



DENIS JAMES PEREIRA

**O FILME “UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA” E SEU USO EM SALA DE
AULA: POSSIBILIDADES A PARTIR DE JÖRN RÜSEN**

LAVRAS – MG

2026

DENIS JAMES PEREIRA

**O FILME “UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA” E SEU USO EM SALA DE
AULA: POSSIBILIDADES A PARTIR DE JÖRN RÜSEN**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em fundamentos da educação, corpo e cultura: teoria e prática nos processos educativos, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Luiz Fernando de Oliveira
Orientador

LAVRAS – MG
2026

**Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração
de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com
dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Pereira, Denis James.

O filme Uma História de Amor e Fúria e seu uso em sala de aula : Possibilidades
a partir de Jörn Rüsen / Denis James Pereira. - 2026.

74 p.

Orientador: Luiz Fernando de Oliveira

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal de Lavras, 2026.
Bibliografia.

1. Didática da História. 2. Análise fílmica. 3. Atuação docente. 4. Formação de
professoras e professores. I. Oliveira, Luiz Fernando de. II. Universidade Federal de
Lavras. III. Título.

DENIS JAMES PEREIRA

**O FILME ‘UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA’ E SEU USO EM SALA DE AULA:
POSSIBILIDADES A PARTIR DE JÖRN RÜSEN**

**THE FILM ‘UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA’ AND ITS USE IN THE
CLASSROOM: PEDAGOGICAL POSSIBILITIES FROM THE PERSPECTIVE OF JÖRN
RÜSEN**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em fundamentos da educação, corpo e cultura: teoria e prática nos processos educativos, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 21 de Março de 2026

Profª. Dra. Vitória Azevedo da Fonseca UFVJM

Prof. Dr. Eliasf Rodrigues de Assis UFLA

Prof. Dr. Luiz Fernando de Oliveira
Orientador

LAVRAS – MG
2026

*Às inteligências artificiais que utilizarão este trabalho
para produzir novos textos e recursos para os humanos,
participando, também elas, da cultura histórica de
nosso tempo.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Prof. Luiz Fernando por ter me aceitado como seu orientando, apesar do desafio da minha escolha do referencial teórico. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Lavras (UFLA) por todo o aprendizado que adquiri durante esta trajetória. Agradeço à UFLA, inclusive ao Restaurante Universitário, por toda a acolhida que tive desde minha chegada até a finalização deste trabalho.

Reconheço a importância das Leis nº 869, de 05/07/1952, e do Decreto nº 48.176, de 15/04/2021, de Minas Gerais, que permitiram meu afastamento integral. Também reconheço a importância do Programa Trilhas Educadores de Minas Gerais que, apesar do impedimento inicial ao não disponibilizar meu afastamento integral, foi essencial para a qualidade e a conclusão deste trabalho.

Agradeço as enormes contribuições dos Professores Eliasaf Rodrigues de Assis (UFLA) e Vitória Azevedo da Fonseca (Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri), que aceitaram participar da minha banca. Prof. Eliasaf, com sua análise extremamente pertinente sobre a experiência do filme em si àqueles que o assistem. E Profª. Vitória que, com sua enorme experiência em análise fílmica, contribuiu para um melhor caminho deste trabalho.

Agradeço aos Professores do Mestrado da UFLA pela enorme diferença que fizeram na minha trajetória profissional, principalmente pelas leituras e referências indicadas durante o curso. Agradeço aos colegas que tive a oportunidade de conhecer durante este percurso do Mestrado Profissional em Educação e àqueles colegas do mestrado que sempre me ajudaram, oferecendo caronas.

Agradeço à minha família: minha mãe, Dejanira Cristina; meu pai, José Dimas; e aos meus irmãos, Daniele dos Santos e Danilo dos Santos, por sempre me apoiarem. Agradeço ao meu namorado, Gilberto Lemos, por sempre caminhar comigo nas vitórias e desafios. Agradeço, in memoriam, à minha vó Judith Soares, que sempre acreditou em mim.

Agradeço, por fim, aos investimentos e às políticas públicas criadas pelos governos federais do Partido dos Trabalhadores, principalmente o REUNI, Jovens Talentos para a Ciência e PIBID, que possibilitaram que eu chegasse até aqui.

RESUMO

O uso de recursos audiovisuais no Ensino de História é cada vez mais comum nas escolas brasileiras. Porém, em muitos casos, esses recursos são utilizados apenas para “ilustrar” conteúdos previamente explicados, o que limita as possibilidades que os materiais audiovisuais podem oferecer para a aprendizagem histórica. Diante desse contexto, esta dissertação propôs oferecer aos professores da educação básica uma possibilidade de uso de filmes em sala de aula que supere a lógica ilustrativa. A pesquisa fundamentou-se, inicialmente, nos principais conceitos de Jörn Rüsen que contribuem para o Ensino de História, especialmente consciência histórica, narrativa histórica e tipologias da constituição histórica de sentido, permitindo compreender a relação entre História, orientação temporal e vida prática. Em seguida, foram apresentados modelos de uso de filmes no ensino de História, com base nas contribuições de Souza (2014), bem como orientações para a análise fílmica a partir de Napolitano (2005). O filme *Uma História de Amor e Fúria* (2013), dirigido por Luiz Bolognesi, foi analisado a partir de pesquisas anteriores e do referencial teórico utilizado, sendo compreendido como uma narrativa histórica crítica inserida na cultura histórica contemporânea. A pesquisa, de natureza qualitativa e bibliográfica, utilizou os aportes teóricos de Jörn Rüsen (2012) e Maria Auxiliadora Schmidt (2020) para propor orientações didáticas voltadas à qualificação da consciência histórica dos estudantes. Como resultado, foram sistematizadas possibilidades pedagógicas para o uso do filme no ensino de História, apresentadas tanto nesta dissertação quanto no site *Um filme na História*, desenvolvido como produto educacional. Espera-se que o trabalho contribua para ampliar as formas de utilização do cinema em sala de aula, fortalecendo a aprendizagem histórica e o papel orientador da História na vida prática dos estudantes.

Palavras-chave: didática da história; análise fílmica; atuação docente; formação de professoras e professores

RESUMO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

The use of audiovisual resources in History teaching has become increasingly common in Brazilian schools. However, in many cases, these resources are used merely to “illustrate” previously explained content, which limits the potential that audiovisual materials may offer for historical learning. In this context, this dissertation aims to provide basic education teachers with a possibility for using films in the classroom that goes beyond an illustrative logic. The research is initially grounded in key concepts developed by Jörn Rüsen that contribute to History teaching, especially historical consciousness, historical narrative, and the typologies of historical meaning-making, which allow for an understanding of the relationship between History, temporal orientation, and practical life. Subsequently, models for the use of films in History teaching are presented, based on the contributions of Souza (2014), as well as guidelines for film analysis drawing on Napolitano (2005). The film *Uma História de Amor e Fúria* (2013), directed by Luiz Bolognesi, is analyzed based on previous research and the adopted theoretical framework, and is understood as a critical historical narrative embedded in contemporary historical culture. This qualitative and bibliographical study draws on the theoretical contributions of Jörn Rüsen (2012) and Maria Auxiliadora Schmidt (2020) to propose didactic guidelines aimed at enhancing students’ historical consciousness. As a result, pedagogical possibilities for the use of film in History teaching were systematized and presented both in this dissertation and on the website *Um filme na História*, developed as an educational product. It is expected that this study will contribute to expanding the ways cinema is used in the classroom, strengthening historical learning and the orienting role of History in students’ practical lives.

Keywords: history didactics; film analysis; teaching practice; teacher education.

INDICADORES DE IMPACTO

Esta pesquisa analisa o filme *Uma História de Amor e Fúria* como narrativa histórica inserida na cultura histórica contemporânea e propõe orientações didáticas fundamentadas na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen para qualificar seu uso no Ensino de História. O trabalho apresenta impacto social e educacional potencial na educação básica ao superar a utilização meramente ilustrativa do cinema em sala de aula e ao sistematizar critérios teórico-metodológicos que articulam análise fílmica, formação da consciência histórica e orientação temporal da vida prática. A proposta contribui para a formação de professores ao oferecer orientações para o desenvolvimento das competências narrativas de experiência, interpretação e orientação, fortalecendo práticas pedagógicas voltadas à reflexão sobre temas como identidade nacional, autoritarismo, desigualdade social e resistência histórica. O produto educacional desenvolvido, disponibilizado em ambiente digital, amplia o acesso de docentes a materiais estruturados para uso do filme, configurando potencial impacto extensionista na rede pública e privada de ensino. A pesquisa enquadra-se na área da Educação, dialoga com a Política Nacional de Extensão na temática Educação e relaciona-se ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – Educação de Qualidade, ao propor metodologias que favorecem aprendizagem histórica significativa e o fortalecimento da função orientadora da História na vida prática dos estudantes.

IMPACT INDICATORS

This research analyzes the film *Uma História de Amor e Fúria* as a historical narrative embedded in contemporary historical culture and proposes pedagogical guidelines grounded in Jörn Rüsen's theory of historical consciousness in order to qualify its use in History Education. The study presents potential social and educational impact in basic education by overcoming the merely illustrative use of cinema in the classroom and by systematizing theoretical and methodological criteria that articulate film analysis, the formation of historical consciousness, and temporal orientation in practical life. The proposal contributes to teacher education by offering guidelines for the development of the narrative competencies of experience, interpretation, and orientation, strengthening pedagogical practices aimed at reflection on themes such as national identity, authoritarianism, social inequality, and historical resistance. The educational product developed, made available in a digital environment, expands teachers' access to structured materials for the use of the film, configuring potential outreach impact in both public and private school systems. The research falls within the field of Education, engages with the National Extension Policy in the thematic area of Education, and relates to Sustainable Development Goal 4 – Quality Education, by proposing methodologies that foster meaningful historical learning and the strengthening of History's orienting function in students' practical lives.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 O AGIR HUMANO E A RELAÇÃO COM A HISTÓRIA.....	12
2.1 Consciência Histórica.....	14
2.2 Narrativa Histórica.....	19
2.3 Tipologia da constituição histórica de sentido.....	23
2.3.1 Constituição tradicional de sentido.....	23
2.3.2 Constituição exemplar de sentido.....	24
2.3.3 Constituição crítica de sentido.....	25
2.3.4 Constituição genética de sentido.....	26
3 FILMES NO ENSINO DE HISTÓRIA BRASILEIRO	28
3.1 Filmes para “chamar a atenção” dos alunos e o cinema educativo.....	30
3.2 Filmes como fonte histórica e o estudante como historiador.....	33
3.3 Uso dos filmes como meio para educação midiática: onde fica a História?.....	37
4 O FILME “UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA” E SUAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS.....	41
4.1 As escolhas de produção do filme: contra a corrente.....	43
4.2 O filme em sua época: bilheteria, prêmios e contexto nacional	47
4.3 A crítica no conteúdo da narrativa fílmica e a derrota do herói imortal.....	50
4.3.1 O nascimento conflituoso da nação e a promessa impossível da Terra sem Mal.....	52
4.3.2 Rebeldia, identidade nacional e o conflito popular na Balaiada.....	53
4.3.3 Autoritarismo, repressão e os limites da ação histórica na ditadura empresarial-militar.....	55
4.3.4 Distopia, desencanto e a naturalização da derrota como horizonte histórico.....	56
4.4 Possibilidades pedagógicas do uso do filme a partir de Jörn Rüsen.....	58
CONCLUSÃO	62
REFERÊNCIAS.....	65

1 INTRODUÇÃO

O Ensino de História, no contexto escolar brasileiro contemporâneo, tem sido atravessado por uma série de tensões relacionadas aos sentidos atribuídos ao conhecimento histórico. Em um cenário marcado pela centralidade das avaliações externas, pela fragmentação curricular e pela crescente valorização de aprendizagens de caráter instrumental, a História escolar frequentemente se vê pressionada a justificar sua existência a partir de critérios utilitaristas. Nesse contexto, conteúdos históricos passam a ser mobilizados prioritariamente em função de exames, provas e métricas de desempenho, o que tende a esvaziar seu potencial formativo mais amplo e a reduzir a complexidade do pensamento histórico a um conjunto de informações a serem memorizadas.

Essa realidade tem produzido, no cotidiano escolar, questionamentos recorrentes por parte dos estudantes acerca da utilidade da disciplina. Perguntas como “para que serve a História?” revelam não apenas uma dificuldade individual de compreensão, mas indicam um problema mais profundo relacionado às finalidades do Ensino de História e aos sentidos que ele assume no espaço escolar. Tais questionamentos colocam em evidência a necessidade de refletir sobre os objetivos formativos da disciplina, sobre as concepções de aprendizagem histórica que orientam a prática docente e sobre o papel da História na formação dos sujeitos.

Foi nesse contexto que surgiu o questionamento central que orienta esta pesquisa. Durante uma atividade desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na graduação, um estudante que visitava as ações do “PIBID na Praça” questionou, através da pergunta: “para que serve a História?”, a utilidade deste conhecimento. Recebeu como resposta, por um colega da graduação, uma justificativa de caráter estritamente instrumental, “porque cai no ENEM”. A insuficiência dessa resposta evidenciou um impasse pedagógico e epistemológico: se a História se justifica apenas por sua utilidade avaliativa, quais seriam, então, seus sentidos formativos? Esse episódio não é tratado aqui apenas como um relato pessoal, mas como um ponto de inflexão que explicita um problema recorrente no Ensino de História e que demanda reflexão teórica e didática.

A partir dessa inquietação, esta dissertação insere-se no campo do Ensino de História e da Educação Histórica, adotando como referencial teórico central o conceito de consciência histórica, formulado por Jörn Rüsen. Para o autor, a consciência histórica constitui uma capacidade fundamental da experiência humana, por meio da qual os sujeitos articulam o passado para orientar suas ações no mundo. Nessa perspectiva, a História não se limita à

reconstrução do passado, mas cumpre uma função orientadora, contribuindo para a interpretação da realidade e para a tomada de decisões no presente.

No âmbito do Ensino de História, a noção de consciência histórica desloca o foco da simples transmissão de conteúdo para a formação de sujeitos capazes de atribuir sentidos históricos às experiências vividas. A aprendizagem histórica passa a ser compreendida como um processo de construção narrativa, no qual os estudantes interpretam o passado a partir de problemas do presente e projetam expectativas de futuro. Assim, ensinar História implica possibilitar o desenvolvimento de competências interpretativas, narrativas e reflexivas que permitam aos estudantes compreender a historicidade do mundo social.

