para o desenvolvimento deste trabalho foi Bento Gonçalves, uma cidade brasileira situada no estado do Rio Grande do Sul, reconhecida nacional e internacionalmente por sua produção vitivinícola, seu polo moveleiro e, principalmente, como destino turístico da região da Serra Gaúcha. A cidade, com uma população média de apenas 120 mil habitantes, cuja história mesmo intensamente pautada no discurso turístico da imigração italiana, é ainda lugar primário da construção identitária de seus cidadãos. Legitima-se a partir disso, a escolha pela história da cidade, pois ela, conforme Toledo (2010, p.754),

[...] nos diferentes aspectos da produção do conhecimento histórico específico e das formas de entendimento de suas tramas relacionais com outros espaços e tempos históricos, torna-se um objeto privilegiado de pesquisa histórica, na qual se destaca o papel das experiências sociais como definidoras dos espaços de sociabilidade.

Um estudo acerca da cidade do aluno, proporcionaria a aproximação da História com sua realidade individual e comunitária, favorecendo o autorreconhecimento diante dos processos históricos, percebendo-se enquanto protagonista e não mero espectador de fatos distantes e incongruentes à sua realidade.

Schmidt (2007) atenta ao fato de não desconsiderarmos as redes de relações em que os acontecimentos são construídos, sobretudo no chamado mundo globalizado, visto que a história local não contém, em si mesma, sua própria explicação. Assim, propõe-se aqui, ao utilizá-la como aporte metodológico, justamente inserir a cidade no contexto histórico amplo, a fim de torná-lo palpável ao estudante, para que desenvolva ferramentas internas de explicação ao visualizar esse deslocamento local-global.

Todavia, para que isso ocorra, o recorte temporal deve alargar-se, indo além do processo de imigração e consolidação dessa população na cidade. Assim, a estratégia metodológica até então discutida, encontra sua primeira limitação: a falta de materiais didáticos e bibliografias que atendam as outras conjunturas históricas. A bibliografia existente é voltada em sua grande maioria à temática da imigração e seu ensino limitado ao 4º ano do ensino fundamental. Este é também restrito a chegada dos imigrantes italianos à região e a manutenção das tradições e costumes dos mesmos, já expondo uma lacuna importante ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, ao passo que os estudantes vão crescendo, desenvolvendo sua capacidade de abstração e habilidades que permitam uma maior compreensão da História, eles se afastam dessa história local, dificultando a elaboração de relações entre diferentes

contextos.

Em contrapartida, a nova regulamentação à educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresenta como uma das competências das Ciências Humanas a comparação de eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados (BRASIL, 2017), explicitando a importância do trabalho com a História Local.

É importante ressaltar que a BNCC, cuja concepção surgiu de metas dispostas no Plano Nacional de Educação (PNE) (2014), gerou inúmeras discussões no que tange a área de Ciências Humanas e a disciplina de História, principalmente. Como explicam Franco, Guimarães e Júnior (2018, p.1018-1019),

Em 2015 foi realizado o “I Seminário Interinstitucional para elaboração da “Base” e por meio da Portaria 592/2015 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu a Comissão para a elaboração da Proposta da BNCC. Tão logo foi divulgada a primeira versão do Documento, teve início a consulta pública com o objetivo de receber e agregar as contribuições da sociedade civil, de organizações e entidades científicas. No processo de elaboração eclodiram conflitos e disputas teóricas e políticas entre a equipe e os gestores do Ministério, e agentes externos, sobre o que ensinar e aprender em História. [...] Em 2016, o Documento da área de História foi reelaborado por um outro grupo de especialistas. A terceira versão da “Base” que foi enviada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), tendo sido discutida e aprovada pelo Conselho e sancionada pelo Ministro da Educação em 20/12/2017. OA História e a Geografia foram contempladas como componentes curriculares, desde o primeiro ano do ensino fundamental, integrantes da área de Ciências Humanas. O documento define para as escolas de todo território nacional, a Base Comum Curricular de História, estruturada em: Competências Gerais da Base; Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental; Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades a serem desenvolvidas em cada uma das etapas/anos do ensino fundamental.

Todavia, uma vez aprovada, ainda que em meio a críticas, caberá ao docente pautar seus planejamentos nas habilidades e competências descritas sem perder de vista as premissas basilares do ensino de História como a formação sociopolítica e a criticidade. Como outrora os educadores e pesquisadores que nos antecederam já o faziam, é necessário encontrar possibilidades de trabalho em meio as regulações vigentes, aberturas – ou brechas – que possam dar vida a atividades que entreguem a sociedade, jovens com senso crítico para depreendê-la e transformá-la. Por isso, a proposta didática aqui concebida, busca alinhar a Base aos anseios do professor de História por meio da história local, a partir de práticas que possibilitem a redução do afastamento local-global supracitado e passem a preencher algumas lacunas temporais entre os contextos, tal como satisfaçam a legislação educacional em voga.

Retornando aos conceitos, a cidade enquanto local é vislumbrada aqui através do olhar de Pumain (2006, p. 303) que em seu “*Dictionnaire La ville et ’urbain*”⁵, a define como

Um meio de habitat denso, caracterizado por uma sociedade diferenciada, uma diversidade funcional, uma capitalização e uma capacidade de inovação que se inscrevem em múltiplas redes de interação e que formam uma hierarquia, que incluem nós de mais em mais complexos que vão desde as pequenas cidades até as maiores.

O local – neste caso o município de Bento Gonçalves - tal como expresso pelos teóricos apresentados, é palco de subjetividades, de significados e de historicidade, e precisa ser compreendido em suas diversas nuances. Depreendendo-o como tal, torna-se possível transformá-lo em aporte didático e ferramenta enriquecedora na apropriação do conhecimento histórico entre professores e alunos.

Apropriando-se a história de sua própria cidade, como abordado anteriormente, esse estudante irá dispor de uma nova gama de conhecimentos que o guiarão no processo de aprendizagem e significação do mundo em que vive. Buscou-se aqui, projetar uma ferramenta que o auxilie na medida em que apresentará a ele sua cidade durante um novo contexto histórico aquém à imigração (1875): a Ditadura Civil Militar Brasileira (1964-1985).

A opção por esse recorte temporal, surge, principalmente, do engajamento dos alunos na aprendizagem do mesmo, visto que a Ditadura Civil Militar é um tema fortemente pautado pelo senso comum, seja via mídia ou através da própria família, refletindo assim na sala de aula. Dentre meus estudantes, geralmente desinteressados por história do Brasil, este é um dos pouquíssimos temas pelos quais eles esboçam interesse no contexto histórico nacional, logo, tornam-se excelentes pontos de contato para a abordagem local.

Entende-se aqui, as visões construídas por estes sujeitos acerca dos temas supracitados a partir de Chartier (1991) e seu clássico conceito de representação. O autor a entende enquanto “um instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente substituindo-lhe uma imagem capaz de repô-lo em memória e de pintá-lo tal como é” (CHARTIER, 1991, p. 184). Ou seja, o modo como os estudantes, suas famílias, seus educadores e todos os demais sujeitos percebem o mundo e, neste caso, essas temáticas, são versões do real criadas pelos mesmos, levando em conta seu repertório sociocultural.

Os estudantes com representações formadas por essas inúmeras influências e fomentadas pelas redes sociais, passam a reproduzir discursos que, por vezes, são falaciosos, tendenciosos ou com embasamento teórico bastante fraco, visto que não há, na maioria das vezes, uma busca pela confiabilidade das fontes das postagens. O jovem enquanto sujeito em

⁵ No português “Dicionário da cidade e do urbano”.

formação, pauta muitas vezes sua aquisição de conhecimento histórico através desses meios de comunicação, negligenciando uma reflexão contundente acerca das temáticas abordadas e convertendo-se, na maioria das vezes, em um mero difusor de informações. Como explicita Tiburi (2016, p. 38),

Falar por falar. Repetir o que se diz na televisão e nos meios de comunicação. Ficar muito tempo ouvindo a mesma coisa para dizê-la de qualquer jeito. [...]No gesto do mero “compartilhar sem ler” que se tornou fácil, agimos no vazio. Estamos na mera reprodutibilidade da informação que nada quer dizer. [...] Fugimos do discernimento que o pensamento crítico e analítico exige.

Além disso, estas representações, como explica Chartier (1991, p. 178), são “operações de construção de sentido efetuadas na leitura (ou na escuta) como um processo historicamente determinado, cujos os modos e os modelos variam de acordo com os tempos, os lugares, as comunidades[...]”. Isso significa que se transformam e se constituem de diferentes formas, dependendo do local, do período histórico e do contexto cultural como um todo. Nesse sentido, as representações construídas na atualidade pelos movimentos revisionistas do período histórico em questão e, principalmente, a onda crescente de discursos de ódio e negação frente aos temas, advindos não só da sociedade civil, mas também das esferas de poder político, reforçam a importância de significá-lo em aula, para que não pareça um passado acabado, longínquo e sem permanências no presente.

O revisionismo histórico é um processo usual dentro da pesquisa no campo da História na medida em que novas fontes, abordagens e reflexões vão surgindo ao longo do tempo, fazendo com que contextos e processos históricos sejam estudados por novas lentes e perspectivas, a fim de alargar o conhecimento sobre os temas. Porém, nem sempre isso é feito com a finalidade de introduzir novos sujeitos ou reverberar novas descobertas que auxiliem a um entendimento mais amplo da história, mas sim de distorcer, silenciar e negar partes do passado. É esse formato de revisão que é pautado nesse estudo. Os discursos revisionistas⁶ com caráter de negação ou relativização histórica, ganharam grande palco com as redes sociais e as plataformas de compartilhamento de vídeos, tendo os jovens como um público-alvo em potencial.

O passado brasileiro recente é multifacetado e deve ser compreendido como tal. Dar

⁶ Sobre o tema, recomenda-se a obra “Contribuição à crítica da historiografia revisionada”, de Calil e Sena Júnior (2017), que reiteram a importância do revisionismo e estudo crítico frente a novas fontes e informações, todavia condenando este movimento com objetivo de silenciar, negar ou distorcer os contextos históricos. SENA JÚNIOR, Carlos Zacarias de; MELO, Demian Bezerra de; CALIL, Gilberto Grassi (Org.). **Contribuição à crítica da historiografia revisionista**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017. 380 p.

luz a certos acontecimentos e políticas contrárias aos direitos humanos ou à própria democracia, cujos grupos ou instituições envolvidos seguem em situação de poder – político, econômico ou simbólico – como é o caso da Ditadura de 1964, certamente não vai ao encontro dos interesses destes mesmos grupos, que passaram a articular discursos que minimizam, distorcem e negam um passado fortemente documentado, testemunhado e metodicamente pesquisado por inúmeros historiadores nacionais e internacionais. Discursos esses que, ao alcançarem os jovens em vias de construção do senso crítico, geram interpretações tendenciosas e errôneas acerca do tema histórico, fator imprescindível a ser considerado aqui, para a escolha do recorte. Trabalhar um tema tão sensível pela interação entre os diferentes espectros e dimensões espaciais da história, levaria o aluno à problematização dos diferentes discursos e seus interesses no processo histórico, tal como a construção de relações muitas vezes não percebidas anteriormente, assimilando de que formas o conhecimento científico apresentado na sala de aula expressa-se em sua vida prática.

Reiterando as novas responsabilidades do professor de História, frente ao universo plurifacetado da nova geração de estudantes, concebe-se que o objetivo primeiro do uso da cidade (e deste recorte específico), como recurso didático, é instrumentar o aluno no desenvolvimento de seu senso crítico, no alargamento de suas visões de mundo, de forma que o permitam transitar entre as temporalidades e dar sentido a sua existência. É aqui o ponto de convergência com o outro conceito central deste trabalho, a consciência histórica, conceito cunhado pelo pesquisador alemão Rüsen (2010, p. 57), que a expressa como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.

Segundo essa visão, a significação dos processos históricos dá-se quando se estabelecem correlações entre a história ensinada ou aprendida por outras fontes além da sala de aula, com vida prática do sujeito, pois só assim, o mesmo desenvolverá a criticidade necessária para discernir suas experiências temporais, constatando as permanências, as rupturas, as semelhanças e as diferenças, balizando a sua orientação. Quando o processo de orientação se dá, a fim de elevar o nível da consciência histórica, Rüsen (2010, p.110) considera que a aprendizagem histórica está sendo desenvolvida, visto que,

O aprendizado histórico corresponde ao aumento da experiência no quadro de orientação da vida prática. Nada é histórico só porque ocorreu. O caráter histórico de algo consiste numa determinada qualidade temporal. A experiência de que se fala aqui é a distinção entre passado e presente.

A partir disso, a utilização das experiências temporais vividas e sentidas no cotidiano, enquanto ferramenta didática, através do deslocamento micro-macro, permite não só a apreensão das relações de causa e consequência entre as diferentes temporalidades, mas, principalmente, desperta no aluno o interesse por desvendar seu passado afim de compreender seu presente. O local torna-se assim, um caminho possível, pois conforme explica Santos (2014, p.30),

A experiência do local possibilitaria desenvolver análises sobre determinadas situações, esboçando processos simbólicos de explicação histórica para os eventos estudados. Nesta perspectiva, o conhecimento tácito apresentado pelos estudantes através de sua experiência vivida, poderia ser estruturado pelo professor, dando a este estudante competências na aquisição do pensamento histórico.

A História enquanto disciplina, tem como objeto substancial, a experiência dos seres humanos no tempo e como meta a estruturação do pensamento histórico crítico do discente. Este pensamento, clarifica Rüsen (2015, p. 74), “é disparado pelas carências de orientação”,

Ele transforma essas carências, no processo de sua satisfação mental, em perspectiva acerca da experiência do passado – em uma experiência de interpretação. Nessa perspectiva são inseridos, então, metodicamente, conteúdos experienciais concretos. O saber acerca do que aconteceu no passado, assim obtido, torna-se representação do passado em forma historiográfica. Assim formatado, o saber histórico adquirido torna-se ativo nos processos de orientação histórica (RÜSEN, 2015, p. 74).

Sendo assim, utilizar as vivências individuais e locais como ponto de partida para o estudo da conjuntura escolhida, pode levar a análise histórica à um patamar mais palpável e experiencial, permitindo ao aluno orientar-se em seu tempo através do conhecimento da história, possibilitando o desenvolvimento de sua consciência histórica.

A consciência histórica está imersa no campo histórico da didática da História, cujas teóricas como, Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt, e Marlene Cainelli, são exemplos por seus trabalhos que entendem o ensino de História através dos preceitos Freirianos e Rusenianos⁷, os quais o sujeito, o seu contexto e as suas identidades são o ponto de partida e de

⁷ Jorn Rüsen e Paulo Freire debruçaram grande parte de seus estudos a aprendizagem, convergindo, teórica e metodologicamente, em muitos aspectos. Os teóricos acreditam no sujeito como figura central no processo de aprender, pois esse protagonismo, gerará autonomia para atuar criticamente em sociedade. Ainda nesse sentido, entendem a importância das referências culturais e do contexto ao qual o aluno está imerso, usando dessas vivências como ponto de partida para a aprendizagem. Embora Freire não seja diretamente contemplado neste trabalho, podemos vislumbrar seus preceitos através do olhar de Rüsen sobre a educação, tal como as pesquisadoras citadas o fazem. A opção por abordar conceitualmente o trabalho sob a ótica de Rüsen, dá-se devido a maior proximidade e profundidade teórica da autora, frente aos conceitos e proposições do pesquisador alemão,

chegada frente aos aprendizados. Schmidt e Garcia (2005, p. 300), na esteira de Rüsen (1987) e Freire (1970), explicitam princípios básicos da didática da História, onde a partir dela,

Busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real.

O ato de ensinar História é assim plural, e transpassa a relação professor-aluno, indo muito além do conhecimento científico solto e das avaliações formais, tendo um objetivo claro pautado no processo de aprimoramento da consciência histórica, pois, é ela que possibilita aos sujeitos problematizarem a si próprios e procurarem respostas nas relações entre as temporalidades. Ou seja, assimilarem o hoje, buscando referências no passado, para então expectarem o futuro.

Já, o ato de aprender, através desse viés, a aprendizagem histórica que, não necessariamente, está ligada a sala de aula, torna-se muito mais significativo quando considerado pelo educador em seu planejamento. Segundo o teórico,

A aprendizagem histórica é conceituada em seus marcos de referência como uma qualidade específica dos procedimentos mentais da consciência histórica. Tais procedimentos, são chamados “aprendizagem” quando as competências são adquiridas para a) experimentar o tempo passado, b) interpretá-lo na forma de história e c) utilizá-lo para um propósito prático na vida diária (RUSEN, 2001 apud BARCA et.al., 2010, p. 75).

Contudo, mesmo que experienciar o processo de aprendizagem histórica leve à consciência histórica, esta – e o desenvolvimento humano com um todo – é entendida enquanto processo, perpassando por diferentes níveis, sistematizados em sua Tipologia Geral do Pensamento Histórico, exemplificada de forma bastante clara e concisa por Garcia e Schimdt (2005, p. 303),

são quatro tipos de consciência histórica: tradicional (a totalidade temporal é apresentada como continuidade dos modelos de vida e cultura do passado); exemplar (as experiências do passado são casos que representam e personificam regras gerais da mudança temporal e da conduta humana); crítica (permite formular pontos de vista históricos, por negações de outras posições); e genética (diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se articulam em uma perspectiva mais ampla de mudança temporal, e a vida social é vista em toda sua complexidade).

Cada tipo, concebe uma forma de compreender a experiência no tempo, de significar

permitindo atender aos objetivos propostos de forma mais clara e coerente frente ao tempo de pesquisa para a execução do trabalho.

a história, de orientar-se interna e externamente a partir dela e até mesmo de preconizar valores morais. Em seu estágio final, a genética, Marrera e Souza (2013, p. 1076) clarificam que a mesma ocorre

[...] quando o indivíduo está totalmente consciente do seu presente e de que está inserido em um mundo, onde seu presente é um reflexo parcial do que ocorreu, de tal forma que o que passou não voltará a passar, mas que algumas continuidades permanecem, de modo que, nesse processo de conscientização, o indivíduo não nega totalmente o passado, nem tenta inserir ou legitimar o presente através do mesmo, mas estabelece uma síntese entre ambos.

Embora siga uma complexidade crescente que culmina na consciência histórica de tipo genética, a tipologia de Rüsen (2015) não é entendida aqui como uma escada, pois embora o ideal seja que o aluno atinja, em sua totalidade essa consciência, ele pode atingir, dependendo da experiência temporal a que está exposto e tentando assimilar historicamente, diferentes estágios de desenvolvimento.

Muitas vezes, aponta o teórico, o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula é governando por uma estrutura de consciência histórica não reconhecida pelos próprios participantes (RÜSEN, 2011, p. 34), o que reafirma a importância de produtos didáticos voltados ao ensino de História para auxiliar tanto professores, quanto alunos. Através destes, o desenvolvimento da criticidade, a historicidade e, conseqüentemente, de sua consciência histórica, será facilitado ao estudante e mediado pelo educador.

Ao professor, os preceitos de orientação, de interpretação, de experiência e de sentido prático – que alicerçam as concepções de Rüsen (2015) e sua teoria da História – servem de guias ao ensino de História. Os planos de trabalho dos professores devem, impreterivelmente, levá-los em conta, organizando estratégias de aprendizagem que viabilizem a apreensão dos mesmos através das temáticas trabalhadas. Deste modo, a história local fortalece-se como aporte metodológico efetivo, pois introduz contextualizações históricas amplas às discussões através do micro, da realidade cotidiana do aluno, agregando os preceitos supracitados. Como ratifica Santos (2014, p. 15),

Entende-se que o estudo da História Local é um ponto de partida para a aprendizagem histórica, pois possibilita uma articulação com o tempo vivido pelos estudantes, e é o local onde ocorrem as relações sociais, sendo o primeiro espaço de atuação dos seres humanos. [...] O estudo da História Local promove o conhecimento sobre as tensões existentes entre o que chamamos de regional com o nacional, estabelecendo uma relação de identidade por conta de uma memória refletida em acontecimentos próximos e vivenciados pelos sujeitos.

Ao partir da história da cidade, o educador media a partir da interpretação das múltiplas experiências temporais, a condução dos estudantes a uma significação e orientação em seu próprio tempo através do conhecimento da História para a atuação em sua vida prática, conseqüentemente a construção de sua consciência histórica.

Entretanto, outro processo interno do sujeito é igualmente primordial: o sentimento de pertença, ou melhor, a identidade do aluno. Falar da relação entre história local e consciência histórica passa, impreterivelmente, à constituição identitária, não só individual, mas, principalmente, coletiva, uma vez que o estudante se entenderá enquanto sujeito pertencente a um determinado grupo ou local.

A identidade tem como ambiente de desenvolvimento o local, onde as relações do cotidiano vivido pelos sujeitos constroem uma afinidade entre eles, produzindo saberes com características mais plurais (SANTOS, 2014, p. 29). Só haverá aprendizagem histórica, se houver o estabelecimento da noção de pertencimento e de identificação entre as temáticas apresentadas e o cotidiano do discente, devendo o professor então, primordialmente, compreender como esses jovens identificam-se social e culturalmente nas diferentes localidades. A concepção é pensada neste trabalho sob a ótica de Martuccelli (2007, p. 307), que a entende como,

Um espacio donde el individuo se forja por el relato, sentimiento de continuidad através del tiempo y, incluso a veces, un sentimiento de coherencia interna que le permite tomarse narrativamente como un individuo singular, pero siempre con la ayuda de elementos sociales e culturais.⁸

O sociólogo assemelha-se a Rüsen (2001) ao atentar sobre a importância da organização do sujeito no tempo, em suas experiências, em seu contexto sócio cultural para a formação da identidade. Germinari (2011, p. 374) também aborda essa semelhança ao apontar que,

Tanto Rüsen (2001) quanto Martuccelli (2007) advogam que a identidade é uma dimensão essencial para que os homens não se percam nas transformações do mundo e de si mesmos. Pela identidade, seja ela histórica ou não, torna-se possível para os seres humanos estabelecerem uma autocompreensão coerente e unitária da vida, diante das mudanças sofridas no mundo.

⁸ No português, “Um espaço onde o indivíduo é forjado pela história, um sentimento de continuidade no tempo e, às vezes, um sentimento de coerência interna que lhe permite se assumir narrativamente como um indivíduo singular, sempre com o auxílio de elementos sociais e culturais”. (MARTUCCELLI, 2007, p.307)

Ao contribuir na formação identitária dos alunos, o ensino da História da cidade elucida questões pertinentes a história individual desses jovens, que se vinculadas à exemplos similares, em um contexto histórico mais amplo, possibilitam a integração entre essas individualidades e a história coletiva, obtendo uma perspectiva macro social. Para Rüsen (2015, p. 263), essa relação entre História e identidade gera um novo conceito, a identidade histórica, vista por ele como

[...] o suprassumo de uma diversidade de identificação articulada coerentemente em perspectiva temporal. Ela integra acontecimentos, pessoas e fatos do passado na relação de um sujeito pessoal ou social para consigo mesmo. O critério dessa coerência é uma concepção do tempo que viabiliza a consistência da vida do eu humano em sua extensão temporal.

Ademais, explicam Schmidt e Cainelli (2004, p. 114),

O trabalho com a história local no ensino de História facilita também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, [...], ademais, esse trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla, produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e trabalhado, contribui para a construção da consciência histórica.

Depreende-se até aqui, que a consciência histórica é elaborada a partir do desenvolvimento de uma argumentação crítica e do questionamento sobre o sentido do presente, fazendo com que o sujeito mobilize experiências específicas do passado que se relacionem à sua e suas necessidades de significação, não do passado em sua totalidade. Ademais, corroborou-se o uso da história da cidade como viés teórico-metodológico, através dos recortes temporais apresentados como possibilidade de ensino-aprendizagem significativa.

Embora a teoria seja clara, é fundamental ao docente pensar em como trabalhar com essa história local. Mesmo que o viés tenha potencial para facilitar as construções de sentido, aulas enfadonhas, expositivas e desconexas dos novos anseios das juventudes, frente ao ensino escolar, possivelmente, não obterão sucesso no desenvolvimento da aprendizagem e da consciência histórica.

É preciso levar em consideração a realidade do aluno, que conectado em rede e imerso em tecnologias, ampliou suas formas de obtenção do conhecimento. Vídeoaulas, filmes de ficção com contexto histórico, filmes históricos, séries históricas ou ficcionais baseadas em temáticas históricas, documentários e canais do *Youtube* com conteúdos sobre história, são hoje parte fundamental da construção de conhecimento histórico dos jovens. Estes trabalham com o visual, com imagens, com textos curtos e, em sua maioria, falados, sem a necessidade do

corriqueiro como cópia do quadro e explicação breve do professor, tornando-os extremamente atrativos.

Os audiovisuais se tornaram assim ferramentas de aprendizagem e visando subsidiar tanto docentes quanto discentes no processo de apreensão dos conhecimentos históricos aos moldes de Rüsen (2015), propôs-se a produção de um documentário.

Além de atender a essa nova demanda, a produção do documentário sobre a cidade em que o estudante vive, visa registrar diferentes contextos a partir das vivências na cidade e está sendo aqui visto como um novo formato de leitura da História e suas fontes, como a fotografia, a história oral e também as fontes documentais, que dialogam entre si de forma dinâmica e próxima dos anseios dessa nova geração de alunos através dele.

Assim, entende-se aqui o documentário a partir do conceito cunhado pela *World Union of Documentary* e apresentado por Da-Rin (2006, p. 15-16) na obra “*Espelho partido: tradição e transformação do documentário*”⁹ que o considera como,

Todo método de registro em celuloide de qualquer aspecto da realidade interpretada, tanto por filmagem factual quanto por reconstrução sincera e justificável, de moda a apelar seja para a razão ou emoção, com o objetivo de estimular o desejo e a ampliação do conhecimento e das relações humanas, como também colocar verdadeiramente problemas e suas soluções nas esferas das relações econômicas, culturais e humanas.

Principalmente, ele é também uma representação, pois a luz de Chartier (1991) permite a relação entre uma imagem presente – sua construção e sua apresentação enquanto produto didático – e um objeto ausente – o contexto histórico da Ditadura Civil Militar em Bento Gonçalves – um valendo pelo outro porque lhe são homólogos.

Todavia, a fim de responder à pergunta de pesquisa, o documentário não poderia limitar-se ao seu significado enquanto produção audiovisual. Precisa ser entendido sob a luz da História, sendo considerado aqui, como uma videografia histórica. Esta, é compreendida por Mauad (2010, p. 146), como a escrita da História através de vídeo, uma relação dialógica entre produto, conhecimento e consciência histórica. Segundo a autora:

A “*escrita videográfica*” como resultado da pesquisa histórica implica a elaboração de um novo tipo de texto histórico que considere na sua produção a natureza do tipo de enunciação da fonte trabalhada. Assim, as fontes orais, visuais e sonoras para serem objeto de reflexão historiográfica e comporem o texto histórico devem ter sua substância de expressão preservada. As estratégias de elaboração dessa nova modalidade de escrita da história contam com a ampliação do diálogo entre conhecimento histórico e produção audiovisual, através do trabalho em parceria de

⁹ DA-RIN, Silvio. **Espelho partido: tradição e transformação do documentário**. 3. ed. Rio de Janeiro: Azouge, 2006.

historiadores e profissionais de cinema. Um trabalho no qual cada um colabora com o seu conhecimento e experiência numa produção coletiva que congrega as competências individuais (MAUAD, 2010, p. 146).

Abarcando ambos os conceitos, este documentário constrói-se como recurso didático, buscando referências da história e do cinema (produção documental). É idealizado a fim de dar conta da complexidade do uso conjunto de diferentes fontes e das múltiplas características novas trazidas pelo formato, como o envolvimento e a performance do entrevistado, e as características próprias da subjetividade da oralidade. Sua função primária é ser ferramenta teórico metodológica de contextualização histórica e orientação da vida prática do aluno, fortalecendo-se como alternativa significativa ao ensino de História.

Nesse sentido, sabe-se que há pelo menos duas décadas, a utilização do audiovisual como aporte metodológico, é validada e incentivada por pesquisadores, devido a aproximação gerada entre o objeto retratado e o aluno que apreende ao assistir informações, que de outras formas poderiam passar despercebidas. Um audiovisual em formato de documentário, retratando eventos históricos amplos através do olhar da cidade produz engajamento, tanto pela via da sensação de pertencimento àquela história, mas pela mesma estar sendo assistida pelos pares estudantis, criando uma identidade de grupo, visto que o espaço da cidade é compartilhado por todos. Para além disso, a proposta de construí-lo colaborativamente, busca elevar esse envolvimento ainda mais, pois ao participarem do processo produtivo, não apenas serão espectadores dessa história comum aos mesmos, mas terão contribuído ativamente para elaborá-la, alimentando seu sentimento de protagonismo frente ao contexto histórico.

Já atentava Moran (1995, p.28) à multiplicidade de fatores que o tornam uma excelente opção didática, principalmente, a fim de proporcionar as relações local-global, aqui ilustradas pela história da cidade frente a ditadura de 64, visto que,

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem sobrepostas, interligadas, somadas, não separadas. Daí a sua força. Atinge-nos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta noutras realidades (no imaginário), noutros tempos e espaços (MORAN, 1995, p. 28).

Atualmente, as inovações tecnológicas, os novos programas e os softwares de edição de vídeos, tais como, a possibilidade do uso de aparelhos celulares para a filmagem, como foi o caso deste trabalho, trazem inúmeras opções à produção dos audiovisuais – seja ela realizada pelo educador ou de forma colaborativa, como proposto aqui - e permitem a potencialização das características supracitadas, elevando também o nível de envolvimento e interesse dos

estudantes para com, nesse caso, o documentário. Estes são os primeiros passos para que a metodologia tenha eficácia na aprendizagem histórica e na busca pelo patamar crítico-genético de consciência, tal como pensado por Rüsen (2015).