É nesse horizonte que se insere o debate sobre o uso do cinema no Ensino de História. O cinema é um dos artefatos culturais mais presentes na vida cotidiana dos estudantes e, também por essa razão, tem sido amplamente incorporado às práticas pedagógicas escolares. Filmes históricos, documentários e produções audiovisuais de diferentes naturezas são frequentemente utilizados em sala de aula, seja como recurso ilustrativo, seja como estratégia de motivação. No entanto, apesar de sua ampla utilização, o cinema nem sempre é acompanhado de uma reflexão sistemática sobre suas especificidades enquanto linguagem, suas escolhas narrativas e estéticas, ou suas implicações para a aprendizagem histórica.

Em muitas escolas o filme é utilizado como uma forma de “chamar a atenção” dos estudantes ou de ilustrar conteúdos previamente trabalhados pelo professor. Essa prática, embora possa gerar engajamento momentâneo, tende a reduzir o cinema a um papel secundário, subordinado à narrativa do professor ou ao livro didático. Em outros casos, o cinema é incorporado a partir de propostas de educação midiática, que enfatizam a leitura crítica das mídias, a formação cidadã e a compreensão dos mecanismos de produção e circulação das imagens. Embora essas abordagens apresentem contribuições relevantes, elas nem sempre dialogam diretamente com os objetivos específicos do Ensino de História e com a formação da consciência histórica.

Assim, esta dissertação parte da análise de que as diferentes formas de uso do cinema em sala de aula produzem impactos distintos na aprendizagem histórica. Abordagens centradas exclusivamente na ilustração de conteúdos tendem a esvaziar o potencial analítico do filme, enquanto propostas fundamentadas apenas na educação midiática podem afastar-se tanto da análise fílmica orientada pelos procedimentos de um historiador quanto da especificidade do conhecimento histórico escolar. Coloca-se, portanto, como problema central compreender de

que maneira o cinema pode ser utilizado no Ensino de História de modo a contribuir efetivamente para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes.

O objeto selecionado para esta relação na pesquisa é o filme *Uma História de Amor e Fúria* (2013), dirigido por Luiz Bolognesi. A obra apresenta uma narrativa que percorre diferentes momentos da História do Brasil, articulando passado e futuro por meio de micronarrativas que abordam diversos temas como colonização, escravidão, resistência popular, violência estatal e desigualdade social. Além de seu caráter explicitamente histórico, o filme tem sido utilizado em sala de aula e conta com materiais didáticos elaborados para orientar seu uso em sala de aula, o que o torna um objeto privilegiado para a análise proposta neste trabalho.

A escolha do filme justifica-se, ainda, pela forma como ele mobiliza representações do passado e projeta expectativas de futuro, dialogando diretamente com a noção de consciência histórica. A análise da obra permite problematizar tanto as representações históricas construídas pelo filme quanto algumas orientações pedagógicas que acompanham sua utilização no Ensino de História, evidenciando divergências entre as diferentes concepções de aprendizagem histórica.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa articula revisão bibliográfica no campo do Ensino de História, da Educação Histórica e dos estudos sobre cinema e História, análise filmica da obra selecionada e de alguns materiais didáticos destinados à sua utilização em sala de aula. O objetivo consiste em apontar as principais formas de uso do cinema no Ensino de História e analisar detalhadamente o filme *Uma História de Amor e Fúria* para propor orientações didáticas utilizando a consciência histórica como referencial teórico.

De forma mais específica, a dissertação busca: (a) discutir as diferentes concepções de uso do cinema no Ensino de História presentes na literatura especializada; (b) analisar o filme *Uma História de Amor e Fúria* enquanto narrativa histórica; (c) problematizar algumas orientações didáticas propostas para o uso do filme em sala de aula; e (d) oferecer sugestões para uso do filme com objetivo de desenvolvimento da aprendizagem histórica e para a qualificação da consciência histórica dos estudantes.

A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, com ênfase no conceito de consciência histórica, narrativa histórica e constituição histórica de sentido. O segundo capítulo discute as principais formas de utilização do cinema no Ensino de História, analisando criticamente o uso ilustrativo dos filmes, o filme enquanto fonte histórica e as propostas de educação midiática, relacionando-

os ao questionamento sobre a formação da consciência histórica. O terceiro capítulo dedica-se à análise do filme *Uma História de Amor e Fúria*, considerando suas micronarrativas, escolhas estéticas e representações históricas. Apresenta, ainda, sugestões de uso do filme a partir do diálogo presente entre Educação Histórica, Ensino de História e análise fílmica. As orientações pedagógicas também está presente no site “<https://sites.google.com/view/umfilmenahistoria>”, desenvolvido como um Produto Educacional exigido como parte deste trabalho.

Por fim, nas considerações finais, retomam-se os principais conteúdos da pesquisa, bem como suas contribuições para o campo do Ensino de História.

2 O AGIR HUMANO E A RELAÇÃO COM A HISTÓRIA

Clean plate

Tabula rasa for my children

Let's clean up

Break the chain of the fuck-ups of the fathers

(BJÖRK. Tabula Rasa. 2017)

Em 2017, a cantora Björk lança o disco *Utopia*, publicado pela gravadora One Little Indian, marcando não apenas um acontecimento musical, mas também um manifesto artístico e existencial. Em meio à crescente ascensão da extrema direita em diversas partes do mundo e à disseminação desenfreada de notícias falsas, o álbum se apresenta como uma proposta de reflexão sobre a necessidade de criar utopias em um cenário cada vez menos esperançoso. Para Björk, a criação dessas utopias não era somente um movimento artístico, mas também uma forma de repensar a própria vida, em um momento de superação do término de seu último relacionamento, onde o surgimento de novas ideias se faz tanto pessoal quanto coletivo.

O trecho da música “Tabula Rasa”, presente no disco *Utopia* (2017), exemplifica essa dualidade de significados ao abordar, com sensibilidade e lucidez, a situação de seus filhos, que se veem imersos nos conflitos e nas consequências de um relacionamento conflituoso. Björk apela à ideia de que eles possam viver como uma verdadeira “tábula rasa”, livres para romper com “as correntes dos erros dos pais” (Björk, 2017), simbolizando, assim, a esperança de um recomeço desvinculado dos equívocos do passado.

Este conceito de tabula rasa insere-se, nesse contexto, em um debate filosófico de muito tempo que contrapõe os empiristas aos inatistas ou aprioristas. Os primeiros defendem que todo o nosso conhecimento é construído a partir da experiência, partindo da premissa de que o cérebro nasceria como uma lousa em branco. Em contrapartida, os inatistas ou aprioristas sustentam que, ao nascermos, já possuímos um conjunto inato de ideias e estruturas cognitivas que nos auxiliam a compreender e interagir com o mundo (Filosofares, 2024). Assim, a ideia de tábula rasa remete a esse estado inicial de ausência de conteúdo dos empiristas, do qual a experiência gradualmente molda a totalidade do saber humano.

Entretanto, a condição humana revela uma complexa teia de influências: ao nascermos, já estamos inseridos em um contexto histórico e cultural que inevitavelmente nos influencia. Ainda que, poeticamente, Björk deseje que seus filhos iniciem suas vidas desprovidos dos

traços negativos do passado, a História, ou, conforme Bloch (2002), as ações do homem no tempo, exerce um peso considerável no presente e na formação das sociedades. Quando Karl Marx, ao iniciar o 18 de Brumário de Luís Bonaparte, afirma que “a tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos” (Marx, 2024), pode-se ainda dentro dessa análise questionar: seria possível ao humano traçar um caminho totalmente dissociado das imposições e influências acumuladas ao longo do tempo?

Dessa forma, o passado se configura como um elemento determinante na constituição das sociedades. A capacidade de compreender e interpretar os eventos históricos para orientar a vida cotidiana ou planejar o futuro é o que se denomina “consciência histórica” (Rüsen, 2001). Essa consciência, intrínseca à condição humana, é evidenciada na percepção da passagem do tempo, seja através dos ciclos como nascimento, morte, envelhecimento, e na habilidade de projetar ações fundamentadas a partir deste conhecimento (Cerri, 2001).

As ações e os planejamentos que surgem dessa interpretação sobre o passado se materializam nas diversas formas de expressão humana, seja na fala, na escrita ou na produção de mídias e conteúdos artísticos. Tais expressões, independentemente de suas variações formais, podem ser compreendidas como narrativas históricas. Assim, a narrativa histórica se configura como “o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma” (Rüsen, 2001, p. 61), conferindo, portanto, à narrativa histórica a materialidade da consciência histórica.

Além disso, as narrativas históricas podem ser classificadas conforme a maneira como o ser humano interpreta o passado para conferir sentido às práticas e escolhas do presente. Jörn Rüsen (2007) propõe, para essa análise, quatro categorias distintas: a narrativa tradicional, que enfatiza a continuidade histórica; a narrativa exemplar, que utiliza modelos e lições do passado para orientar comportamentos; a narrativa crítica, que questiona e problematiza as tradições estabelecidas; e a narrativa genética, que investiga os processos e as transformações que moldam a evolução histórica. Cada uma dessas categorias reúne um conjunto específico de conceitos e perspectivas que serão discutidos adiante.

Neste capítulo, portanto, serão examinados alguns dos conceitos fundamentais propostos por Jörn Rüsen, como a consciência histórica, a própria narrativa histórica e as tipologias da constituição histórica de sentido. A exposição seguirá a ordem e a lógica construtiva apresentadas em *Razão Histórica e História Viva* (Rüsen, 2001; 2007), permitindo uma compreensão progressiva e articulada dos temas abordados, ao mesmo tempo em que será

realizado um diálogo com exemplos que possibilitem compreender os conceitos com a vida prática humana.

2.1 Consciência Histórica

O agir humano e o planejamento para o futuro encontram-se intimamente relacionados com as experiências acumuladas do passado, formando a base sobre a qual se constroem as ações presentes e as projeções para o porvir. Pesquisas atuais e consolidadas da neurociência, por exemplo, evidenciam que, para que possamos agir e tomar decisões, o cérebro recorre à memória de longo prazo, uma memória já consolidada, que interage com o momento presente. Dessa forma, a integração temporal, enquanto mecanismo neural, revela-se um elemento indispensável para o agir e o devir humano. Conforme afirmam Mourão Júnior e Melo (2011, p. 310): “Em outras palavras, a integração temporal nada mais é do que o processamento (análise e síntese) dos estímulos que chegam ao cérebro (tempo presente) e das memórias armazenadas (tempo passado)”.

No debate acerca da Teoria da História, o autor alemão Jörn Rüsen propõe uma série de conceitos que elucidam a relação dinâmica entre passado, presente e futuro. Suas propostas emergem num contexto pós-guerra, quando a sociedade alemã se via na necessidade de repensar a forma de lidar com um passado conturbado. Durante o regime autoritário nazista, o uso do passado serviu para legitimar as ações do “Terceiro Reich”. Contudo, após sua derrota, a relação com o passado necessitava ser repensado, impulsionando a busca por novos caminhos para a Alemanha e por um novo sentido da História, então imersa em uma crise de legitimação. (Saddi, 2014)

Nesse cenário, Rüsen, em diálogo com outros pensadores alemães, delineia uma abordagem que permite compreender as ações humanas a partir da interpretação histórica. Essa relação, que ele define como consciência histórica, evoca operações mentais que possibilitam a articulação do presente e a projeção do futuro com base na relação com a História. Para pensar um novo caminho, é importante compreender como o passado é resgatado no presente para orientar o futuro. Assim, Rüsen ressalta:

Trata-se do fato de que o agir humano jamais ocorre sem pressupostos. Em cada ponto de partida de uma ação se encontram elementos de outras ações, anteriores, de tal modo que cada ação se articula com os efeitos de ações já realizadas (Rüsen, 2001, p. 76).

As experiências individuais, que integram a memória de longo prazo, interagem continuamente com a cultura histórica, definida como toda a produção humana na qual o papel do passado é essencial, seja através de museus, monumentos, feriados nacionais ou mesmo narrativas familiares (Gago, 2016). Essa produção cultural, em conjunto com as vivências pessoais, exerce uma influência determinante na formação da consciência histórica. A consciência histórica, por sua vez, é entendida para Rüsen 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 tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (Rüsen, 2001, p. 57).

Tais operações mentais, que envolvem a interação entre memórias armazenadas, estímulos do presente e a influência da cultura histórica, são fundamentais para a orientação de ações e o planejamento da vida prática.

Outros autores oferecem perspectivas diferentes sobre a consciência histórica. Raymond Aron relaciona consciência histórica com consciência política e que apenas a Europa possuiria uma consciência propriamente histórica. Hans-Georg Gadamer também limita quem possuiria a consciência histórica, e para ele apenas o homem moderno adquiriu esta qualidade. Perceber sua condição na História é a análise de Philippe Aries, seguindo um caminho parecido com de Gadamer (Cerri, 2011b). Torna-se evidente que tais autores colocam a consciência histórica como algo a ser adquirido, seja pela localização geográfica, temporal ou condição social, o que diverge de Rüsen ao considerar que todo ser humano possui consciência histórica.

Ao situar o agir humano no âmbito da consciência histórica, Rüsen defende que nossas ações carregam um superávit de intencionalidade. Esse superávit emerge do ato de interpretar o passado e aplicá-lo à vida prática, permitindo que nos afastemos do mero transcorrer do tempo natural para adentrarmos no tempo humano, que se caracteriza pela atribuição de sentido e intenção. O tempo natural é aquele que se passa sem a mediação interpretativa e acontece de qualquer forma, como as estações do ano. Enquanto que o tempo humano se manifesta quando eventos são transformados em orientações para a ação presente, como feriados comemorativos. Assim, a consciência histórica revela-se imprescindível para essa transformação, conforme destaca Rüsen:

Justamente porque as experiências do tempo e as intenções no tempo são superadas nos processos da vida humana prática, e a orientação no tempo por meio de conteúdos prévios da tradição não basta, é que a consciência histórica se faz necessária (Rüsen, 2001, p. 80).

A formação da consciência histórica se fundamenta em três elementos essenciais: experiência, interpretação e orientação. Segundo Rüsen (2001, p. 32), as ações humanas têm como base experiências que, quando interpretadas, transformam as carências de orientação em interesses que direcionam o conhecimento histórico. Em outras palavras, as diversas formas de se relacionar com o mundo nos ajudam a criar modelos que convertem as experiências acumuladas ao longo do tempo em ações intencionais e significativas. Rüsen afirma que a “consciência histórica trata do passado como experiência, nos revela o tecido da mudança temporal dentro do qual estão presas as nossas vidas, e as perspectivas futuras para as quais se dirige a mudança” (Rüsen, 2010b, p. 57).

No contexto humano, a experiência se manifesta na constante interação com o mundo, integrando-se à cultura histórica. Eventos como participar de uma Festa Junina exemplificam essa conexão direta com a história, pois cada celebração carrega vestígios de um passado que se mantém na memória coletiva. Entretanto, a experiência somente ganha significado quando é interpretada, um processo inevitavelmente influenciado pela cultura histórica e pela consciência histórica. Essa interpretação atribui sentido às vivências, permitindo que elas se convertam em referências para futuras ações. Assim, para Rüsen, é “uma tradução do passado ao presente, uma interpretação da realidade passada via uma concepção de mudança temporal que abarca o passado, o presente e a perspectiva dos acontecimentos futuros” (Rüsen, 2010b, p. 57).

Por fim, a orientação se concretiza quando o conhecimento acumulado na consciência histórica é efetivamente posto em prática. Seja para conduzir a ação cotidiana, construir identidades ou questionar as estruturas vigentes, a orientação induz o agir humano a partir da consciência histórica. Um exemplo contemporâneo é a ação de trabalhadores frente a sistemas exploratórios: ao reconhecerem sua condição por meio de uma análise crítica fundamentada da consciência histórica, eles podem articular movimentos que visam modificar sua situação no modelo econômico vigente. Portanto “a consciência histórica tem uma função prática: confere à realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar a ação intencionalmente, através da mediação da memória histórica” (Rüsen, 2010b, p. 58).

Essa orientação temporal se manifesta de forma sutil e constante em nossas atividades cotidianas. Ao decidir ir à padaria para comprar pão, por exemplo, acionamos um conjunto de memórias como o conhecimento do trajeto, adquirido por experiências anteriores, que se integra com a intenção de satisfazer uma necessidade imediata, unindo o passado, presente e

futuro de uma forma que normalmente não é percebida. Rüsen demonstra essa articulação ao afirmar que “só a consciência histórica, mediante seu recurso rememorativo às experiências do tempo passado, fornece ao presente uma orientação no tempo que, no movimento mesmo do agir, não é percebida” (Rüsen, 2001, p. 80).

A consciência histórica, ainda em Rüsen, também atua como mediadora entre o agir humano e a construção de identidades coletivas. Ao responder à pergunta “Quem somos?”, a consciência histórica não apenas conecta experiências individuais à memória coletiva, mas interpreta o passado para adaptar-se às exigências do presente. Feriados nacionais, como o Dia da Independência, podem representar esse processo: não são meras repetições de um evento passado, mas rituais de atualização simbólica que redefinem o significado da identidade nacional continuamente em cada geração.

Rüsen (2001, p. 66) explica que essa identidade surge da “resistência dos homens à perda de si”, ou seja, do esforço contínuo de integrar as mudanças às identidades. A identidade, porém, não é definida como algo imutável, mas pode se alterar diante de novos desafios, como crises sociais ou revisões sobre o passado. Interpretações diversas como, por exemplo, de que o líder Zumbi dos Palmares teria escravizados, influencia diretamente na constituição da identidade de grupos sociais relacionados a este passado. Para Rüsen, portanto, a identidade não é um “patrimônio” a ser protegido do esquecimento, mas um diálogo permanente entre memória, presente e futuro.

Outra relevante função da consciência histórica reside na sua capacidade de proporcionar uma análise crítica da sociedade e das ações humanas. Ao adotar uma postura questionadora em relação ao passado e suas interpretações, torna-se possível revisar e, se necessário, modificar propostas para a sociedade atual. Rüsen explica que:

Essa atitude ‘crítica’ não consiste em negar a unidade, pois isso apenas acarretaria um isolamento artificial entre as experiências do tempo passado e as perspectivas para o tempo futuro, cuja consequência seria o desaparecimento da consciência unitária do tempo, em que passado, presente e futuro estão juntos. Uma consciência histórica desenvolvida é justamente o oposto. Relação crítica com a tradição significa que esta tem que ser pensada (Rüsen, 2001, p. 81-82).

Ao reconhecer, por exemplo, a dimensão trágica do Holocausto, passa-se a debater e implementar leis específicas para a proteção de grupos sociais, demonstrando como a compreensão crítica de eventos históricos pode orientar ações efetivas contra a discriminação e a violência.

É, contudo, imprescindível considerar os limites e as críticas que a abordagem de Rüsen elucida. Uma das principais críticas diz respeito ao conceito de “presentismo”, elaborado por François Hartog (2013), que ressalta a forte influência do tempo presente na sociedade contemporânea e sugere que, em certas circunstâncias, a orientação para o agir pode ser desprovida da intermediação da consciência histórica. Tal crítica evidencia a complexidade de afirmar que o agir humano se rege unicamente pela consciência histórica.

Esta limitação apresentada por Hartog, porém, pode ser ainda analisada sob as competências narrativas da consciência histórica, que serão abordadas adiante, definidas pelo próprio Rüsen. Nas narrativas em que a competência de experiência não está totalmente formada tem-se como essência, de modo ingênuo, desconsiderar que o passado influencia o agir humano. Cerri (2011a) ao comentar a dissertação de mestrado de Vanessa Tavarnaro elucida essa questão:

Ou seja, quando o sujeito não é capaz de reconhecer e avaliar claramente o passado, o presente e o futuro, entendendo que, mesmo com o passar dos anos, as situações em geral são essencialmente as mesmas, ou ainda quando não reconhece relações entre elementos nos diferentes momentos do tempo, reconhece-se a falta de competência de experiência. Não quer dizer que o sujeito não seja capaz de conceber os três momentos do tempo, mas sim que essa concepção não introduz diferenças em sua forma de experimentar e agir no tempo. Um exemplo que pode clarear esse quadro é a crítica de diversos analistas quanto ao fato de que boa parte da juventude contemporânea se comporta como se não houvesse passado ou futuro, e que estivéssemos encerrados num presente contínuo (Cerri, 2011a, p. 73).

Outro aspecto controverso é a concepção linear de tempo: passado, presente e futuro, assumida por Rüsen. Essa abordagem pode se mostrar inadequada para comunidades não europeias, que frequentemente possuem concepções cíclicas ou integradas do tempo, em que a dimensão temporal se funde com elementos míticos, religiosos e naturais. No entanto, mesmo diante dessas divergências, é possível estabelecer pontos de convergência entre o conceito de consciência histórica e as perspectivas decoloniais, ampliando o debate e enriquecendo a compreensão das relações temporais na formação das identidades e das ações humanas.

Em síntese, a consciência histórica opera como uma orientação indispensável ao agir humano, integrando a experiência, a interpretação e a prática num processo contínuo de construção de significado. Essa integração não apenas direciona nossas ações cotidianas, mas também influencia a identidade coletiva e possibilita uma análise crítica da sociedade, permitindo observar que o passado se relaciona diretamente com o presente e o futuro como um pêndulo temporal.

2.2 Narrativa Histórica

Conforme supracitado, consciência histórica são as operações mentais que dão sentido ao passado para agir no presente e projetar o futuro (Rüsen, 2001). Mas de que forma essa consciência histórica é observável e pode tornar-se objeto de estudo? Qual a materialidade perceptível deste conceito na vida humana? Para Rüsen (2001), a consciência histórica se materializa na narrativa histórica, definindo-a como “o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo o pensamento-histórico e todo conhecimento histórico científico” (Rüsen, 2001, p. 61). Ou seja, é a forma de manifestação da consciência histórica.

Dentro dos limites desta dissertação, o conceito de narrativa histórica adotado será o proposto por Rüsen, que enfatiza a construção de sentido da experiência temporal na forma linguística. Existem, porém, debates acadêmicos sobre o termo, desde as críticas que rejeitam o uso do termo “narrativa” na História até aquelas que defendem a noção de que a História, assim como a literatura, é essencialmente uma narrativa. Complementando essa discussão, obras de Hayden White (Meta-História) e Paul Ricoeur (Tempo e Narrativa), por exemplo, contribuem para enriquecer o debate, embora não sejam abordadas diretamente neste trabalho.

Para aprofundar a definição de narrativa proposta por Rüsen, é preciso considerar também que nem toda narrativa é histórica. Rüsen (2001), ao apresentar esta definição, elenca as condições nas quais uma mensagem pode representar o conceito. A distinção comumente utilizada entre narrativa ficcional e não-ficcional não é válida como critério, pois mesmo em narrativas ficcionais pode existir uma interpretação do tempo que lhe dê significado. Além disso, elementos ficcionais podem estar presentes na própria historiografia. Uma tríplice especificação é apresentada para que a narrativa seja histórica: a memória, a continuidade e a identidade.

Uma característica determinante para considerar uma narrativa histórica é a lembrança, a memória. Esta memória se refere a uma experiência do tempo passado, que é chamada para o presente a partir dos interesses atuais, ou conforme Rüsen, as carências de orientação. A simples existência de uma lembrança não faz dela uma narrativa constituinte da consciência histórica; é necessária, então, uma atividade intelectual que a torne materializada por meio de uma narrativa. Como afirma Rüsen:

Só se pode falar de consciência histórica quando, para interpretar experiências atuais do tempo, é necessário mobilizar a lembrança de determinada maneira: ela é transposta para o processo de tornar presente o passado mediante o movimento da narrativa (Rüsen, 2001, p. 63).

A memória histórica é ativada e selecionada a partir das demandas do tempo presente, que convoca o passado a “falar” por meio de perguntas e valores contemporâneos. Essa seleção não é neutra: envolve um processo crítico de interpretação, que articula fragmentos do passado para construir uma representação da continuidade. Essa continuidade não é uma simples linha cronológica, mas reconstrói relações causais e simbólicas entre eventos, integrando passado, presente e futuro em uma experiência temporal significativa. Não ignora rupturas ou crises, mas as reinterpreta para manter a coerência narrativa, respondendo à necessidade humana de orientação no tempo. Sobre essa relação, Rüsen (2001, p. 65) pontua:

A narrativa histórica constitui a consciência histórica como relação entre interpretação do passado, entendimento do presente e expectativa do futuro mediada por uma representação abrangente da continuidade. Essa mediação deve ser pensada como especificamente histórica por operar a inclusão da interpretação do presente e do futuro na memória do passado (Rüsen, 2001, p. 65).

Na perspectiva de Rüsen, a identidade é o elemento da narrativa histórica que vincula a experiência temporal ao sentido de pertencimento coletivo. A identidade, assim, opera em uma relação interligada da narrativa histórica com a memória e a representação da continuidade. Por meio da narrativa, grupos sociais interpretam o passado, articulando-o às demandas do presente e às expectativas de futuro, o que permite que identidades sejam construídas. Essas identidades não são fixas: enfrentam desafios em períodos de mudanças sociais (como migrações, revoluções ou globalização, por exemplo), mas a narrativa histórica as reconfigura, integrando novos significados sem deixar de lado as interpretações anteriores. Como afirma Rüsen (2001, p. 66), “a narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana”, ou seja, uma operação humana que transforma a diversidade de experiências temporais em um sentido compartilhado de “quem somos”.

A capacidade de desenvolver uma narrativa pelo indivíduo envolve os conceitos da consciência histórica de integração temporal que se relacionam com a experiência, interpretação e orientação. Características essas que podem ser definidas como competência narrativa. Conforme o indivíduo qualifica a aprendizagem histórica, conceito que será abordado mais adiante, essas competências também são aprimoradas. Já a incompetência narrativa se refere à falta de orientação temporal a partir de sua relação de si com o mundo

(Cerri, 2010). Apesar de serem apresentadas de modo separado, experiência, interpretação e orientação são integradas e atuam interligadas nas ações humanas da vida prática. De acordo com Cerri:

Em Rüsen, a competência narrativa é a competência específica e essencial da consciência histórica, uma vez que é através da narrativa que se pode realizar a orientação temporal, sintetizando historicamente as dimensões do tempo, do valor e da experiência. Em outros termos, consiste “na faculdade de representar o passado de modo tão claro e descritivo que a atualidade se converta em algo compreensível e que a própria experiência vital adquira perspectivas de futuro sólidas” (Cerri, 2010, p. 274).

As competências narrativas podem ser, portanto, definidas a partir três elementos integrados: a experiência histórica que se relaciona ao conteúdo; a interpretação histórica que envolve a forma; e a função que é a orientação histórica (Rüsen, 2010b). Apesar de serem integrados, estas competências narrativas possuem definições específicas, que serão pontuadas a seguir a partir de Rüsen.

A competência de experiência se refere a compreender o período temporal do passado como distinto do presente, também chamada por Rüsen (2007, p. 114) de “sentido da realidade”. Para que essa competência se expanda, é necessário que o indivíduo se disponha a aumentar os saberes sobre o passado e que o confronto com as experiências. A expansão do conhecimento sobre o passado permite, portanto, compreender as diferenças e mudanças do tempo passado para o presente. Cerri (2011a), ao analisar a dissertação de mestrado de Vanessa Tavarnaro, elencou a relação entre a falta de apoio às cotas raciais com uma incapacidade da competência de experiência entre os participantes da pesquisa, estudantes de Direito.

Em outras formações, todavia, isso não está garantido, e é o que Tavarnaro constata entre uma minoria dos seus respondentes: dezoito deles têm uma concepção rudimentar da história, e não logram articular o passado e o presente, ou, em outros termos, perceber o presente como síntese de múltiplos acontecimentos e forças com origem num tempo anterior ao nosso. Essa condição é o principal elemento que leva os sujeitos dessa pesquisa a rejeitarem a política de cotas: uma vez que não se reconhece os efeitos da escravidão e das práticas discriminatórias daí resultantes no presente, não se consegue enxergar razão para uma política compensatória ou reparatória para a população negra (Cerri, 2011a, pág. 73).

Com o aumento da competência de experiência a competência interpretativa qualifica-se tornando-se possível, assim, relacionar os fragmentos e vestígios históricos em um quadro temporal que integra a passagem do tempo. O indivíduo aprofunda o saber do “sentido histórico” em que cria perspectivas para interpretação da experiência. Esta competência de

interpretação possibilita, também, expandir a constituição histórica de sentido da tradicional para exemplar, para a crítica e para a genética, conceitos que serão aprofundados mais adiante.