Em sala de aula torna-se versátil, podendo servir à diversas propostas didáticas e finalidades para além do conhecimento escolar, como desenvolvimento pessoal, ético e moral, sendo esse último, abordado na tipologia desenhada por Rüsen (2015). Por partir do visível, leva o estudante a diferentes realidades, cenários e dinâmicas sociais, tornando-o recurso efetivo de construção de conhecimento. A liquidez¹⁰, já mencionada nas relações e identidades dessa geração de jovens fundamentalmente presentistas, poderia, a partir desse aporte, tornar-se também objeto de questionamento. Assim, complementa Abud (2003, p. 188),

As imagens [fílmicas] merecem estar em sala de aula porque sua leitura nunca é passiva. Elas provocam uma atividade psíquica intensa feita de seleções, de relações entre elementos da mesma obra, mas também com outras imagens e com representações criadas e expressas por outras formas de linguagem.

Sendo assim, o documentário é apreendido aqui em toda sua amplitude enquanto gerador de reflexão, pensamento crítico e significação ao estudante, enquanto sujeito pertencente ao contexto histórico, mas também em sua individualidade, como um ser único a vivenciar seus próprios processos.

A partir disso, a opção por recortes da história da cidade de Bento Gonçalves como pano de fundo para a contextualização histórica em ambos espectros – micro e macro – toca-o a partir do próximo, do sensível. São memórias, lembranças e histórias repassadas por familiares ou ao longo da própria trajetória escolar, que passam a ser integradas aos conhecimentos históricos, à aula de história através do documentário, trazendo assimilações e ressignificações que apenas com a exposição do conteúdo programático em nível global, não seriam possíveis. Oliveira e Sousa (2013, posição 19317) apontam que,

É interessante destacar o papel do documentário enquanto um dispositivo importante de memória [...]. O aspecto com relação à memória é o de maior interesse, pois as narrativas construídas sob forma documental são reapropriadas pelos atores da comunidade participante em um processo que pode indicar a reconstrução de sua própria origem. O fato de esse processo ocorrer na escola não deixa de ser significativo, por conta dos processos que são desenvolvidos nesse espaço. A mediação da professora funciona na ressignificação dessas temáticas, de modo a consubstanciar uma perspectiva crítica e uma noção de pertencimento que engloba todo grupo.

¹⁰ BAUMAN, Zigmund. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

E assim, um aporte didático-pedagógico que está então a serviço da difusão de conhecimento histórico e sua interação na comunidade escolar e sociedade em geral, enriquecendo a prática docente e a relação dos próprios estudantes com a disciplina. Como explica Dall’Agnol (2015, p. 54),

Ele aproxima os conhecimentos e saberes do adolescente dos ensinamentos do currículo do ensino de História, estimulando-o a compreender a própria realidade e criticar o cenário a partir de posicionamentos econômicos, políticos e sociais dessa realidade que esta inserido.

Todavia, usar o documentário para desenvolver a consciência histórica através da história local, perpassa outros aspectos que vão além de sua veiculação aos estudantes apenas. Para que os objetivos do educador sejam atingidos, o audiovisual precisa ser problematizado em sala, seguindo preceitos como os indicados por Napolitano (2006, p. 28), como

[...] interromper nos pontos necessários, voltar o filme, repetir algumas cenas, são meios que os professores aproveitam, para desenvolver no aluno a capacidade de observação e criticidade, descoberta das relações entre os fenômenos apresentados através das imagens, as quais reforçarão pontos importantes, ampliando, assim, as informações trazidas pelo recurso audiovisual.

O cuidado e a criticidade em relação ao documentário em formato de videografia histórica são cruciais e devem ser fomentados constantemente pelo educador. O professor não deve ser o protagonista do processo de ensino-aprendizagem, mas é dele a responsabilidade de contextualizar e analisar com os estudantes o audiovisual, seguindo os preceitos teórico-metodológicos da História. Para que seja consistente como ferramenta didática, é preciso evitar que seja apenas um adendo ou uma ilustração, e sim, faça sentido, possibilitando a aprendizagem histórica.

Por isso, convidar os estudantes a participarem de todo o processo de produção do documentário, desde a pesquisa de fontes a escrita do roteiro, filmagem e edição, pode potencializar ainda mais a aprendizagem histórica, colocando o professor e o aluno lado a lado na construção do conhecimento, cada qual, contribuindo com sua expertise teórico metodológica, seja ela mais acadêmica – geralmente no caso do primeiro - ou tecnológica – abarcando o segundo.

Ademais, o uso do documentário a partir da história local enquanto aparato didático para o ensino de História, auxilia a preencher as lacunas referentes a não constituição de sentido do conhecimento histórico. Sentido esse que, é central para a teoria Russeniana da consciência histórica, usada aqui como pilar para o ensino de História visto que para o autor (RÜSEN, 2015, p. 41-42),

Sentido é a categoria central e fundamental que define o âmbito cultural na vida humana, sustentando, de forma determinante, todo e qualquer desempenho cultural do homem. [...] É um produto do espírito humano, mediante o qual o mundo em que o homem vive adquire um significado viabilizador da vida. [...] torna possível a orientação a ponto que ele situe a vida humana no horizonte das interpretações, tornando o mundo compreensível.

Assim, o documentário colaborativo sobre a cidade, ao propiciar aos alunos o contato com os diferentes contextos e recortes de sua história, em diferentes níveis de perspectiva e participando ativamente de sua produção, alarga suas possibilidades de evolução da consciência histórica, além de subsidiar os professores nesse processo de mediação da constituição de sentido.

Clarificada a trilha teórica percorrida para responder à pergunta de pesquisa, algumas considerações de cunho metodológico se fazem pertinentes acerca do acesso às fontes utilizadas para a construção do documentário e das técnicas para sua produção. Entretanto, ambos serão explicitados com maior ênfase em um capítulo a parte deste trabalho.

Não há um vasto acervo audiovisual sobre a cidade de Bento Gonçalves, sendo necessário o uso de outros aportes como os documentos oficiais, as fotografias, os relatos, as biografias, os jornais e as demais fontes documentais encontradas no Arquivo Público Municipal, na Biblioteca Pública Municipal Castro Alves, em órgãos como a Câmara de Indústria e Comércio (CIC) e, principalmente, em acervos pessoais¹¹. Depois de selecionadas, compiladas e analisadas, elas passam a compor o corpo do documentário, podendo aparecer na forma visual durante o audiovisual ou ao longo da narrativa, corroborando as imagens e entrevistas apresentadas.

As entrevistas, outra fonte imprescindível, foram realizadas com cidadãos bento-gonçalvenses de diferentes idades, que viveram ou ouviram histórias sobre os recortes temporais estabelecidos, tais como, os pesquisadores da área de História. As perguntas foram previamente estabelecidas com auxílio dos estudantes e o método para realização das entrevistas deu-se a partir do que é exposto no Manual de História Oral¹², organizado por Alberti (2013). Este, aborda desde a construção ao processamento desses dados, visto que enquanto metodologia, a História Oral, estuda os acontecimentos históricos, as instituições, os

¹¹ Os acervos pessoais utilizados foram do Sr. Ademir Bacca, jornalista e memorialista da história de Bento Gonçalves, tal como, do Sr. Vitalino Nichetti, empresário aposentado do ramo vitivinícola. Ambos possuíam registros fotográficos e jornalísticos referentes a suas profissões no período histórico em questão que auxiliaram na construção da videografia histórica aqui proposta.

¹² ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fgv, 2013. 384 p.

grupos sociais, as categorias profissionais, os movimentos, as conjunturas, etc. à luz de depoimentos de pessoas que deles participam ou os testemunham (ALBERTI, 2013, p. 24).

Com base nisso, a videografia histórica contemplará um recorte específico da história brasileira, a ditadura civil militar de 1964, a fim de facilitar a correlação com a história local e possibilitar então a construção das relações necessárias ao desenvolvimento da consciência histórica nos estudantes.

O roteiro documental, tal como sua produção e edição, são escritos, filmados, editados e revisados pelo educador com participação dos estudantes¹³ a partir das fontes supracitadas, na medida em que estas darão credibilidade ao que será retratado. Para a construção e edição do documentário, serão seguidos os passos contidos nas obras “*Roteiros de documentário: da pré-produção à pós-produção*”¹⁴, de Sérgio Puccini, e “*Luz, câmera e História: práticas de ensino com o cinema*”, de Rodrigo de Almeida Ferreira¹⁵. Ambos autores abordam metodicamente a pré-produção, com a pesquisa, a compilação das fontes e a escrita do argumento e a produção, que consiste na filmagem, levando em conta os planos, os enquadramentos e a forma de lidar com a câmera, e por fim, a pós-produção, que abrange a montagem, a mixagem de som, o tratamento e a edição com um todo, sendo o primeiro mais técnico e o segundo mais voltado a como introduzir as técnicas filmicas em sala de aula.

A nível de formatação, o presente trabalho organiza-se em eixos centrais, divididos em quatro capítulos. O primeiro capítulo, este, introduz o leitor ao universo teórico e metodológico a ser discutido ao longo dos demais capítulos, explicitando o problema de pesquisa que é endossado pelos autores abordados.

O segundo capítulo, intitulado “O local, a consciência histórica e a ditadura de 1964 no Brasil: como mobilizar para o sensível por meio da ótica da cidade”, alarga as discussões sobre a relação entre consciência histórica e história local, mas, circunscreve-as no recorte temporal de 1964 à 1985, refletindo sobre o período, dialogando com as concepções dos estudantes sobre a temática da ditadura ocorrida durante os anos em questão e reiterando a possibilidade de sensibilizá-los para seu estudo por meio dos processos ocorridos em Bento Gonçalves.

¹³ No que tange a participação dos alunos, cabe ao professor, dentro da sua realidade escolar, planejar quais atividades serão realizadas coletivamente, podendo determinar partes a serem realizadas apenas pelo docente. As possibilidades de atuação de ambos no processo de produção documental são abordadas de forma mais abrangente no capítulo 3.

¹⁴ PUCCINI, Sérgio. **Roteiro de documentário: da pré produção à pós produção**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2012. 141 p.

¹⁵ FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, câmera e história: práticas com o uso do cinema**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Edição do Kindle, 2018.

Já o terceiro, sob o título “Documentário didático: produzindo uma videografia histórica colaborativa para a sala de aula, sob os preceitos de Rüsen” discorrerá sobre o gênero documentário e seu uso para potencializar a aprendizagem histórica nos moldes do teórico alemão, servindo de subsídio ao ensino de História. Abordará também como a pré-produção, produção e pós-produção do audiovisual podem se dar de maneira colaborativa, com professor e estudantes trabalhando juntos na proposta didática durante cada passo da construção.

Por fim, o quarto capítulo, “A produção documental colaborativa: uma experiência prática”, aborda como a proposta didática foi vivenciada com estudantes do nono ano do ensino fundamental e como o produto final foi elaborado de fato, culminando no quinto e último capítulo que apresenta as considerações finais da autora.

Neste trabalho, parte-se então do pressuposto de que a história local permite a noção de pertencimento dos alunos a um determinado grupo social e cultural por meio do estudo da diversidade dos modos de viver em diferentes temporalidades de sua localidade (GERMINARI, 2014). Assim, dando ênfase a contextos mais circunscritos, privilegiando a ótica local e realizando o espelhamento micro-macro, permitindo, não só a apreensão das relações de causa e consequência entre as diferentes temporalidades, mas, principalmente, despertando no aluno o interesse por desvendar seu passado a fim de compreender seu presente. Ou seja, não significa ficar preso ao espaço micro, mas sim, operar na relação que se estabelece entre um espaço específico, singular e uma organização social mais ampla.

Além disso, como aponta Gonçalves (2007), essa história local é um campo para o desenvolvimento da consciência histórica, pois são compartilhadas ali as experiências de vida, os usos e os valores que interessam ao objeto pesquisado e aos sujeitos. Entende-se aqui, que o desenvolvimento em questão é imprescindível à formação científica, cultural e social do aluno, visto que uma consciência histórica pouco desenvolvida o mantém alheio à realidade, na medida em que é ela que proporciona significação e orientação em relação aos processos históricos, cujo o mesmo está imerso, interpretando as experiências do passado para compreender seu presente e projetar seu futuro.

Para tal, o documentário é um aporte didático importante, na medida em que se difere dos audiovisuais geralmente consumidos pelos alunos e, principalmente, possibilita ao estudante o contato com os diferentes contextos e recortes de sua história, em diferentes níveis de perspectiva, alargando suas possibilidades de evolução dessa consciência e subsidiando os professores neste processo.

Em suma, depreende-se aqui, que a construção colaborativa de um documentário acerca da história da cidade, interligando as temáticas estudadas nas aulas ao cotidiano próximo

do aluno, torne-se uma proposta didática interessante e eficaz ao ensino de História, sob a ótica de Rüsen (2015), visto que, ao perceber-se como sujeito histórico ativo, produtor de sua história, o estudante passa a instrumentalizar seu aprendizado, orientando-se melhor nas diferentes temporalidades e elevando, assim, seu nível de consciência histórica.

2 O LOCAL, A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A DITADURA DE 1964 NO BRASIL: COMO MOBILIZAR PARA O SENSÍVEL POR MEIO DA ÓTICA DA CIDADE

Desenvolver estratégias que mobilizem o estudante a interessar-se pelo estudo da História, é sempre desafiador ao educador. Estudar o passado em tempos nos quais a momentaneidade e a agilidade das transformações tomam conta das relações humanas não é por vezes atrativo, mas, todavia, é essencial na construção sociopolítica desses jovens.

Apresento aqui, uma possibilidade de cativar esses alunos para o aprendizado, partindo do entendimento de seu presente, seu contexto e seu local. Realizando relações entre as diferentes temporalidades e as temáticas contidas nos livros didáticos e na BNCC, através dos acontecimentos e cotidiano da cidade em que vivem. Acredito que seja possível uma construção mais contundente do conhecimento histórico, levando ao desenvolvimento de sua consciência histórica.

Segundo a teoria rüseniana, a consciência histórica funciona como um modo específico de orientação nas situações reais da vida presente, tendo como função primeira, ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente. O enfoque local, como já abordado aqui, é assim um caminho interessante, pois depreendendo o passado de sua localidade, o aluno reconhecerá a presença de outros tempos no seu dia a dia, orientando sua vida prática no tempo, ou seja, tornando-se historicamente consciente diante da realidade.

Como já mencionado, quando é dado ao sujeito a oportunidade de refletir sobre as experiências temporais, suas e de outrem, o resultado sempre será uma representação, entendida por Chartier (1991) como um instrumento que “faz ver uma ausência, o que supõe uma distinção clara entre o que representa e o que é representado”, mas também, “é a apresentação de uma presença, a apresentação pública¹⁶ de uma coisa ou de uma pessoa” (CHARTIER, 1991,

¹⁶ Entende-se aqui o documentário enquanto apresentação pública do contexto histórico abordado na medida que seu conteúdo pode influir nas representações acerca das temáticas trabalhadas por ele, criando novas, agregando a outras já existentes ou gerando conflito entre representações.

p. 184). Ou seja, a capacidade interpretativa dos sujeitos mediante sua realidade social e as práticas culturais que o permeiam são determinantes às visões que o mesmo irá construir sobre seu contexto, e no caso, sobre as temáticas aqui abordadas.

Da mesma forma, cada indivíduo apropria-se de maneiras distintas dos fatos históricos, organizando diferentes narrativas, que expressam essas representações e condicionam seu aprendizado. Ainda nas palavras de Chartier (2002), a realidade social é então formada por “esquemas intelectuais incorporados que criam figuras que permitem ao presente adquirir sentido, o outro se tornar inteligível e o espaço ser decifrado” (CHARTIER, 2002, p. 17). Por isso, para significar os contextos históricos utilizando o espaço citadino como ponto de partida e almejar uma reorientação da vida prática dos estudantes dentro dos padrões russenianos, é imprescindível, considerar a linha da História Cultural expressa por Chartier (2002) acerca das representações e práticas culturais. Quanto mais intrínsecos os conceitos de consciência história e a representação estiverem, mais abrangente será o debate, aqui e em sala de aula.

Partindo desses pressupostos, foi necessário estabelecer um recorte temporal mais específico, pois não haveria tempo hábil para realizar a pesquisa desde a fundação da cidade de Bento Gonçalves até os dias atuais. Assim, ouvindo¹⁷ meus estudantes e refletindo sobre quais temáticas teriam maior relevância na atualidade e igualmente para eles, foi escolhida a Ditadura Civil Militar de 1964.

2.1 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E A DITADURA: AS REPRESENTAÇÕES DOS ESTUDANTES COMO PONTO DE PARTIDA

Regimes ditatoriais são sempre temas complexos de serem abordados em sala de aula, pois envolvem uma cadeia de relações sociais, políticas e econômicas intrínsecas umas as outras, cujo o entendimento por vezes é limitado e incompleto, seja devido à impossibilidade de acesso às fontes¹⁸, dificultando a pesquisa histórica, seja pela lacuna existente entre o saber acadêmico e o escolar.

¹⁷ Nos diálogos em sala de aula, são diversos os temas históricos que despertam interesse como a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria, todavia, ao trabalhar com a história do Brasil, encontra-se bastante resistência e desinteresse, sendo a Ditadura Civil Militar um dos poucos recortes que os interessa instantaneamente, pois para um ar de desconhecido, de sigilo, de “encobrimento” que prende a atenção dos estudantes.

¹⁸ Em seu artigo “História do tempo presente, ditaduras de segurança nacional e arquivos repressivos”, o pesquisador Enrique Serra Padrós explica que: “no caso das Ditaduras de Segurança Nacional, o fator inconclusão está relacionado principalmente, às dificuldades já apresentadas sobre a acessibilidade das fontes oficiais assim como ao tempo necessário para que certos “testemunhos vivos” venham publicamente a se pronunciar, sejam eles vítimas ou repressores” (PADRÓS, 2009, p. 34).

É neste vácuo que habitam as visões construídas através do senso comum, moldadas principalmente pela mídia e pelas experiências familiares, e que tornam as temáticas da História Recente bastante atrativas aos estudantes, cujas opiniões chegam por vezes já formadas em sala de aula. Como apontam Amato, Batista e Dellamore (2018, p. 11),

A ditadura militar é um *passado presente* na sociedade brasileira. Ligamos a televisão e, ao zapear diferentes canais, não é difícil nos depararmos com reportagens, entrevistas ou filmes sobre o assunto. [...] cada vez mais o tema é tratado nas salas de aula da educação básica ou superior. Conversamos nas mais diferentes situações sociais e muitos têm o que dizer sobre o tema tanto que, não raro, afirmações próprias do senso comum, como “na ditadura não havia corrupção” são a causa de conflitos familiares e acaloradas discussões.

Problematizar então, estas visões, deve ser tarefa primordial no ensino de História, na medida em que, como aponta Padrós (2012), “o resgate dos fatos, sua análise, a elaboração de narrativas explicativas e sua socialização, são passos fundamentais para que a população possa tomar consciência e posicionar-se sobre seu passado recente” (PADRÓS, 2012, p. 68).

Os adolescentes do hoje, são filhos e netos daqueles que experienciaram estes eventos ou estudaram sob os regimes de exceção, sendo as famílias, um elemento indissociável nas suas construções dos entendimentos sobre os temas. Essas visões próprias das temáticas contemporâneas, unidas ao senso comum e a onda conservadora que tomou força no cenário político, incentivando uma série de revisionismos históricos relativistas sobre a Ditadura de 1964, principalmente, encontram-se muitas vezes contrastantes ao que é trabalhado em sala de aula, gerando movimentos de reflexão, mas também de conflito.

São recortes temporais imbuídos do que se entende como temas sensíveis, que causam desconforto, debates, deslocamentos de sentido e por isso basilares ao contexto escolar. Como inferem as pesquisadoras Andrade, Balestra e Gil (2018, p. 5),

O estudo dos temas sensíveis no espaço escolar provoca alguns deslocamentos epistemológicos e pedagógicos, por trazer para o centro do debate reflexões que ainda não são consenso no campo da história. O sensível está em disputa. Definir o que é sensível é uma operação de poder. Para Jacques Rancière, esse dissenso representa as disputas dos diferentes segmentos e campos do saber em torno da definição do significado do que venha a ser sensível. Essa definição delimita o campo do dizível e determina as relações entre fazer, dizer, ver, ouvir e pensar.

Por abordarem contextos violentos, antidemocráticos e de versões controversas, cujos personagens encontrados nos livros didáticos ou seus familiares diretos ainda estão vivos, requerem um processo de significação bastante contundente em sala de aula, pois, como explicam as pesquisadoras Amato, Batista e Dellamore (2018, p. 12), “as experiências das

mulheres e dos homens que viveram o regime de exceção iniciado em 1964 são alvo de largo interesse. Diferentes sujeitos sociais e diversas narrativas disputam a construção de “verdades” sobre a ditadura”. Se não significados pelos educadores, podem acabar por reforçar uma percepção fragmentada, simplista e estereotipada sobre os acontecimentos durante o período ditatorial em questão.

Podendo também fomentar entre os estudantes, o distanciamento já expressivo entre o saber histórico acadêmico e o do senso comum, dificultando os processos de aprendizagem do primeiro e discernimento deste para com o segundo. Nas palavras de Padrós (2012, p. 75),

é necessário compreender que se não ocorrer um trabalho sistemático de sensibilização junto às novas gerações, nada garante de que o sentido pretendido, o lugar destacado, naufrague não só por novas interpretações ou ressignificações, algo possível e até certo ponto, saudável, mas o mais grave sempre será a possibilidade de manifestação de indiferença ou de desconhecimento das futuras gerações.

É primordial ao educador que se propõe a abordar a temática de forma ampla, buscando significar, ressignificar e refletir criticamente sobre suas diferentes nuances e contextos, estar aberto as visões e aos posicionamentos dos estudantes sobre a ditadura. As falas iniciais dos alunos, imbuídas por referências extraescolares - como as familiares, por exemplo – devem nortear o início do processo de construção do conhecimento acerca do tema, pois nelas, encontramos terreno fértil para, independente do planejamento didático, sensibilizá-los. Conhecendo o ponto de vista dos estudantes, o professor pode elaborar estratégias e metodologias específicas às necessidades de apreensão histórica de cada turma, sendo mais efetivo ao realizar essa fundamental sensibilização.

A fim de compreender como os estudantes percebem o período histórico selecionado e seus personagens, e legitimar a importância do produto aqui apresentado como estratégia de ressignificação e mais, de sensibilização, foi aplicado um questionário qualitativo simples, com duas questões, além de sexo e idade a dos estudantes¹⁹ do 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio. A instituição de ensino é o Colégio Marista Aparecida, onde leciono,

¹⁹ É importante mencionar o contexto socioeconômico dos estudantes que responderam aos questionários na medida em que este fator constitui parte de minha mobilização para o tema deste trabalho. São jovens entre 14 e 16 anos, de classe média e média alta, alunos de escola particular com acesso a bens de consumo e tecnologias de alta qualidade. Por outro lado, tem pouco contato com as realidades sociais que divergem as suas, apresentando em sua maioria, dificuldade na compreensão e empatia para com mazelas como a fome, o preconceito racial, a pobreza e o desemprego, disseminando assim, visões de mundo colonizadas e distorcidas do atual contexto histórico, brasileiro e local. Fator que me move, enquanto educadora e produto desse mesmo contexto por ser ex-aluna da instituição, é proporcionar aprendizagens históricas significativas nos moldes rusenianos através do documentário a ser produzido.

visto que, como já mencionando, foram das vivências docentes neste contexto que emergiu o tema deste trabalho.

Partir das produções narrativas dos estudantes é conceber que os processos de constituição de sentido propostos por Rüsen (2011), não se dão aquém a suas narrativas históricas, mas sim por meio delas, pois ela tem como função primeira orientar a vida prática no tempo, mobilizando a experiência temporal, por meio do desenvolvimento de um conceito de continuidade (RÜSEN, 2011).

Quanto a seleção das turmas, o 9º ano foi escolhido por não ter tido aulas de História sobre o recorte em questão, trazendo então, apontamentos formados pelas fontes de conhecimento externas à escola, o que permite até certo ponto identificar que aspectos deveriam ser abordados com maior ênfase no documentário. Já, o 1º ano do ensino médio, foi selecionado justamente por ter estudado o tema no final do ano anterior e, assim, contribuir apresentando opiniões já imbuídas pelo conhecimento escolar e, principalmente, lacunas que este pode ter deixado no que diz respeito a essa temática.

Foram aplicados 58 questionários entre as duas turmas de 9º ano e 31 na turma de 1º ano, sendo as perguntas dissertativas elaboradas: 1) O que você sabe sobre a Ditadura Civil Militar de 1964?; e 2) O que você sabe sobre os presidentes durante o período militar de 1964?

Para além dos questionários, com outras duas turmas de 9º ano, foi aplicada outra metodologia para mapear o entendimento prévio dos estudantes sobre a Ditadura de 1964. Os 39 estudantes foram convidados a escrever uma carta como se estivessem vivenciando o período de 1964 à 1985, devendo nela conter: a) quem você é ou qual a profissão?; b) o destinatário; c) o que estava acontecendo no período; e d) como os acontecimentos o afetaram.

Visto que os objetivos para como os grupos escolhidos divergem, tal como, foram utilizadas diferentes metodologias, os resultados serão aqui analisados em separado, a fim de clarificar as relações construídas entre as narrativas e os conceitos aqui abordados, e elucidar essa trama que servirá de base à escrita do roteiro²⁰ e à produção do documentário e discussão a ser apresentada detalhadamente no Capítulo 3.

²⁰ O roteiro foi elaborado com base na obra *“Roteiro de documentário: da pré-produção à pós-produção”*, de Sérgio Puccini, que abarca a parte de pré-produção (pesquisa e organização do que, como e de maneira devem aparecer e interagir os sujeitos e objetos no documentário); produção (a filmagem) e pós-produção (a edição e montagem do documentário). Neste sentido, trará uma breve introdução narrada sobre a Ditadura Civil Militar de 1964, acompanhada de imagens do período (vídeos e fotografias disponíveis em acervos *on-line*). Conforme os acontecimentos a nível nacional vão sendo apresentados, eles serão entrecortados pelo contexto local da cidade, também com uso de fotografias pessoais e do arquivo histórico local, documentos oficiais e entrevistas com diferentes sujeitos bentogonçalvenses (empresários, líderes estudantis, ex-funcionários públicos, professores,

Através dos questionários e das cartas, a primeira percepção foi a força das representações coletivas nos discursos estudantis, como resultado do meio em que vivem. Juízos de valor sobre o período ter sido bons ou ruins, e ideias do senso comum no que se refere aos aspectos como a repressão, a censura, a segurança e a economia – a serem abordados no decorrer do texto – surgem como verdades históricas, legitimadas por diferentes atores sociais e argumentos, tanto nas cartas quanto na primeira pergunta do questionário, mesmo que quando aprofundado, como na segunda pergunta, o conhecimento prévio seja extremamente limitado. Para Chartier (2002, p.17), as representações coletivas trazidas pelos estudantes são como “matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social”, imbuídas de sentido e legitimando uma identidade social moldada por elas. São essas percepções do social trazidas por estes estudantes, explica o autor, que “produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade [...], a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas” (CHARTIER, 2002, p. 17).

Iniciando a análise pelo aspecto autoritário e repressivo da Ditadura Civil Militar de 1964, nos questionários, 49 estudantes apontaram o fato do período envolver atos violentos de repressão, tortura ou censura, como neste exemplo de uma estudante: “foi um golpe militar que reprimiu muitas pessoas e mudou drasticamente a política brasileira. Uma época de censura e era usada muita violência” (ESTUDANTE 1, 2019) ou este de um estudante “foi um período onde os militares estavam no comando. As pessoas eram proibidas de falarem o que pensavam e a censura era muito presente” (ESTUDANTE 2, 2019).

O autoritarismo e a repressão expressos pela censura, prisão ou tortura foram igualmente mencionados em 34 das 39 cartas escritas pelos estudantes. Destas, 13 relatavam situações de sala de aula, como na narrativa deste aluno: “meu colega Carlos deu sua opinião na aula de História ontem e hoje meus colegas contaram que ele não apareceu em casa após a escola. Estou com medo de morrer” (ESTUDANTE 3, 2020). Ou desta outra: “expressei minha opinião um pouco de esquerda na aula e o professor debateu. O que está acontecendo com esse país?” (ESTUDANTE 4, 2020). Podemos ver aqui como é fundamental fazer uso do contexto do aluno como ponto de partida na medida em que as relações se tornam facilitadas e claras para o mesmo.

Ainda nesse contexto repressivo, várias cartas abordavam situações de censura aos meios de comunicação e aos eventos; de forma clássica, como neste caso: “as forças armadas atingiram o poder e logo censuraram diversos jornais, músicas, livros e até o rádio. Temos medo

agricultores, comerciantes...). As entrevistas apareceram como forma de narrativa e também como vídeo, a fim de aproximar os espectadores dos personagens locais de sua história.

de falar qualquer coisa política” (ESTUDANTE 5, 2020). Tiveram também, relatos mais específicos explanando aspectos como o toque de recolher e a abordagem policial, como neste que a estudante escreveu o seguinte:

Mês passado, quando estava com uma amiga saindo de um teatro, fomos abordadas pela polícia. Mostramos nossa carteira de estudante e documento, pois minha mãe sempre dizia para levamos, mas não adiantou, acabamos sendo levadas para a delegacia, podendo sair de lá só com a ajuda do meu pai, amigo do delegado (ESTUDANTE 6, 2020).

A forma clássica aqui citada é a narrativa do senso comum que aparece em filmes ou vídeos sobre a época ou mesmo no discurso familiar, apontando que esses sujeitos já carregam essas visões e posicionamentos em sua orientação temporal alimentando o processo de desenvolvimento da consciência histórica mesmo que em níveis mais superficiais, de modo que ainda não alcançam uma reflexão mais abrangente através de suas representações, devendo este ser o papel do professor em sala de aula.