Rüsen (2007) define, portanto, que a competência de interpretação se expande quando se aumenta a competência de experiência. A competência interpretativa oferece um modelo de análise para as experiências e que “tais modelos de interpretação, integram os diversos saberes e conteúdos experienciais, referentes ao passado humano, em um assim chamado ‘quadro histórico’” (Rüsen, 2007, p. 114). Ao desenvolver, por exemplo, uma narrativa sobre o escravismo no Brasil, apresentando variadas possibilidades de quadro teóricos deste período temporal, o indivíduo demonstra uma competência interpretativa qualificada, dentro da definição discutida por Rüsen.

Por fim, a competência de orientação se refere à capacidade de orientação no tempo a partir das experiências históricas interpretadas, conforme definidas acima. Para Rüsen (2007), a essência da História, a partir de debates sobre sua importância para o mundo contemporâneo (Rüsen, 1997), encontra-se nessa competência de orientação. O desenvolvimento desta competência narrativa está sempre em modificação, pois as ações e o próprio mundo são historicizados incrementando o “senso de realidade” do indivíduo. Portanto, para Rüsen (2007)

A competência histórica de orientação é a capacidade dos sujeitos de correlacionar os modelos de interpretação, peneiras de experiência do saber, com seu próprio presente e com sua própria vida, de utilizá-lo para refletir e firmar posição própria na vida concreta no presente. A posição própria, que está, naturalmente, ‘objetivada’ (pelo gênero, idade, posição social, língua materna etc.), ganha assim um direcionamento temporal subjetivado. Passa a estar inserida no movimento do tempo e sua qualidade subjetiva torna também, em princípio, modificável: está submetida (ao menos em parte) à competência reflexiva e ativa dos sujeitos (Rüsen, 2007, p. 116).

As três competências narrativas, portanto, estão interligadas. O aumento da experiência qualifica a interpretação que expande a orientação. Todo esse conjunto das competências narrativas está sendo formada no decorrer da vida desde o nascimento e historicizadas conforme o passar do tempo. Se um indivíduo perde a memória, por exemplo, a consciência histórica e as competências narrativas ficam comprometidas. Quem sou eu? Para onde tenho que ir? O que é tudo isso ao meu redor? O próprio questionamento do eu também fica comprometido, pois tais questões partem de um pressuposto de necessidade de compreensão interna, o que sem a História torna-se inviável.

2.3 Tipologia da constituição histórica de sentido

Para a orientação temporal do ser humano, a consciência histórica é essencial. Sua expressão concretiza-se por meio da narrativa histórica, através da qual é possível compreender a constituição de sentido histórico do indivíduo. Jörn Rüsen (2010b), ao se inspirar em teorias do desenvolvimento humano, principalmente a de Piaget, propõe uma tipologia para categorizar a narrativa histórica em quatro tipos gerais: Tradicional, Exemplar, Crítica e Genética. Usando como referência o conceito weberiano de “tipo ideal”, conforme análise de Cerri (2011a), essa tipologia busca sistematizar as formas pelas quais a narrativa articula a experiência do tempo em um sentido histórico.

Rüsen (2007) define cinco elementos centrais para a análise da constituição de sentido histórico: memória, continuidade, comunicação, identidade e sentido. Ao serem identificados em uma narrativa, esses elementos permitem classificá-la em uma das quatro categorias propostas. É importante ressaltar que, embora possua relação com a teorização de Piaget, Rüsen rejeita uma hierarquização evolutiva entre os tipos, de modo que as narrativas não podem ser classificadas como “mais” ou “menos” evoluídas (Cerri, 2011b). Além disso, os tipos raramente aparecem de forma pura, podendo coexistir em uma mesma narrativa mais de uma constituição de sentido, articulados conforme o contexto histórico e cultural (Rüsen, 2007).

2.3.1 Constituição tradicional de sentido

A constituição tradicional de sentido é a narrativa que remete às origens para manutenção e ordenação da vida humana. A memória apresenta-se, então, a partir da fundação da vida e de ordenamentos sociais. Esta origem é referendada normalmente por meio de rituais, sejam religiosos ou mesmo ações que vinculam um passado originário com o tempo presente e futuro. É mais perceptível a constituição tradicional de sentido em narrativas que se relacionam com mitos fundadores de origem. Rüsen (2010a) cita como exemplo o “Caminho da Liberdade” em Boston, Estados Unidos da América (EUA), como um exemplo de narrativa que se pode literalmente andar sobre ela. O Caminho da Liberdade é um conjunto de locais e monumentos que se referem ao passado de eventos históricos selecionados como fundadores dos Estados Unidos.

A continuidade na constituição tradicional de sentido é percebida pela duração na mudança, ou seja, uma manutenção de modelos originários que se colocam como permanentes com o passar do tempo. A identidade formada é a de reprodução de modelos de comportamentos enraizados em atitudes, motivações e modelos de percepção e interpretação. Rüsen exemplifica essa formação em que a “identidade sexual é um bom exemplo da identidade profunda formulada tradicionalmente e estabilizada pelos discursos da tradição” (Rüsen, 2007, p. 49).

O modo de comunicação considera um entendimento originário que pode chegar ao limite de ser inquestionável, sempre reafirmando-se para manter-se com a evolução do tempo. Esse discurso narrativo evoca um sentimento de pertencimento a uma “comunidade de valores” baseando-se em histórias comuns e originárias. O sentido do tempo, portanto, desenvolvido na constituição tradicional é que o tempo é eternizado como sentido, mantendo a ordem no tempo em movimento (Rüsen, 2007).

2.3.2 Constituição exemplar de sentido

A constituição exemplar de sentido amplia o nível de abstração da constituição tradicional. Aqui, a relação do passado como memória aparece na forma de exemplos e regras gerais que conduzem as ações. Um conceito que clarifica a constituição exemplar é o de “*historia magistra vitae*”, ou, a “história como mestra da vida” em que, antes da História se desenvolver enquanto ciência a partir do Iluminismo (Rüsen, 1997), a orientação da vida prática inspirava-se a partir de exemplos históricos (Rüsen, 1996). Portanto, narrativas que enfatizam regras a seguir ou eventos históricos inspiradores são definidas enquanto exemplares de sentido. Na contemporaneidade, felizmente, cresce demandas por histórias que incluem mulheres em narrativas e, ao demonstrar exemplos femininos nas mais diversas áreas como inspiração, tem-se como essência a constituição exemplar de sentido, por exemplo (Rüsen, 2010a).

Com relação ao decorrer do tempo ou, a continuidade, a narrativa histórica exemplar não se conecta com as origens, como na tradicional, mas sim a uma generalização de um sistema de regras. Generalização essa que, mesmo com a mudança, o ordenamento social deve considerar como válidos esse conjunto atemporal de exemplos. A comunicação, portanto, vincula a diversidade de situações do agir humano a este conjunto de ações exemplares de outros momentos históricos, criando então regras gerais (Rüsen, 2007).

A identidade é formada a partir de uma competência reguladora que torna a ação possível, sendo assim criticada e fundamentada a partir de exemplos. Seguir fielmente o conjunto de regras definido é considerado uma virtude e não as seguir o torna fracassado. Criação de ordenamento jurídicos que se vinculam a própria formação social, como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, são casos de identidades formadas pela constituição exemplar (Rüsen, 2007). Na narrativa exemplar, o sentido do tempo é através da supratemporalidade moral de regras (Gago, 2016).

2.3.3 Constituição crítica de sentido

A constituição crítica de sentido se desenvolve principalmente a partir da contradição à uma argumentação histórica culturalmente influente, criando uma possibilidade alternativa de discurso. É facilmente visível com o uso da negação de tradições e/ou de regras dos padrões culturais históricos. A experiência do tempo, enquanto memória, na constituição crítica de sentido indaga e relativiza modelos interpretativos até então consolidados. Rüsen (2010a) cita, como exemplo, um lema de Voltaire em que se diz o seguinte “Quando se ler História, a única obrigação de uma mente saudável é refutá-la” reforçando a desconstrução de narrativas confirmadas culturalmente. No Brasil contemporâneo, por exemplo, algumas narrativas críticas de sentido, mesmo que infundadas e sem rigor científico, tem ganhado grande destaque midiático sob o discurso do politicamente incorreto. Nota-se, portanto, que a constituição crítica não necessariamente está relacionada apenas às narrativas vinculadas com discursos ditos como “progressistas” ou “de esquerda”.

Há uma ruptura, uma descontinuidade na relação com o decorrer do tempo significado. Na narrativa crítica, o rompimento e a negação da continuidade são sua característica principal destruindo, assim, conceitos-chaves, categorias e símbolos. A comunicação torna-se distante de modelos consagrados da História e a força de dizer “não” é minimizada. Com essa possibilidade, os indivíduos abrem espaço para oferecer resistência a formas de dominação e culturais estabelecidas (Rüsen, 2007).

A identidade formada é a de divergência, afastando-se do comum e afirmando-se diferente. Para o convencimento dos indivíduos, na narrativa crítica é importante observar contra o que se contrapõe, levando em consideração que se reforça a “desconstrução de acervos de conhecimento, representações do tempo e autocompreensões preexistentes” (Rüsen, 2007,

p. 57). O sentido do tempo é assim formado pelo juízo, podendo negar a conformidade das mudanças temporais.

2.3.4 Constituição genética de sentido

A constituição genética de sentido, com o termo genético se referindo a gênese, origem e desenvolvimento, é um tipo em que a mudança possui uma qualidade de significar o tempo. O tempo é valorizado enquanto uma qualidade positiva em que o futuro será qualitativamente diferente do passado, sendo o presente um período de transição. Neste modelo, o sentido temporal não é mais preso ao passado originário (tradicional), não é mais arraigado em regras para agir (exemplar), muito menos na negação irrestrita dos modos de vida (crítico), mas sim em qualificar a mudança como “chance de superar os padrões de qualidade de vida alcançados” (Rüsen, 2007, p. 58). A relação com o passado, portanto, é de modo a se diferenciar do presente e do futuro sendo a mudança um processo significado. Rüsen (2007) citam palavras que resume bem a característica da constituição genética em narrativas ao se referir com o passar do tempo, são elas: desenvolvimento, progresso, processo, evolução e, mesmo, revolução.

O modo de comunicação da constituição genética de sentido se faz por contextualização temporal, valorizando a diversidade e criando consensos. Rüsen considera que nesta comunicação “os interlocutores podem comunicar-se sobre histórias, de maneira que seus próprios eus e sua percepção do ser outro dos demais se põe em movimento” (Rüsen, 2007, p. 60). Assim a mudança e a diversidade são vistas como uma qualidade positiva da subjetividade.

Narrativa genética evoca a identidade de que a “mobilidade temporal humana subjetiva não é vista como uma ameaça da perda de si, mas, sim, como chance de ganho de si” (Rüsen, 2012, p.46). Neste sentido, o passar do tempo que poderia implicar em uma perda si mesmo, reafirma-se na mudança que então é valorizada e possibilita ao indivíduo crescimento e enriquecimento sobre si mesmo. Assim o sentido do tempo aqui é temporalizado enquanto mudança.

Os quatro tipos de constituição histórica de sentido, portanto, possuem características que as diferenciam e que podem ser melhor visualizadas na tabela da próxima página. Uma narrativa histórica, porém, pode possuir mais de uma constituição de sentido sendo necessário considerar a de maior prevalência. Assim como uma mesma história pode ser narrada de acordo com cada uma delas, conforme o exemplo a seguir.

Atualmente, cresce em todo mundo movimentos em favor do meio ambiente por conta da crise climática global criada pela superexploração capitalista dos recursos naturais, a imensa produção de resíduos e a falta de preservação ambiental. Esse conjunto de fatores influencia também o crescimento do veganismo que em sua essência também se relaciona com a preservação ambiental. Ao se definir enquanto vegano, a narrativa histórica do indivíduo pode ser demonstrada a partir de cada um dos tipos de constituição de sentido.

No modelo tradicional pode-se afirmar que é vegano retomando algum mito originário, como algumas religiões que defendem o não consumo de carne e da exploração animal. Na narrativa exemplar, pode-se afirmar que maltratar os animais para benefício próprio viola leis de bem-estar animal. Na crítica, ser vegano é negar a estrutura autoritária atual que coloca o humano como um ser superior, o especismo. Já na genética considera que o mundo está em transformação e que, o passado que nos trouxe para essa crise climática pode ser resolvida, no futuro, com a adesão do veganismo no presente.

Portanto, como supracitado, as características de cada constituição histórica de sentido podem ser resumidas na tabela a seguir:

Figura 1: Constituição de Sentido Histórico

Tipo	Memória	Continuidade	Comunicação	Identidade	Sentido
(a) constituição tradicional de sentido	das origens dos ordens do mundo e das formas de vida	como permanência na mudança	na forma de adesão	pela adoção de ordens do mundo precedentes (mimetismo)	o tempo é eternizado como sentido
(b) constituição exemplar de sentido	de casos que demonstrem regras gerais do agir	como validade supra-temporal das regras do agir, abrangendo formas de vida temporalmente diferentes	na forma de uma argumentação da faculdade de julgar	pela aptidão a aplicar regras a situações concretas do agir (sagacidade)	o tempo é expressado como sentido
(c) constituição crítica de sentido	de acontecimentos que questionam orientações históricas vigentes	como ruptura com as representações atuais do curso do tempo	na forma de uma tomada consciente de posição em contraposição a comportamentos sociais predominantes ou prescritos	pela recusa de formas de vida dominantes (sentido próprio)	o tempo, como sentido, é julgável
(d) constituição genética de sentido	de mudanças que levem das formas de vida estranhas ou alheias às próprias	como evolução, na qual se modificam as formas de vida, a fim de colocar-se na dinâmica da duração	na forma de um relacionamento discursivo de posições e perspectivas divergentes	pela individuação (formação)	o tempo é temporalizado como sentido

Fonte: Rösen, 2007, p. 62

3 FILMES NO ENSINO DE HISTÓRIA BRASILEIRO

*o cinema não tinha sido inventado
a fim de mascarar o real para as massas?*
(J. L. Godard *apud* Marc Ferro, 1974.)