Ademais, as colocações dos alunos geralmente são personificadas na figura padronizada dos militares, sem relações aos indivíduos específicos, como os presidentes ou mesmo a participação civil durante a ditadura. Apenas um dentre todos os estudantes expressou ter conhecimento sobre os governantes que estavam no poder durante os anos de 1964 e 1985, limitando-se, os demais, por defini-los enquanto militares. “O poder está nos militares, eles podem fazer absolutamente tudo o que desejarem, o povo não tem voz nem direitos e a perseguição política está mais tensa do que nunca”, escreveu uma estudante (ESTUDANTE 7, 2019). Ainda que incipientes, essas narrativas já apresentam juízo de valor, na medida em que, o termo mais mencionado e retratado nas cartas foi a tortura, aparecendo em mais da metade das narrativas entregues, como nos trechos a seguir: “meus pais e avós foram brutalmente torturados e acabaram falecendo, o governo alegou que foram mortos em combate, mas eu sei da verdade e sei também que nunca encontrarei seus corpos” (ESTUDANTE 8, 2020) e “estamos com muito medo, conhecemos a forma como eles atuam, torturando, matando a sangue frio, porém, nunca deixarei de lutar contra o governo militar” (ESTUDANTE 9, 2020). Os trechos dos dois estudantes têm em comum que ambos escolheram como personagens de suas cartas, os membros da resistência armada.

Isto leva a outra demanda na construção de significados para o contexto, pois embora muito se discuta sobre o abrandamento em relação ao período iniciado em 1964 e a camuflagem da participação civil, tanto no golpe quanto ao longo dos 21 anos de ditadura, pender a balança

para a demonização dos militares pode gerar novos entraves às discussões, pois como aponta Silva (2009, p. 28-29),

É importante, ao mesmo tempo, discutirmos essas questões políticas de uma maneira não demonizadora dos diferentes sujeitos em cena. São seres humanos, que têm projetos humanos [...]. É preciso explicar essas situações, não basta rejeitar nem acolher seus termos. Se transformarmos os sujeitos da ditadura em demônios, perderemos a oportunidade de cobrar suas responsabilidades (humanas) nos campos da Política e da Ética. Afinal, demônios frequentam outras esferas da realidade, não sentem culpa nem têm perspectiva de mudar.

É imprescindível enquanto docente, perceber os múltiplos cenários político sociais trazidos pelos estudantes através de suas falas, ao ponto que estes adolescentes em vias de alargar sua visão de mundo através da aprendizagem histórica, apresentam narrativas bastante distintas. De um lado, temos sujeitos que culpabilizam exclusivamente os militares pelas atrocidades cometidas entre 1964 e 1985, beirando a demonização supracitada, de outro, temos algumas raras exceções que apontam o envolvimento de civis, sendo exemplo a estudante 10 que escreve em sua carta:

Sou uma trabalhadora humilde e, sinceramente, sinto saudade de Jango. Quem dera ele pudesse retornar ao poder. Não entendo muito de política, mas entendo das intenções dos burgueses de plantão. Era óbvio que não deixariam nós, meros trabalhadores, com tantos direitos, pelo que parece, o capitalismo sempre vence²¹. (ESTUDANTE, 2020).

Da mesma forma, mesmo que sem estudar a temática em sala, muitos já apontam as violências políticas, físicas e simbólicas do período, parte das respostas e das cartas tenderam a “suavizar” a falta de democracia e os aspectos repressivos do regime autoritário em prol de suas possíveis benesses. Narrativas estas que, igualmente, indicam os difusos processos de formação da consciência histórica desses sujeitos permeados por suas diferentes representações.

As narrativas dos questionários variam quanto à benesse promovida, como no caso do Estudante 11 (2020), que entende que “ocorreram várias atrocidades, que privaram a população de várias coisas, mas também foi um período de desenvolvimento” ou um outro que explica que “foi um período bastante duro onde praticavam censura, mas foi um período de

²¹ Fica claro aqui, o papel da família na construção política do estudante e principalmente nas representações que fará sobre a temática, visto que o trecho foi recortado da carta de uma adolescente de 14 anos, bolsista parcial na escola particular onde a atividade foi realizada e cujos pais, uma jornalista e um trabalhador de uma empresa de móveis, apresentam a ela pontos de vista diferentes de grande maioria dos demais pais da turma, cujas elevadas posições socioeconômicas que ocupam, também implicam no entendimento que passam aos filhos acerca do contexto histórico em questão.

crescimento econômico” (ESTUDANTE 11, 2020). Igualmente nas cartas o “benefício” da ditadura vinha representado pelo aspecto econômico e pela segurança, sendo o primeiro expresso em trechos como “o Brasil teve um grande crescimento econômico, industrial e agrícola, você vai adorar ver isso, Paulo” (ESTUDANTE 12, 2020) e “a parte econômica está vindo a melhorar cada vez mais, muitas pessoas enriqueceram por conta da ditadura, principalmente aqueles que eram a favor dela” (ESTUDANTE 13, 2020).

A vinculação da ditadura de 1964 a um período seguro, foi apontada por 3 estudantes nos questionários e 5 nas cartas, reforçando o argumento de que as percepções dos mesmos são representações que partem em muito das vivências do sujeito, agregando em sua narrativa os discursos familiares, do senso comum e de autoridades científicas²² – geralmente lidas ou assistidas na *internet* - que corroboram com os primeiros. Um dos estudantes justifica que a ditadura “teve muitos pontos negativos, como a opressão à população, mas naquela época não tinham tantos assaltos e crimes desse gênero” (ESTUDANTE 14, 2019). Nas cartas, isso fica ainda mais direto em trechos como “eu estou acompanhando todos os acontecimentos dos militares via rádio. Apesar de tudo essa época está sendo simplesmente esplêndida, posso andar livremente pelas ruas sem medo, fazer compras, passear sem nada me acontecer” (ESTUDANTE 15, 2020) de uma estudante que se colocou no papel de dona de casa e de outro que escolheu ser um caminhoneiro em 1968,

Arrumei um emprego novo e ando viajando por esse Brasil a fora e lhe digo, estou surpreso com a atual situação do país. Além de ter mais dinheiro e mais trabalho, me sinto seguro em viajar. Este militarismo está colocando ordem na casa e fazendo correr os baderneiros, os “vida boa” que só querem ganhar dinheiro do governo (ESTUDANTE 16, 2020).

Vemos então, que o comum entre as narrativas dos questionários e as cartas, é a ideia de generalização do período como um bloco conciso e sem contradições, no qual a população é uníssona e os efeitos das políticas e das ações, atingem a todos por dois únicos caminhos: aos a favor ou “neutros”²³ apenas ganhos, aos contrários, resta lidar com as consequências, ou nas

²²Autoridades estas, que como supracitado, realizam um trabalho sistemático de relativismo histórico, contribuindo para a propagação de versões deturpadas da ditadura civil militar de 1964, como é o caso do documentário “1964: entre livros e armas”, disponível no canal do *Youtube* do grupo Brasil Paralelo, bastante popular entre os adolescentes de classe média alta – como os estudantes aqui entrevistados – pois aborda de forma extremamente tendenciosa a visão da direita brasileira atual sobre os fatos históricos ocorridos de 1964 a 1985.

²³ A neutralidade ou imparcialidade aparecem veementemente durante as falas dos estudantes em sala. Para muitos estudantes, muitas pessoas não tinham posições favoráveis ou contrárias à Ditadura, apenas seguiam as leis e nada de ruim acontecia a elas, usando como exemplo seus próprios familiares e conhecidos. Como professores de História, a desconstrução das narrativas do “cidadão de bem” e da imparcialidade devem ser reforçadas ao longo da proposta pedagógica, na medida em que todo sujeito possui concepções políticas em maior ou menor grau. Deve igualmente ficar clara ao estudante a diferença entre a falta de informação para uma ampla compreensão dos

palavras de um estudante “quem trabalha e é de bem não tem nada a temer” (ESTUDANTE 17, 2020). Ilustra-se assim, como as representações coletivas, pautadas por Chartier (2002), são responsáveis pela constituição de sentido sobre os diferentes contextos históricos, impactando o aprendizado em sala de aula, mesmo que a noção de coletivo seja, para grande parte dos sujeitos, restrita ao seu convívio. Ou seja, o entendimento de sociedade e população é circunscrito a sua realidade próxima.

Todavia, ainda acerca dessa grande e complexa lacuna, apontada por Silva (2009), o abrandamento, um trecho bastante problemático trazido por um estudante cuja representação acerca do contexto ditatorial reflete o imaginário coletivo perpetrado nos últimos anos no país, merece destaque. Em seu questionário, o aluno afirma que “a ditadura foi um mal necessário, adequado ao seu tempo. O Brasil escolheu sua posição ideológica no contexto da Guerra Fria e instaurou uma ditadura. Para os cidadãos que não faziam baderna, foi um bom período” (ESTUDANTE 18, 2019). Segundo Silva (2009, p.28),

É preciso superar, no plano do conhecimento, os argumentos que amenizam a experiência da ditadura. Ao mesmo tempo em que são mitos sobre o regime, são também reafirmações da memória que ele quis deixar de si mesmo. A ditadura brasileira de 1964/1985 se definiu, desde seu começo, como branda, como se nem fosse ditatorial, como muito discreta, [...], atuante apenas por um período curto, dentro da lei, até poder “reorganizar” o país.

É primordial refletir sobre esse tipo de construção em sala de aula, não para fins de constrangimento e embate ao aluno, mas sim, como estratégia de aprendizagem histórica, apresentando fatos, relatos e diferentes pontos de vista – representações – e reforçando valores éticos e morais, ao ponto que se elucide que nenhuma benesse pode justificar um atentado aos direitos humanos de quaisquer que seja o cidadão. A moralidade é entendida por Rüsen (2015) como premissa aos diferentes níveis de consciência histórica.

Ressalta-se também que para alguns estudantes, alguns temas históricos geram imenso fascínio, fazendo com que busquem informações sobre o mesmo de forma desassociada do ambiente escolar e por vezes até familiar. O encantamento do aluno pela temática pode ser um gatilho interessante na mobilização dele e dos colegas para a aprendizagem histórica, entretanto, caso os posicionamentos defendidos pelo estudante não culminem com os apresentados pelo professor, o efeito poderá ser contrário, tanto para ele quanto para a turma.

acontecimentos históricos coetâneos e a não ocorrência dos mesmos, visto que é preciso reiterar que se algo não ocorreu com seus familiares ou sujeitos próximos durante o recorte temporal estudando, isso não serve como evidência histórica de que não tenha ocorrido com outros indivíduos.

Um exemplo claro é a carta deste estudante, trazida na íntegra não só pela riqueza de detalhes, mas por ilustrar tudo o que já foi discutido até aqui

Carta da presidência do Serviço Nacional de Informações para a alta chefia do DOI-CODI do Segundo Exército

15 de outubro de 1968

Fica dirigido o assunto desta carta ao atentado que deve como consequência a morte do oficial Charles Chandler na última sexta-feira.

Senhor comandante, dado a relação de extrema instabilidade política de nosso tempo e a necessidade de nos mantermos superiores a qualquer força revolucionária que seja contra o desenvolvimento e o bem geral da nação, faço por meio deste documento a necessidade de se interrogar os suspeitos do assassinato do oficial Charles Chandler e extrair de qualquer forma informações que nos tragam o paradeiro desta resistência porca e insalubre que tenta por meio de atentados à paz do cidadão impor suas ideologias perigosas que trariam ao povo brasileiro tempos de trevas. Precisamos de seus paradesiros para que os reprimidos não sejam mais uma pedra no sapato do Governo Federal.

Comandante, vivemos um momento de alta instabilidade social interna e precisamos que nosso trabalho seja efetivo, mas silencioso, e se necessário, usar da violência para que estes traidores da pátria, que só querem o mal para a nação e que lutam diariamente contra o desenvolvimento do País, tenham sua devida punição. O Brasil ficou anos esperando por seu momento de grandeza e não vai ser meia dúzia de comunistas armados que irão acabar com o sonho de viver num País reformado.

Outro assunto a tratar é que hoje, após reunião com o excelentíssimo Sr. Presidente da República, Gen. Costa e Silva, deixou claro a possível criação de mais um Ato Institucional que irá facilitar nosso propósito como defensores da pátria, facilitando a investigação, interrogatório e punição destes movimentos que almejam acabar com nossa pátria amada.

Concluo esse documento reforçando seu dever e de seu batalhão em manter e tornar o Brasil um País livre da ameaça comunista, e conseqüentemente, muito próspero, mesmo que para isso seja necessária a violência física e mental naqueles que almejam rebaixar a nação a um pedaço de terra insignificante banhada pelo Atlântico. Por fim, sou obrigado a parabenizar seu departamento por colaborar severamente para a superioridade da nação e por ter um dos mais disciplinados e eficazes interrogatórios pelo país. Suas fontes de informação vêm sendo muito úteis ao governo e ao serviço de inteligência.

Obrigada, Comandante e que Deus lhe ajude na sua difícil missão. (ESTUDANTE XX, 2020).

Pela qualidade teórica da resposta, fica claro que o estudante estudou de forma autônoma, buscando inúmeras fontes para construir tal narrativa, transpondo o senso comum e as visões obtidas em casa. É um sujeito seguro de seus posicionamentos, visto que se encontra respaldado por conhecimentos históricos, abordados pela visão de uma determinada linha política e isso deve ser igualmente levado em consideração pelo professor, que não deve ocultar versões diferentes da sua, mas sim, problematizá-las a fim de que o estudante desenvolva suas próprias percepções, ciente dos fatos e das construções históricas acerca da temática. Cabe ao educador, ouvir e ler atentamente as produções narrativas desse sujeito, dando voz ao seu protagonismo e realizando de forma conjunta as devidas inferências e reflexões, ao ponto que sua assertividade e tato, sirvam de mola propulsora para a constituição de sentido coletiva da

turma. Trabalhar com a ditadura civil militar de 1964 em sala de aula, exige propostas didáticas muito bem fundamentadas, que levem em consideração os diferentes níveis de consciência histórica dos alunos, tal como, suas realidades e conhecimentos prévios, independente de onde os adquiriram.

Percebe-se então, a necessidade de um trabalho sistemático de reflexão e abordagem crítica, que possibilite a esses sujeitos enriquecer suas narrativas sobre os fatos, desprendendo-se das visões permeadas pelo senso comum e confrontando novos aprendizados às falas familiares ou as dos meios de comunicação. A mediação por seus educadores e suas estratégias didáticas em sala devem, portanto, instrumentalizá-los a galgar os passos rumo a um nível de consciência histórica mais avançado e logo, a um conhecimento histórico significativo, pois como explica Gasparotto e Padrós (2010, p. 183-184),

É no sentido de reverter esse desconhecimento, que afeta especialmente as gerações mais jovens, que a escola ganha maior importância estratégica, enquanto local privilegiado para compensar e talvez reverter esse quadro geral ainda predominante.

Parto agora para a análise dos questionários referentes a turma do primeiro ano do ensino médio. Visto, que os estudantes já tiveram contato com os períodos em questão nas aulas de História do ano anterior, esperava-se encontrar similaridades, mas, principalmente, diferenças nas representações expressas pelos mesmos em suas narrativas frente as do primeiro grupo.

As similaridades foram expressas na referência à ditadura civil militar enquanto um período repressivo e violento, onde foram instituídas a censura e a tortura por parte dos militares, utilizadas como ponto de partida para a escrita do roteiro documental, que dará vida ao produto desse trabalho. Isso pois, as interpretações similares, quando consideradas em um contexto circunscrito como o dos adolescentes entrevistados, são indicativos das apropriações culturais que estabelecem enquanto grupo social. É a partir delas que o conhecimento histórico, parcialmente, constrói-se na medida em que tornam inteligíveis os vínculos entre os sujeitos, as práticas e os objetos estabelecidos, através das relações entre “o conhecimento do signo enquanto signo, no seu distanciamento da coisa significada, e a existência de convenções partilhadas que regulam a relação do signo com a coisa” (CHARTIER, 2002, p. 21).

Conforme afirma Rüsen (2001), as abordagens teórico-metodológicas da consciência histórica, precisam levar em conta que esta consciência se expressa em narrativas estruturadas do passado, cuja coleta e análise das ideias dos sujeitos investigados são a base para o estudo desse tema. Portanto, no intuito de refletir sobre as diferenças nas falas coletadas através desta

ótica, foram estabelecidas aqui três categorias: repertório/vocabulário histórico, relações entre contextos históricos/temporalidades e multiplicidade de sujeitos.

Quanto ao repertório dos estudantes ou ao vocabulário histórico empregado, notou-se um aumento considerável no detalhamento das narrativas sobre a ditadura civil militar. As mobilizações de conhecimento acerca do passado realizadas pelos estudantes complexificam-se, mas igualmente expressam a potencialidade das representações coletivas, como a fidelização das concepções de ditadura e exército como intrínsecas, aparecendo juntas em todos os questionários realizados.

O aumento no repertório foi presente no acréscimo da palavra “civil” ao lado da militar, visto que, mais da metade dos estudantes abordou a temática sob a nomenclatura “Ditadura Civil Militar”. Outro vocábulo pertinente foi golpe, que se fez presente em dez falas, muito acima das narrativas coletadas no nono ano, sendo um exemplo a menção desta estudante apontando o período como “uma ditadura iniciada com um golpe dos militares, marcada pela censura e inexistência de democracia” (ESTUDANTE 19, 2019) ou “um período cruel pois houve um golpe militar e muitas pessoas foram torturadas” (ESTUDANTE 20, 2019), como explicação trazida por outro aluno.

Além disso, as explicações deram-se de maneira robusta, com exemplos e sistematizações, como é o caso deste estudante que aponta o seguinte: “sobre os presidentes do período militar, sei que Castelo Branco foi o primeiro, Costa e Silva o próximo, Médici foi o mais autoritário (anos de chumbo), Geisel nasceu em Bento Gonçalves e Figueiredo foi o último, responsável por finalizar a redemocratização” (ESTUDANTE 21, 2019). As sistematizações por meio da cronologia ganham destaque, mostrando que esta ação é necessária para a apreensão da continuidade²⁴, sendo então a base do produto didático aqui concebido.

As relações entre contextos/temporalidades diferentes também foram marcantes nas falas dos alunos. Quanto ao conceito de ditadura em si, algumas narrativas expressam os diferentes períodos em que houveram regimes de exceção semelhantes como a deste estudante, que aponta o seguinte: “vale lembrar que embora a ditadura militar [de 1964] seja mais famosa, o Estado Novo também foi um período autoritário e repressivo” (ESTUDANTE 22, 2019). Mas, principalmente, alguns estudantes ainda trouxeram relações fundamentais entre os contextos nacional-internacional, ao apontarem que a ditadura civil militar foi: “muito influenciada pela questão da Guerra Fria. O comunismo era um medo real para algumas pessoas, e o Brasil era

²⁴ Continuidade para Rösen é o conceito que organiza o tempo e os processos históricos, pois é através dela que as dimensões de tempo são concebidas e que, segundo o autor, o passado var ser relevante a vida presente e influenciar a configuração de futuro. (RÜSEN, 2011, p.97)

aliado dos EUA” (ESTUDANTE 22, 2019) ou que “não foi isolada, vários países da América Latina sofreram golpes militares também, com interferência dos EUA” (ESTUDANTE 23, 2019).

Estas conexões estabelecidas por estes estudantes, apontam para um processo mais avançado de desenvolvimento da consciência histórica, aproximando-se de seu nível mais alto, o genético. Nele, explicam Marrera e Souza (2013, p. 1076),

O indivíduo está totalmente consciente do seu presente e de que está inserido em um mundo, onde seu presente é um reflexo parcial do que ocorreu no passado, de tal forma que o que passou não voltará a passar, mas algumas continuidades permanecem.

Todavia, ainda há lapsos metodológicos que precisam ser supridos, pois apenas cinco estudantes apresentaram esse tipo de narrativa, como este que explana o contexto de 1964-1985, como

O período caracterizado pelo fim da democracia e autoritarismo militar. O contexto era o da divisão mundial entre socialistas e capitalistas e com a chance do Brasil se unir à URSS, os militares tomaram o poder. Houve forte repressão e perseguição a opositores, existindo muitos relatos de tortura e mortes. Foram feitas várias construções com o nome dos presidentes para que fossem lembrados como boas pessoas. A democratização só aconteceu na década de 80, mas a retomada foi segura e devagar para o governo não entregar dados (ESTUDANTE 24, 2019).

Nesta categoria, ainda, as respostas acerca do contexto ditatorial militar expressam mais as divergências entre as narrativas, pois, não só foram analisados trechos que relacionam o contexto interno brasileiro ao contexto internacional da Guerra Fria, como “com medo do avanço do comunismo na América Latina, os Estados Unidos da América (EUA) financiaram diversos regimes autoritários na região, sendo o Brasil um deles” do Estudante 25 (2019), mas também que atrelam economicamente o contexto brasileiro ao mundial, como neste outro trecho: “proporcionaram ao Brasil um grande salto em infraestrutura e desenvolvimento, porém ao custo de centenas de perseguidos e mortos e um endividamento milionário no exterior” (ESTUDANTE 25, 2019).

A forma com que estes estudantes organizaram a narrativa é, assim como nos exemplos acima, um forte indicativo de que o desenvolvimento da consciência histórica perpassa pela sala de aula e modifica-se, proporcionalmente, à mobilização feita pelo educador para que ele ocorra, visto que é responsável por mediar a relação dos sujeitos para com o conhecimento histórico. Não há uma estratégia única de trabalho, mas práticas que tenham esse fim podem torná-los uma geração mais democrática e interessada em promover mudanças

necessárias ao desenvolvimento social local e nacional. O documentário aqui produzido pode encaixar-se nesse viés, na medida em que permite que a

Informação recebida se relacione com um conjunto individual de esquemas e de estruturas mentais, que transforma a informação em conhecimento, em novos esquemas e novas estruturas que irão enriquecer o repertório cognitivo ou simbólico daquele que aprende (ABUD, 2003, p. 189).

Por fim, acerca da multiplicidade de sujeitos, embora os militares apareçam majoritariamente como responsáveis pelos acontecimentos, outros sujeitos são citados pelos estudantes, sendo estes os perseguidos políticos, os militantes, os membros de guerrilhas, os jornalistas, os artistas, geralmente retratados enquanto atores de resistência como mostra esse excerto extraído da narrativa de uma estudante, “foi o período no Brasil em que os governantes eram militares porém havia muitas manifestações pedindo democracia e com isso [houve] repressão política” (ESTUDANTE 26, 2020).

Contudo, embora avanços no discurso sejam visíveis na comparação entre os dois conjuntos de sujeitos, algumas falas evidenciam alguns problemas na compreensão histórica dos estudantes sobre as temáticas. De forma mais problemática, o Estudante 27 (2019) seguiu afirmando o discurso da “ameaça comunista real como fator principal do golpe militar”, usando suas palavras. Além disso, mas igualmente importante, apenas a Estudante 28 (2019) fez menção à participação civil na tomada de poder, apontando que “foi um golpe dado pelos militares e apoiado pela classe alta do Brasil”, enquanto somente dois alunos (ESTUDANTE 29; ESTUDANTE, 30, 2019) atentaram ao fato de que são conterrâneos de um dos governantes militares – Ernesto Geisel viveu por muito tempo em Bento Gonçalves – explicitando a falta de conexão dos temas com a realidade local dos estudantes.

As lacunas apresentadas pelos alunos, refletem o peso das representações construídas para além da escola, que influenciam diretamente nos seus entendimentos sobre os fatos históricos. O saber escolar não deixa de ser outra representação a ser assimilada pelo estudante, que por vezes, entra em conflito direto com aquela edificada pelo senso comum, e isso deve igualmente ser considerado ao visarmos elevar o nível de consciência histórica desses sujeitos. Essas lutas de representação, observa Chartier (2002), “têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus e o seu domínio” (CHARTIER, 2002, p. 17).

As representações em disputa, “intencionam um ordenamento, uma hierarquização da estrutura social” (CHARTIER, 1991, p. 186), ou seja, cada qual busca legitimar-se enquanto explicação da realidade, conferindo poder a determinadas instituições sociais. Perceber essas tensões nas narrativas dos diferentes grupos entrevistados, auxilia a compreender suas visões sobre a sociedade, passada e atual, e sobre as relações de poder que nela se estabelecem. A bagagem cultural expressa pelo primeiro grupo contrasta com a do segundo, já acrescida de saberes escolares que modificam, mesmo que em parte, suas representações. Esses movimentos e contrastes são aqui compreendidos, enquanto vetores para a constituição da consciência histórica, pois tendem a significar os diferentes contextos históricos e elaborar um senso de realidade que acaba por orientar as ações desses sujeitos em seu cotidiano.

Nesse sentido, o documentário aqui produzido é igualmente uma representação, que parte de um conjunto particular de fontes e métodos, mas ao mesmo tempo está imbuído de subjetividades que o condicionam a partir do olhar daquele que o produziu, como explica Puccini (2009, p.15),

O documentário é também resultado de um processo criativo do cineasta, marcado por várias etapas de seleção, comandadas por escolhas subjetivas desse realizador. Essas escolhas orientam uma série de recortes, entre a concepção e a edição final do filme, que marcam a apropriação do real por uma consciência subjetiva.

A opção pelo enfoque na cidade, vem justamente ao encontro disso, na tentativa de apresentar representações das temáticas históricas através do local, utilizando-se do potencial subjetivo que essa perspectiva pode alcançar nos estudantes para alargar a inteligibilidade acerca dos processos históricos, suas continuidades e dos reflexos no cotidiano citadino, favorecendo a apreensão dessas experiências temporais, e assim, a constituição de sentido.

2.2 A DITADURA DE 1964 ATRAVÉS DA ÓTICA LOCAL: SENSIBILIZAÇÃO PELO AUTORECONHECIMENTO?

Retornando as representações dos jovens do 9º ano, sob a figura dos militares de 1964, paira uma aura misteriosa, que intriga e por vezes até gera encantamento entre os alunos. Os militares são por vezes celebrados em seu sucesso econômico e na manutenção da segurança pública, mas principalmente, são apontados como únicos promotores do regime de exceção, responsáveis pelo aparato repressivo de tortura e censura, eximindo também a participação

civil. É desta ótica estudantil que desponta a necessidade de ressignificação histórica, como atenta Silva (2009, p. 31),

É preciso, portanto, ampliar a discussão sobre a experiência ditatorial. A ditadura não “caiu do céu”. [...] É importante entender a ditadura como uma experiência social, tanto no sentido de ser sustentada quanto no de ser derrubada. Ela não foi apenas política institucional formal. E não saiu de cena sem deixar vestígios.

Compreender uma ditadura enquanto experiência social, implica também em inseri-la em uma experiência temporal que abrange não só o passado, mas também, o tempo dos estudantes, ou seja, o presente. É função do educador mediar o trânsito entre estas diferentes temporalidades e levar o aluno a perceber a presença dos eventos passados no hoje, na sua realidade, iniciando o movimento de elaboração de uma consciência histórica mais avançada.

A consciência histórica não só visa a dar sentido a realidade histórica do sujeito, mas também, enfatiza a importância do agir em sociedade, do posicionamento do indivíduo diante de seu contexto através das experiências passadas. Pensar as ditaduras a partir disso, é buscar uma aprendizagem histórica que viabilize ao estudante observar seu cotidiano e atuar de forma crítica, exercendo sua cidadania. Ainda, Padrós (2012, p.69) corrobora essa ideia explicando que,

O conhecimento é a chave para a melhor compreensão do cotidiano das ditaduras. [...] implica na possibilidade de qualificar a consciência cidadã existente, e reafirmar os valores essenciais da democracia, da ética e da participação política dos agentes sociais na realidade em que estão inseridos.

Para tal, os educadores não podem perder de vista a diferença geracional, tendo claro que o que os sensibiliza não necessariamente terá o mesmo efeito sobre os discentes, por isso o esforço de encontrar meios de mobilizá-los para o sensível. Regimes ditatoriais trazem consigo bagagens de acontecimentos traumáticos, verdadeiras feridas abertas que geram desconfortos ao docente que tenta levá-los à sala de aula, ainda mais em momentos nos quais as lutas de representação e de discurso – advindas do revisionismo relativista que aborda desde os benefícios das ditaduras até o não reconhecimento de métodos de tortura enquanto práticas existentes nos períodos em questão - reverberam fortemente no cotidiano escolar, tolhendo o que pode ou não ser dito pelos docentes.

Além disso, as representações trazidas por eles sobre os regimes de exceção e todo seu aparato, são diferentes entre os estudantes que possuem posicionamentos diversos, não só frente a História, mas também aos políticos. Por conseguinte, entre eles e o educador também são

inúmeras as divergências, pois, como aponta Chartier (1991, p. 184), “as representações são relações entre um signo visível e seu referente significado, mas isso não significa que ele seja necessariamente decifrado tal como deveria ser”.

Ou seja, cada aluno possui um processo de construção representativa singular, cabendo ao professor - também imerso em suas próprias representações do real - a tarefa de contextualizar os signos para que sejam decifrados de forma satisfatória do ponto de vista histórico, sem expressar juízo de valor perante as versões trazidas pelos estudantes, mas acolhendo-as para que sirvam de ponto de partida para a sensibilização. Aprender que uma ditadura aconteceu – apenas - gera um tipo de processo de aprendizagem e construção representativa, enquanto, aprender, mas também compreender seus efeitos e consequências na vida prática ao ponto de posicionar-se em prol da liberdade e da democracia, é um movimento distinto, proveniente de entendimento do sensível por parte do sujeito.

Para tal, é preciso de meios que gerem empatia de forma mais direta ou na linguagem das tecnologias por eles apropriadas, proporcionando um maior engajamento às temáticas propostas. Uma ditadura é um tema sensível ao historiador, mas deve-o ser ao jovem estudante, e isso só será possível se o mesmo ou vivenciar o processo ou se identificar com ele, pois a liquidez das relações e da passagem de tempo a qual esta imersa a juventude atual, essa conexão de forma direta faz-se necessária.

Nesse sentido, entende-se aqui, que as práticas metodológicas adotadas devem perpassar a relação identidade-sensibilização e o uso da história local é um caminho possível para a construção desse elo identitário. Segundo Barbosa (2006, p. 66),

O ensino de história local ganha significado e importância [...] pela possibilidade de introduzir e prenunciar a formação de um raciocínio histórico que contemple não só o indivíduo, mas a coletividade, apreendendo as relações sociais que ali se estabelecem, na realidade mais próxima.

Então, para sensibilizá-los através do local, é necessário antes, identificá-los a esse local, a história de sua cidade, para então inseri-la em um contexto histórico nacional e, a partir daí, estabelecer as relações de reconhecimento necessárias à sensibilização e, conseqüentemente, à consciência histórica.

Bento Gonçalves é uma cidade gaúcha do interior que prestigia uma história específica, a da imigração italiana. Por mais que os conteúdos históricos sejam problematizados ao longo das aulas, os estudantes sentem-se muito distantes dos acontecimentos, visto que seus livros didáticos narram os fatos a partir do eixo Rio-São Paulo, como se os outros locais do

Brasil estivessem estagnados em outra época ou não sentissem os efeitos do que ocorria a nível nacional. Isso fica evidente quando são incentivados a conversar com as famílias acerca de determinados contextos históricos, pois para alguns atentar que seus avós e pais estavam, literalmente, vivendo os acontecimentos discutidos em aula, gera pronto estranhamento, reforçando o dever do educador em aproximar o mundo do livro didático do cotidiano do estudante.

Assim, a ditadura civil militar insere-se no imaginário discente enquanto uma conjuntura longínqua, desconexa, alheia à vida cotidiana. Sem a relação clara entre sua realidade próxima e a realidade nacional, a aprendizagem histórica impossibilita-se e igualmente o desenvolvimento da consciência histórica. Para Rüsen (2015, p. 109), “as experiências do passado tornam-se sempre históricas quando se conectam diretamente com um sentido e significado com o presente. Nesta conexão o passado emerge, significativamente, no presente”, ou seja, o dia a dia do estudante, sua escola, seu bairro, seus pontos de lazer ou referência são de extrema valia no processo de aprendizagem histórica ao ponto que os sujeitos se identificam com estes locais. Por isso, o produto escolhido visa aproximar esta temática dos estudantes, escolhendo a cidade como pano de fundo, é ela é o espaço sociocultural que abrange as experiências presentes, representativas e identitárias, tanto para o aluno quanto para o professor. A convergência entre história e identidade, por meio do local, é a mola propulsora do processo de conscientização histórica a nível genético, como ratifica Santos (2014, p. 29) a respeito de que o local

[...] potencializa o desenvolvimento de conceitos espaciais e humanos apreendendo as relações próximas, mas que podem ser expandidas numa esfera global, onde essa integração poderá ser feita, de modo que o indivíduo não se sinta desvinculado do nacional ou do global, mas que a partir das relações locais possa compreender também os acontecimentos que de certo modo lhes parecem distantes ou não ligados à sua vida prática.

No caso de Bento Gonçalves, há ainda outro fator a ser considerado. A escassez de trabalhos acadêmicos e, principalmente, de fontes de pesquisa sobre o período em questão, que dificultam a elaboração dessas relações, visto que em sua maioria, contamos com alguns poucos jornais, fotografias e documentos oficiais, estando muitas fontes em posse de memorialistas ou pessoas que dedicam-se a reconstruir a história da cidade independente de sua formação acadêmica. É graças a estes que o levantamento de fontes ausentes no Arquivo Público Municipal sobre a ditadura civil militar fez-se possível, pois seus acervos continham documentações que auxiliaram na construção do quebra cabeça final.

Todavia, compreendendo que não há consciência histórica sem identificação, e que não há identificação se não houver sujeitos, na medida em que a própria História tem as relações humanas no tempo como objeto primeiro de estudo, as peças principais do documentário aqui produzido são as narrativas orais. Os relatos daqueles que viveram o período, suas visões, suas interpretações e suas representações dos acontecimentos históricos, quando organizados e analisados, enquanto fontes históricas, são de uma riqueza singular, pois, nas palavras de Alberti (2013, p. 20), “na história oral a versão representa a ideologia em movimento e tem a particularidade, não necessariamente negativa, de “reconstruir” e totalizar, reinterpretar o fato. [...] tem também o mérito singular de introduzir o pesquisador na construção da versão”.

A narrativa oral dá rosto e voz a história, torna palpável e vívido o acontecimento histórico através das memórias daquele que a faz, sensibilizando todos os sujeitos envolvidos, seja ele pesquisador, espectador ou o próprio protagonista. Justamente por isso, é através dessas memórias que ganham vida pela oralidade, que emerge o maior potencial para a proporcionar a identificação a que me proponho. Como aponta Bittencourt (2009), não é possível desvincular a história local, a memória e a identidade, visto que “a questão da memória se impõe por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local” (BITTENCOURT, 2009, p. 169). A partir, principalmente, das memórias acerca dessa história local, é possível significar a ditadura de 1964, apresentando seus efeitos na vida dos cidadãos Bento-Gonçalvenses.

Os avós, os pais, as figuras públicas e os demais conhecidos ou conterrâneos destes estudantes, passam a personificar as conjunturas e, principalmente, aproximá-las dos sujeitos, dando sentido ao que está sendo aprendido em aula. Ao assistirem os relatos orais daqueles que não viveram aqueles momentos em outro lugar, mas sim ali, na mesma igreja, na mesma praça, no prédio vizinho à escola, enfim, na mesma cidade, o reconhecimento desperta sentimentos que a frieza do papel não consegue alcançar nessa geração de jovens fundamentalmente visuais. A emoção é chave para engajar o indivíduo ao aprendizado histórico, como elucida Rüsen (2015, p. 49),

As emoções mediam o pensamento e a vontade. Nessa medida elas constituem um elemento essencial da efetivação da função de orientação do pensamento histórico. Trata-se do motivo do pensar. Seria equivocado excluir do conhecimento as emoções, restringi-las a motivações geradoras de ação. Isso distorceria a constatação de que as emoções desempenham um papel essencial no deslanche e no direcionamento do conhecimento histórico.

Assim, o apelo emocional oriundo do uso de relatos orais, unidos as demais fontes documentais sobre a história da cidade em forma de produto didático, aqui em formato

audiovisual, mas podendo tomar diferentes caminhos metodológicos, é uma ferramenta potencializadora de um ensino de História significativo e sensível. É tarefa do educador, então, mediar sua produção ou uso em sala de aula, sendo ponte de significação entre o que foi assistido e seus espectadores, visto que, enquanto mobilizador da construção do conhecimento histórico, explicita Gasparotto e Padrós (2010, p. 195),

[...] Deve estimular a inserção das histórias de vida daqueles que interagem com ele, com o conteúdo programático em questão e com as formas de sociabilidade que se desenvolvem no espaço escolar. Isso deve leva-lo a refletir sobre os diálogos resultantes entre tantas outras experiências interagindo. A origem familiar, os deslocamentos geográficos, a história de pais e avós, a situação socioeconômica e a realidade social atual.

O ensino de História pelo prisma da cidade, apresentando visualmente seus sujeitos, seus lugares e suas lembranças, permite a interação entre as diferentes gerações através do compartilhamento de memórias, inaugurando uma ideia de protagonismo nestes estudantes que passam a apropriar-se da temática histórica, antes distante enquanto sua, mas pertencentes a sua formação identitária e social.

Fazer uso da cidade como cenário principal do estudo da História dá ao estudante, também, novos olhares diante das temáticas e possibilita que faça uso das experiências temporais em escala micro-macro, a fim de encaixá-las em sua própria orientação temporal. A ditadura civil militar de 1964 agregou uma série de fatores e especificidades que foram sentidos por toda população brasileira, em maior ou menor intensidade. Bento Gonçalves não saiu ileso desse processo histórico, e correlacionar o contexto local com os grandes tópicos nacionais expressos no conteúdo programático sobre este período, é uma alternativa a um ensino de história bastante próxima da perspectiva rüseniana.

Construir o sentimento de identificação frente a esse contexto histórico, fomentados pela história local é central no conceito de Rüsen, pois ao identificar-se enquanto sujeito histórico, inserido em determinado tempo e contexto – no caso, a ditadura - o aluno torna-se capaz de encontrar um sentido racional e prático as suas vivências presentes, como destacam Schmidt e Garcia (2005, p. 301), apropriando-se do pensamento rüseniano,

[...] a consciência histórica relaciona ser (identidade) e dever (ação), em uma narrativa significativa que toma os acontecimentos do passado com o objetivo de dar identidade aos sujeitos a partir de suas experiências individuais e coletivas e de tornar inteligível o seu presente, conferindo uma expectativa futura a essa atividade atual. Portanto, a consciência histórica tem a função prática de dar identidades aos sujeitos.

A partir dessa identificação com o local, o processo de desenvolvimento da consciência histórica acerca da ditadura civil militar de 1964 dá-se e assim, proporciona as condições fundamentais para fomentar a reflexão sobre outros temas correlatos imprescindíveis como a democracia, os direitos humanos e a própria ideia de liberdade. Segundo Padrós (2009), “em termos pedagógicos, o conhecimento desse passado pode gerar ações pedagógicas que reforcem o caráter democrático e a necessidade de não esquecer” (PADRÓS, 2009, p. 42).

Essas ações pedagógicas são instrumentos de mediação importantes para que haja a reflexão frente as apropriações culturais feitas pelos alunos através dessa perspectiva para que não ocorra apenas a troca de uma representação tida como verdade por outra. Considerar os signos visíveis como índices seguros de uma realidade que não o é, transforma as representações em uma máquina de fabricar respeito e submissão (CHARTIER, 1991, p. 185), que é o oposto do que proponho neste trabalho. É preciso deixar claro que as visões trazidas pelo educador, as informações expressas nas fontes e, principalmente, os fatos levantados pelos relatos memoriais são igualmente imbuídos de representações, tornando-se objetos de diálogo e debate. Assim, o professor pode legitimar a importância da democracia e das liberdades, construindo, juntamente com os estudantes, novas representações, mais complexas e que abarquem pontos de vista diversos, advindos tanto dos conhecimentos prévios como daqueles apreendidos durante o trabalho com o documentário.

Ainda nesse sentido, Gasparotto e Padrós (2010, p. 200-201) reiteram a importância da escola e do docente na reflexão e sistematização constante dos temas referentes à ditadura e, principalmente, no papel fundamental a sua compreensão tem na constituição da consciência histórica do discente, pois,

Se concordamos que o dever da memória gera consciência histórica e de que esta é um mecanismo de defesa para uma sociedade que, no passado recente, sofreu o terror do Estado, então o papel da escola e o papel docente passam a ser profundamente estratégicos para que se consolide a percepção de cidadania e a própria democracia.

As juventudes brasileiras pós abertura política e, principalmente as atuais, nativas digitais e emergentes do processo de globalização, gozam hoje de liberdades que as gerações anteriores não desfrutaram. As possibilidades de atuação, a ação e a interação entre esses jovens podem acabar por distorcer suas visões acerca da importância da manutenção e da defesa de um regime democrático. Na medida em que nunca viveram restrições – abertas - de

direitos²⁵ e conviveram apenas com processos eleitorais diretos, tem dificuldade em assimilar um contexto diferente do democrático.

Por isso, reitero a importância de práticas docentes que possibilitem uma aproximação maior desses jovens com as temáticas trabalhadas em aula, principalmente, àquelas com efeitos claros e diretos a realidade brasileira atual, como é caso dos recortes aqui selecionados. Quanto mais direta for a relação entre o conhecimento histórico e o cotidiano do estudante, maior será o potencial de assimilação e principalmente de identificação.

Lidar com a construção identitária desses jovens é um desafio visto seu caráter multifacetado. Os educadores não têm acesso a todas as variáveis que podem constituir as múltiplas identidades juvenis e isso implica em dificuldades na escolha de abordagens metodológicas que satisfaçam seus interesses profissionais e as necessidades acadêmicas dos alunos. Por isso, o enfoque local é pertinente ao aproximar os sujeitos por suas relações de pertença com a cidade, sem necessariamente, limitar a identidade dos mesmos a esse único fator, visto que o local é dinâmico e plural por definição.

Desta forma, a sensibilização às temáticas propostas assume o caráter de aprendizagem histórica, organizando as temporalidades e experiências dos estudantes frente os temas sensíveis, visto que, como explicam Pereira e Seffner (2018, p. 20),

As questões sensíveis nos deslocam e nos colocam no lugar de alguém que pensa o presente ao mesmo tempo que pensa o passado, ou pensa o passado ao mesmo tempo que pensa o presente. São questões que nos levam a discutir o problema das identidades, o problema das subjetividades; são questões que nos levam a discutir o pertencimento e a necessidade que os jovens têm de se reconhecer numa história determinada ou em histórias determinadas; de olhar para si mesmos e se autoafirmarem.

Quando os alunos reconhecem os conteúdos como parte de sua própria história, de sua trajetória, criam a empatia necessária para o alargamento de sua consciência histórica. Através da perspectiva da cidade, facilita-se o processo de mobilização para a aprendizagem, interferindo diretamente no próprio sentido de identidade individual e coletiva dos sujeitos. O autorreconhecimento neste caso, atua não só enquanto processo interno de ressignificação, mas também contribui para esse pensar o passado, ao mesmo tempo que pensa o presente, servindo de base reflexiva para os processos correlatos ao estudo de história, como a importância da garantia aos direitos básicos dos cidadãos e a liberdade democrática.

²⁵ Isso aparece de forma ainda mais latente entre os estudantes citados ao longo do trabalho na medida em que suas condições socioeconômicas os distanciam ainda mais da ideia de cerceamento, visto o largo acesso que tem a bens, serviços, lugares e oportunidades.

Entende-se que, ao instrumentalizar o estudante para que compreenda os contextos históricos referentes à Ditadura de 1964, a partir da história de sua cidade, o mesmo construirá novos sentidos e por consequência, organizar-se-á melhor temporalmente, elevando também sua consciência histórica. Um indivíduo que atinge um nível mais elevado de consciência histórica, como a crítica ou a genética por exemplo, depreendendo seu papel enquanto sujeito e transitando entre as diferentes temporalidades a fim de orientar-se no presente, promoverá a defesa, não só dos direitos básicos dos seres humanos, mas também da democracia e da cidadania.

As aulas de história propõem-se a tomar como conteúdo de ensino e aprendizagem “as residualidades do passado que não passam, que se estendem ao presente e que habitam a memória, constituindo experiências”, como explicam Pereira e Seffner (2018, p.24), e são essas memórias e experiências que o produto didático visa a mobilizar com sua utilização no cotidiano escolar.

Uma videografia histórica em formato documental aborda as “residualidades do passado” através da visualidade, transformando esses resíduos em uma narrativa em movimento, criando uma representação de realidade frente aos fatos apresentados pelo roteiro. Atendendo às questões discutidas até aqui, a tipologia documental cumpre o papel proposto permitindo, de acordo com Fagundes e Zandonade (2003, p. 16), “estabelecer um elo entre os receptores da mensagem transmitida e o realizador da obra, de forma a permitir uma empatia capaz de proporcionar uma reflexão sobre os fatos cotidianos que lhes cercam”.

O documentário didático interliga de forma concreta diversas representações expressas em imagens, em relatos, em documentos e em demais fontes, construindo um discurso que torna o conhecimento histórico inteligível ao aluno, porém, com uma ideia de credibilidade – mesmo que por vezes irreal – o difere de filmes de ficção histórica. Sob uma produção histórica documental, paira uma áurea de veracidade ou de rigor científico que aproxima os estudantes, pois entendem-na enquanto uma versão confiável dos contextos históricos ali abordados.

Uma produção audiovisual que preconize as transitoriedades dos tempos históricos nos contextos local e global, com ênfase nas relações da cidade e seus personagens para com aqueles consagrados pela história tradicional, tem forte potencial na produção de sentidos, afetando positivamente o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. Sua construção, como tal, é uma tarefa complexa e repleta de subjetividades, pois como esclarece Rösen (2015, p. 77), para gerar conhecimento “é necessário elaborar perspectivas históricas a partir de testemunhos de sua documentação empírica – é visto e tornado presente pelo pensar. Pode-se então falar em concepções [...] que dirigem o olhar [...] para os conteúdos que se intenta

investigar”, carecendo assim de um aparato teórico-metodológico conciso que legitime sua produção enquanto ferramenta didática para o ensino de história, discussão essa, abordada no capítulo seguinte.

3 DOCUMENTÁRIO DIDÁTICO: PRODUZINDO UMA VIDEOGRAFIA HISTÓRICA COLABORATIVA PARA A SALA DE AULA SOB OS PRECEITOS DE RÜSEN

Nos caminhos da docência, encontrar meios de vincular os estudantes aos conteúdos de História, distantes em décadas, séculos e até milênios, sempre foi alvo de questionamentos, de debates e de pesquisas. Fomentar o anseio pelo aprendizado histórico nessa nova geração imersa em tecnologias e com acesso quase irrestrito a informação, é um desafio diário, pois, más escolhas metodológicas podem afastá-los ainda mais das temáticas trabalhadas em sala, fortalecendo os estigmas de obsolescência da disciplina, não só perante os alunos, mas também na comunidade escolar.

Enquanto professores, é primordial o olhar e a escuta atenta às realidades dos estudantes, sobre a forma como consomem cultura, onde buscam as informações, por quais meios estudam, ou seja, como estão se apropriando do mundo e o que usam para tal apropriação. Esse é o ponto de partida para o ensino de História, perceber o mundo sob a ótica do aluno para então relacionar o passado e o presente de forma assertiva. Assim, as ferramentas didáticas devem ser pensadas de forma a aproximar o conteúdo e o docente desse contexto, tendo em vista as novas maneiras pelas quais os estudantes aprendem.

Dentre as várias possibilidades metodológicas, após a difusão entre os jovens de sites e aplicativos com conteúdos produzidos exclusivamente em vídeos, como o *Youtube* ou o *Tiktok*, o uso dessas mídias passou a ganhar cada vez mais espaço como forma de estudo. Tais como as plataformas de *streaming* como a *Netflix*, que permite o acesso rápido a diversos filmes e séries com temáticas históricas, refletindo igualmente em sala de aula. Com uma busca rápida, é possível encontrarmos inúmeras vídeoaulas sobre os mais diversos temas históricos, sendo abordados não só por professores, mas por produtores de conteúdo – *Youtubers* – que apostam em grandes edições para engajar o público estudantil.

Em uma pesquisa informal²⁶ com as turmas nas quais atuo, dos 128 estudantes entrevistados, 92% afirmaram utilizar vídeoaulas como forma de estudo. Segundo eles, é uma forma rápida de buscar informações complementares e solucionar dúvidas, visto que outras possibilidades como a leitura demandam mais tempo. Muitos, inclusive, produzem conteúdo,

²⁶ Pesquisa realizada em sala de aula com as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio de forma oral na qual os estudantes levantavam a mão para o sim e permaneciam com ela baixa para o não sendo a pergunta “você utiliza vídeo aulas para estudar?”. Os que responderam sim passaram a expressar oralmente os motivos pelos quais utilizam a ferramenta sendo estes elencados no quadro pela educadora.

principalmente para o *Tiktok*, cujo os vídeos, que podem ter apenas um minuto de duração, tornam-se ainda mais dinâmicos, agradando os alunos que prezam pela agilidade na obtenção das informações.

Uma videografia histórica, retomando o que aponta Mauad (2010) surge como

uma proposta de produzir conhecimento histórico, que envolve a articulação de diferentes substâncias significantes: visuais, verbais, sonoras, na busca de uma trama histórica que se alargue, multiplique e se identifique com seus sujeitos sociais, no passado e no presente (MAUAD, 2010, p. 147-148).

Nesse sentido, sua produção e uso tornam-se pertinentes na medida em que se inserem nessa nova realidade educacional, podendo engajar os estudantes ao conhecimento pelo meio audiovisual, pois funcionaria, nas palavras de Ferreira (2018, p. 2718), “como catalizador de saberes, fomentando a reflexão e a capacidade crítica por meio da história-problema: uma história capaz de indagar, selecionar e interpretar a realidade e sua própria construção”.

Conhecimento histórico esse, respaldado em fontes confiáveis e métodos de análise científicos corroborados pela academia que promovem segurança ao educador ao utilizá-lo em sala, pois é sabido que nem todo vídeo disponível em rede, é construído com respaldo em pesquisas científicas, consulta a profissionais da área ou checagem de fontes. Por isso, construções nesse formato, elaboradas pelos próprios educadores - ou sob sua mentoria - podem abrir novos caminhos na construção do conhecimento histórico, pois todo o processo de produção do mesmo está respaldado pelo olhar do historiador, legitimando não só o produto didático, mas também, a figura do professor enquanto autoridade em sua área de atuação.

Dentre as possibilidades de videografia histórica, ou seja, uma escrita audiovisual da história, após três anos de observação do comportamento do corpo discente dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, o gênero documentário foi o que mais engajou os estudantes, no quesito credibilidade. Para os estudantes observados, um documentário histórico tem mais valor de veracidade do que filmes e séries, pois os remete a uma realidade passada, geralmente com fatos e depoimentos reais.

Já, entre os profissionais, explica Penafrio (2001, p. 1), o documentário ocupa uma “posição ambígua e polêmica”, pois “recorre a procedimentos próprios do cinema (escolha de planos, preocupações estéticas de enquadramento, iluminação, montagem, etc.)” mas por outro lado, ainda conforme a autora, respeita as convenções como “não direção de atores, uso de cenários naturais, imagens de arquivo, etc.” para garantir certa autenticidade do que está sendo

representado. Ou seja, assim como qualquer outra produção histórica, é um recorte pré-estabelecido por aqueles que o idealizaram, o que pode passar despercebido pelo olhar do aluno.

Mesmo que ambíguo, inúmeros autores corroboram as percepções dos estudantes, atestando a forte relação entre o gênero documental e o mundo histórico. Na clássica obra “Introdução ao Documentário”, Nichols (2016, p. 37) aponta que,

O documentário fala de situações e acontecimentos que envolvem pessoas reais (atores sociais) que se apresentam para nós como elas mesmas e histórias que transmitem uma proposta, ou ponto de vista, plausível sobre as vidas, a situação e os acontecimentos representados. [...] A lógica que organiza um documentário sustenta uma proposta, uma afirmação ou uma alegação fundamental sobre o mundo histórico.

É o uso desta justaposição de fatos e documentos históricos entrecortados por falas e depoimentos que dá ao aluno a sensação de estar imerso no contexto apresentado, pautado por uma ideia de veracidade, como se aqueles sujeitos apreendessem o todo daquele momento entregando aos espectadores um panorama mais completo, sem tantas lacunas. Mais do que isso, o documentário apela ao visual e não à leitura, fator que prende ainda mais a atenção do aluno, assim como expressa Nichols (2016, p. 114),

O valor documental dos filmes de não ficção está na maneira como oferecem representação visível e audível, de tópicos para os quais nossa linguagem escrita e falada nos fornece conceitos. As imagens fotográficas não apresentam conceitos, elas os materializam. Os documentários [...], têm um poder expressivo que iguala ou ultrapassa o da palavra escrita.

Independente do ano escolar, os estudantes necessitam da visualização ou prática para construção do conhecimento. Por isso, pensar seu uso na prática docente cotidiana, é buscar alcançar esse poder que transpõe conceitos e materializa os conteúdos estudados, transformando-se em facilitador do ensino de História. Significa também, recorrer a visualidade como ponto de contato à formação identitária e sociocultural desses jovens, clarificando o papel dos mesmos e daqueles que os antecederam na constituição do hoje. Como aponta Katrib (2015, p. 315),

Todas as tramas tecidas ao longo da construção da história dos homens não foram efetivadas mediante somente, atos e pensamentos racionais. Estão envoltas por subjetividades que alimentam as interpretações e recompõem imagens, sentimentos da história em suas múltiplas facetas, firmando-se como prática social em constante movimento de transformação.

As interpretações constituídas ao longo dos processos históricos a partir da compreensão, em parte subjetiva, do sujeito a cerca de seu tempo, cujas transformações de

percepção no caminhar da temporalidade são inevitáveis, tornam-se assim, o objeto de enfoque do educador nessa proposta didática. Nas palavras de Katrib (2015, p. 229),

O documentário valoriza os sentidos identitários mantidos pelos sujeitos sociais, em especial, os que se encontram silenciados pelas narrativas oficializadas, tais como imigrantes, migrantes, trabalhadores, donas de casa dentre tantos outros que guardam nas suas memórias histórias adormecidas [...] propiciando um olhar mais sensível sobre a realidade cotidiana.

A videografia histórica assume a função de dar luz, som, cor e movimento a esse emaranhado de visões, versões e entendimentos de uma determinada temática histórica, mantendo sempre um holofote aceso ao fato de que ela, igualmente, é uma representação.

3.1 DOCUMENTÁRIO COMO REPRESENTAÇÃO: REFLEXÕES PERTINENTES AO USO E À PRODUÇÃO DA VIDEOGRAFIA HISTÓRICA EM SALA DE AULA

Retomando a questão do documentário como verdade, a “atestada autenticidade” promovida pelo gênero, embora positiva ao trabalho em sala de aula, igualmente pode se tornar um empecilho, justamente, por criar uma falsa ideia de que é possível um documentário abranger na totalidade um determinado contexto histórico. Entra aqui o papel do educador, que ao mediar o uso da ferramenta, deve fomentar o olhar crítico e reflexivo sobre o audiovisual, atentando às suas intencionalidades, aos diferentes recortes possíveis em meio a cada fato histórico abordado e ao fato de que o passado é, em suma, uma representação.

Como já abordado no capítulo anterior, Chartier (1991, 2002) verte grande parte de seus estudos a ratificar, dentro do ramo da História Cultural, que os contextos históricos passados, tais como, as tradições e maneiras pelas quais compreendemos o mundo são representações. Isto é, partes do real imbuídas do local onde estamos, de nossas relações político-sociais, situação econômica e de todos os aspectos culturais que nos envolvem. Logo, ao serem produções humanas, os documentários igualmente são representações da realidade que se quer apresentar.

Ainda segundo Nichols (2016, p. 61-62), é precisamente o fato de ser uma representação que possibilita o engajamento do espectador à produção documental, sendo isso feito de três maneiras,

Em primeiro lugar, os documentários oferecem um retrato ou representação do mundo que nos é familiar. [...] Essa característica, por si só, muitas vezes fornece uma base para que acreditemos no que vemos. [...] Em segundo lugar, os documentários também significam ou representam os interesses do outro, tanto dos indivíduos

representados quanto da instituição ou da agência que patrocina sua atividade cinematográfica. [...] Em terceiro lugar, os documentários talvez representem o mundo da mesma forma como os advogados representam os interesses de um cliente: defendem uma determinada interpretação das provas que temos diante de nós.

Um documentário envolve, então, uma rede altamente complexa de fatores a serem considerados. A começar pelas falas de cada entrevistado, que são revisitadas por eles de acordo com suas vivências, condicionando o espectador a uma versão subjetiva e pessoal dos acontecimentos. Todavia, são estes mesmos relatos que permitem ao estudante se envolver com o que está assistindo, abrindo espaço para a construção efetiva do conhecimento não só pelo racional, mas também pela emoção.

O envolvimento emocional do espectador ao se deparar com imagens da época ou com alguém que vivenciou de alguma forma o momento retratado, é o que torna essa modalidade audiovisual bastante eficaz para uso didático, pois como explica Nichols (2016, p. 58),

Quando assistimos a documentários, esperamos aprender, emocionarmos, descobrir as possibilidades do mundo histórico ou sermos persuadidos por elas. Os documentários recorrem à comprovação para alegar algo como “isto é assim”, junto com um tácito “não é mesmo?”. Essa ligação é transmitida pela força retórica ou persuasiva da representação.

Ou seja, ele engaja o sujeito, gera anseio por descobrir o desenrolar dos acontecimentos e, principalmente, identificação com os personagens, que neste caso, são pessoas reais, alavancando o interesse pelo tema histórico retratado através de sua narrativa.

Ademais, há também a intencionalidade de quem o produz ou idealiza, pois esta condiciona o recorte histórico a ser abordado, tal como as feições político sociais que ele tomará, abarcando inclusive diferentes linhas teóricas da História. Para Ferreira (2018, p. 1667), “o ato cinematográfico está, portanto, imbuído de intencionalidades. O filme não somente representa o homem no tempo, como termina por documentar o contexto em que ele foi realizado, observação extensiva às demais produções audiovisuais”. A escolha das imagens, da trilha sonora e da própria ordem de montagem estabelecida no roteiro, transborda as intenções e visões de mundo do produtor que, consciente disso, explicita sua interpretação do contexto, entregando-a em formato audiovisual.

Como dito, o documentário sempre será uma representação, visto que, evocando novamente Chartier (1991), todos os sujeitos são permeados de representações do real. Enquanto a videografia histórica, é entendida enquanto narrativa, na qual Rüsen (2015) alega ser a maneira como expressamos nossa orientação temporal na vida prática, o que evidencia ainda mais seu caráter representativo. Ainda, de acordo com Rüsen (2015, p. 52-53), “a história

é uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que, por sua representação sob a forma de narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual”. Assim, para que o produto didático torne-se uma ferramenta congruente nas aulas, é de responsabilidade do professor utilizá-lo dentro de um planejamento que explicita seu teor interpretativo do real, sem deslegitimá-lo como fonte histórica.

Ainda, segundo Ferreira (2018, p. 2676), o filme [neste caso documentário] com temática histórica “se configura como processo não só de mapeamento das abordagens sobre o tema em questão, mas também pela possibilidade de produzir novos significados trazidos pela própria leitura fílmica”. Por conseguinte, sob esse entendimento, enquanto docentes, alguns passos tornam-se necessários no trato com o audiovisual documental em sala, sendo eles: a análise prévia, os objetivos claros e a autorreflexão.