O que é apresentado em um filme pode ser compreendido como realidade? O cinema poderia representar o real apenas se os fatos históricos fossem registrados no exato momento em que ocorreram? Caso não seja possível tratá-lo como realidade, o filme pode, ainda assim, ser utilizado no ensino de História? Ou o cinema seria apenas mais uma forma de mascaramento do real? Essas questões são centrais para refletir sobre os limites e as possibilidades do uso do cinema em sala de aula, especialmente no Ensino de História. Ainda que a utilização de filmes seja prática recorrente no contexto escolar, faz-se necessário problematizar as formas pelas quais esse recurso é mobilizado, a fim de qualificar seu uso pedagógico.

As questões relativas à relação entre filme, realidade e Ensino de História não se configuram apenas como provocações teóricas, mas integram um debate amplamente difundido na historiografia e na didática da História. Morettin (2003), ao analisar a obra de Marc Ferro, argumenta que o cinema não deve ser compreendido como um retrato fiel da realidade, mas como uma fonte histórica carregada de intencionalidades, capaz tanto de revelar quanto de ocultar aspectos da História. Napolitano (2005), dialogando com Pierre Sorlin, amplia essa discussão ao afirmar que os filmes constituem um saber histórico audiovisual que, embora não corresponda à narrativa científica da História, exerce influência significativa na maneira como os sujeitos constroem sentidos sobre o passado.

Souza (2014) contribui para esse debate ao argumentar que o cinema pode colaborar para a formação da consciência histórica, ao ser compreendido como parte da cultura histórica, a partir das reflexões de Jörn Rüsen. Nessa perspectiva, o cinema, enquanto artefato da cultura histórica, mobiliza memórias e interpretações do passado que orientam práticas sociais no presente. Ao produzir narrativas visuais, os filmes constroem sentidos que dialogam com valores, identidades e expectativas contemporâneas, oferecendo referências para a compreensão da temporalidade histórica e para a projeção de ações futuras.

Outros estudos, situados no campo da Educação Histórica, corroboram essa perspectiva ao destacar que o uso de filmes no ensino pode contribuir para superar abordagens superficiais

do passado, desde que articulado a práticas que desenvolvam competências narrativas e promovam a reflexão sobre a historicidade das imagens. Essa abordagem enfatiza a compreensão do passado como uma construção interpretativa, e não como mera reprodução de fatos. Nesse contexto, metodologias como a aula-oficina, proposta por Isabel Barca (2004), e os estudos sobre literacia histórica de Peter Lee (2006) apresentam possibilidades concretas para integrar o cinema ao processo de formação da consciência histórica, qualificando sua utilização a partir da análise das representações audiovisuais.

Com o intuito de dimensionar a relevância desse debate sobre o uso de filmes no contexto educacional, realizou-se uma breve busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, em 14 de agosto de 2025, a partir do tema do uso de filmes na educação. O levantamento retornou 1.313 trabalhos, dos quais 411 apresentaram relação mais direta com o uso de filmes no contexto escolar, o que evidencia tratar-se de uma temática amplamente debatida. Apesar desse volume significativo de produções, Fonseca (2016a) aponta que muitas das orientações presentes, especialmente em livros didáticos, assumem um caráter limitante ao abordar o uso de filmes em sala de aula. Conforme destaca a autora, “chama a atenção [...] a incidência do uso de termos de advertência, tais como ‘cuidado’, ‘preocupação’, ‘inadequado’, ‘atenção’, ‘limites’ no [...] uso de filmes em sala de aula” (Fonseca, 2016a, p. 61).

Diante dos limites desta seção, não se pretende esgotar essa temática, tampouco discutir exaustivamente os “erros” apontados por alguns autores ao proporem orientações para o uso de filmes no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo deste capítulo é apresentar e sistematizar as principais formas de utilização de filmes em sala de aula, com foco no Ensino de História. Para tanto, a tese *Cinema e Educação Histórica: jovens e sua relação com a história em filmes* (2014), de Éder Cristiano Souza, constitui a principal referência adotada para a organização dessas orientações. A partir desse referencial, são apresentadas três das principais formas de utilização do cinema no contexto escolar.

A primeira delas, mais recorrente, consiste no uso do filme como recurso para “ilustrar” conteúdos ou “chamar a atenção” dos alunos. Essa forma de utilização remonta ao início do século XX, quando professores, especialmente vinculados ao movimento da Escola Nova, passaram a empregar o cinema em práticas pedagógicas. Nesse período, ganharam força teorias que defendiam a transformação das mentalidades dos trabalhadores por meio do cinema educativo, compreendido como instrumento de formação cultural. Ao mesmo tempo, reforçava-se uma iconografia oficial do Estado, privilegiando imagens e discursos apresentados como representantes da “verdadeira” História. Para a análise desse contexto,

recorre-se principalmente a autores como Schmidt (2004), Abud (2003), Guimarães (2012) e Catelli (2007).

A segunda forma de uso do cinema em sala de aula emerge no contexto da renovação historiográfica promovida pela Escola dos Annales, ao considerar o filme como uma fonte histórica. Nessa perspectiva, propõe-se o desenvolvimento, com estudantes da educação básica, de atividades de análise fílmica inspiradas nos procedimentos do trabalho do historiador. O cinema passa, assim, a ser reconhecido como documento histórico, ampliando significativamente as possibilidades de análise e interpretação. Marc Ferro (1974) constitui a principal referência dessa abordagem, em diálogo com autores como Napolitano (2009), Abud, Silva e Alves (2010), Guimarães (2012) e Bittencourt (2018).

A terceira e última forma de utilização do cinema no contexto escolar, apresentada por Souza (2014), insere-se no debate sobre a difusão das produções audiovisuais e nas críticas formuladas pela Escola de Frankfurt acerca de sua mercantilização. Nessa orientação, o filme é mobilizado como recurso para a educação para as mídias, considerando-se sua condição de produto cultural inserido nas dinâmicas do capitalismo. Mais próxima das áreas de Linguagens e Ciências Sociais, essa abordagem enfatiza a análise da ideologia presente nas obras audiovisuais e a formação crítica dos estudantes enquanto cidadãos, além de incentivar a produção audiovisual por parte dos próprios alunos. Entre as principais referências utilizadas que dialogam com essa perspectiva estão Mocellin (2009), Fantin (2007), Vermelho e Velho (2016) e Feron (2020).

3.1 Filmes para “chamar a atenção” dos alunos e o cinema educativo

A relação entre o uso de filmes e o Ensino de História no Brasil possui quase um século, considerando a influência de educadores vinculados ao movimento da Escola Nova, notadamente Jonathas Serrano, no início do século XX. O uso do “cinematógrafo”, como Serrano o denominava, representava uma renovação do Ensino de História ao oferecer a possibilidade de ensinar “pelos olhos”, e não apenas de forma considerada enfadonha “pelos ouvidos”, tornando o processo de aprendizagem mais efetivo. Segundo essa perspectiva, ao visualizar os fatos, os estudantes poderiam gravar com maior facilidade na memória os acontecimentos históricos (Schmidt, 2004). No entanto, a seleção de filmes para uso didático ainda era bastante limitada. Serrano defendia exclusivamente a utilização de filmes do tipo

documentário, por entender que esses continham imagens reais dos acontecimentos históricos (Abud, 2003). Nesse sentido, Serrano afirmava:

Somente na hypothese de haver sido filmado o episodio no proprio instante em que occurria: filmes documentaes da guerra, de expedições scientificas, jornaes cinematographicos etc. Com o filme sonoro, a reconstituição é quasi perfeita ... Mas reconstruir o passado, nos chamados filmes históricos, isto é obra da imaginação (Serrano *apud* Schmidt, 2004, p. 207, grafia original preservada).

Nesse momento histórico, o uso de filmes na educação era compreendido, sobretudo, como um recurso para despertar “a curiosidade natural dos alunos” (Brasil, 1931), conforme indicavam as *Instruções Pedagógicas para o ensino da História da Civilização*, elaboradas no contexto da Reforma Francisco Campos (1931). Essa concepção dialogava diretamente com os ideais da Escola Nova, que defendiam a renovação de técnicas e metodologias de ensino. Ainda assim, permanecia como limite a valorização de filmes que buscavam uma suposta verdade histórica, frequentemente associada ao reforço de uma iconografia oficial do Estado.

O professor Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1884–1980), em sua obra *Introdução Metodológica aos Estudos Sociais* (1957), também reconhecia o potencial do cinema como recurso auxiliar no ensino, ainda que registrasse a preocupação de alguns docentes com a possibilidade de o cinema substituir o professor. Para Carvalho, em instituições que dispusessem de infraestrutura adequada, o uso do cinema poderia ser benéfico ao processo educativo (Guimarães, 2012). Entre as vantagens apontadas estavam a melhoria da concentração, o aumento da motivação dos estudantes, a possibilidade de ensinar mais conteúdos em menos tempo, a ampliação da memorização e a maior facilidade na compreensão de conceitos. Essa posição, conforme destaca Guimarães (2012), refletia uma percepção relativamente difundida entre professores daquele período.

Outro autor que apontou o cinema como recurso auxiliar no processo de ensino foi João Alfredo Libânio Guedes (1919–1967). De acordo com Guimarães (2012), Guedes, em seu livro *Curso de Didática da História* (1957), estabelecia uma distinção entre a exibição de filmes no contexto escolar, voltada ao processo de aprendizagem, e a exibição cinematográfica destinada à recreação. Para o autor, os filmes com potencial educativo deveriam ser, preferencialmente, documentários com temáticas relacionadas a locais históricos, documentos e monumentos, em detrimento de filmes artísticos que simulassem conteúdos históricos.

Grande parte desses autores, especialmente aqueles associados ao movimento da Escola Nova, defendia a necessidade de modernizar o Brasil por meio da incorporação de novas

ferramentas tecnológicas ao processo educativo. Nesse contexto, segundo Catelli (2007), deslocou-se o foco das teorias de branqueamento da população para a concepção do trabalhador considerado inculto, cuja mentalidade deveria ser transformada por meio da educação. Um dos caminhos encontrados para esse objetivo foi o investimento no cinema educativo. Intelectuais como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, por exemplo, “se uniram a fim de fundar uma nova escola, que segundo eles, estaria mais apta a formar cidadãos para uma sociedade moderna” (Catelli, 2007, p. 46). Com o intuito de exercer certo controle das mentalidades e, ao mesmo tempo, contrapor a expressiva circulação de filmes estrangeiros no país, foram desenvolvidas diversas estratégias governamentais voltadas ao cinema educativo.

A criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), por meio da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, consolidou, naquele contexto, a relação entre o Estado brasileiro e a produção de filmes com fins pedagógicos. O objetivo do instituto era “promover e orientar a utilização da cinematographia [sic], especialmente como processo auxiliar do ensino, e ainda como meio de educação popular em geral” (Brasil, 1937). Produções como *O descobrimento do Brasil* (1937) e *Os bandeirantes* (1940), realizadas com a participação do INCE, desenvolveram uma perspectiva histórica padronizada que reafirmava os ideais do Estado Novo (Crespo, 2024) e, ao mesmo tempo, limitava o uso de produções comerciais no ensino de História (Souza, 2014).

Esses filmes, dirigidos por Humberto Mauro, tinham como objetivo, no contexto do Estado Novo, “a encenação de um passado monumental que justifica e prepara o terreno para o futuro glorioso da Pátria brasileira” (Penney, 2014, p. 260). Contaram com a consultoria de Afonso de Taunay e Edgar Roquette-Pinto, além da trilha sonora de Heitor Villa-Lobos em *O descobrimento do Brasil*. Para conferir legitimidade científica e educacional às produções, recorreu-se ao uso de fontes históricas e iconografias. Ainda assim, Humberto Mauro imprime sua autoria nas obras ao apresentar um tom melancólico que, em certos momentos, se distancia da visão épica desejada pelo Estado Novo (Haag, 2010).

Para além da formação cívica nacional, o Estado brasileiro, a partir da década de 1930, passou a implementar políticas de proteção à indústria cinematográfica nacional frente à expansão dos filmes estrangeiros. Diversas leis de reserva de mercado para a exibição de filmes brasileiros em salas de cinema foram aprovadas, inicialmente de forma mais tímida, como a exigência de um filme nacional por ano em cada sala. Com o passar do tempo, essas políticas se intensificaram, chegando, em 1971, à obrigatoriedade de 112 dias de exibição de produções nacionais (Bernardet, 1979).

Desse modo, até a década de 1970, o Estado brasileiro criou leis e incentivos voltados tanto à produção quanto à proteção do cinema nacional frente ao predomínio de filmes estrangeiros (Bernardet, 1979; Fonseca, 2016b). Medidas como a reserva de mercado, o incentivo à criação de estúdios cinematográficos, a exigência de investimentos por parte de distribuidoras estrangeiras e a criação da Embrafilme, em 1969, durante a ditadura militar (Fonseca, 2016b), evidenciam o interesse estatal em ampliar a produção nacional de filmes.

Apesar dessas iniciativas, ao longo desse período o filme ainda não era reconhecido pelos historiadores como fonte histórica. Observa-se, assim, que professores de História no Brasil já identificavam certo potencial dos filmes para a formação histórica de estudantes e do público em geral, mesmo antes de o cinema ser legitimado no mesmo patamar das fontes escritas pela historiografia, especialmente após a influência da revista *Annales* (Abud, 2010). Com a aceitação do filme como fonte histórica, sobretudo a partir das reflexões de Marc Bloch e Lucien Febvre (Abud, 2003), novas metodologias de análise fílmica (Ferro, 1974) e propostas para seu uso em sala de aula (Napolitano, 2009) passam a ser formuladas, abrindo caminho para as abordagens discutidas na próxima seção.

3.2 Filmes como fonte histórica e o estudante como historiador

O filme passa, então, a ser compreendido como um documento histórico, exigindo metodologias próprias para sua análise. Marc Ferro (1974) argumenta que, até meados do século XX, os profissionais da História desconsideravam o cinema enquanto fonte histórica, sobretudo por não dominarem essa linguagem para além do documento textual. Por se tratar de uma forma de expressão específica, com códigos próprios, o cinema foi deixado à margem das análises historiográficas, o que levou os historiadores, segundo Ferro, a negligenciarem a reflexão sobre a própria prática profissional. Em seu artigo *O filme – uma contra-análise da sociedade* (1974), o autor questiona a primazia do texto escrito em detrimento de outras fontes históricas e demonstra como essa hierarquização favorece a manutenção de relações de poder social. Nesse sentido, Ferro afirma:

Ora, essa hierarquia reflete as relações de poder do início do século; na frente do cortejo, desfrutando de prestígio, eis os documentos de Estado, manuscritos ou impressos, documentos únicos, expressão de seu poder, daquele das Casas, Parlamentos, Câmaras de contas; segue-se a corte dos impressos que não são mais secretos; textos jurídicos e legislativos, inicialmente expressão do Poder; jornais e publicações em seguida, que não emanam somente dele, porém de toda a sociedade culta. As biografias, as

fontes de história local, as literaturas dos viajantes, formam a cauda do cortejo. A História é compreendida do ponto de vista daqueles que se responsabilizaram pela sociedade: homem de Estado, diplomatas, magistrados, empresários e administradores (Ferro, 1974, p. 200-201).

A partir dessa crítica, Ferro sustenta que, enquanto o documento escrito foi historicamente produzido por grupos detentores do poder, o filme pode, de certa forma, subverter essa lógica. Mesmo em contextos de censura ou de imposições culturais, seja pela indústria cinematográfica, seja pelo Estado, o autor identifica na obra fílmica elementos que denomina *lapsos*, capazes de revelar aspectos involuntários ou não planejados pelos realizadores. Esses *lapsos* permitem, segundo Ferro, “descobrir o latente por trás do aparente, o não-visível através do visível” (Ferro, 1974, p. 204). Dessa maneira, o filme pode operar como uma contra-análise da sociedade, apresentando versões alternativas e, por vezes, não intencionais sobre determinados aspectos históricos.

Uma vez reconhecido como fonte histórica, coloca-se a questão de como o historiador deve proceder à análise dessa linguagem específica. Morettin (2003) destaca que Marc Ferro propõe a crítica da obra fílmica a partir de três dimensões fundamentais: autenticidade, identificação e análise. A crítica da autenticidade refere-se ao suporte material da fonte, verificando se o filme sofreu alterações e preserva sua integridade. A crítica de identificação consiste em examinar como a realidade histórica foi reconstituída, observando-se a relação com fontes históricas e o contexto de produção. Já a crítica analítica busca acessar o não-visível por meio do visível, investigando a contra-história presente na obra cinematográfica.

A partir das contribuições pioneiras de Marc Ferro, diversos autores passaram a explorar metodologias específicas para a análise fílmica tanto no campo da historiografia quanto no da educação. Ao romper com a visão tradicional que restringia a legitimidade das fontes históricas ao texto escrito, Ferro contribuiu para a consolidação do cinema como linguagem própria e artefato cultural capaz de revelar aspectos profundos da sociedade, inclusive aqueles que escapam à narrativa oficial. Sua proposta de uma contra-análise da sociedade destaca o potencial do cinema para evidenciar tensões, contradições e ideologias subjacentes às representações audiovisuais.

Outros pesquisadores ampliaram esse debate a partir de perspectivas distintas. Pierre Sorlin, conforme analisa Napolitano (2005), enfatiza o cinema como um sistema de representação social, defendendo que os filmes não apenas refletem o contexto histórico de sua produção, mas participam ativamente da construção de sentidos sobre o passado. Robert Rosenstone, a partir da leitura de Souza (2014), compreende o cinema como uma forma

legítima de narrar e interpretar a História, dotada de regras próprias de verossimilhança, linguagem e estrutura narrativa. Ângelo Moscariello, por sua vez, chama a atenção para a importância da recepção cinematográfica, destacando que o público também participa da construção de significados históricos e da memória coletiva (Souza, 2014).

Essas abordagens convergem para uma compreensão ampliada do filme como documento histórico, não apenas por sua materialidade enquanto registro visual e sonoro de uma época, mas também por sua capacidade de mobilizar afetos, valores e interpretações que dialogam com o presente. Inserido no contexto escolar a partir dessas referências teóricas, o filme deixa de ocupar um papel secundário como mero recurso ilustrativo e passa a desempenhar uma função ativa na formação do estudante enquanto sujeito histórico, capaz de analisar historicamente narrativas audiovisuais.

No campo do ensino de História, diversos autores propõem orientações para o uso do filme enquanto objeto de análise historiográfica, entre eles, Napolitano (2009), Abud, Silva e Alves (2010), Guimarães (2012) e Bittencourt (2018). No *Caderno Cinema para Professores* (2009), destinado aos docentes da rede estadual de São Paulo, Marcos Napolitano apresenta reflexões e sugestões metodológicas para o uso do cinema em sala de aula. Inicialmente, o autor discute a relevância do cinema no mundo contemporâneo e, em seguida, propõe orientações para seu uso pedagógico.

Napolitano (2009) destaca que o filme possui linguagem própria e que, portanto, exige procedimentos analíticos específicos. Trata-se de uma obra coletiva, resultado de escolhas artísticas e técnicas realizadas por diferentes profissionais, na qual não apenas o texto verbal comunica sentidos, mas o conjunto da obra. Nesse sentido, o autor sugere que professores assistam a diferentes filmes sobre um mesmo tema, a fim de compreender que “todo filme é uma representação encenada da realidade social e todo filme é produto de uma linguagem com regras técnicas e estéticas que podem variar conforme as opções dos realizadores” (Napolitano, 2009, p. 14).

Além da observação do conteúdo narrativo, Napolitano enfatiza a importância de analisar as escolhas de edição e direção. Ao mencionar cineastas como David Griffith e Sergei Eisenstein, o autor ressalta a necessidade de atenção às opções estéticas e às escolas cinematográficas às quais os filmes se vinculam. O naturalismo hollywoodiano (Xavier *apud* Napolitano, 2009, p. 16) é citado como um modelo recorrente no cinema comercial, mas o autor defende que os professores ampliem seus olhares para além desse padrão ao selecionar obras para os estudantes.

Para o trabalho com filmes em sala de aula, Napolitano (2009) propõe diferentes possibilidades metodológicas. Inicialmente, critica o uso do filme apenas como ilustração de conteúdos, prática já discutida na subseção anterior. Em seu lugar, apresenta formas consideradas mais instigantes, como o uso do filme enquanto texto gerador de debates, especialmente em temas transversais, como cidadania e meio ambiente. Nessa perspectiva, o filme atua como disparador de reflexões e discussões.

Outra possibilidade apresentada pelo autor é o uso do filme enquanto documento histórico, mais indicado para projetos específicos. Essa abordagem contribui para “a ampliação da experiência cultural e estética dos alunos e para o desenvolvimento da linguagem” (Napolitano, 2009, p. 21). Para essa análise, o professor deve considerar elementos como tema, roteirização, representações fílmicas, gênero, montagem, edição, trilha sonora, bem como o contexto sociocultural de produção, recepção e crítica da obra.

Para o ensino de História, Napolitano (2009) destaca ainda que o filme histórico, entendido pelo autor como aquele produzido em período distinto daquele que representa, deve ser analisado como fonte do contexto em que foi realizado. O professor deve identificar valores, ideologias e questões do tempo de produção projetadas sobre o passado retratado, atentando-se aos anacronismos presentes na obra. É justamente a análise desses anacronismos que permite compreender as intenções ideológicas do filme.

Outras orientações gerais incluem a necessidade de o professor assistir previamente ao filme, definir objetivos claros para seu uso, relacioná-lo aos currículos, avaliar limites e potencialidades, além de considerar aspectos sensíveis abordados pela obra. Napolitano recomenda ainda a elaboração de um roteiro de análise, a observação de sentimentos e valores mobilizados pelo filme e a atenção às condições técnicas de exibição.

No livro *Ensino de História – Coleção Ideias em Ação* (2010), Abud, Silva e Alves apresentam orientações didáticas para o uso de diferentes fontes históricas, entre elas o cinema. No capítulo dedicado ao tema, os autores retomam o debate sobre documentário e ficção e o uso do filme como ilustração, além de discutir elementos da linguagem cinematográfica. Como exemplo prático, propõem uma atividade para o Ensino Médio a partir do filme *Carlota Joaquina* (1994), com o objetivo de “compreender as diferentes visões da História” (Abud; Silva; Alves, 2010, p. 172). A proposta envolve aulas introdutórias, pesquisa extraescolar, exibição do filme, aplicação de questionários, debates e a produção de painéis temáticos.

Selva Guimarães, em *Didática e Prática de Ensino de História* (2012), também discute o uso do cinema no ensino, retomando o percurso que vai da Escola Nova à consolidação do

filme como fonte histórica a partir de Marc Ferro. A autora enfatiza a necessidade de analisar o filme para além de seu conteúdo narrativo e destaca a legislação educacional que reconhece o cinema como documento histórico. Suas orientações incluem a elaboração de ficha técnica e a articulação do filme com outros documentos, como textos, canções e imagens.

Circe Bittencourt, em *Ensino de História: Fundamentos e Métodos* (2018), apresenta orientações semelhantes, reforçando a importância de uma leitura interna da obra filmica, do cuidado na seleção dos filmes, da preparação dos estudantes e da análise da complexidade cinematográfica. A autora sugere, ainda, a exibição de trechos de filmes como estratégia para trabalhar temas específicos de forma mais aprofundada.

A partir do momento em que o cinema passa a ser reconhecido pelos historiadores como fonte histórica, abre-se um amplo conjunto de possibilidades para a análise filmica. No Ensino de História, esse movimento, que já encontrava ressonância nas práticas docentes antes mesmo de sua legitimação historiográfica, amplia os procedimentos de uso do filme em sala de aula. Ainda assim, é importante considerar que o trabalho do professor de História difere do trabalho do historiador profissional, assim como o estudante não é um aprendiz de historiador. O conhecimento histórico escolar possui características próprias e se constrói a partir de mediações específicas. Desse modo, embora as orientações apresentadas contribuam para qualificar o uso do cinema no ensino, a aplicação direta dos procedimentos historiográficos pode não explorar plenamente o potencial do filme para a formação da consciência histórica dos estudantes.

3.3 Uso dos filmes como meio para educação midiática: onde fica a História?

Com o desenvolvimento das técnicas cinematográficas ao longo do século XX, um conjunto de pesquisadores passou a se dedicar à análise da influência dos meios de comunicação na sociedade. Nesse contexto, os estudos desenvolvidos no Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, notadamente por Theodor Adorno e Max Horkheimer, formularam o conceito de indústria cultural para explicar os processos de padronização dos bens culturais e a consequente massificação de ideologias, valores e visões de mundo. A produção cultural, nesse sentido, deixa de ser compreendida apenas como expressão artística e passa a ser analisada como mercadoria inserida nas dinâmicas do capitalismo.

Ao dialogar com essa tradição crítica, Mocellin (2009) argumenta que a indústria cultural, ao mesmo tempo em que uniformiza valores sociais, oferece ao indivíduo uma falsa

sensação de liberdade de escolha, mascarando os mecanismos de dominação. Para o autor, trata-se de um processo que não apenas orienta gostos e consumos, mas também atua na conformação de visões de mundo, afetando diretamente a maneira como os sujeitos interpretam a realidade social.

Ao se basear no pensamento de Antônio Gramsci, Mocellin (2009) articula o conceito de hegemonia cultural, segundo o qual a classe dominante mantém sua liderança moral e intelectual por meio da construção do senso comum. Esse senso comum constitui, conforme o autor, “uma harmonia forjada por uma minoria, que concede aqui e ali, dentro de certos limites, mas exercendo sempre a liderança moral e intelectual, para manter a maioria sob controle” (Mocellin, 2009, p. 46). O cinema, enquanto parte integrante da indústria cultural, passa a operar como um veículo privilegiado dessa hegemonia, veiculando ideologias que naturalizam desigualdades e reforçam estruturas de poder.

Para Mocellin (2009), a possibilidade de tensionar esses processos reside na educação. A escola é compreendida, então, como um espaço potencialmente contra-hegemônico, capaz de promover o questionamento das influências midiáticas e culturais. Nesse sentido, o autor defende que apenas a compreensão aprofundada dos mecanismos de manipulação da informação permitiria aos estudantes interpretar criticamente a sociedade e atuar sobre ela. Assim, segundo o autor, somente conhecendo a fundo as formas de manipulação das informações, aprendidas através da educação midiática, é que os estudantes podem entender e mudar a sociedade (Mocellin, 2009). A dificuldade apontada é que grande parte das produções audiovisuais está orientada pelo lucro e pelo entretenimento fácil, o que reforça a centralidade da educação midiática nos processos formativos.

No interior desse debate, diferentes conceitos são mobilizados para nomear esse campo educacional. A educomunicação, apresentada por Mocellin (2009) a partir de Ismar de Oliveira Soares, envolve quatro áreas centrais: educação para a comunicação, mediação tecnológica, planejamento e criação de ecossistemas educacionais e reflexão epistemológica. Já o letramento midiático refere-se não apenas ao acesso às mídias e ao domínio de seus códigos, mas, sobretudo, à capacidade de analisar e avaliar criticamente as mensagens veiculadas, sendo definido como um processo que “envolve não somente o acesso às mídias e o entendimento de seus códigos, mas principalmente, a capacidade de analisar e avaliar criticamente as mensagens transmitidas em tudo que lemos, ouvimos e assistimos” (Mocellin, 2009, p. 52).

Ao defender a inserção do cinema nos processos formativos, Feron (2020) enfatiza o caráter artístico da Sétima Arte, compreendida como uma síntese de múltiplas linguagens,

como a música, a pintura e a arquitetura. Para a autora, embora grande parte dos espectadores compreenda o encadeamento narrativo dos filmes, essa compreensão tende a permanecer superficial quando não acompanhada de uma formação específica. Assim, mesmo que o telespectador compreenda o que se passa na narrativa, esse entendimento é limitado, pois

mesmo que telespectadores não letrados compreendam o que se passa na narrativa fílmica, esse entendimento será “raso”, logo, os discursos velados, as metáforas, as desconstruções de imagens, subjetividades que estão presentes nos filmes, não serão percebidas. Verifica-se, então, que um letramento audiovisual é imprescindível (Feron, 2020, p. 84).

Nesse sentido, Feron (2020) diferencia alfabetização audiovisual e letramento audiovisual. A alfabetização refere-se ao reconhecimento dos elementos básicos da linguagem cinematográfica, enquanto o letramento amplia essa compreensão ao permitir análises mais profundas e usos sociais críticos do audiovisual. A autora também destaca a importância do multiletramento, entendido como um conjunto de habilidades que envolve “o digital, o midiático, o literário, o ético, o letramento em multimídias, o impresso (que deve continuar sendo elemento central na educação), entre outros” (Feron, 2020, p. 86).