Ao selecionar um documentário como aporte didático, é imprescindível que o professor atue como um pesquisador de laboratório, dissecando o audiovisual nos diferentes ângulos. Do ponto de vista teórico, percebendo o recorte espaço-temporal que usa, o espectro político, os relatos escolhidos e a narrativa histórica construída; do ponto de vista imagético, atentando às imagens escolhidas, às suas relações com o que está sendo contado e até mesmo a ênfase que é dada a elas ao longo da produção; do ponto de vista da trilha sonora e da narração, percebendo o encaixe das faixas musicais aos diferentes momentos, tal como, se a linguagem utilizada é condizente a faixa etária proposta. Por fim, do ponto de vista da produção em si, buscando uma visão de como todos esses aspectos dialogam entre si ao longo da trama documental.

Essa análise deve ser realizada previamente, justamente, para que o professor tenha segurança acerca de seu uso em sala de aula, tanto perante os estudantes, quanto perante a gestão ao apresentar seu planejamento. Quando a produção é exibida com propósito educativo, aponta Ferreira (2018, p. 2727) que,

É considerado que outros aspectos importantes para a escolha do título e a perspectiva de trabalho referencial já tenham sido operacionalizados. O professor deve estar atento às questões teóricas e metodológicas inerentes ao cinema-história, bem como às características do filme escolhido e aos elementos de sua linguagem e estética.

Dito isso, os objetivos devem ser, então, o norte, desse planejamento. Utilizar uma videografia histórica em sala sem a clareza de onde se quer chegar e do que se quer trabalhar a partir da sua exibição, é profundamente problemático. Superficialmente, deslegitima a autoridade científica do educador, pois o torna um mero apoio didático, uma saída rápida para

um conteúdo desafiador ou não atraente ao docente, uma forma de perpassá-lo sem demandar grande esforço. Para os estudantes, torna-se enfadonho, cansativo, e na maioria das vezes, não só não os faz despertar para o conhecimento, mas contribui para perpetuar a visão da História como uma disciplina sem sentido, tal como do professor como alguém cujo domínio sobre a área de atuação é inconsistente.

Em segundo plano, essa falta de sentido será uma barreira à aprendizagem histórica²⁷. Se não há por parte do professor um direcionamento preciso, que justifique aos alunos o porquê de seu uso, quais os aspectos devem ser observados e qual a maneira de fazê-lo; além de como isso se encaixa na temática que está sendo ou virá a ser estudada, os mesmos não se sentiram impelidos ao envolvimento com a atividade. Cabe ao docente estabelecer objetivos de aprendizagem e elucidá-los aos discentes, participando ativamente dos processos de análise e construção dos mesmos, mediando o caminho entre o documentário, a História e a edificação gradual de sentido que poderão estabelecer através deles. Esse movimento abrirá o horizonte para que a aprendizagem – como é concebida aqui – seja efetivada, pois a compreensão só pode ocorrer, como corrobora Abud (2003, p. 189), “quando a informação recebida se relaciona com um conjunto individual de esquemas e de estruturas mentais, que transformam a informação em conhecimento, em novos esquemas e em novas estruturas que irão enriquecer o repertório cognitivo ou simbólico daquele que aprende”.

Por fim, igualmente importante, é a autorreflexão do educador frente a escolha e ao uso de determinado audiovisual. A trajetória de um professor é marcada por escolhas. Ao longo de nossas vivências e experiências dentro e fora do meio acadêmico, absorvemos referências do contexto em que vivemos, moldamos os nossos posicionamentos políticos e escolhemos linhas teórico-metodológicas de trabalho. Todavia, ao apresentarmos o mundo histórico aos estudantes, é necessário um cuidado ético. Segundo Schubalski (2015, p. 36),

Por serem imprevisíveis os efeitos que o documentário pode causar, as considerações éticas figuram entre as pretensões do cineasta [e nesse caso, do educador]²⁸ e as consequências que o tema pode desencadear na vida dos que o assistem, ou daqueles que fizeram parte do próprio filme.

Ao usar um documentário em sala, que aborde um tema de ponto de vista similar ao seu pessoal, o educador deve refletir sobre as intenções que motivaram sua escolha, retomando seus objetivos e distanciando-se o quanto possível das suas opiniões pessoais. Isto não significa

²⁷ RUSEN, Jorn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Trad. Historiches Lernen. Curitiba: WA Editores, 2012.

²⁸ Consideração da autora do capítulo.

que o docente não deva fazer o uso de um audiovisual compatível à sua visão histórica. Apenas deve, em seu planejamento, abrir espaço para o diálogo com outros posicionamentos e versões da temática, a fim de que o estudante exerça autonomia sobre sua construção de conhecimento histórico e não tome o documentário como a única verdade possível. Nesse sentido, explica Ferreira (2018, p. 2915),

Acreditamos ser possível, com materiais escassos ou não, que o professor utilize o filme em sala de aula, encantando os seus alunos e, conseqüentemente, estimulando a observação das abordagens distintas sobre temas históricos. Nesse caminho o jovem-estudante poderá encontrar condições para construção de sua autonomia: ao visualizar e interpretar “outras histórias”, o jovem desenvolverá sua percepção sobre, por exemplo, o exercício dos direitos e deveres do cidadão.

Elucidadas as considerações pertinentes ao seu uso, voltamo-nos a outra possibilidade metodológica, objeto central deste trabalho: a produção de uma videografia histórica.

É comum ao realizar buscas nas redes por audiovisuais que nem sempre o docente encontre uma produção que se encaixe perfeitamente ao seu planejamento, não sendo possível agregar todas as questões acima discutidas. Assim, uma saída possível, é a elaboração da videografia pelo próprio professor ou de forma colaborativa com os estudantes. No primeiro caso, na medida que o educador torna-se o produtor do documentário, ele pode organizá-lo de forma a atender as suas expectativas e as intencionalidades pedagógicas, tal como, disponibilizá-lo para que outros docentes façam uso, já que estaria adequado aos três tópicos supracitados.

Ao professor de História, o processo produtivo seria muito rico e de certa forma facilitado, visto que muitas ferramentas de análise de fontes e pesquisa documental já são de conhecimento do historiador. Além disso, estão disponíveis inúmeros livros, artigos, vídeos e tutoriais que podem auxiliá-lo no processo produtivo, a exemplo do manual de Puccini (2012)²⁹, o chamado “*Roteiro de documentário: da pré-produção à pós-produção*”, que aborda todos os passos necessários para a construção documental independente de quem irá conduzi-la.

Penafrio (2001, p. 3) em consonância aos procedimentos explanados por Puccini (2012), elenca que são três as etapas constituintes do documentário, sendo elas: a “pré-produção (pesquisa e desenvolvimento), a produção (filmagens) e a pós-produção (montagem)”. Embora, em rápido olhar o processo pareça simples ao educador, mesmo com os materiais de apoio disponíveis, as duas últimas etapas fogem as suas competências acadêmicas diretas, o que pode

²⁹ A obra *Roteiro de documentário: Da pré-produção à pós-produção*, de Sérgio Puccini (2012), foi utilizada aqui como guia para a construção da videografia em questão, portando, a abordagem metodológica da produção documental se faz através desse viés.

se tornar um empecilho a realização do audiovisual. Busca-se aqui apresentar então uma possibilidade para sua execução, explicitando aspectos pertinentes a cada etapa.

A primeira etapa pode ser desenvolvida com maior destreza pelos educadores, que como supracitado, possuem rigor técnico para buscar, compilar e analisar diferentes fontes históricas, inserindo-as em uma narrativa, que seria o ponto de partida do roteiro. Atenta-se que não só a narrativa compõe o processo de roteirização, pois, como explica Shubalscki (2015, p. 33) ele implica em “uma seleção de cenas que o cineasta desejou mostrar, enfatizando um ponto de vista, com os elementos que compõem a filmagem, como o ângulo, a luminosidade, o movimento e o enquadramento”.

Entretanto, para que um audiovisual atenda a uma proposta didática de ensino de História, os aspectos técnicos abordados pelo autor ficam em segundo plano, devendo o educador enfatizar, nessa primeira etapa, na resolução de três perguntas propostas por Puccini (2012, p. 51), sendo assim: “Como o documentário irá apresentar seu assunto? Como esse assunto será conduzido no decorrer do filme? E como esse filme será resolvido?”. A partir dessas, deve ser realizada a seleção dos documentos, dos entrevistados e das demais fontes a serem utilizadas no roteiro e no argumento.

Cabe aqui uma breve diferenciação conceitual entre roteiro e argumento. Ambos são fundamentais na etapa de pré-produção documental e, embora se complementem, possuem diferentes objetivos. De acordo com Puccini (2012, p. 36), no argumento

ficam estabelecidos os personagens principais, ação dramática, tempo e lugar da ação e os eventos principais que irão compor a história. [...] serve como um mapa de orientação, sinalizada os principais caminhos da história e principalmente seu desfecho.

Já o roteiro, conforme continua Puccini (2012, p. 36), que seria a etapa seguinte, “na qual se trabalha detalhadamente o conteúdo das cenas”. Nele estarão os detalhes de cada cena, como as quais personagens se fazem presentes, os diálogos, a trilha sonora, o ordenamento dos eventos e os demais elementos que compõe o documentário.

Clarificados os conceitos e a fase de pré-produção documental, entende-se que a produção de uma videografia histórica exigirá do educador conhecimentos específicos para as próximas duas etapas. Para as filmagens, seriam necessários entendimentos sobre luz, enquadramento, fundo, se o som ficará audível, enfim, inúmeros fatores técnicos que refletem na qualidade do produto final.

Entretanto, cabe ao educador reconhecer até onde consegue executar todos esses critérios, tendo em mente, como o próprio autor aponta, que “nem sempre um roteirista

profissional segue à risca todas as etapas (PUCCINI, 2012, p. 37). Ou seja, o objetivo final de levar à aprendizagem histórica de Rüsen, através da representação de um recorte da história da cidade, por meio de uma videografia que deve prevalecer mesmo que as condições técnicas do documentário não sejam as ideais. Se a ideia é produzir uma ferramenta didática que auxilie no ensino de História, o rigor científico e histórico do que acontece no documentário deve sobrepor-se ao rigor técnico excessivo de como estão enquadrados os entrevistados, se as imagens e o áudio estão em perfeitas condições e afins. Não significa abandonar as técnicas de produção, mas agir com parcimônia para que o educador sintá-se apto e confortável a construir produtos didáticos nesse formato.

Já para a pós-produção, é preciso saber lidar com programas de edição, os quais, mesmo os simples, são repletos de funcionalidades cuja grande maioria dos professores não é familiarizado a utilizar ou mesmo são programas pagos. Todavia, algumas soluções são cabíveis. Muitos programas possuem *interfaces* bastante intuitivas facilitando seu uso ou até mesmo tutoriais de funcionamento disponíveis em diferentes sites, além disso, algumas escolas contam com profissionais de tecnologia que podem auxiliar o educador. Por último, o professor conta com estudantes cujos conhecimentos são vastos e podem igualmente contribuir na edição do audiovisual.

Embora os educadores estejam em constante processo de aprendizagem e em sua maioria, abertos a novos desafios como a ideia de produzir um documentário, a rotina por vezes caótica de jornadas intensas de trabalho dentro e fora de sala de aula, pode se tornar outro fator inviabilizador, visto a quantidade de etapas metodológicas a serem executadas. A falta de tempo é pauta constante entre a classe de educadores independente do nível de ensino em que atuem. As correções, os planejamentos, as listas de chamada e os demais procedimentos acabam tomando grande parte do tempo extraclasse do professor, que por vezes atende mais de uma instituição de ensino.

É de conhecimento que o documentário pode ser uma alternativa que estimule os estudantes ao ensino de História e muitos educadores já usam-no em sala, mas quando se trata de produzir, o tempo restrito é uma questão importante de ser considerada. Visto isso, propõe-se aqui uma alternativa que permita ao professor produzir essa ferramenta didática e ainda alcançar grandes avanços no desenvolvimento da aprendizagem histórica dos estudantes: a construção colaborativa do documentário.

3.2 DOCUMENTÁRIO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: UMA PROPOSTA DE VIDEOGRAFIA HISTÓRICA COLABORATIVA

O processo de elaboração de um documentário, como vimos até aqui, é bastante complexo e requer tempo, habilidades e competências do sujeito que pretende desenvolver esse projeto. Para os educadores, há ainda o fator didático, que deve estar sempre no norte das decisões. Justamente por isso, inserir os estudantes nesse processo pode ser um passo adiante na construção do conhecimento histórico, tal como, entendido por Rüsen e discutido nos capítulos anteriores.

Para Rüsen (2015, p. 34-37), a aprendizagem histórica só ocorre com a constituição de sentido por parte do sujeito, sentido esse que é assimilado pelo mesmo a partir dos modelos mentais explicativos que ele já possui, podendo então, alargar ou não suas visões de mundo, ou melhor, desenvolver ou não sua consciência histórica. Justamente esta última, explica o teórico, que atua como “meio de ensino e aprendizagem histórica. [...] pois, sempre por toda a parte os homens necessitam referir-se ao passado a fim de poder entender seu presente e esperar seu futuro, podendo planejá-lo” (RÜSEN, 2015, p. 34-37).

Apenas o fato de assistir a um filme ou documentário já contribui positivamente para essa aprendizagem, visto que, como aponta Moran (1995, p. 28), pode explorar também,

o ver, o visualizar, o ter diante de nós as situações, as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais [...]. Desenvolve um ver entrecortado, com múltiplos recortes da realidade, através dos planos e muitos ritmos visuais [...]. Um ver que está situado no presente, mas que o interliga não linearmente com o passado e com o futuro. (MORAN, 1995, p. 28).

Enquanto espectadores, o contexto histórico que se quer mostrar é apreendido pelos alunos que começam a estabelecer relações entre as temáticas estudadas, o vídeo assistido e as suas vivências pessoais. E isso, enquanto metodologia de ensino de história é muito válido, pois permite ao estudante tornar inteligível as diferentes temporalidades, tornando-as históricas. Nas palavras de Rüsen (2015, p. 109), “as experiências do passado tornam-se sempre históricas quando se conectam diretamente com um sentido e significado com o presente. Nesta conexão o passado emerge, significativamente, no presente”. Ou seja, o ato de assistir a um documentário didático em sala, mediado pelo educador, já torna facilitado o desenvolvimento da consciência histórica a níveis mais elevados.

Porém, ao buscar o nível mais complexo de consciência, o genético, compreende-se que o mesmo só ocorre “quando o uso argumentativo do entendimento humano se engaja, também, na apresentação do acontecimento do passado e na descrição de seus significados para

o presente” (RÜSEN, 2015, p. 214). Sendo assim, convidar os alunos para participar ativamente do processo de construção do documentário pode abrir uma frente metodológica mais concreta e assertiva para alcançar a complexidade almejada.

Um documentário didático de construção colaborativa consiste em atrelar a cada etapa produtiva vivências educativas com os discentes. Desde a escolha do tema e recorte espaço-temporal à coleta das fontes e das entrevistas, ao processo de roteirização, de filmagem e de edição, tudo pode ser trabalhado e elaborado em conjunto com os estudantes, e até mesmo com o apoio de suas famílias, despertando-os ainda mais para a constituição de sentido. Esta, segundo o pesquisador alemão, “é um procedimento da consciência histórica. [...] O sentido só será atribuído ao passado a partir das preocupações do presente, de estabelecer uma relação significativa desse com o passado, mediante o pensamento histórico” (RÜSEN, 2015, p.89).

O esforço colaborativo convida ambas as partes à ação e esta, na visão do teórico, é a concretude da consciência histórica, na qual, o indivíduo já orientado em seu presente, passa a agir de modo coerente a essa orientação em um determinado contexto, fazendo da escola parte dele. Para Rüsen (2015, p. 104),

o agir humano [...] é orientado por uma interpretação universal da conexão entre as coisas. Ele se dá sempre em determinado tempo e lugar. [...] pressupõe um sujeito que sabe de si e dos outros, e que deste se distingue. O sujeito e seu agir estão sempre caracterizados por uma atividade mental de constituição individual e coletiva da identidade.

Produzir o documentário didático em sala pode vir a ser o elo faltante para o encadeamento necessário ao desenvolvimento da aprendizagem histórica. Ademais, como visto acima, o agir está intrínseco a outra grande peça constituinte do sujeito: a sua identidade. Segundo o autor (RÜSEN, 2015, p. 263), “a identidade é qualquer coisa menos algo fixo e dado. Ela é uma disposição múltipla, dependente do contexto e mutável”. Quando trata-se de adolescentes em plena fase de transformação, as questões identitárias tornam-se latentes, ao ponto que todas as referências internas – obtidas na escola – e externas – obtidas através da família, das redes de relacionamento e na própria internet, têm pesos desproporcionais na modelagem dessa identidade juvenil³⁰.

³⁰ Cabe clarificar o uso do termo Identidade Juvenil sendo concebido aqui através do olhar da História Cultural, como o conjunto das múltiplas identidades que compõe o sujeito ao longo de sua trajetória. A identidade é um produto cultural e ao ponto que, como explana Revel (2009, p. 105) em célebre análise historiográfica deste campo da História, é preciso “acabar com a ideia de que uma cultura é necessariamente um todo coerente e significativo em sua coerência”, entendendo-se assim que a identidade igualmente não pode ser tomada como única, fechada, mas sim como plural em cada sujeito. Pois, como continua a análise, Revel (2009, p.116) aponta que segundo os grandes nomes da História Cultural, é necessário “levar em conta o conjunto de formas de participação e de níveis

Ressalta-se aqui, o papel do educador e do uso dessa ferramenta metodológica como forma de equilibrar a balança e dar bases sólidas para a estruturação dessa identidade plural. Partir do presente do aluno e inseri-lo em um processo produtivo, no qual, ele visualize a si mesmo e aos seus pares, tal como, amplie seu olhar para outros horizontes sociais e culturais a sua volta, através do instrumento audiovisual e das reflexões e discussões realizadas em sala, é o meio de ratificar a legitimidade de seu uso pedagógico no ensino de História e na edificação da consciência e identidade históricas. Para o autor alemão, “a formação da identidade é, pois, uma das funções mais importantes, se não a mais importante de todas, do pensamento histórico na vida prática” (RÜSEN, 2015, p. 260).

Em consonância as discussões acima estabelecidas e expressas no capítulo anterior para que a construção colaborativa da videografia histórica cumpra seu papel enquanto fomentadora da aprendizagem histórica, o uso da história da cidade e suas relações com contextos históricos mais alargados, dispostos nos conteúdos programáticos do ano letivo, torna-se ideal, na medida em que permite a concretização dos passos de elaboração dispostos ao longo deste capítulo. Nesse sentido, sobre a escolha da cidade, apresenta Katrib (2015, p. 217),

A intenção de utilizar a linguagem audiovisual como narrativa para recontar essa história se fundamenta na possibilidade de diálogo tecido entre história, cultura popular, memória e identidade. Pauta-se ainda, na tentativa de redirecionamento do olhar para as múltiplas releituras possíveis das narrativas oficiais ou silenciadas da cidade, não esquecendo que ambas necessitam ser interpretadas.

O produto didático aqui expresso, embora singular, espelhou-se na proposição didática de Ferreira (2018), explanada na obra “Luz, câmera e história: práticas de ensino com o cinema”, que busca auxiliar os docentes no uso da produção de filmes como estratégia de aprendizagem. As concepções metodologias do autor, unidas às concepções teóricas de Rüsen (2015) e Chartier,(1991) atrelam-se ao recorte espacial e temporal estabelecido, a Ditadura Civil Militar de 1964 em Bento Gonçalves. Compartilhar com os estudantes o desafio de produzir um documentário é uma oportunidade de mediar relações não só teóricas, mas humanas, e estabelecer trocas sinceras de conhecimento. Educador e estudante assumem posições igualmente relevantes ao longo da jornada produtiva que devem ser clarificadas aqui.

de identificação, que afetam os atores de modo desigual e que devem ser distinguidos e comparados, caso se queira compreender melhor a maneira como efetivamente são construídas as identidades culturais”.

REVEL, Jacques. “Cultura, culturas: uma perspectiva historiográfica” In: Jacques Revel. **Proposições**. Ensaios de história e historiografia. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2009, 97-137.

Ao educador cabem as seguintes atribuições: apresentar a proposta de modo a engajar os estudantes; apresentar ou selecionar com eles a temática histórica que será abordada; auxiliar na seleção e análise de fontes; construir o argumento e o roteiro passo a passo; delegar as funções de cada estudante ou grupo no processo de filmagem e edição do audiovisual; organizar a forma como o mesmo será apresentado à turma e à comunidade escolar.

Inicialmente, a proposta deve ser apresentada levando em conta a realidade dos estudantes. Dentro dos moldes de Rüsen (2015), o presente sempre será o ponto de partida. Assim, o professor pode partir de exemplos de conteúdos ou mídias que os estudantes estão consumindo naquele momento, atento as quais redes sociais estão sendo mais usadas, quais filmes ou séries estão sendo discutidas ou até mesmo quais influenciadores digitais eles estão acompanhando. Partir do que eles já consomem, pode ser uma estratégia pertinente para engajá-los na proposta tal como tentar buscar referências na própria cidade ou comunidade escolar para causar o efeito de pertencimento e igualmente despertar o interesse pela atividade.

Além disso, por tratar-se de uma proposta didática com um gênero filmico pré-estabelecido, o docente deve igualmente apresentá-lo, elucidando-o e abordando o porquê da opção de um documentário didático. Nichols (2016, p. 31) nesse sentido aponta que,

Os documentários referem-se diretamente ao mundo histórico. As imagens e muitos dos sonhos que apresentam, provêm diretamente do mundo histórico. [...] As imagens documentais geralmente capturam pessoas e acontecimentos que pertencem ao mundo que compartilhamos.

Embora a escolha da temática deve sempre estar de acordo com o projeto pedagógico da instituição de ensino e os conteúdos nele descritos, levando em conta esse mundo compartilhado trazido pelo autor, é passível ao professor que, já conhecendo seus estudantes, escolha um tema atraente ou em voga entre eles – como neste caso, a Ditadura de 1964 -, tal como pode escolher coletivamente no início do ano letivo, tendo assim tempo hábil para estruturar os demais passos.

Sucedendo a escolha e a pesquisa prévia sobre o tema pelos estudantes, a ser abordada mais adiante, a seleção e a análise de fontes irá requerer um tempo maior, pois é necessário que o educador retome ou apresente aos estudantes os diferentes tipos de fontes possíveis – documentos, cartas, fotografias, objetos e outras cabíveis – e principalmente, forneça materiais e explicações sobre as particularidades de análise de cada uma das tipologias³¹. Os estudantes

³¹ Para auxiliar os educadores nas explicações sobre a análise das diferentes tipologias de fontes, inúmeros livros e *e-books* encontram-se disponíveis, podendo estar divididos por tipologia ou trazendo um apanhado geral das mesmas, como é o caso do livro *Fontes Históricas: introdução aos seus usos historiográficos* do pesquisador José d'Assunção Barros que discute as diferentes fontes, suas especificidades e modos de interpretação.

podem ser divididos em grupos, sendo que cada grupo é responsável pela análise de um tipo de fonte a ser compartilhado com os demais. O professor deve instruir que os estudantes pesquisem na *internet*, em arquivos públicos, em bibliotecas e até mesmo com seus familiares, diferentes tipos de fontes e após o tempo estipulado, levem o que encontraram para, coletivamente, selecionarem o que será ou não possível de ser utilizado na produção do audiovisual.

Outro aspecto fundamental nesse passo, é o uso da entrevista como fonte. Esta, pertencendo a seara a História Oral, é entendida aqui através do Manual³² de Alberti (2013, p. 31), que inicia atentando à peculiaridade da fonte, que “decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu”, lembrando também, do papel do entrevistador, que “deve ter consciência de sua responsabilidade como coagente na criação do documento de história oral”.

Seguindo, a autora atenta para os dois diferentes tipos de entrevista, a temática e a de história de vida, elucidando os termos, conforme abaixo,

As entrevistas temáticas são aquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido, enquanto a de história de vida têm como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória desde a infância até o momento da fala, [...]. Pode-se dizer que a entrevista de história de vida contém, em seu interior, diversas entrevistas temáticas. [...] Podemos concluir desde já que uma entrevista de história de vida é geralmente mais extensa do que uma entrevista temática (ALBERTI, 2013, p.48).

Nesta proposta didática a ser inserida no planejamento anual do professor, o tipo escolhido será a entrevista temática, pois, ao mesmo tempo que contém ricas informações sobre a biografia e a memória do entrevistado, pode ser realizada mais rapidamente, facilitando a organização do cronograma com os estudantes. Eles devem estar cientes de como a entrevista funciona, de como é possível utilizá-la como fonte e do que é necessário para que seu uso e divulgação seja viabilizado, visto que questões jurídicas³³ são implicadas no processo, devendo o entrevistado estar de acordo por escrito com a veiculação de suas falas e imagens.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Vozes, 2019.

³² ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fgy, 2013. 384 p.

³³ Para a utilização de uma entrevista como fonte em um documentário é necessário que o entrevistado preencha e assine uma Carta de Cessão, na qual cede os direitos de veiculação sua entrevista aos pesquisadores (ALBERTI, 2013, p.229). Sem ela não é possível utilizar nada que tenha sido transcrito ou gravado durante o processo de entrevista ao indivíduo. O modelo de Carta de Cessão utilizado consta no livro de Rodrigo de Almeida Ferreira, “*Luz, Câmera e História: práticas de ensino com o cinema*”, 2018, posição 2513.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, câmera e história**: práticas com o uso do cinema. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Edição do Kindle, 2018.

Após, segue-se para a construção colaborativa das perguntas, sempre de acordo com a temática proposta. As perguntas ao longo da entrevista permitem aos estudantes acessar as memórias do entrevistado, estimulando o mesmo a compartilhar suas vivências, enriquecendo a narrativa documental. Ademais, explica Ferreira (2018, p. 2483), que elas “permitem narrativas sobre as representações que os sujeitos históricos constroem sobre o seu exercício da cidadania. É fundamental que cada entrevistado possa dissertar, o mais livremente possível, sobre sua experiência pessoal, segundo sua vontade e condições.”

Enfim, realiza-se a escolha coletiva de quem serão os possíveis entrevistados. Tendo como objetivo partir do recorte espacial da cidade para a atividade, replica-se aqui a sugestão de Ferreira (2018, p. 2463) quanto a essa seleção,

Sugerimos um trabalho de sondagem: divididos em grupos, sob a orientação e acompanhados pelo professor, os alunos poderão sair da escola para “encontrar” (descobrir, passar a conhecer) moradores do bairro/região previamente contatados. O trabalho de campo será um convite para vivenciar partes do cotidiano dos sujeitos históricos – líderes comunitários, comerciantes, líderes religiosos, professores, moradores antigos, etc.

Durante a sondagem, que pode ser presencial ou *on-line* de acordo com as possibilidades da escola, os estudantes devem ser instruídos a realizar anotações sobre os diálogos iniciais, a fim de facilitar não só o processo de escolha, mas também a organização das falas no roteiro. Deve ser ressaltada também, a importância de diferentes vozes entre os escolhidos, pois como explica Alberti (2013, p. 214), “na reconstituição de acontecimentos e conjunturas do passado no contexto de uma pesquisa de história oral, é muito útil poder contar com versões detalhadas de cada entrevistado, para ampliar a margem de comparação dos depoimentos entre si”. Após, os estudantes devem agendar as entrevistas com os escolhidos, lembrando de preparar a carta de cessão para levar no dia marcado.

As entrevistas são peças chave na construção do audiovisual, como explica Puccini (2012, p. 42),

a exploração do recurso da entrevista como principal ponto de sustentação da estrutura discursiva do filme vem a ser uma das características do gênero documentário. [...] *Grosso modo*, poderíamos dizer que a entrevista está para o documentário assim como a encenação está para o filme de ficção.

Elas podem ser realizadas de forma presencial ou por vídeoconferência, caso sejam filmadas ou por *e-mail*, caso sejam em formato escrito apenas, reiterando-se que em ambos os casos, o acompanhamento do educador é imprescindível.

Vale ressaltar que o professor é autônomo para decidir deixar livre a busca por fontes e entrevistados ou ele mesmo definir quais locais serão utilizados para a busca e quais sujeitos serão entrevistados, tudo irá depender do tempo de planejamento e do grau de autonomia ou faixa etária do grupo de estudantes no qual a proposta será implementada.

O próximo passo é a elaboração do argumento e do roteiro. Para tal, aponta Ferreira (2018, p. 2555), “os alunos poderão pensar nos elementos da narrativa: trechos das entrevistas, buscando definir as cenas. Poderão compor a construção criativa da sequência, a definição de outras imagens e/ou textos, [...] decorrente da pesquisa realizada pelo grupo sobre a temática documentada”. Sugere-se que o professor entregue aos estudantes um modelo simples de construção de argumento e de roteiro para que os estudantes possam inteirar-se de todo o processo e ter clareza do que deve ser executado. Novamente, a construção pode ser colaborativa em grupo único ou dividindo os estudantes em grupos, a fim de que cada um tenha uma atribuição pré-estabelecida, como a seleção de imagens, a trilha sonora, a organização das cenas, o ordenamento das fontes e as entrevistas e demais itens presentes no modelo entregue.

O modelo de roteiro escolhido é o apresentado por Ferreira (2018), com breves alterações no que diz respeito às transcrições, sendo composto pelo número da cena, título da cena, tempo da cena, descrição da ação, transcrição das falas – a ser acrescentada após a realização das entrevistas -, imagens e música escolhidas, seguindo o exemplo abaixo, a ser igualmente entregue aos estudantes (FERREIRA, 2018, p. 2555-2568),

Cena 04

Título da cena: Reivindicações para o bairro

Tempo da cena: 2 minutos

Descrição da ação: Imagem e áudio do trecho da entrevista com o Sr. José Silva

Transcrição: “Fico indignado com a situação precária da nossa rua. Minhas principais reivindicações: uma obra para escoamento do esgoto das residências, que por não haver saneamento básico, fica parado a céu aberto dentro das valetas que transbordam em dias de chuva, levando água de esgoto para a rua e para as residências dos moradores, colocando assim a saúde deles em risco. E, também, tapar as crateras que se formam no meio da rua, e fazem com que a água da chuva e do esgoto fique empoçada, inundando a rua”.