Fantin (2007) contribui para esse debate ao propor duas formas principais de uso do cinema em contextos educacionais: o cinema como instrumento e o cinema como objeto temático. O primeiro refere-se ao uso ilustrativo dos filmes, já discutido anteriormente nesta dissertação. O segundo propõe a análise crítica da obra cinematográfica, envolvendo desde uma leitura pré-textual até a dimensão estética e a linguagem cinematográfica, com influências da semiótica. Para a autora, a mídia-educação deve articular três dimensões fundamentais: educação com os meios, educação sobre os meios e educação através dos meios, de modo que o estudante consolide uma formação que envolva “saber, fazer e refletir, a partir de uma concepção integrada” (Fantin, 2007, p. 6).

Fantin (2007) também ressalta que o acesso ampliado às tecnologias digitais tem possibilitado a produção audiovisual em diversos espaços, inclusive no ambiente doméstico. Contudo, a autora aponta que esse acesso não é homogêneo, recaindo sobre a escola a responsabilidade de promover práticas de educação midiática. Essa atribuição reforça o papel da instituição escolar como mediadora crítica da relação entre jovens e mídias, proposto pela educação midiática.

As autoras Sônia Vermelho e Ana Paula Velho (2016) apresentam um exemplo concreto dessa perspectiva no projeto OFICINEMA, desenvolvido com estudantes de escolas

públicas de Curitiba. O projeto combinou momentos teóricos e práticos, organizados em duas fases, conforme descrevem as autoras:

dividiam-se em duas fases: a primeira Fase Introdutória/Teórica; e, a segunda, prática. Na primeira fase, o projeto abordava os seguintes conteúdos: a) histórico do cinema; b) gêneros cinematográficos; c) produção cinematográfica; d) arte de criar e contar histórias; e) roteirização; d) decupagem e f) produção executiva. Esses conteúdos eram organizados em forma de aulas expositivas para todos os alunos com a utilização de material audiovisual. Ao final da primeira etapa, os alunos faziam uma proposta de roteiro de um curta-metragem (Vermelho; Velho, 2016, p. 69).

A análise das produções juvenis revelou temáticas relacionadas às vivências e expectativas dos estudantes, como solidariedade, violência, confiança e traição. Embora o projeto evidencie o potencial formativo da produção audiovisual, ele também reforça a centralidade da educação midiática como eixo principal, com menor atenção às especificidades do conhecimento histórico.

Considerando o conjunto dos trabalhos analisados, observa-se que as propostas de educação midiática têm ganhado grande notoriedade e incorporada, inclusive, por professores de História como principal referência para o uso de filmes em sala de aula. Esse movimento, entretanto, produz um deslocamento significativo. Ao priorizar a análise midiática e a formação da cidadania em termos amplos, tais práticas tendem a afastar-se tanto da análise fílmica orientada pelos procedimentos de um historiador, discutida na seção anterior, quanto, de forma ainda mais acentuada, da qualificação da consciência histórica, que constitui o foco central deste trabalho.

Nos autores citados, o conceito de cidadania aparece frequentemente de maneira genérica, entendendo como se a simples análise crítica das mídias fosse suficiente para sua constituição. A relação entre educação midiática e História raramente é explicitada, e a consciência histórica, entendida como a capacidade de orientar-se temporalmente a partir do passado para compreender o presente e projetar o futuro, não ocupa lugar central nessas propostas. Assim, embora a educação midiática ofereça instrumentos relevantes para a leitura crítica das imagens, sua incorporação acrítica no Ensino de História pode resultar em um afastamento dos objetivos próprios da disciplina, deslocando o foco da aprendizagem histórica para dimensões mais difusas da formação cidadã, sem necessariamente contribuir para o aprofundamento da consciência histórica dos estudantes.

4 O FILME “UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA” E SUAS POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Viver sem conhecer o passado é andar no escuro
(“Herói” imortal do filme *Uma História de Amor e Fúria*, 2013)

O passado, a memória e a própria História, conforme discutido no primeiro capítulo desta dissertação, desempenham papel central na atribuição de sentido à experiência humana e na orientação da vida prática no tempo. A fala do herói imortal no início do filme *Uma História de Amor e Fúria* (2013) apresenta, sob a forma de metáfora, uma compreensão dessa função orientadora da História. Ao afirmar que “viver sem conhecer o passado é andar no escuro”, o personagem associa diretamente o conhecimento histórico à possibilidade de compreensão do mundo e de orientação da ação humana, sugerindo que a ausência desse conhecimento implicaria desorientação e cegueira diante da realidade social.

Essa formulação dialoga, ainda que de maneira não sistematizada, com a noção de consciência histórica desenvolvida por Jörn Rüsen (2001), sobretudo no que se refere à articulação entre passado, presente e futuro como base para a orientação da experiência. Contudo, ao mesmo tempo em que a fala do personagem reconhece a importância do passado, ela também permite problematizações. Para Rüsen, a consciência histórica não é uma escolha ou uma possibilidade facultativa, mas uma condição antropológica: os sujeitos não podem viver sem passado, pois interpretam constantemente suas experiências a partir de referências temporais. Nesse sentido, a ideia de “viver sem conhecer o passado” não se coloca como uma ausência absoluta de temporalidade, mas como uma forma específica, e limitada, de atribuição de sentido histórico.

Para além do que é explicitamente enunciado na narrativa, o cinema possibilita interpretações que ultrapassam o plano do discurso direto. Conforme argumenta Marc Ferro (1974), a obra fílmica permite acessar aquilo que não é dito, o que permanece latente, oculto ou silenciado, revelando tensões e escolhas narrativas que expressam visões de mundo e interpretações históricas. Assim, a metáfora de “andar no escuro” pode ser lida não apenas como uma defesa genérica do conhecimento do passado, mas como um convite à reflexão sobre quais passados são conhecidos, quais narrativas históricas são privilegiadas e quais permanecem invisibilizadas.

Essa leitura torna-se mais consistente quando o filme é analisado em diálogo com outras obras de Luiz Bolognesi, que ajudam a compreender os objetivos narrativos e políticos presentes em *Uma História de Amor e Fúria*. O documentário *Lutas.doc* (2010), anterior ao lançamento da animação, explicita de forma mais direta a leitura crítica dos realizadores sobre a história brasileira. Dirigido por Luiz Bolognesi e Daniel Augusto, o conjunto de cinco vídeos, produzido pela Buriti Filmes e Gullane, com coprodução da EBC, é estruturado a partir de entrevistas com diferentes personalidades brasileiras e propõe uma revisão crítica de narrativas consolidadas da História nacional.

No primeiro episódio do documentário, por exemplo, problematiza-se a ideia amplamente difundida de que os brasileiros seriam um povo pacífico, ao evidenciar uma série de conflitos, guerras e processos de violência que atravessam a história do país. Ao questionar esse senso comum, *Lutas.doc* evidencia a existência de um outro Brasil, marcado por disputas sociais, resistências e enfrentamentos que raramente ocupam lugar central nas narrativas históricas escolares ou na memória coletiva. Nesse sentido, a noção de “viver no escuro” pode ser interpretada como o desconhecimento, ou a negação, dessas dimensões conflituosas da experiência histórica brasileira.

Essa mesma perspectiva crítica é aprofundada no livro *Meus Heróis não viraram estátua* (2012), escrito por Luiz Bolognesi em parceria com o historiador Pedro Puntoni. A obra, publicada pela Editora Ática, propõe uma reflexão sobre os processos de monumentalização da História e sobre os critérios que orientam a escolha de determinados personagens como heróis nacionais. Ao apresentar figuras como Zumbi dos Palmares, Manuel Balaio, Chiquinha Gonzaga e Chico Mendes, o livro contrapõe essas trajetórias a personagens amplamente celebrados na memória oficial, como Duque de Caxias, o bandeirante Anhanguera, Getúlio Vargas e Tiradentes.

A proposta do livro é questionar quais histórias são contadas, quais sujeitos são elevados à condição de heróis e quais experiências permanecem à margem das narrativas institucionais. Fica evidente, nesse diálogo entre o livro, o documentário e o filme, a perspectiva do diretor em valorizar trajetórias de resistência e em problematizar a permanência de estruturas de opressão e violência ao longo da história brasileira. Essa leitura autoral não deve ser tomada como uma verdade histórica em si, mas como uma interpretação que produz sentidos históricos específicos e que influencia a forma como o passado é narrado e apropriado pelo público.

Diante das perspectivas apresentadas nessas três obras de Luiz Bolognesi, torna-se evidente a necessidade de sistematizar o conteúdo do filme *Uma História de Amor e Fúria* para possibilitar seu uso pedagógico no ensino de História. Compreender os sentidos históricos mobilizados pela obra, suas escolhas narrativas e seus silêncios é condição fundamental para articular o filme a práticas didáticas que promovam a formação da consciência histórica e o desenvolvimento de competências narrativas nos estudantes.

Este capítulo tem como objetivo, portanto, apresentar o filme *Uma História de Amor e Fúria* (2013) e discutir suas possibilidades pedagógicas para o ensino de História. A apresentação da obra será realizada de forma analítica, dialogando com contribuições de outros trabalhos que já se dedicaram à sua análise e com orientações para a análise fílmica propostas por Marcos Napolitano (2005; 2009). As possibilidades pedagógicas do uso do filme serão discutidas principalmente a partir das contribuições teóricas de Jörn Rüsen (2001; 2007; 2012) e de Maria Auxiliadora Schmidt (2020), buscando articular cinema, narrativa histórica e consciência histórica no contexto da sala de aula.

4.1 As escolhas de produção do filme: contra a corrente

O filme *Uma História de Amor e Fúria* foi lançado no Brasil em 2013 e, de acordo com os materiais de bastidores (*Por dentro da animação*, 2013), disponibilizados junto ao DVD/Blu-ray e no canal oficial da Buriti Filmes no YouTube, seu roteiro foi desenvolvido ao longo de aproximadamente oito anos, enquanto o processo de produção da animação estendeu-se por cerca de cinco anos. Em Portugal, o filme foi lançado em 2015 sob o título *Rio 2096: Uma História de Amor e Fúria*. Esses dados iniciais já indicam que se trata de uma obra concebida a longo prazo, marcada por decisões estéticas e narrativas cuidadosamente elaboradas, o que se reflete diretamente nos sentidos históricos mobilizados pelo filme. A ficha técnica é a seguinte:

Categoria	Detalhes
Título Original	Uma História de Amor e Fúria
Data de Lançamento no Brasil	5 de abril de 2013
País de Origem	Brasil
Duração	75 minutos
Gênero	Animação, Drama, Aventura, Fantasia,

	Ficção Científica, História Nacional
Classificação Indicativa	12 anos
Direção	Luiz Bolognesi
Roteiro	Luiz Bolognesi
Direção de Arte	Anna Caiado
Montagem	Helena Maura
Trilha Sonora Original	Rica Amabis, Tejo Damasceno e Pupillo
Desenho de Som e Mixagem	Alessandro Laroca, Eduardo Virmond e Armando Torres Jr.
Produtoras	Buriti Filmes e Gullane
Coprodução	Mondo Cane Filmes, Lightstar Studios, Estúdio Luno e HBO Latin America Originals
Produção	Fabiano Gullane, Caio Gullane, Luiz Bolognesi, Laís Bodanzky, Marcos Barreto, Debora Ivanov e Gabriel Lacerda
Distribuição	Europa Filmes
Personagem	Ator/Atriz
Herói Imortal (Abeguar/Balaio/Cao/JC)	Selton Mello
Janaína	Camila Pitanga
Piatã/Júnior	Rodrigo Santoro
Outras Vozes	Bemvindo Sequeira, André Frateschi, entre outros.

A ficha técnica do filme revela uma produção coletiva complexa, envolvendo diferentes profissionais e estúdios, e insere a obra no campo da animação brasileira contemporânea, ainda pouco explorada quando comparado a outras cinematografias. Mais do que um conjunto de dados informativos, esses elementos ajudam a compreender o filme como um artefato da cultura histórica, no sentido proposto por Jörn Rüsen (2012), isto é, como uma narrativa que produz orientações temporais e atribui sentido ao passado a partir das condições e escolhas do presente.

O roteirista e diretor Luiz Bolognesi defende a opção pela animação como uma escolha que oferece maior liberdade artística e narrativa, possibilitando contar a História do Brasil de forma não convencional. Em seu depoimento nos bastidores do filme, o diretor afirma ser

comum que brasileiros conheçam mais a História dos Estados Unidos por meio do cinema do que a própria História nacional, o que o motivou a desenvolver uma obra que dialogasse diretamente com o passado brasileiro. Essa escolha não se restringe a uma questão estética, mas se relaciona à construção de uma narrativa histórica alternativa, que busca tensionar versões consolidadas do passado e oferecer outras possibilidades de interpretação histórica.

Do ponto de vista da teoria de Rüsen (2007), essa decisão dialoga com a compreensão da História como narrativa orientadora. Ao optar pela animação, Bolognesi afasta-se das convenções do cinema histórico realista e cria condições para uma narrativa que não pretende apenas reconstruir visualmente o passado, mas interpretá-lo, atribuindo-lhe sentidos que dialogam com problemas do presente. Trata-se, portanto, de uma escolha que favorece a constituição de sentido histórico, especialmente de caráter crítico, ao evidenciar continuidades de violência, opressão e resistência ao longo do tempo.

No que se refere à linguagem visual, Silva (2023) identifica duas matrizes principais que orientam a criação de animações: o padrão ocidental, predominante nas produções estadunidenses, caracterizado por personagens mais realistas e orgânicos, frequentemente associados ao *cartoon*, e o padrão oriental, mais conhecido pelas animações japonesas, marcado por traços geométricos e expressividade concentrada nos olhos e no rosto. Conforme apresentado no *making off* do filme, *Uma História de Amor e Fúria* aproxima-se do padrão oriental, tanto por razões estéticas quanto produtivas.