Imagens e música escolhida – efeito de transição Imagem da rua com esgoto a céu aberto. Seguidas de fotografias da rua inundada durante um dia de chuva (cedidas pelo Sr. José Silva). Sincronização com a música “Indignação” (Banda Skank, 1992).

Ao encaixar as fontes em um roteiro coletivo construído pelos mesmos, os estudantes são impelidos a perceber o audiovisual enquanto uma representação do real na medida em que são selecionadas apenas algumas fontes e é criada uma versão acerca da temática, concebida pelo próprio roteiro. Segundo Rüsen (2015, p. 140) – aproximando dos conceitos de Chartier

(1991)– “toda narrativa é também um calar-se. Todo o acontecimento presente encobre outro acontecimento. Os critérios de importância são decisivos para a escolha do que será narrado”.

Para além da representação, os discentes estarão igualmente pré-dispostos a identificarem-se com a temática, entendendo-se como sujeitos ativos dos processos históricos e depreendendo os contextos passados através do presente. Pois, como elucidado, a consciência histórica só pode ser desenvolvida no momento em que “o passado chegue ao horizonte de sentido da vida prática presente” (RÜSEN, 2015, p. 91).

Findadas as atribuições que dizem respeito a etapa de pré-produção, o professor passa a delegar as funções aos estudantes na etapa de produção, ou seja, de filmagem do documentário. São inúmeros detalhes a serem considerados nessa etapa, devendo o educador perpassá-los com clareza e ordenadamente. Para tal, igualmente, valho-me dos procedimentos metodológicos de Ferreira (2018, p. 2494-2503), que orienta a filmagem sob os seguintes preceitos:

Seguem algumas orientações para filmagem: iluminar bem o ambiente da entrevista. Uma luminária branca ajuda bastante. Para destacar o entrevistado, a luz deve estar posicionada atrás da câmera apontando para frente, e não contra sua lente, pois assim evita-se o efeito contraluz. Buscar um apoio firme. É preciso ter cuidado com os movimentos e apoiar bem o aparelho. Os tripés oferecem essa segurança, sendo que alguns são articulados, o que permite movimentos suaves verticais e horizontais. Para celulares, existem adaptadores. [...] Definir um único aparelho de celular/câmera para proceder as filmagens. Estabelecer um padrão evita alterações na qualidade e no formato da captura das imagens. A qualidade do áudio é tão importante quanto a da imagem. O ideal é contar com um microfone de captação externa (lapela, direcional ou outro modelo). Caso não seja possível, a recomendação é gravar, posicionando o aparelho (gravador digital ou celular) bem próximo do entrevistado. Desse modo, é criada uma cópia em áudio que pode ser incorporada no processo de edição, caso alguma passagem da filmagem fique com o som prejudicado. O armazenamento da filmagem é uma importante etapa para a construção do filme. O cartão de memória da câmera/celular é vulnerável. O recomendável é, após a filmagem, transferir o arquivo digital para um computador onde as imagens serão editadas (da escola, de um integrante do grupo, do professor). Se possível, fazer uma cópia (*backup*) em *Hard Disk (HD)* externo e/ou, arquivá-lo na chamada “nuvem” – na *internet* por meio de contas gratuitas (*Dropbox, Google Drive, etc.*).

Pode-se aproveitar as habilidades que os estudantes já possuem na área, visto que, em sua maioria utilizam seus aparelhos celulares para fotos e filmagens. Aqueles com maior destreza no manuseio podem ensinar aos demais, cabendo ao professor definir o que será explicado/reforçado em maior ou menor grau de acordo com o perfil da turma. Feito isso, deverão ser combinados os dias da filmagem, o local e quais os itens serão necessários para tal.

Na etapa de pós-produção, na qual ocorre a edição, o educador irá mediar o uso de um programa editor³⁴ de sua escolha, auxiliando na organização das cenas, baseando-se no roteiro escrito. Reitera-se que nem todos os estudantes precisam executar todos os passos, eles devem contribuir com as decisões sempre que possível, mas, visando à otimização do tempo, podem ser distribuídos em grupos responsáveis pelo roteiro, filmagem e edição.

Por fim, cabe ao professor deliberar com os estudantes acerca da melhor forma e apresentar o documentário à turma, tal como, dialogar com a gestão a fim de expor o audiovisual à comunidade escolar, contribuindo assim, não só para a consciência histórica dos estudantes envolvidos, mas para o despertar da mesma em outros membros da comunidade discente. Como expressado por Ferreira (2018, p. 2676),

O filme com temática histórica [neste caso o documentário] configura-se como um processo não só de mapeamento de abordagens sobre os temas em questão, mas também pela possibilidade de produzir novos significados trazidos pela própria leitura fílmica. O cinema-história, portanto, amplia os públicos e as narrativas referentes ao conhecimento histórico.

Os estudantes, atores principais da construção, além de participarem de toda a etapa de pré-produção, serão imprescindíveis na produção e pós-produção do documentário. A eles, cabem: a pesquisa sobre a temática escolhida, a seleção e a análise das diferentes fontes escolhidas, a elaboração do argumento e do roteiro, as entrevistas, as escolhas de filmagem, as escolhas de edição e a apresentação do produto final.

Com o tema histórico já estabelecido, pelo educador ou pelos alunos, estes devem realizar ampla pesquisa sobre o mesmo, dividindo em duas fases, porém sem grandes direcionamentos, estando abertos a diferentes formatos como livros, *sites*, vídeos, etc. A primeira fase tem a finalidade de inteirá-los dos acontecimentos e das diferentes versões acerca do contexto histórico escolhido, neste caso, a Ditadura Civil Militar de 1964. Após, a partir do que foi encontrado, na segunda fase, inicia-se a coleta de fontes. Os estudantes passam a buscar em acervos físicos e *on-line*, oficiais ou pessoais, buscando também envolver as famílias e a comunidade, pois podem igualmente possuir recortes de jornais, objetos, fotografias e outros guardados como memórias materiais que contribuem para o quebra-cabeça de fontes a ser levantado.

³⁴ Como auxílio aos educadores nessa etapa, explica Ferreira (2018, p. 2590), “Uma característica dos *softwares* de edição de vídeo é o aspecto intuitivo de suas *interfaces*, o que facilita a vida do usuário menos familiarizado com essa prática. Por isso, mesmo sendo produtos diferentes, há similaridade entre os modos de operá-los. Ainda assim, se houver dificuldades no manuseio, o próprio fornecedor costuma disponibilizar em seu *site* um tutorial “passo a passo”, além de encontrar auxílio na própria *internet* em que são encontradas postagens sobre como utilizar este ou aquele *software*”.

As memórias da comunidade podem auxiliar na escolha dos possíveis entrevistados, também levantados durante essa etapa da proposta. Estas são de suma importância para a construção da aprendizagem histórica durante a fase da proposta didática em questão, pois os estudantes passam a ter um contato aproximado com o passado através desses olhares. Conforme Rüsen (2015, p. 223), “o que vale a memória como fonte cultural para o pensamento histórico em princípio, trata-se da atratividade do passado para o horizonte de sentido do presente, como se tem ressaltado insistentemente. Essa atratividade fica evidente na memória pessoal”. Isso é ainda mais latente no contexto histórico da Ditadura de 1964, pois neste caso “a memória (prática social construtora de identidades e base de projetos políticos no presente) parece sobrepor-se à historiografia (prática intelectual com método próprio, preocupada em compreender a historicidade das ações humanas), explicam Amato, Batista e Dellamore (2018, p. 11).

O próximo passo é igualmente dividido duas etapas. Inicialmente, os alunos apresentam ao grande grupo os resultados de sua pesquisa, desde os acontecimentos às fontes coletadas para que de forma colaborativa deliberem quais eventos serão retratados no documentário, e então, realizam a seleção de fontes e definem a lista de sujeitos a serem entrevistados. Seleção realizada, a segunda etapa é a análise. Após as explicações pertinentes realizadas pelo educador, os estudantes podem, divididos em grupos, separar as diferentes tipologias, ficando a análise de um tipo de fonte para cada grupo, agilizando o processo. Ao final, todos expõem seus resultados aos demais e já cientes das questões teóricas que envolvem as entrevistas, organizam como serão realizadas, quais perguntas serão feitas, por quem, o local e quando irão acontecer. O ato de selecionar e analisar as fontes, não é apenas importante para o documentário em si, mas, para que os estudantes, a cada leitura, a cada análise, possam dar um passo adiante na sua orientação temporal passado-presente.

Seguindo o caminho da pré-produção, os estudantes elaborarão o argumento e o roteiro. Inicialmente será realizada a construção da narrativa que servirá de fio condutor ao audiovisual, expressa pelo argumento. Todos os alunos são convidados a opinar durante o processo criativo, a fim que múltiplas visões sejam contempladas no produto final. A elaboração do roteiro será igualmente colaborativa, cabendo aqui, conforme supracitado, a decisão do educador de trabalhar em grupo único ou segmentar as funções tendo em vista o cronograma letivo e o tempo proposto para realização da proposta didática.

Em grupo único ou setorizados todas as decisões referentes ao roteiro são tomadas pelos alunos, visto que, é essa autonomia que permite o desabrochar do progresso na orientação

temporal expressa por Rüsen (2015) e tão logo sua consciência histórica. O roteiro torna-se narrativa e para o teórico,

no narrar, o passado é tornado presente, de modo que o passado não desapareça simplesmente e leve a perda da qualidade temporal do narrado. Pelo contrário: ele está presente na vivacidade de sua apresentação enquanto passado. É justamente nisso, nesta presente ficção do passado, produzido narrativamente, que está o fascínio do histórico. A narrativa histórica confere ao presente, assim, uma profundidade temporal (RÜSEN, 2015, p. 139).

Nas fases de produção e pós-produção, os alunos seguem exercitando sua autonomia, participando ativamente das escolhas referentes a filmagem, organizando cenários, escolhendo os locais, levando os materiais necessários como tripés ou iluminação e realizando a filmagem em si. O mesmo ocorre durante a edição. Baseados no roteiro, todo o processo de montagem, acréscimo de textos, trilha sonora³⁵, efeitos especiais, cortes e afins perpassam às decisões tomadas pelos pares estudantis, podendo partir de dois caminhos possíveis, indicados por Ferreira (2018, p. 2590-2601): “1º) assistir a todo o arquivo filmado e anotar os tempos de interesse, assim é possível selecionar previamente as sequências e depois recortar os trechos indicados; ou 2º) cortar à medida que o filme é assistido”.

É na fase da montagem que a capacidade de síntese dos estudantes é avaliada, pois o documentário completo torna-se reflexo da trilha de aprendizagem histórica percorrida pelos mesmos ao longo de todas as etapas, reforçando reflexões importantes ao desenvolvimento da consciência histórica. Por conseguinte, esclarece Ferreira (2018, p. 2621),

como essa etapa condensa as fases da construção do filme – definição temática, pesquisa, elaboração do roteiro, agendamento e entrevistas, filmagens, edição de vídeo, sonorização, caracteres, etc. –, torna-se um momento de reflexão pelo qual se recupera todo o processo de ensino-aprendizagem-produção.

Com o documentário finalizado, ordenam-se para visualizarem juntos o trabalho realizado, momento que igualmente fortalece o aprendizado histórico, empoderando os estudantes enquanto produtores e atores de sua própria história. A realização de todas as etapas de forma colaborativa entre educador e estudante e entre o próprio grupo discente, permite extrair ao máximo as potencialidades do uso do documentário didático em sala, tendo efeito

³⁵ É importante sinalizar, no que diz respeito a trilha sonora, que a mesma, nas palavras de Ferreira (2018, p. 2611), “é um importante elemento produtor de sensibilidades e sentido para uma narrativa fílmica. [...] Os programas de edição doméstica permitem incorporar música e outros áudios sobre os trechos do filme. O recurso é uma carta coringa, pois possibilita à produção gravar locuções que ajudam a narrar como voz off as sequências filmadas, criando coerência narrativa.

direto sobre a consciência histórica dos alunos. Como corrobora Abud (2003, p. 192) o documentário

promove o uso da percepção, uma atividade cognitiva que desenvolve estratégias de exploração, busca de informação e estabelece relações. É orientada por operações intelectuais, como observar, identificar, extrair, comparar, articular, estabelecer sucessões e causalidades, entre outras. Por esses motivos [...] produz efeitos na aprendizagem de História.

A história é pautada por relações humanas, sendo preciso pensar no seu ensino sob a mesma perspectiva. Mais do que trabalhar com os conteúdos, construir um documentário colaborativo, busca fortalecer os vínculos entre professores e alunos, criando através do trabalho coletivo um ambiente propício à constituição de sentido e ao desenvolvimento da consciência histórica de todos os sujeitos envolvidos. Como toda proposta didática, cabe ao professor inseri-la, adequando-a ao seu cotidiano escolar, realizando as adaptações procedimentais cabíveis e necessárias, mas ainda assim mantendo-a pertinente como facilitadora no processo de aprendizagem histórica.

4 LUZ, CÂMERA, PROFESSOR EM AÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE APLICAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA EM SALA DE AULA

São incontáveis os livros e os trabalhos acadêmicos que apresentam proposições, metodologias e diferentes abordagens para o ensino de História, teorizando sobre seus objetivos, aplicabilidade e resultados possíveis, todavia, a apresentação de casos práticos ainda é insipiente, tendo sido priorizada nos últimos tempo graças a difusão dos programas de pós-graduação de caráter profissional, que implicam na idealização de um produto didático. A inspiração deste trabalho, sendo assim, vem daqueles que não só entregam a teoria ao educador, como elucidam com riqueza de relatos as experimentações da proposta em sala de aula.

É preciso evidenciar ao professor que as propostas didáticas não são caixas fechadas, não precisando serem executadas nos mínimos detalhes para alcançar o aprendizado histórico. Por vezes, a complexidade de determinadas propostas acaba por afastar educadores que poderiam beneficiar-se e, principalmente, beneficiar suas turmas com novas abordagens didáticas. A experiência a ser relatada aqui é exemplo disso. Inúmeros fatores afetam o planejamento e a execução das propostas didáticas, como já dito anteriormente, cabendo ao professor ser flexível, adequando a metodologia ao seu contexto escolar, alargando alguns passos, suprimindo outros, mas, mantendo o foco em desenvolver a consciência histórica de seus estudantes e sua própria no processo. No 9º ano da escola particular onde idealizou-se produzir a videografia histórica, a disciplina de História tem carga horária de 3 horas semanais, sendo utilizado, no planejamento didático, 1 período semanal para a construção coletiva do mesmo. Além disso, exemplificando as adaptações acima mencionadas, o tempo total de execução seriam 6 meses ou dois trimestres, também levando em conta a divisão do ano letivo da escola, mas o trabalho acabou durando o ano inteiro, sendo finalizado apenas em fevereiro de 2021.

A produção colaborativa de um documentário, tal como expressa no capítulo anterior, pode ser uma proposta didática aquém a realidade de alguns educadores, mas como retratado a seguir, todos os passos são passíveis de adaptação. Mais do que criar jovens cineastas, a ênfase é engajá-los através da visualidade e do palpável, a um mundo histórico que carece de sentido na vida prática desses jovens. É ensinar História através da narrativa documental gerando novas concepções históricas, a fim de que alcancem com esse narrar coletivo, um nível de compreensão mais amplo, sendo sua expressão máxima, para Rüsen (2015), o genético. Segundo o autor,

A lógica da narrativa genética consiste em que, agora, o que faz sentido é a mudança. A narrativa genética temporaliza a história. Os eventos do passado, em sua mobilidade temporal, não aparecem mais como fixados em regularidades práticas imóveis. Manifestam, isso sim, uma dinâmica de mudança (RÜSEN, 2015, p. 209).

É esse entendimento que deve nortear o planejamento do educador. O que valida esta e outras propostas didáticas sob a ótica da aprendizagem histórica, é possibilitar aos sujeitos envolvidos ferramentas novas a sua orientação temporal, a fim de que os diferentes contextos históricos, com suas especificidades, rupturas e permanências sejam percebidos no presente, mediando a ação desses indivíduos no hoje.

Visto isso, o documentário proposto aqui como produto deste trabalho torna-se a concretização desse processo, podendo tanto ao ser produzido, quanto ao ser assistido, ser instrumento de desenvolvimento da consciência histórica. Os documentários, conforme esclarece Katrib (2015, p. 150),

Aparecem como formas de resignificar a vida, as experiências do cotidiano. As imagens e o filme não são só momentos de devaneios e fantasias. Eles também têm o propósito de fazer pensar, de aprender a lidar com a exploração, a violência e as injustiças sociais. Muitos deles são denúncias, outros nos levam a questionar nosso presente.

Pode-se dizer que aquele aqui produzido, verte sobre as duas questões, servindo não necessariamente como denúncia, mas sim como um “desencobrimto” de uma história cidadina silenciosa e pouco abordada, com forte ênfase no questionamento do presente, a medida que as relações entre este e o passado vão se estabelecendo no desenrolar das cenas. Trazer a conjuntura ditatorial brasileira de 1964 a partir de Bento Gonçalves em formato audiovisual, permitiu resgatar memórias e fontes que contam essa história sob outra ótica, dando luz à diferentes apreensões da mesma pelos estudantes. Ao encontro disso, acrescentam Amato, Batista e Dellamore (2018, p. 14),

Grupos sociais e sujeitos históricos diferentes viveram de maneiras particulares a ditadura – a depender de seus marcadores sociais de diferença específicos (classe, gênero, raça, geração, sexualidade etc.), de seus posicionamentos políticos e de trajetórias individuais – suas maneiras de elaborar no tempo a experiência de ter vivido a ditadura também são múltiplas. O cinema- documentário ocupa um lugar central nesse processo, na medida em que incorpora determinados testemunhos e os divulga para um público mais amplo.

A perspectiva de compor o documentário compilando múltiplas visões advindas de sujeitos de diferentes esferas sociais, foi idealizada a partir disso, concebendo a importância desse rememorar através dos relatos de cidadãos Bento-gonçalvenses. As lembranças dos

indivíduos acerca do contexto retratado, enriquecem não só a produção, mas também seu entendimento como uma representação do real, tal como servem de reflexão ao estudante, visto que são parte constituinte da consciência histórica daqueles que as narram. Para Rüsen (2015, p. 220),

Seja lá do que for que os homens se lembrem, isto inclui sempre acontecimentos que eles próprios não viveram. Esses acontecimentos estão vivos na memória como fatores conformadores, condicionantes das próprias vivências ou como um passado assumido pela consciência temporal dos indivíduos. [...] Esse pensamento é uma representação do que aconteceu no passado humano, resultante de procedimentos específicos do entendimento humano.

Assim, visando a ultrapassar a seara da teoria disposta até aqui e apresentar a experiência prática da proposta didática delineada, este capítulo final divide-se em duas partes. A primeira parte consiste no relato da execução da produção colaborativa do documentário em sala de aula, relacionando os conceitos chave aqui abordados ao longo do trabalho. Já, a segunda parte do capítulo, destina-se a explanação mais detalhada do produto final do trabalho.

4.1 EXPERIMENTANDO EM SALA: RELATO DA VIVÊNCIA DIDÁTICA COM DUAS TURMAS DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Elaborar uma proposta didática, como a apresentada neste trabalho, é por si só uma tarefa desafiadora que tira o educador de sua zona de conforto, mas também, enriquece sua prática docente. Todavia, embora a organização da proposta seja trabalhosa, é igualmente um desafio sua aplicação em sala, com estudantes reais e não aqueles hipotéticos e idealizados que muitas vezes pensamos ao planejar as atividades. A expectativa nem sempre é a realidade e por vezes, reorganizações e mudanças são necessárias para a finalização do que foi proposto.

Assim, será relatado aqui a experiência de produção colaborativa de uma videografia histórica com 39 estudantes do nono ano do ensino fundamental do Colégio Marista Aparecida, os mesmos estudantes que escreveram as cartas sobre a Ditadura Civil Militar, mencionadas no Capítulo 2. A escolha deu-se pelo perfil proativo das turmas, bastante engajadas com as redes sociais com uso de vídeos, tal como, outros meios tecnológicos como a robótica, tornando-os abertos a esse tipo de proposta. Além disso, é durante o nono ano que constam no conteúdo programático as temáticas sobre o Brasil e uma vez que o enfoque é relacioná-los, partindo da história local, torna-se coerente trabalhar com esse grupo de estudantes. A organização da proposta perpassou todos os passos apontados e explicitados no capítulo anterior, a serem explanados aqui um a um, clarificando sua execução.

Entretanto, cabe aqui explicar o contexto de produção do documentário, pois este influenciou fortemente na execução das atividades. O processo de construção deste trabalho e consequentemente da proposta didática teve início em 2019, devendo ser levado para sala de aula em 2020 e apresentando no início de 2021, porém, entre os meses finais de 2019 e iniciais de 2020, o mundo inteiro foi acometido pela pandemia do Coronavírus (COVID-19), um vírus que foi detectado primeiramente na China, espalhando-se a partir do país. O contato com este vírus ocasionou uma nova doença, a COVID-19, que poderia levar de sintomas leves a gravíssimos³⁶, dependendo do indivíduo acometido, sendo os idosos considerados um grupo de risco alto devido as debilidades próprias da idade. Na tentativa de conter o avanço do contágio, foram adotadas medidas emergenciais à nível global, como a quarentena e o distanciamento social, sendo solicitado que as pessoas ficassem em casa, evitando o risco de contraírem o vírus. Na quarentena, apenas podiam funcionar locais que prestassem serviços essenciais, como os mercados, as farmácias, os postos de gasolina e os hospitais, sendo os demais estabelecimentos reabertos gradativamente a partir de avaliações acerca do número de casos e do número de leitos disponíveis para tratamento da doença em cada cidade. Já, aqui, surgiram as primeiras dificuldades na concretização do documentário, na medida em que as entrevistas com os idosos não poderiam ser realizadas a fim de não colocar em risco quaisquer sujeitos envolvidos no processo.

Nesse cenário, as escolas foram igualmente fechadas, tendo que se adaptar ao ensino remoto que funcionou de forma bastante diversa, indo de envio de atividades e grupos em aplicativos de bate papo a plataformas de aulas *on-line*, como a *Zoom*, ou de reuniões adaptadas para a docência nesse novo formato, como a *Microsoft Teams* e a *Google Meet*. As instituições de ensino básico ficaram em ensino remoto a partir de meados de março, retornando ao ensino presencial de forma gradual e em consonância à capacidade da escola de seguir os protocolos de segurança decretados pelo governo do estado, responsável pelo estabelecimento dos prazos de retorno³⁷ e pela abertura ou fechamento dos demais tipos de estabelecimentos. No caso das escolas particulares, os estudantes de ensino fundamental puderam voltar à sala de aula presencialmente apenas na última semana de outubro, obrigando a docente a realizar inúmeras

³⁶ Segundo o Ministério da Saúde (2020), “A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a maioria (cerca de 80%) dos pacientes com COVID-19 podem ser assintomáticos ou oligossintomáticos (poucos sintomas), e aproximadamente 20% dos casos detectados requer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória, dos quais aproximadamente 5% podem necessitar de suporte ventilatório”.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **O que é COVID-19?** 2020. Disponível em: <<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>>. Acesso em: 9 dez. 2020.

³⁷ Os protocolos de retorno foram estabelecidos através do Decreto Estadual nº 55.465, de 5 de setembro de 2020.

adaptações nos procedimentos originalmente construídos para a produção colaborativa do documentário, a fim de atender o prazo de entrega deste trabalho.

Esclarecido o contexto produtivo, volto-me ao relato da experiência, partindo do primeiro passo, a apresentação da proposta didática e o engajamento dos estudantes para a mesma. Esta aconteceu em fevereiro de 2020, antes do fechamento da escola devido a pandemia e foi dividido em dois momentos. Inicialmente, realizei um momento de conversa com os estudantes, refletindo quais eram as diferentes formas de consumir conteúdos históricos, quais eram as mais atraentes para eles e se eles se enxergavam como produtores de história. Para ilustrar, selecionei alguns vídeos da rede social chinesa *Tiktok* e montagens de imagens publicadas pela página História no *Paint*, na rede social *Twitter*, que abordam temas da história de maneira descontraída e engraçada, dialogando sobre esse tipo de conteúdo aproxima os estudantes da disciplina e pode ser produzido por diferentes sujeitos.

Na aula seguinte, retomei as discussões e passei para os estudantes trechos de dois documentários disponíveis na plataforma de *streaming Netflix*, “*Privacidade Hackeada*” (2019) e “*Democracia em Vertigem*” (2019). O primeiro aborda a questão da coleta e uso de dados pelas redes sociais, tendo sido utilizado para dialogar com os alunos sobre como lidam com a tecnologia, como usam as redes sociais, quais delas despertam maior interesse e como entendem essa divulgação demasiada de dados, gerando um impacto pela polêmica do assunto. Logo após, passei trechos de *Democracia em Vertigem*, escolhido por abordar uma temática não só brasileira, mas sensível, visto que trata de uma conjuntura política extremamente recente. Os alunos foram estimulados a opinarem sobre o documentário, sobre a importância de estudarmos a história brasileira e conhecermos suas diferentes versões e sobre o uso do gênero documentário para o estudo de História. Relacionando com a aula anterior, buscamos perceber juntos os pontos positivos e negativos de cada abordagem, chegando ao entendimento que pelas redes sociais há uma maior interatividade com o conteúdo, mas o documentário passa mais credibilidade. Nesse momento foi lançada a proposta de produzir de forma colaborativa um documentário sobre a história brasileira recente, entrelaçando os dois aspectos citados como positivos ao ensino de História.

A partir do lançamento da proposta, foi explicado aos estudantes, utilizando Puccini (2012) e Ferreira (2018), o que é um documentário, como ele é produzido (pré-produção, produção e pós produção) e que todas as etapas seriam realizadas de forma conjunta, desde a seleção do tema à edição do audiovisual, a ser cada uma explicada em detalhes conforme o andamento do planejamento. As considerações dos estudantes, tal como, os exemplos documentais utilizados também foram sendo citados para auxiliar na apreensão do processo

pelos estudantes e o primeiro questionamento foi um presente, pois um dos estudantes perguntou como faríamos as entrevistas sobre a história do Brasil morando em Bento Gonçalves. Com essa deixa pude introduzir a história da cidade, esclarecendo que qualquer tema que viesse a ser escolhidos, seria entendido pela ótica da cidade e seus mais diversos cidadãos.

Para o segundo passo, a seleção do tema, retomei inicialmente as falas da turma acerca da importância de estudar e conhecer a história do Brasil, escrevendo no quadro branco “Qual tema da história brasileira recente mais te interessa?”. Antes da resposta deles, solicitei que buscassem no livro didático os temas que seriam estudados no ano letivo, facilitando assim sua escolha, mesmo que eu já tivesse, devido a pesquisa realizada no ano anterior, uma breve ideia dos temas que surgiriam. Cinco minutos depois, com a busca finalizada, os estudantes oralmente expuseram os temas de interesse, sendo eles anotados no quadro e quando repetidos contados em um sistema de votos simples usando traços. O tema mais votado, escolhido por 31 dos 39 estudantes foi a Ditadura Civil Militar de 1964.

Com o tema escolhido, ainda no mesmo período, foi realizada a escrita da carta sobre a temática, mencionada no Capítulo 2, para que eu mensurasse o conhecimento prévio dos mesmos sobre a temática, pois este muito relaciona-se com os níveis de consciência histórica dos estudantes, tal como, com as suas representações do período. Finalizadas as cartas, encaminhei a próxima tarefa que consistia em pesquisar nos mais diferentes aportes sobre o tema, usando livros didáticos, *sites* da *internet*, vídeos e outros, devendo realizar anotações no caderno acerca dos fatos históricos mais importantes, cronologia e outras informações que considerassem fundamentais para o entendimento da ditadura de 1964. Na semana seguinte, os estudantes trouxeram os resultados, sendo construída no quadro uma linha do tempo para os eventos de 1964 a 1985 e elencadas características políticas, sociais, econômicas e culturais da conjuntura.

Na aula seguinte, demos início a seleção e análise de fontes. Dividi os estudantes em cinco grupos, designando uma tipologia de fontes para cada: imagens e fotografias, documentos oficiais, entrevistas/depoimentos, audiovisuais e jornais. Para se familiarizarem com as metodologias de análise de cada tipo, foi disponibilizado a eles *e-books* ou livros que explicam como cada tipo de fonte histórica deve ser analisada, a exemplo do “*Fontes Históricas: introdução aos seus usos historiográficos*” (2019), de José d’Assunção Barros e da obra “*Fontes Históricas*” (2005), compilada por Carla Pinsky. Os estudantes, a partir das leituras, responderam as seguintes perguntas: qual a importância dessa tipologia para aprender história?;

o que podemos depreender sobre determinado contexto a partir dela e como analisar esse tipo de fonte?.

Para praticar, cada grupo escolheu, dentro da conjuntura tema do documentário, uma fonte para analisar e compartilhar com os colegas. A próxima etapa consistiria em cada grupo buscar na *internet* ou no Arquivo Público Municipal, fontes de diferentes tipos acerca da cidade de Bento Gonçalves durante a ditadura civil militar, questionando igualmente seus familiares e conhecidos sobre o período, buscando construir uma gama robusta de fontes para o audiovisual. Todavia, na semana em que a atividade foi lançada, todas aulas presenciais foram suspensas em função da pandemia, sendo todas as etapas a partir daqui, alteradas em função disso, buscando adaptar, sem perder de vista, o objetivo da aprendizagem histórica. Os estudantes foram instruídos então a realizar a seleção e análise individualmente, utilizando arquivos públicos nacionais *on-line* ou fontes coletadas com a própria família, compartilhando com os colegas durante as aulas *on-line*, realizadas através da plataforma *Microsoft Teams*. Quanto ao Arquivo Público Municipal, apenas em novembro de 2020 foi possível consultar seu acervo e afim de evitar o risco de contágio, apenas eu fui até o local para consulta, quando várias outras etapas do documentário já estavam parcialmente encaminhadas.

O próximo passo, seguindo a proposta explicitada no Capítulo 3, tornou-se ainda mais complicado, pois consistiu na realização de entrevistas. O recorte temporal do audiovisual é de 1964 a 1985, o que faz com que grande parte dos entrevistados já seja considerado grupo de risco devido a sua idade, inviabilizando as entrevistas e as filmagens dessas entrevistas. Refletindo sobre como realizar essa etapa da construção da forma mais colaborativa possível, na aula seguinte referente a proposta, após explicar todos os elementos que compõem a entrevista e a entrevista temática, construí com os alunos perguntas amplas sobre a ditadura de 1964 em Bento Gonçalves, que deveriam ser respondidas pela família, registradas e enviadas pela plataforma de aprendizagem *Moodle*, utilizada pela escola. Os estudantes também tinham autonomia para realizar outras perguntas além das pré-estabelecidas, levando em conta seu contexto familiar. As perguntas realizadas foram:

- 1) Como foi noticiado o golpe de 1964 na cidade?;
- 2) Qual era o trabalho do entrevistado ou dos entrevistados no período? Os negócios foram beneficiados ou prejudicados? Explique;
- 3) Havia propaganda a favor do regime na cidade (ex: jornais, festas, eventos cívicos...)? Quais?;
- 4) A existência dos Atos Institucionais como o AI-5 era de conhecimento público? Como se dava o acesso a essas informações?;

- 5) Você teve conhecimento de algum tipo de censura sendo realizada (jornais, fechamento de organizações ou instituições, prisões...)?;
- 6) Quem foram os prefeitos da cidade entre 1964 e 1985? Você lembra de algum?;
- 7) Como era o seu dia a dia durante a Ditadura Civil Militar?;
- 8) Você conhece alguém que foi diretamente afetado pela ditadura? Quem e por quê?;
- 9) Houve mudanças na infraestrutura da cidade durante o período (construções, novas escolas, ginásios, feiras...)?
- 10) Quem você acha que seria interessante dar uma entrevista sobre o tema e por quê?

Os estudantes tiveram duas semanas para colher as respostas por escrito e em aula, conforme sentiam-se à vontade, compartilhavam os relatos de seus entrevistados. Essa atividade foi crucial para a aprendizagem histórica, pois os estudantes assimilaram a história local à conjuntura nacional, compreendendo que suas famílias e sua cidade não estavam alheias aos acontecimentos históricos, mas sim, faziam parte deles. Por meio da última pergunta e de alguns nomes levados por mim, passamos a deliberar sobre quais seriam os possíveis entrevistados para o documentário, a serem contatados e agendados caso a situação pandêmica se estabilizasse. Como não tínhamos muitos nomes, partimos do ponto que, como explica Katrib (2015, p. 294), “cada personagem que narra suas histórias no documentário faz um mergulho nas suas lembranças e no passado, traz dentro de si os fragmentos que costuram o passado ao presente”, decidindo juntos pensar então em áreas ou grupos sociais que gostaríamos que fossem retratadas no audiovisual, sendo estabelecidas: a educação (professores e estudantes), a economia (empresários, setor vitivinícola, contexto geral), a imprensa (jornalistas, donos de jornal), a sociedade (donas de casa, trabalhadores, agricultores), a política (antigos políticos ou com influência política) e os historiadores. A atividade ficou incompleta até 2021, devido as regras de distanciamento social, sendo as entrevistas realizadas por mim a fim de finalizar o produto deste trabalho dentro do prazo de entrega estabelecido. Sobre as perguntas, a decisão foi de inicialmente deixar o entrevistado contar suas vivências e a partir delas, direcionar a entrevista para a área que desejávamos retratar, sem necessidade de um roteiro específico de perguntas, neste caso.

Seguimos então, na aula seguinte, para a construção do argumento e do roteiro. Para o argumento, solicitei aos estudantes que revisassem as pesquisas sobre o tema, as fontes coletadas *on-line* e as entrevistas com as famílias. Feito isso, abri o editor de texto do computador, compartilhando minha tela – visto que a aula era *on-line* - e todos foram contribuindo para a construção do texto. Já, o roteiro, foi construído de outra forma, visto que, os estudantes já estavam habituados a escrita de roteiros, pois o fazem desde o 6º ano para peças

teatrais³⁸ e além disso, muitas partes não poderiam ser concluídas, devido a falta de entrevistas e de algumas fontes do Arquivo Público Municipal. Assim, optei por dividi-los em grupos com diferentes tarefas, como: a escolha de trechos de documentários nacionais sobre a temática passíveis de uso, a seleção de imagens e fotografias de arquivos históricos nacionais, a escolha de músicas para a trilha sonora e a seleção de documentos oficiais ou jornais nacionais passíveis de uso no documentário. Os alunos tiveram duas semanas para realizar as escolhas e após, fomos construindo juntos, um ordenamento do que apareceria antes ou depois, qual a música para os diferentes momentos, como poderia ser a ordem das entrevistas temáticas a serem realizadas em outro momento devido a pandemia. Durante essa etapa, a progressão da consciência histórica vai tornando-se palpável, pois os estudantes passam a expressar narrativamente seus novos entendimentos sobre a temática, realizando novas relações e aprofundando suas compreensões. Nas palavras de Rüsen (2015, p. 193), “na representação produzida pela narrativa os acontecimentos não se reproduzem pura e simplesmente. Ganham, isso sim, a qualidade de significado. [...] [a narrativa] integra os acontecimentos do dia a dia em seu contexto de sentido”.

As etapas finais de produção e pós-produção da videografia histórica não puderam ser realizadas pelos estudantes, pois a modalidade de ensino remoto e o distanciamento social geraram impedimentos as filmagens e a edição colaborativa, sendo ambos os processos realizados por mim, embora tenham igualmente sido explicadas e exemplificadas para os estudantes. Buscando torná-los parte de alguma forma, segui grande parte das sugestões dos mesmos no que diz respeito ao ordenamento das cenas, a trilha sonora e as fontes que deveriam constar no documentário. A fim de que pudessem vivenciar esses passos de alguma forma, a saída encontrada foi retomar a aula de apresentação da proposta, sugerindo que produzissem vídeos curtos sobre essa temática ou sobre outra temática histórica de interesse – inclusive para servir de apoio ao estudo da disciplina-, visto que o objetivo era que passassem pelo processo de filmagem e edição. Estes foram apresentados a turma como forma de fechamento da proposta didática, ficando a apresentação da videografia histórica sobre a ditadura militar em Bento Gonçalves para ser veiculada no ano letivo de 2021.

³⁸ A escola realiza anualmente um projeto de mostra teatral chamado “Pelos trilhas da leitura”, no qual os estudantes leem obras clássicas de diferentes gêneros e autores e montam a partir delas peças teatrais, de 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, sendo orientados quando ao passo a passo do roteiro.

4.2 “DO VINHO TINTO AO VERDE OLIVA: RELATOS DA DITADURA DE 1964 EM BENTO GONÇALVES”

A partir do cenário e das mudanças realizadas na proposta inicial devido as restrições sociais necessárias durante a pandemia do COVID-19, relato aqui os procedimentos realizados para a execução do audiovisual, que recebeu o título “Do vinho tinto ao verde oliva: relatos da ditadura de Bento Gonçalves” em alusão aos uniformes militares e ao fato da cidade ser a capital nacional do vinho.

A produção e a pós-produção do documentário de forma colaborativa, ficou comprometida em função das regras de distanciamento social já mencionadas, fazendo com que os estudantes não participassem ativamente do processo. Na parte da produção, as escolhas dos estudantes quanto aos trechos de documentários nacionais ou vídeos de época disponíveis no *Youtube*, tal como, o ordenamento das cenas e a trilha sonora foram levadas em consideração, entretanto em função das possibilidades de entrevistas e do acervo documental e fotográfico disponível, o roteiro³⁹ foi reescrito a partir das condições existentes (ANEXO 1).

No que tange a produção, grande parte das documentações oficiais e dos jornais foram consultadas nos acervos pessoais de Ademir Bacca e Vitalino Nichetti. O primeiro, cedeu um inquérito militar de um deputado bentogonçalvense na época, um compilado de entrevistas sobre a ditadura em questão na cidade, colhidas em 2014 pelo pesquisador Gustavo Valduga e publicadas em um blog chamado “Historiadores das comunidades ítalo-brasileiras”, numa sessão intitulada “Coturnos da ordem: o regime militar de 1964 na região colonial italiana do Rio Grande do Sul”, além de exemplares do jornal “Laconicus”, um censurado e outro de 1985, cujo o proprietário era o próprio Ademir Bacca. Já, o Vitalino Nichetti, forneceu alguns exemplares do jornal *Semanário* entre os anos de 1967 e 1973, assim como, algumas documentações oficiais referentes ao seu mandato como vereador entre 1968 e 1972, além de algumas propagandas políticas do período. Outros documentos oficiais foram obtidos de forma digitalizada no acervo do Arquivo Nacional, visto que em função do agravamento da pandemia, o Arquivo Público Municipal novamente ficou fechado, impossibilitando a digitalização do que havia sido ali pesquisado.

Os registros fotográficos foram em sua maioria retirados da obra “Século XX: Memórias de Bento Gonçalves” (2013), de autoria de Aldo Cini, Augusta Rocha e Assunta de Paris, e mais algumas poucas imagens que foram encontradas no acervo digital do Arquivo

³⁹ Tendo em vista que o mesmo foi reescrito pela pesquisadora, o mesmo contou apenas com a distribuição de cenas, o ordenamento das entrevistas e imagens utilizadas, as descrições narrativas realizadas e por fim a trilha sonora, sem grandes detalhamentos.

Nacional e no acervo pessoal de Ademir Bacca. Já, os registros fílmicos sobre a cidade, foram encontrados no *Youtube*, em publicações particulares, porém, com a marca d'água do Arquivo Nacional. Por fim, quanto a trilha sonora, foi dada preferência a músicas instrumentais já contidas no editor de vídeo escolhido, a fim de evitar questões referentes à direitos autorais.

As entrevistas foram realizadas de acordo com a disponibilidade e o aceite dos entrevistados, visto que muitos negaram a participação em função do risco de contágio pelo COVID-19. A fim de contemplar as temáticas propostas pelos estudantes e citadas anteriormente, realizaram-se diálogos gravados com os seguintes sujeitos: Paulo Caleffi, professor na antiga FERVI (Fundação Educacional da Região dos Vinhedos), empresário e depoente no inquérito militar contra o deputado Paulo Mincarone; Ademir Bacca, jornalista e proprietário do Jornal Laconicus, que teve uma de suas edições censuradas, além de memorialista da história da cidade; Vitalino Nichetti, aposentado, ex-diretor da Cooperativa Vinícola Aurora e vereador de 1968 a 1972; Wilma Pivetta Lorenzini, aposentada, costureira e dona de casa; Hélio Zan, empresário do ramo de segurança do trabalho e na época estudante; e por fim, Terciane Luchese, pesquisadora e professora do programa de pós-graduação de Educação e História na Universidade de Caxias do Sul.

A pós-produção, que diz respeito a edição e montagem da videografia histórica, foi inteiramente executada pela pesquisadora, que buscando ser fiel a ideia inicial de construção colaborativa e uso de recursos simples de edição, a fim de que os estudantes a fizessem, optou pelo editor de vídeo “*Imovie*” disponível no computador usado para realizar esse processo. As fontes acima citas juntamente com as entrevistas foram organizadas em doze cenas. A primeira é a abertura do documentário, um compilado de cenas nacionais e cidadinas que culminam no título. A cena 2, intitulada “A Ditadura Civil Militar”, apresenta o cenário nacional a partir de um compilado de imagens e trechos de vídeos. A partir da cena 3 o enfoque passa a ser a cidade, iniciando por vídeos e fotografias de Bento Gonçalves na década de 1960, também com trechos de entrevistas. A cena 4, “O dia do golpe: “estoura a revolução em Bento””, traz relatos e imagens que remontam os acontecimentos deste dia na cidade, enquanto a cena 5, “Oposição e atuação militar na cidade: subversão na capital do vinho?” traz igualmente entrevistas, documentação oficial e imagens sobre as relações entre a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) a nível local, tal como, a atuação do Batalhão Ferroviário na busca por ações subversivas nas escolas e em outros setores da sociedade.

A cena 6, “Pela primeira vez um presidente nesta terra: a Fenavinho”, aborda a vinda do presidente Castelo Branco para a inauguração da Festa Nacional do Vinho (FENAVINHO),

em 1967, contando um pouco de sua história através de fotografias e relatos. Na cena 7, o tema é a visão dos estudantes e o ensino, sendo nomeada “Educação em tempos de ditadura: a visão estudantil e a chegada da Fundação Educacional da Região dos Vinhedos (FERVI)”, remontando através de documentos, entrevistas e imagens a organização do ensino superior na cidade através da FERVI, tal como, a visão dos estudantes frente ao cenário político da época.

A cena 8 retrata uma característica clássica da ditadura de 1964, a censura e sob o nome de “Censura à imprensa local: o AI-5 ultrapassa as fronteiras dos grandes centros”, remonta como um jornal local foi censurado e seu proprietário chamado para prestar esclarecimentos no batalhão, através de entrevistas e imagens. As duas próximas cenas tangem as questões econômicas, sendo a cena 9, “A economia da cidade: o que Bento ganhou nesse período?” e a cena 10 “O lado B”. Na primeira, são apresentados os ganhos econômicos da cidade com a Fenavinho e a construção da estrada São Vendelino, também utilizando relatos e fotografias, e na cena seguinte, algumas obras abandonadas também por questões políticas, que poderiam ter possibilitado mais avanços à sociedade bentogonçalvense.

A cena 11, “Um brinde à abertura política” retrata algumas mudanças sentidas na cidade durante o processo de abertura, principalmente através de relatos” sendo a última cena, a 12, um fechamento textual com imagens deixando uma última reflexão acerca do período e das relações micro e macro abordados ao longo do documentário. Ao final, todos os créditos e acervos utilizados encontram-se listados, encerrando assim, a videografia histórica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo sido realizadas as discussões teórico metodológicas pertinentes ao trabalho proposto e a produto didático, tal como, apresentada uma experiência de aplicação, algumas reflexões e possibilidades devem ser elucidadas. Ademais, a trama de conceitos e possibilidades práticas aqui discutidas, carecem de um fechamento que ofereça coesão e coerência a proposta didática podendo agregar positivamente na prática diária do professor de história.

Retomando o problema de pesquisa, a partir da ideia de construir um documentário acerca da ditadura civil militar em Bento Gonçalves, que contribuisse positivamente enquanto subsídio ao desenvolvimento da consciência histórica Rüseniana em estudantes do ensino básico da cidade, através do viés da história local, buscarei refletir sobre as análises realizadas ao longo do trabalho, abarcando todas as áreas mencionadas na problemática.

O primeiro passo na vida profissional de um educador é escolher e compreender qual a linha teórico metodológica melhor se enquadra aos seus valores pessoais, ao que entende como ensino de História. Assim, a construção deste trabalho só se deu mediante a clareza de que a História Cultural, principalmente, aos olhos de Chartier (1991, 2002) e a teoria da História que abarca consciência histórica e a aprendizagem histórica, elaborada por Rüsen⁴⁰ (2015), seriam os norteadores do processo. O entendimento do presente e do passado enquanto representações do real, repletas de símbolos e significações, individuais ou coletivas, abrem possibilidades infinitas de interpretação, agregando vozes, sujeitos e objetos que por vezes passam despercebidos em olhares teóricos menos amplos. Aos estudantes, é fundamental a percepção de que suas próprias visões sobre a sociedade e os diferentes contextos históricos são a suma de inúmeras referências culturais e tem valor histórico, ou seja, permite-lhes entenderem-se como imersos nos processos históricos e não alheios a eles.

Da mesma forma, a orientação no espaço e no tempo é imprescindível não só aos alunos, mas a todos os sujeitos que são por definição responsáveis pelas transformações sócio culturais no contexto em que vivem. Poder olhar ao passado, apreendendo o que ainda se mantém no presente ou como os processos do ontem edificaram o hoje, e podem servir de base para a projeção do futuro, é uma habilidade crucial, pois permite uma atuação consciente em

⁴⁰ Embora o autor alemão tenha cunhado seus grandes conceitos em obras anteriores, em 2015 o mesmo publicou o livro *“Teoria da História: uma teoria da história como ciência”* apresentando reflexões atualizadas sobre suas concepções teórico metodológicas da História, abarcando as discussões realizadas nos escritos anteriores.

sociedade. Essa consciência [histórica], não se encontra pronta nos indivíduos, sendo uma construção que perpassa por diferentes níveis, do tradicional ao genético, complexificando-se conforme o mesmo vai adquirindo condições e entendimentos que agreguem sua percepção dos processos históricos e permitam-no transitar entre passado e presente, de forma a ter clareza sobre as influências mútuas de um no outro. Ao ponto que é construída a partir das percepções do sujeito e seu arcabouço cultural, pode igualmente ser entendida no contexto das representações de Chartier (1991) e mais do que isso, pode ao longo da vida ser desenvolvida.

Aqui entra o trabalho do educador que pensa o ensino de História sob essa ótica, pois ao fazê-lo, deve organizar sua prática pedagógica, objetivando proporcionar esse alargamento ou evolução da consciência histórica de seus alunos, o que se entende aqui como aprendizagem histórica.

A aprendizagem histórica é a possibilidade de uma melhor orientação do estudante na vida prática, dando sentido ao mundo que o cerca através de narrativas. A narrativa histórica é a forma de representação da consciência histórica, ou como explica Rüsen (2015, p. 193), “narrar o cotidiano integra os acontecimentos do dia a dia em seu contexto de sentido”. Assim, a escolha do produto didático aqui buscou atender a essa construção narrativa visando o desenvolvimento da consciência histórica por meio da aprendizagem proposta pelo teórico alemão.

Iniciar do presente e das representações culturais que os estudantes fazem do mesmo e do passado a partir delas, foi o fio condutor da reflexão sobre que tipo de produto agregaria mais ao ensino de História, sendo o cotidiano dos estudantes fator decisivo para a escolha. A partir dos autores supracitados, ficou claro que apenas o hoje não fazia sentido sozinho, pois é composto por inúmeros fatores e acontecimentos, devendo-se então estreitar o foco à vida cotidiana do aluno, ao seu contexto circunscrito, a sua escola, o seu bairro e, logo, a sua cidade.

Os processos históricos dados no espaço citadino são objeto da História Local, campo que busca realizar o descolamento entre micro e macro, entre o nacional e o local fazendo perceber a pertença e os efeitos de um sobre o outro, sendo isso utilizado aqui para realizar esse estreitamento. Ao trabalhar com a história da cidade e seus espaços, os estudantes puderam pesquisar sua própria história e de sua família, identificar eventos que ainda existem, locais que frequentam ou edifícios que não davam tanta importância, resignificando o papel da cidade nos acontecimentos históricos brasileiros que estudam em sala de aula e, principalmente, fomentando um sentimento de pertença, fundamental a constituição das identidades desses jovens estudantes em processo de formação. Mais do que isso, acrescentar esses elementos as

suas identidades, exacerbaram questões emocionais referentes a esse pertencimento, contribuindo ainda mais para a aprendizagem histórica, visto que a emoção é fator importante para a mesma.

Todavia, o uso da História Local para o desenvolvimento da consciência histórica, como visto no Capítulo 2, poderia ser realizado de incontáveis formas, gerando igualmente narrativas históricas. Cabendo aqui, refletir sobre a escolha da videografia histórica em gênero documentário como meio narrativo para o ensino de História. Ao educador, a escuta atenta aos anseios e vivências dos estudantes é essencial para a seleção da proposta didática. Cada turma possui perfis singulares que direcionam as práticas didáticas para determinados caminhos metodológicos. Entretanto, há pontos de contato geracionais comuns aos jovens, podendo uma ferramenta metodológica ser aplicada em diferentes contextos educacionais, sendo a interatividade nas redes sociais e a obtenção de conhecimento histórico através de vídeos na *internet*, extremamente comum na juventude atual, os fatores escolhidos para pensar um produto didático efetivo. Entendeu-se que, fazer uso desses dois aspectos e investigar como se dão entre os estudantes é fundamental a aprendizagem histórica, na medida em que usar algo familiar a eles, auxilia na constituição de sentido sobre a história e da mesma forma, ouvi-los sobre quais tipos de audiovisuais interessam-se e consomem sentindo certa segurança para utilizar como forma de estudo foi imprescindível, partindo das falas dos estudantes a escolha pelo documentário. Este agrega a visualidade que o aluno deseja à credibilidade de estar tratando de algo real, dinamizando o conteúdo histórico.

O documentário como narrativa é igualmente uma representação, devendo isso ficar claro ao estudante que o consome e reiterando a questão visual, ele possibilita que o espectador transporte-se à realidade retratada através da forma que é construído, assentado em diferentes fontes históricas geralmente apresentadas ao longo das cenas, facilitando a compreensão sobre a temática. Além disso, o engajamento é ainda maior quando há o uso de entrevistas e relatos de sujeitos que viveram os acontecimentos históricos retratados, aumentando a sensação de credibilidade e também de identificação para com a conjuntura retratada. Foi buscando esse engajamento, primordial à consciência histórica, que a opção de vincular documentário e história local pareceu bastante assertiva para potencializar o ensino de História, e sabido disso, usar a história da cidade como pano de fundo passou a fazer sentido. Como não existiam audiovisuais que contemplassem esse tema, para além e utilizar um documentário em sala, seria necessário produzi-lo, e quando a isso, alguns apontamentos se fazem pertinentes.

Abarcar toda a história da cidade poderia alargar demais o recorte não levando à identificação que se buscava com a proposta, além de exigir um trabalho muito extenso, pois um documentário nesse volume carece de tempo para que não fique raso e reproduza o básico e conhecido pelos estudantes desde os primeiros anos da educação básica, onde o estudo da cidade é obrigatório. Assim, escolher uma temática histórica a ser estudada pelos estudantes a nível nacional voltando o olhar para os acontecimentos a nível local, tornou-se uma alternativa interessante, pois une o deslocamento macro e micro da História Local, à orientação temporal da vida prática da consciência histórica de Rüsen (2015), culminando, como teoriza Chartier (1991), em uma nova representação, o documentário.

Uma videografia histórica sobre uma conjuntura histórica específica retratado através da cidade, diminui o estranhamento e o afastamento dos estudantes perante a história, aproximando-os dos acontecimentos e fazendo com que se interessem em compreendê-los, pois os efeitos foram sentidos em espaços próximos, por sujeitos próximos. Tão importante quanto isso, é a escolha da temática que deve estar em consonância às expectativas dos alunos frente aos conteúdos programáticos do ano. Reitera-se a importância de ouvir o que esses jovens pensam e buscam nas aulas de História, atentando à quais conteúdos são mais atraentes aos mesmos. O professor deve sempre estar disposto a consultá-los, pois a escolha errada pode gerar frustração em ambas as partes, invalidando os objetivos do uso desse documentário em sala. Conforme a proposta for sendo aplicada, é possível que o professor direcione mais unilateralmente o tema, mas aconselha-se que em uma primeira aplicação, os alunos possam escolher a fim de que se envolvam e entusiasmem-se durante a atividade.

Sendo assim, o recorte escolhido aqui seguiu esses preceitos, tendo os estudantes escolhido a ditadura civil militar de 1964-1985. Embora quase 40 anos tenham se passado desde seu final oficial, essa temática é ainda muito latente entre os estudantes, sedentos por informações e inflamados por conteúdos – às vezes relativistas – sobre o assunto na *internet* e pelas percepções familiares sobre a mesma. Além disso, é um tema igualmente sensível, conforme discussão no segundo capítulo, visto que muitos dos que viveram o período seguem vivos e podendo não só contar suas histórias, mas também rememorar sentimentos e momentos dolorosos do período, já cabendo ao professor, assimilar todas estas demandas ao trabalhar regularmente em sala de aula, sendo sua responsabilidade aumentada na produção de um documentário que estará expondo sujeitos e situações reconhecíveis pelos estudantes.

Entendeu-se aqui essas demandas como oportunidade de reflexão, pois por meio do audiovisual acerca da cidade, inúmeros discursos relativistas, no que tange ao abrandamento da ditadura civil militar, a ideia de que ela só foi ruim para aqueles que não eram cidadãos de

bem ou que foi um momento extremamente próspero do país, independente dos ataques aos direitos humanos de inúmeros cidadãos e tudo isso focado nos grandes centros, podem ser desconstruídos. Apresentar a cidade como palco dessa conjuntura, trazendo como a mesma se inseria, que acontecimentos foram influenciados pela ditadura e como os cidadãos dos diferentes setores da sociedade enxergaram e vivenciaram o período abre um rico caminho ao desenvolvimento do senso crítico e da orientação dos estudantes na vida prática, podendo levá-los a aprendizagem histórica.

No entanto, produzir um documentário é bastante desafiador. Seguindo os passos expressos por Puccini (2012), o educador deveria realizar toda a seleção de fontes, buscando em arquivos públicos e pessoais, compilando e analisando, escolher quais são os possíveis entrevistados, organizando e marcando as entrevistas, realizar a roteirização escolhendo a ordem das cenas, a trilha sonora, o tempo de duração, realizar também a filmagem e a edição. Pensando na composição das imagens e das documentações, no encaixe das cenas, nas transições e afins, como visto no Capítulo 3, o que pode afastar muitos educadores da proposta.

Avaliando a questão do tempo escasso que a grande maioria dos docentes dispõe para planejamento e a falta de conhecimento técnico para a elaboração de um audiovisual, estabeleceu-se um grande dilema quanto a aplicabilidade da proposta inicial de produção e uso da videografia histórica em sala de aula, levando a uma reflexão sobre o problema de pesquisa, pois a solução para o “como construir” através do trabalho de produção exclusivo do educador não alcançaria uma parcela significativa de profissionais, e logo, perderia seu sentido como uma ferramenta metodológica eficaz ao ensino de História.

Destas reflexões emergiu então, uma nova proposta didática, que solucionasse parte das adversidades que dificultariam sua execução e ainda mantivesse o objetivo principal, a aprendizagem histórica: a produção colaborativa de uma videografia histórica sobre a história da cidade. Neste caso, um documentário sobre Bento Gonçalves durante a ditadura civil militar.

Foi elaborado então um processo produtivo em que professor e aluno, em atividades colaborativas do início ao fim, culminaram na apresentação do documentário construído. Definir uma metodologia que seja prática e clara ao educador, tanto nos passos que deve seguir, quanto a como poder fazê-los e a quais as competências que cabem aos estudantes no andamento da proposta foi crucial, pois isso tranquiliza o docente ao longo do processo, dando segurança na hora de planejar e executar as atividades.

O estudante por outro lado, percebe-se como agente produtor e pertencente a sua própria história, participando de todo o processo, de acordo com as possibilidades do educador e da escola onde será aplicada a proposta. O aluno pode participar da escolha do tema, um fator

de engajamento, como explicado anteriormente, além de trabalhar na seleção e análise de fontes, aprendendo a importância de cada uma das tipologias escolhidas pelo docente e seus métodos analíticos. Ele também contribuirá na construção do argumento e do roteiro, partindo do modelo entregue pelo educador, além de aprender conceitos básicos de filmagem e edição, participando colaborativamente de ambos os processos, sempre mediados pelo professor. Na prática, o sentimento de pertencimento e de protagonismo na construção de uma representação sobre sua história é basilar à consciência histórica, que evoluirá ao longo do processo produtivo, visto que, o jovem, constantemente, estará em contato com as diferentes temporalidades, organizando-se mentalmente a fim de orientar-se no tempo e, por conseguinte, em sua vida prática.

Cabe ressaltar que o desenvolvimento da consciência histórica ao nível genético pode não ocorrer de forma igual em todos os estudantes envolvidos na proposta, mesmo que esta seja executada tal como o apresentado no Capítulo 3. Da mesma forma, ele pode ser possibilitado mesmo quando o professor precisa realizar adequações a proposta original, como apresentado na primeira parte deste capítulo. Não é a execução perfeita que culminará na aprendizagem histórica, mas sim, o empenho de professores e estudantes em compreender e refletir através de cada atividade, as noções de permanência e ruptura, de transformação e continuidade, as relações imbricadas entre passado e o presente que levarão a constituição de sentido acerca da temática trabalhada, que neste caso, foi a ditadura de 1964.

Mesmo não tendo sido produzido de forma integralmente colaborativa como o proposto, a videografia histórica, produto deste trabalho, foi construída de modo a facilitar a aprendizagem histórica durante todas as etapas as quais os estudantes contribuíram, já gerando resultados importantes. Na medida em que proporcionou a muitos estudantes compreenderem-se e perceberem-se através da história da cidade, enquanto sujeitos históricos que lidam com os legados deixados pelo período de 1964 -1985 em seu cotidiano, seja por meio de espaços, lugares, monumentos, edifícios ou pela própria vivência familiar, fazendo-os refletir sobre o passado e o presente - saindo do macro sem sentido e olhando ao micro apreensível - validou-se como mobilizadora de progressos na consciência histórica desses estudantes.

Explanados todos os aspectos que viabilizaram esse trabalho e a construção dessa proposta didática e de produto, salienta-se que ainda há muito a se pesquisar sobre ferramentas metodológicas e as proposições para sala de aula que tenham como premissa a aprendizagem histórica nos moldes de Rüsen (2015), levando em conta as contribuições que a História Cultural pode fazer à sua teoria da História. Ademais, outros trabalhos que possam abarcar diferentes recortes temporais sobre a cidade, sob a ótica da História Local são igualmente

oportunos, pois podem igualmente desenvolver a consciência histórica e contribuir ao ensino de história, juntamente com propostas didáticas que abordem de forma contundente a ditadura civil militar de 1964. Buscou-se aqui, apresentar uma possibilidade ao educador, munindo-o de um passo a passo consistente e ao mesmo tempo partindo de um modelo de aplicação flexível, entendendo que no ensino de História, o objetivo final de alcançar a aprendizagem histórica e a constituição de sentido deve ser o primordial, e assim, a produção colaborativa de um documentário acerca da história da cidade em um determinado recorte – Bento Gonçalves de 1964-1985 – desponta como oportunidade potencializadora do aprendizado e da progressão da consciência histórica em estudantes do ensino básico.

6 REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História**, São Paulo, v. 22, n. 1, p.183-193, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/his/v22n1/v22n1a08.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Fgv, 2013. 384 p.
AMATO, Gabriel; BATISTA, Natália; DELLAMORE, Carolina (org.). **A ditadura na tela: o cinema documentário e as memórias do regime militar brasileiro**. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2018. 256 p.

ANDRADE, Juliana Alves de; GIL, Carmem Zeli de Vargas; BALESTRA, Juliana Pirola. Ensino de história, direitos humanos e temas sensíveis. **História Hoje**, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p.4-13, jun. 2018.

ARAUJO, Maria Paula; SILVA, Izabel Pimentel da; SANTOS, Desirree dos Reis (Org.). **Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013. 48 p.

BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMITD, Maria Auxiliadora. (Org.) **Jorn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ufpr, 2011. 150 p.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de história local: redescobrimos sentidos. **Saeculum: revista de história**, João Pessoa, v. 0, n. 15, p.57-85, jul/dez. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/srh/article/view/11357>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

BARROS, José D'assunção. **Campo da história: especialidades e abordagens**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 224 p.

BAUMAN, Zigmund. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BEZERRA, Viviane Prado; SALES, Telma Bessa. DITADURA CIVIL MILITAR NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA: leituras variadas e diferentes maneiras de expressão. **Revista Observatório**, [s.l.], v. 3, n. 2, p.241-264, 1 abr. 2017. Universidade Federal do Tocantins. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2017v3n2p241>.

BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria F. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 164, p.478-516, jan/jul. 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19206>>. Acesso em: 28 nov. 2016.

BLOCH, Marc. **Apologia da história: ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 159 p. Tradução de André Telles.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**, [s.l.], v. 7, n. 13, p.272-292, 26 nov. 2018. Revista Historia Hoje. <http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v7i13.393>

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Algés: Difel, 2002.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, Apr. 1991. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=en&nrm=iso Acesso em: 09 nov. 2019.

CINI, Aldo; ROCHA, Ana Augusta; DE PARIS, Assunta. **Século XX: Memórias de Bento Gonçalves**. 1. ed. São Paulo: Auana, 2013. 146 p.

DA-RIN, Silvio. **Espelho partido: tradição e transformação do documentário**. 3. ed. Rio de Janeiro: Azouge, 2006.

FERREIRA, Eurico Costa. **O uso dos audiovisuais como recurso didático**. 2010. 75 f. Dissertação (Mestrado em História e Geografia) - Universidade do Porto, Porto, 2010. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55002/2/tesemesteuricoferreira000123322.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2019.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, câmera e história: práticas com o uso do cinema**. Belo Horizonte: Autêntica Editora. Edição do Kindle, 2018.

FRANCO, Alécia Pádua; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 25, n. 1, p. 1016-1035, nov. 2018.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. SCHMIDT, Maria Auxiliadora; A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p.297-308, set. 2005.

GASPAROTTO, Alessandra; PADRÓS, Enrique Serra. A ditadura civil-militar em sala de aula – desafios e compromissos com o resgate da história recente e da memória. IN: BARROSO, Vera Lúcia; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei; PADRÓS, Enrique Serra. (Org.). **Ensino de História – Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: EST, 2010, p. 183-201.

GERMINARI, Geyso. **O ensino de história local e a formação da consciência histórica de alunos do 6 ano do ensino fundamental: uma experiência com a unidade temática investigativa**. In: XIV ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 2014, Campo Mourão. Campo Mourão 2014. p. 355 - 356. Disponível em: <http://www.erh2014.pr.anpuh.org/anais/2014/335.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2016.

GERMINARI, Geyso. História da cidade, consciência histórica e jovens escolarizados: o caso de Curitiba. **Antíteses**, [s.l.], v. 4, n. 7, p.363-382, 30 jun. 2011. Universidade Estadual de Londrina. <http://dx.doi.org/10.5433/1984-3356.2011v4n7p363>.

GONÇALVES, Márcia de A. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo de S. (Org.) **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007

KATRIB, Mohamad Ibrahim. Molduras de uma cidade: narrativa, história e documentário. In: KATRIB, Mohamad Ibrahim; MACHADO, Maria Clara Tomaz (org.). **História & documentário: artes de fazer, narrativas filmicas e linguagens imagéticas**. São Paulo: Verona, 2015. Edição do Kindle.

KOCH, Marlene Zimmermann. **As tecnologias no cotidiano escolar: uma ferramenta facilitadora no processo ensino-aprendizagem**. 2013. 36 f. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) - Universidade Federal de Santa Maria, Sarandi, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/498/Koch_Marlene_Zimmermann.pdf?sequence=1>. Acesso em: 01 ago. 2019.

MAUAD, Ana Maria. Fontes de memória e o conceito de escrita videográfica: a propósito da fatura do texto videográfico. **Milton Guran em três tempos** (LABHOI, 2010). *História oral*, Vol. 1, N. 13, 2010, p. 141-151.

MAUAD, Ana Maria; DUMAS, Fernando. Fontes orais e visuais na pesquisa histórica. Novos métodos e possibilidades narrativas. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Orgs.). **Introdução à história pública**. São Paulo: Letra e voz, 2011.

MARRERA, Fernando Milani; SOUZA, Uris Alves de. A tipologia da consciência histórica de Rüsen. **Revista Latino-americana de História**, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p.1069-1078, ago. 2013.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. São Paulo: Hucitec, 2000.

MARTUCCELLI, Danilo. **Gramáticas del indivíduo**. Traducido de José Federico Delos. Buenos Aires: Losada, 2007.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 2, p.27-35, abr. 1995. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/ciencias/viali/recursos/online/vlogs/36131-42540-1-PB.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

NIKITIUK, Sônia. “ A História local como instrumento de formação ” . **Anais do X Encontro Regional de História da AN PUH** . Rio de Janeiro: 2002. Disponível em www.rj.anpuh.org/resouces/rj.../Nikitiuk%20S%20nia%20M%20L.doc . Acesso em 22 de setembro de 2017.

PADRÓS, Enrique Serra. História do tempo presente, ditaduras de segurança nacional e arquivos repressivos. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p.30-45, jun. 2009.

PADRÓS, Enrique Serra. Ditadura brasileira: verdade, memória e justiça?. **Historiae**, Rio Grande, v. 3, n. 3, p.65-84, set. 2012.

PAIS, José Machado. **A consciência histórica e identidade**: os jovens portugueses num contexto europeu. Oeiras: Celta, 1999.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, [s.l.], v. 7, n. 13, p.14-33, 26 nov. 2018. Revista Historia Hoje. <http://dx.doi.org/10.20949/rhhj.v7i13.427>.

PUCCINI, Sérgio. **Roteiro de documentário**: da pré produção à pós produção. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2012. 141 p.

RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: 34. ed., 2005.

REVEL, Jacques. “Cultura, culturas: uma perspectiva historiográfica” In: Jacques Revel. **Proposições**. Ensaios de história e historiografia. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2009, 97-137.

RUSEN, Jorn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Trad. Historiches Lernen. Curitiba: WA Editores, 2012.

RÜSEN, Jorn. **História viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico. Trad. Estevão de Rezende Martins. Editora Universidade de Brasília, 2010.

RÜSEN, Jorn. **Razão histórica**: os fundamentos da ciência da história. Trad. Estevão de Rezende Martins. Editora Universidade de Brasília, 2001.

RÜSEN, Jorn. **Teoria da história**: uma teoria da história como ciência. Curitiba: Ufpr, 2015. 604 p.

SANTOS, Flávio Batista dos. **O ensino de história local na formação da consciência histórica**: um estudo com alunos do ensino fundamental na cidade de Ibaiti-PR. 2014. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SENA JÚNIOR, Carlos Zacarias de; MELO, Demian Bezerra de; CALIL, Gilberto Grassi (Org.). **Contribuição à crítica da historiografia revisionista**. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2017. 380 p.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette M.; MAGALHÃES, Marcelo de S. (Org.) **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

SCHMIDT, M.A; CAINELLI, M. **Ensinar história**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, M.; GARCIA, T. M. F. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

SHUBALSKI, José Augusto. **Práxis educacional em trabalho com documentário**. 2015. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em:
<<https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/trabalhoConclusaoWS?idpessoal=13146&idprograma=40001016080P7&anobase=2015&idtc=7>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SILVA, Marcos. O historiador, o ensino de história e seu tempo: notas sobre a problemática da ditadura no Brasil 1965/1985. **Antíteses**, Pelotas, v. 2, n. 3, p.23-36, jun. 2009.

SOUSA, Fabiana Melo; OLIVEIRA, Carmen Irene de. Documentários e impacto social: reflexões sobre a produção e uso. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** . Curitiba: Educere, 2013. p. 19308 - 19321.

SUKOW, Nikita Mary; URBAN, Ana Cláudia. HISTÓRIA LOCAL E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA. In: **Anais do XVII Congresso Internacional das Jornadas de Educação Histórica: Teoria, Pesquisa e Prática**. Anais...Foz do Iguaçu (PR) UNILA, 2017. Disponível em:
<<https://www.even3.com.br/anais/jornadaseh2017/78048-HISTORIA-LOCAL-E-CONSCIENCIA-HISTORICA--UMA-REVISAO-BIBLIOGRAFICA>>. Acesso em: 01/08/2019.

TIBURI, Marcia. **Como conversar com um fascista**: reflexões sobre o cotidiano autoritário brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016. 194 p.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. **Antíteses**, Londrina, v. 3, n. 6, p.743-758, jul-dez. 2010.

ZANDONADE, Vanessa; FAGUNDES, Maria Cristina de Jesus. **O vídeo documentário como instrumento de mobilização social**. 2003. 72 f. Monografia (Especialização em Jornalismo) - Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis, Assis, 2003.

ANEXO A – ROTEIRO

ROTEIRO – VIDEOGRAFIA HISTÓRICA

TÍTULO: “DO VINHO TINHO AO VERDE OLIVA: RELATOS DA DITADURA DE 1964 EM BENTO GONÇALVES”

CENA 1 – ABERTURA

COMPILADO DE CENAS FÍLMICA DA ÉPOCA DITATORIAL DE 1964 NO PAÍS E DA VISITA DOS PRESIDENTES MILITARES CASTELO BRANCO E ERNESTO GEISEL À BENTO GONÇALVES. VINHO ESCORRENDO DA TORNEIRA AO FUNDO PARA A APRESENTAÇÃO DO TÍTULO. MÚSICA INSTRUMENTAL DRAMÁTICA.

CENA 2 – A DITADURA CIVIL MILITAR

NARRAÇÃO COM COMPILADO DE CENAS FÍLMICAS DA ÉPOCA DISPONÍVEIS NA INTERNET.

A DITADURA CIVIL MILITAR FOI UM PROCESSO HISTÓRICO EXTREMAMENTE COMPLEXO E MULTIFACETADO. DO AUTORITARISMO A CONTROVERSA IDEIA DA EXISTÊNCIA DE DEMOCRACIA, DA CENSURA ÀS TORTURAS E PRISÕES ARBITRÁRIAS, DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO AO DISCURSO DE ORDEM, DO EMPENHO MILITAR AO FORTE APOIO DOS SETORES CIVIS E RELIGIOSOS, OS ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS ALI CONCEBIDOS ESTRAPOLAM SEUS 21 ANOS DE DURAÇÃO. MAIS DO QUE ISSO, VÃO ALÉM DOS GRANDES CENTROS, ALCANÇANDO TODOS OS ESTADOS, AS CIDADES E AS PESSOAS, E BENTO GONÇALVES NÃO ESTAVA ALHEIA A TUDO ISSO. OS RELATOS APRESENTADOS AQUI CONTAM VISÕES DESSA HISTÓRIA. UMA HISTÓRIA DAQUELES QUE VIVENCIARIAM OU SE DEBRUÇARAM A ESTUDAR SOBRE ESSA BENTO GONÇALVES, CUJO VINHO TINTO, SAÍDO DA BARRICA GANHOU TRAÇOS VERDE OLIVA EM 1964.

CENA 3 – A BENTO DOS ANOS 60

TRECHO DE ENTREVISTA – TERCIANE LUCHESE

IMAGENS FÍLMICAS EXTRAÍDAS DO FILME “1ª FENAVINHO” DE SÉRGIO PEDRUCCI

FILMAGEM INAUGURAÇÃO GINÁSIO MUNICIPAL -ACERVO ARQUIVO NACIONAL

CENA 4 – O DIA DO GOLPE – “ESTOURA A REVOLUÇÃO TAMBÉM EM BENTO GONÇALVES”

TRECHO ENTREVISTA ADEMIR BACCA

FOTOGRAFIAS DA CIDADE NA DÉCADA DE 1960 – LIVRO “SÉCULO XX: MEMÓRIAS DE BENTO”

CENA 5 – OPOSIÇÃO, JOGOS POLÍTICOS E ATUAÇÃO MILITAR NA CIDADE – SUBVERSÃO NA CAPITAL DO VINHO?

NARRAÇÃO: OS DIAS E ANOS QUE SE SEGUIRAM A TOMADA DE PODER TÃO LOGO TRARIAM REFLEXOS NA CIDADE. OS JOGOS POLÍTICOS ENTRE AS DIFERENTES FORÇAS DAVAM A NOÇÃO DE NORMALIDADE ENQUANTO A ATUAÇÃO MILITAR PASSAVA DESPERCEBIDA À POPULAÇÃO.

TRILHA SONORA: TRAILER FILME SUSPENSE

OPOSIÇÃO

TRECHO ENTREVISTA VITALINO NICHETTI
JORNAIS DO ACERVO PESSOAL VITALINO NICHETTI
FOTOGRAFIAS LIVRO “SÉCULO XX: MEMÓRIAS DE BENTO”

TRILHA SONORA: EVAN KING - GUARDIANS

OS JOGOS POLÍTICOS

TRECHO ENTREVISTA ADEMIR BACCA

TRECHO ENTREVISTA VITALINO NICHETTI

TRILHA SONORA: TRAILER FILME SUSPENSE

OS JOGOS POLÍTICOS: A IGREJA CATÓLICA E A ATUAÇÃO DO PE. MÂNICA

TRECHO ENTREVISTA ADEMIR BACCA 1

TRECHO ENTREVISTA WILMA LORENZINI
FOTOGRAFIAS ACERVO PESSOAL ADEMIR BACCA

TRECHO ENTREVISTA ADEMIR BACCA 2

TRECHO ENTREVISTA SANDRA LORENZINI ZANOTTO

TRILHA SONORA: TRAILER FILME SUSPENSE

ATUAÇÃO MILITAR

NARRAÇÃO: A ATUAÇÃO MILITAR EM BENTO SE DEU PRINCIPALMENTE ATRAVÉS DO BATALHÃO FERROVIÁRIO, RESPONSÁVEL MAJORITARIAMENTE PELA ABERTURA DE ESTRADAS DE FERRO MAS QUE DURANTE O PERÍODO PASSOU A PARTICIPAR FORTEMENTE DOS SETORES POLÍTICOS DA CIDADE.

TRECHO ENTREVISTA PAULO CALEFFI 1

FOTOGRAFIAS LIVRO “SÉCULO XX: MEMÓRIAS DE BENTO”

TRECHO ENTREVISTA ADEMIR BACCA

TRECHO ENTREVISTA PAULO CALEFFI 2
DOCUMENTOS ACERVO PESSOAL ADEMIR BACCA

TRECHO ENTREVISTA PAULO CALEFFI 3
DOCUMENTOS ACERVO PESSOAL ADEMIR BACCA

TRECHO ENTREVISTA ADEMIR BACCA 2

TRILHA SONORA: EVAN KING - GUARDIANS

CENA 6 – PELA PRIMEIRA VEZ PRESIDENTES NESTA TERRA – A FENAVINHO

NARRAÇÃO: FOI TAMBÉM NESSE PERÍODO QUE BENTO GONÇALVES SE INSERIU NO CENÁRIO NACIONAL, TRAZENDO À CIDADE ALGUNS DOS PRESIDENTES MILITARES, A COMEÇAR POR CASTELO BRANCO, CONVIDADO PARA INAUGURAR A PRIMEIRA EDIÇÃO DA FESTA QUE SERIA A MARCA DE BENTO POR MUITOS ANOS.

TRECHO FILME “PRIMEIRA FENAVINHO”, SÉRGIO PEDRUCCI

TRECHO ENTREVISTA VITALINO NICHETTI 1
FOTOGRAFIAS LIVRO “SÉCULO XX: MEMÓRIAS DE BENTO”

TRECHO FILME “PRIMEIRA FENAVINHO”, DE SÉRGIO PEDRUCCI

TRECHO ENTREVISTA WILMA LORENZINI

TRECHO ENTREVISTA VITALINO NICHETTI 2
TRECHO FILME “PRIMEIRA FENAVINHO”, DE SÉRGIO PEDRUCCI

NARRAÇÃO: A FENAVINHO FEZ RETORNAR A BENTO AQUELE QUE AQUI CRESCERÁ, ERNESTO GEISEL, AGORA PRESIDENTE, QUE NÃO SÓ VISITARIA A FEIRA COMO TAMBÉM ENVIARIA RECURSOS PARA A INFRAESTRUTURA PRINCIPALMENTE EDUCACIONAL DA CIDADE.

TRECHO FILME “TERCEIRA FENAVINHO”, DE SÉRGIO PEDRUCCI

TRILHA SONORA: TRAILER FILME SUSPENSE

CENA 7 – EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE DITADURA – A VISÃO ESTUDANTIL E A CHEGADA DA FERVI (GEISEL)

NARRAÇÃO: MUITOS DAQUELES QUE VIVERAM OS ANOS DITATORIAIS REFEREM-SE A ELES COMO O PERÍODO DA REVOLUÇÃO, REFLEXO DIRETO DA NARRATIVA QUE TEVE COMO UM DE SEUS PILARES A EDUCAÇÃO. DA UNIÃO BENTOGONÇALVENSE DE ESTUDANTES, A UBE, AOS PROFESSORES DEMITIDOS,

DAS AULAS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA BRASILEIRA ÀS DE MORAL E CÍVICA, A EDUCAÇÃO FOI FATOR IMPORTANTE NAS RELAÇÕES DA CIDADE COM O CONTEXTO NACIONAL.

FOTOGRAFIAS LIVRO “SÉCULO X: MEMÓRIAS DE BENTO”

NARRAÇÃO: SEGUNDO O PESQUISADOR GUSTAVO VALDUGA, NO MOVIMENTO ESTUDANTIL EM BENTO, FIGURAVA FORTEMENTE A UBE. DELA SAIU O DEPUTADO ESTADUAL E DEPOIS FEDERAL PAULO MINCARONE, CASSADO EM 1964.

APÓS SUSPEITAS DE DESVIO DE VERBA DENTRO DA UNIÃO DE ESTUDANTES E DO ENVOLVIMENTO DO DEPUTADO, AMBOS FORAM ALVOS DE UM EXTENSO INQUÉRITO MILITAR, CUJA DOCUMENTAÇÃO REVELA PARA ALÉM DAS CONTAS DA UBE, A BUSCA DOS MILITARES POR AÇÕES SUBVERSIVAS DE ESTUDANTES E PROFESSORES, TENDO CHAMADO INUMEROS ALUNOS PARA PRESTAR DEPOIMENTO. ENTRE OS DOCENTES, AQUILINO OPPERMANN, DA REDE PÚBLICA E NELSON PILETTI, DA REDE PARTICULAR SÃO EXEMPLOS DE PROFISSIONAIS QUE PERDERAM SEUS EMPREGOS POR SUPOSTAS CONDUTAS SUBERSIVAS EM SALA DE AULA.

DOCUMENTOS ACERVO PESSOAL ADEMIR BACCA

FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DOS VINHEDOS

NARRAÇÃO: PARA ALÉM DISSO, É NESSE MOMENTO QUE A PARTIR DE INCENTIVOS LOCAIS E FEDERAIS BENTO VAI DAR INÍCIO A IMPLEMENTAÇÃO DE UM OUTRO NÍVEL DE ENSINO: O ENSINO SUPERIOR. GANHA VIDA A FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DA REGIÃO DOS VINHEDOS.

TRECHO ENTREVISTA PAULO CALEFFI

FOTOGRAFIAS LIVRO “SÉCULO XX: MEMÓRIAS DE BENTO”

NARRAÇÃO: OS ENTENDIMENTOS DOS ESTUDANTES PODIAM ATÉ DIVERGIR ENTRE SI, DE ALAS CONTRÁRIAS A OUTROS QUE POUCO COMPREENDIAM, NÃO HÁ DÚVIDAS DE QUE NO IMAGINÁRIO ESTUDANTIL COMUM, FIGURAVA UM GRANDE EVENTO ANUAL.

TRECHO ENTREVISTA HÉLIO ZAN 1

TRECHO ENTREVISTA SANDRA LORENZINI ZANOTTO 1

FOTOGRAFIAS LIVRO “SÉCULO XX: MEMÓRIAS DE BENTO”

VISÕES E LEMBRANÇAS

TRECHO ENTREVISTA HÉLIO ZAN

IMAGENS DA INTERNET – LOGOS DOS PARTIDOS

TRECHO ENTREVISTA SANDRA LORENZINI ZANOTTO

JORNAIS ACERVO PESSOAL VITALINO NICHETTI

TRILHA SONORA: EVAN KING - GUARDIAN

CENA 8 – CENSURA A IMPRENSA LOCAL – O AI-5 ULTRAPASSA AS FRONTEIRAS DO GRANDES CENTROS

TRECHO ENTREVISTA ADEMIR BACCA
FOTOGRAFIAS ACERVO PESSOAL ADEMIR BACCA

O CASO DO JORNAL LACONICUS
TRECHO ENTREVISTA ADEMIR BACCA
IMAGENS DA INTERNET – BANNER BRAZIL EXPORT 73 E FOLHETOS

NARRAÇÃO: JUNTAMENTE COM OS FOLHETOS, O PADRE ENTREGOU UM JORNAL QUE HAVIA COMPRADO EM BRUXELAS COM UMA CHARGE PEJORATIVA SOBRE O EXÉRCITO BRASILEIRO, ESCRIVENDO TAMBÉM UM ARTIGO PRO LACONICUS

TRECHO ENTREVISTA ADEMIR BACCA 2
TRECHO ENTREVISTA ADEMIR BACCA 3

TRILHA SONORA: EVAN KING - GUARDIAN

CENA 9 – A ECONOMIA DA CIDADE – O QUE BENTO GANHOU NESSE PERÍODO?

TRECHO FILME “TERCEIRA FENAVINHO”, SÉRGIO PEDRUCCI
TRECHO ENTREVISTA PAULO CALEFFI 1

TRILHA SONORA EVAN KING - GUARDIAN

FERVI E A FORMAÇÃO DO EMPRESARIADO

TRECHO ENTREVISTA ADEMIR BACCA

TRECHO ENTREVISTA PAULO CALEFFI

O GINÁSIO MUNICIPAL

NARRAÇÃO: OUTRO GANHO IMPORTANTE DO PERÍODO FOI O GINÁSIO MUNICIPAL, INAUGURADO EM 1976, PELO PRESIDENTE ERNESTO GEISEL. O EVENTO MOVIMENTOU A CIDADE E FOI REALIZADO DURANTE A GESTÃO DO PREFEITO DARCI POZZA, ELEITO PELA ARENA.

FILME DA INAUGURAÇÃO DO GINÁSIO MUNICIPAL – ACERVO DO ARQUIVO NACIONAL

TRECHO TERCIANE LUCHESE - ECONOMIA

A FENAVINHO E A EXPANSÃO INDUSTRIAL: VINHOS, MÓVEIS E TUDO MAIS

TRECHO ENTREVISTA VITALINO NICHETTI

TRECHO ENTREVISTA PAULO CALEFFI
FILME “TERCEIRA FENAVINHO”, SÉRGIO PEDRUCCI

TRILHA SONORA TRAILER FILME SUSPENSE

A RODOVIA SÃO VENDELINO: BENTO EXPANDE CADA VEZ MAIS

TRECHO ENTREVISTA ADEMIR BACCA

NARRAÇÃO: A RODOVIA PERMITIU A LIGAÇÃO DE BENTO PRINCIPALMENTE COM A CAPITAL, BARATEANDO CUSTOS, DIMINUINDO O TEMPO DE DESLOCAMENTO, FACILITANDO O ESCOAMENTO DE PRODUTOS E ASSIM DESENVOLVENDO A ECONOMIA DA CIDADE.
TELA GRAVADA – GOOGLE MAPS

TRILHA SONORA TRAILER FILME SUSPENSE

CENA 10 – O LADO B

NARRAÇÃO: ALÉM DOS INQUÉRITOS E DA ATUAÇÃO DOS MILITARES E CIVIS SIMPATIZANTES NA DANÇA DE CADEIRAS DO JOGO POLÍTICO, UMA OUTRA FACE DESSA HISTÓRIA MERECE SER CONTADA.
DOCUMENTOS ACERVO PESSOAL ADEMIR BACCA

TRECHO TERCIANE LUCHESE – RESISTÊNCIA

TRECHO ADEMIR BACCA

NARRAÇÃO: NAS PALAVRAS DE UM VEREADOR DA ÉPOCA, “O HOSPITAL ESTARIA FUNCIONANDO, TERIAM PESSOAS INTERNADAS, FOI DITO QUE DESSEM ALTA PARA QUEM ESTAVA LÁ. AQUELE HOSPITAL ERA UM HOSPITAL DE PRIMEIRA LINHA, SUA TECNOLOGIA, DUAS INSTALAÇÕES, MATERIAL DE PRIMEIRA LINHA, UMA OBRA MUITO GRANDE PRA BENTO.

FOTOGRAFIAS E JORNAIS ACERVO PESSOAL ADEMIR BACCA

NARRAÇÃO: O MÉDICO ANTÔNIO CARLOS KOFF, UM DOS DIRETORES DO HOSPITAL, EXPLICA QUE O MARIA TEREZA GOULART FOI INAUGURADO NO INÍCIO DE MARÇO, PELO PREFEITO MILTON ROSA. DEPOIS DO ESTOURO DA REVOLUÇÃO, O EXÉRCITO ACABOU DISTITUINDO A DIREÇÃO E O HOSPITAL ACABOU SENDO FECHADO PELO INTERVENTOR, O CAPITAL CONCEIÇÃO.
DOCUMENTOS ACERVO PESSOAL ADEMIR BACCA

TRECHO ADEMIR BACCA 2

FOTOGRAFIAS ACERVO PESSOAL ADEMIR BACCA

PRESO POLÍTICO NA NOSSA TERRA?

TRECHO ADEMIR BACCA

TRILHA SONORA: EVAN KING – GUARDIAN

CENA 11 – UM BRINDE À ABERTURA!

TRECHO TERCIANE LUCHESE

IMAGENS DA INTERNET – JORNAIS DA ÉPOCA (ABERTURA)

ACERVO PESSOAL VITALINO NICHETTI

FOTOGRAFIAS LIVRO “SÉCULO XX: MEMÓRIAS DE BENTO”

NARRAÇÃO: A ABERTURA POLÍTICA NO BRASIL FOI UM PROCESSO, NAS PALAVRAS DAQUELE QUE ESTAVAM NO PODER, UMA ABERTURA LENTA E GRADUAL, QUE DA MESMA FORMA FOI SENDO SENTIDA NA CIDADE, SEJA ATRAVÉS DA IMPRENSA, DA AMPLIAÇÃO NO NÚMERO DE PARTIDOS POLÍTICOS OU DA PRÓPRIA IDEIA DE VOLTAR A TER UM CIVIL COMO PRESIDENTE.

CAPA E CONTRA CAPA DO LACONICUS - ACERVO PESSOAL ADEMIR BACCA

TRILHA SONORA TRAILER FILME SUSPENSE

CENA 12 – FECHAMENTO

NARRAÇÃO: A HISTÓRIA TRANSBORDA OS LIVROS E DOCUMENTOS, É CONSTRUÍDA A CADA DIA PELOS MILHARES DE SUJEITOS QUE AQUI COEXISTEM E ATUAM NA SOCIEDADE, ELA É O ONTEM, MAS PELOS OLHOS DO HOJE, É A TRADIÇÃO, MAS TAMBÉM É A CRÍTICA, É A NOSTALGIA, MAS TAMBÉM A CONSCIÊNCIA. A BENTO GONÇALVES DE HOJE NÃO É A MESMA DO ANOS DA DITADURA E AO MESMO TEMPO É DE LÁ QUE VEM NOÇÕES PARA ENTENDERMOS MUITOS MOMENTOS DO AGORA. TODOS SOMOS E SEMPRE SEREMOS PARTE DESSE UNIVERSO CHAMADO HISTÓRIA.

TRECHO FILME “ATUALIDADES DO SUL”, TOMAZONI FILMES

IMAGENS DA INTERNET – PIPA PÓRTICO ATUAL

FOTOGRAFIAS LIVRO “SÉCULO XX: MEMÓRIAS DE BENTO”

GRAVAÇÃO DE TELA – GOOGLE EARTH

CRÉDITOS

FONTES FÍLMICAS CONSULTADAS

FONTES ICONOGRÁFICAS CONSULTADAS

FONTES DOCUMENTAIS E JORNAIS CONSULTADOS

LISTA DE ENTREVISTADOS

PRODUÇÃO, DIREÇÃO E EDIÇÃO

DADOS INFORMATIVOS DO PPGH

DATA E LOCAL