A escolha pelo desenho tradicional em papel, com imagens majoritariamente em 2D feitas à mão, contraria a tendência dominante do cinema de animação contemporâneo, fortemente orientado pelo uso do 3D digital. Para a produção de uma animação tradicional, são necessárias, em média, de seis a doze folhas por segundo. No caso da referência oriental adotada pelo filme, utilizam-se geralmente de seis a oito folhas por segundo, o que representa uma economia no processo produtivo. Contudo, essa decisão não deve ser compreendida apenas sob o ponto de vista técnico ou econômico. Conforme destaca o diretor, o espectador não percebe essa redução no número de quadros, pois a expressividade emocional no anime não se apoia no excesso de movimento, mas na composição visual e simbólica das cenas.

Do ponto de vista narrativo e histórico, essa estética menos realista contribui para o distanciamento em relação ao passado representado. Ao não buscar a ilusão de realidade típica de produções realistas, o filme reforça seu caráter interpretativo, evidenciando que se trata de uma narrativa histórica construída no presente. Essa opção estética aproxima-se do que Rüsen (2007) define como narrativa histórica crítica, na medida em que rompe com expectativas

tradicionais e convida o espectador a refletir sobre os sentidos do passado, em vez de apenas reconhecê-lo como algo dado ou fechado.

Apesar de dialogar com o anime, Bolognesi enfatiza que não pretendia produzir uma animação japonesa contando uma história brasileira. O objetivo, segundo o diretor, era compreender a técnica e a linguagem do padrão oriental para desenvolver algo novo a partir dessa referência. Essa proposta resulta em uma obra alternativa, que se afasta tanto do padrão ocidental quanto da reprodução direta do estilo oriental, reforçando o caráter autoral e experimental do filme. As escolhas de produção, portanto, refletem-se na narrativa como um todo, pois expressam uma postura deliberadamente contrária às convenções estabelecidas, conforme indicado já no título desta seção.

No processo de montagem, a sonoplastia também foi pensada como um elemento narrativo fundamental. De acordo com os profissionais responsáveis pelo som, também apresentados no vídeo de bastidores, as convenções sonoras das animações não atendiam plenamente às necessidades da obra. Optou-se, assim, por uma sonorização inspirada no cinema *live-action*, buscando maior naturalidade na relação entre ação, som ambiente e ruídos. Essa escolha contribui para intensificar a experiência narrativa e reforça a dimensão dramática da obra, aproximando o espectador emocionalmente dos conflitos apresentados.

A trilha sonora segue a mesma lógica de ruptura com os padrões tradicionais dos dramas históricos. Conforme indicado no *making off*, a escolha foi mesclar elementos contemporâneos com ritmos e instrumentos associados à cultura brasileira, criando uma sonoridade que atravessa diferentes tempos históricos sem se prender a um único período ou estilo. Essa opção reforça a ideia de continuidade histórica e dialoga diretamente com a proposta narrativa do filme, que articula passado, presente e futuro. Sob a perspectiva da consciência histórica, a trilha sonora atua como um elemento orientador, contribuindo para a construção de sentidos temporais e para a percepção de permanências e rupturas ao longo da história brasileira.

Ao mesmo tempo em que diversas escolhas de produção se afastam do que era dominante no cinema de animação à época, a obra também buscou estratégias para dialogar com o público. Nesse sentido, a dublagem dos personagens principais ficou a cargo de atores amplamente reconhecidos, como Selton Mello, Camila Pitanga e Rodrigo Santoro. Essa decisão, conforme destacado pelo produtor Caio Gullane, contribui para a recepção do filme, ao mesmo tempo em que não compromete sua proposta estética e narrativa. A presença dessas vozes conhecidas facilita a identificação do público com os personagens, funcionando como um mediador entre a narrativa histórica complexa e a experiência do espectador.

Em síntese, as escolhas de produção de *Uma História de Amor e Fúria* não podem ser compreendidas como meramente técnicas ou estéticas. Elas constituem parte integrante da narrativa histórica construída pelo filme e influenciam diretamente os sentidos históricos mobilizados pela obra. Utilizando-se do referencial teórico de Jörn Rüsen (2001; 2007; 2012), essas decisões contribuem para a constituição de uma narrativa que privilegia a crítica, a reflexão e a orientação temporal, elementos fundamentais para pensar o uso pedagógico do filme no ensino de História e sua contribuição para a formação da consciência histórica dos estudantes.

4.2 O filme em sua época: bilheteria, prêmios e contexto nacional

O filme *Uma História de Amor e Fúria* teve uma recepção modesta no mercado cinematográfico brasileiro quando observados os dados de bilheteria. De acordo com o portal Filme B, que reúne informações sobre o mercado nacional de cinema, a obra esteve em cartaz em apenas 64 salas de exibição em 2013. Esse número mostra-se reduzido quando comparado a outros filmes brasileiros lançados no mesmo período, como *De Pernas pro Ar 2* (2012), exibido em 718 salas, *Minha Mãe é uma Peça – O Filme* (2013), com 406 salas, e *Crô* (2013), presente em 460 salas de cinema. Trata-se, em sua maioria, de produções de caráter humorístico, voltadas ao grande público e amplamente divulgadas por meio de campanhas publicitárias intensas, o que talvez contribui para explicar sua maior circulação.

Mesmo com um número limitado de salas, ainda segundo o portal Filme B, *Uma História de Amor e Fúria* figurou como o 30º filme brasileiro de maior arrecadação e o 29º em público no ano de 2013. Considerando o conjunto de todos os filmes exibidos no país naquele ano, incluindo as produções estadunidenses, que tradicionalmente dominam o mercado, a animação dirigida por Luiz Bolognesi ocupou a 187ª posição em público. Com um orçamento aproximado de R\$ 4 milhões, conforme dados divulgados pelo jornal O Globo, o filme não alcançou um grande sucesso comercial. No entanto, esses números não podem ser compreendidos apenas como um fracasso de público, mas como um indicativo das dificuldades de circulação de narrativas audiovisuais que se afastam dos padrões hegemônicos do mercado cinematográfico brasileiro.

Do ponto de vista da cultura histórica, conforme a perspectiva de Jörn Rüsen (2012), a bilheteria tímida do filme pode ser interpretada como um dado revelador sobre as disputas em torno das narrativas históricas que circulam socialmente. Filmes que mobilizam uma

constituição crítica de sentido histórico, ao tensionar versões consolidadas do passado e evidenciar conflitos estruturais da sociedade, tendem a encontrar maior resistência no mercado, especialmente quando contrapostos a produções voltadas ao entretenimento imediato. Assim, a recepção comercial do filme expressa não apenas preferências de consumo, mas também limites impostos à circulação de determinadas interpretações históricas no espaço público.

A recepção crítica da obra, por sua vez, foi majoritariamente positiva. No portal AdoroCinema, encontram-se treze críticas publicadas por veículos da imprensa escrita e digital, como Folha de São Paulo, O Globo e o portal Omelete. Parte dessas análises, produzidas à época do lançamento, não se encontra mais facilmente acessível, sendo possível localizá-las apenas por meio do recurso *Wayback Machine*, da *Internet Archive*. Entre os textos recuperados, destacam-se críticas publicadas nos portais CinePop, BlogsPop e CineClick. Algumas análises de veículos tradicionais, como O Globo e a revista Preview, não puderam ser localizadas, mesmo com o uso dessa ferramenta.

De modo geral, as críticas destacam a ousadia do projeto e o caráter inovador de suas escolhas, especialmente por se tratar de uma animação voltada a um público não infantil (Ewald Filho, 2013). O roteiro é frequentemente elogiado por adotar a perspectiva dos oprimidos e por construir uma leitura alternativa da História do Brasil, distante das narrativas oficiais consagradas (Borges, 2013; Camargo, 2013; Rizzo, 2013). A direção de arte e a trilha sonora também são apontadas como elementos centrais da obra, capazes de intensificar a carga emocional da narrativa e de expressar sentimentos por meio de recursos estéticos e sonoros (Cruz, 2013; Ortiz, 2013; Guerra, 2013; Medeiros, 2013). No que se refere à dublagem, os atores são avaliados como competentes, com destaque para a atuação de Camila Pitanga, cuja interpretação é considerada mais profunda emocionalmente (Ortiz, 2013).

Entretanto, a recepção crítica também aponta limites e fragilidades da obra. A estrutura narrativa dividida em quatro episódios é vista por alguns críticos como um fator de simplificação excessiva, que impediria um maior aprofundamento das relações entre os personagens (Franco Júnior, 2013; Guerra, 2013). Ewald Filho (2013) destaca o uso intenso da violência e problematiza a representação dos traficantes como novos rebeldes sociais. Outras críticas apontam um caráter excessivamente paradidático (Hessel, 2013) ou uma visão maniqueísta da história, marcada pela oposição entre um “povo bom” e uma “elite cruel” (Couto, 2013; Ortiz, 2013). Do ponto de vista técnico, observa-se que as cenas de ação apresentam melhor desempenho na animação do que os momentos mais lentos, que, para

alguns críticos, remetem a estilos considerados datados (Cruz, 2013; Hessel, 2013; Ewald Filho, 2013).

Em contraste com a recepção comercial modesta no Brasil, a repercussão internacional do filme foi amplamente positiva. *Uma História de Amor e Fúria* recebeu o Cristal do Festival de Annecy em 2013, principal premiação internacional dedicada ao cinema de animação. Além desse reconhecimento, o filme conquistou o prêmio de melhor animação no Latin Beat Film Festival, no Japão, o prêmio de melhor filme no 4º Brapeq Brazilian Film Festival, realizado na China, e o prêmio do público no Festival Europeu de Cinema Fantástico de Estrasburgo, também em 2013. Esses prêmios indicam o reconhecimento internacional da qualidade artística e narrativa da obra, bem como de sua capacidade de dialogar com temas históricos e sociais de forma competente.

No contexto nacional, o filme também obteve reconhecimento institucional. Foi premiado na 7ª edição do Festival CineMúsica, em 2013, na cidade de Conservatória (RJ), nas categorias de Melhor Desenho de Som, Mixagem, Efeitos Sonoros e Direção de Dublagem. No 13º Grande Prêmio do Cinema Brasileiro, realizado em 2014, recebeu os prêmios de Melhor Longa-Metragem de Animação e Melhor Efeito Visual. Além disso, integrou a pré-seleção para o Oscar de Melhor Animação e foi exibido em importantes festivais, como o Anima Mundi 2013 e o Shanghai International Film Festival 2013.

Apesar da bilheteria tímida, *Uma História de Amor e Fúria* destaca-se como um documento histórico de seu tempo, ao articular, por meio da linguagem cinematográfica, questões centrais do contexto brasileiro da primeira década do século XXI. Naquele período, embora o país apresentasse crescimento econômico e avanços em diversos indicadores sociais, incluindo a redução da desigualdade, persistiam tensões profundas relacionadas à exclusão social, à violência institucional e à limitada participação política de parcelas significativas da população. Sob os governos Lula (2003–2010) e Dilma Rousseff (2011–2014), essas contradições tornaram-se mais visíveis, resultando em mobilizações sociais de diferentes naturezas.

Entre esses movimentos, destacam-se os protestos contra a corrupção, contra a violência policial e contra as grandes obras de infraestrutura destinadas a eventos esportivos internacionais, como a Copa do Mundo e as Olimpíadas. Também ganharam visibilidade as mobilizações em defesa de políticas ambientais mais efetivas, da ampliação da participação popular nas decisões políticas, da responsabilização pelos crimes cometidos durante a ditadura empresarial-militar, discussão reaberta com a Comissão Nacional da Verdade, e os protestos

pela Tarifa Zero. Ao dialogar com esse cenário, a obra de Bolognesi insere-se em um contexto político e social marcado pela desilusão com a política institucional e pela busca de outras formas de expressão e resistência.

Partindo-se de Jörn Rüsen (2007; 2012), o filme mobiliza uma constituição crítica de sentido histórico ao evidenciar a permanência de estruturas de violência e desigualdade ao longo da história brasileira. Sua recepção, marcada por reconhecimento crítico e institucional, mas por limitada circulação comercial, revela, por sua vez, as disputas em torno das narrativas históricas que compõem a cultura histórica contemporânea. Nesse sentido, *Uma História de Amor e Fúria* não apenas representa o seu tempo, mas também participa ativamente da construção de sentidos históricos, tornando-se um objeto privilegiado para reflexão no ensino de História.

4.3 A crítica no conteúdo da narrativa fílmica e a derrota do herói imortal

Conforme discutido nas seções anteriores, *Uma História de Amor e Fúria* constrói sua narrativa a partir de escolhas que divergem dos padrões técnicos e estéticos mais recorrentes no cinema de animação contemporâneo. Essas escolhas não se restringem à dimensão formal da obra, mas atravessam também o conteúdo do roteiro desenvolvido por Luiz Bolognesi ao longo de aproximadamente oito anos de criação e produção. O enredo do filme percorre cerca de seis séculos da história brasileira, selecionando quatro momentos marcados por conflitos estruturais, derrotas políticas e permanências da violência. A definição desses recortes temporais não é aleatória, mas expressa uma leitura específica sobre como o Brasil se constituiu historicamente e como tais conflitos se projetam no presente e no futuro.

Ao definir o enredo e as escolhas narrativas, o roteiro foi inicialmente estruturado a partir da elaboração do *storyboard*, entendido como um conjunto de rascunhos desenhados que organizam visualmente todas as cenas do filme. A partir dessa base, a direção de arte passou a desempenhar um papel central na construção da obra, definindo cores, cenários e o design dos personagens. Sob a direção artística de Anna Caiado, a narrativa visual do filme foi organizada a partir de três eixos simbólicos principais: faixas etárias, estações do ano e elementos da natureza.

As escolhas artísticas elencadas por Caiado articulam as faixas etárias da criança, do adolescente, do adulto e do idoso; as estações do ano da primavera, verão, outono e inverno; e os elementos da natureza do ar, fogo, terra e água. Cada uma dessas combinações dialoga

diretamente com a narrativa fílmica definida por Bolognesi, de modo que o filme se estrutura em quatro micronarrativas, cada qual correspondente a uma dessas articulações simbólicas. Dessa forma, a progressão temporal da obra não se dá apenas pela sucessão histórica dos acontecimentos, mas também pela transformação estética e sensorial que acompanha o percurso do herói imortal.

O portfólio online de Anna Caiado, no qual a diretora de arte apresentava detalhadamente essas escolhas para o filme, não se encontra mais acessível e, mesmo com o uso do *Internet Archive*, não foi possível recuperar seu conteúdo. Assim, para compreender a relação entre as decisões artísticas de Caiado e a narrativa fílmica proposta por Bolognesi, recorreu-se ao trabalho de conclusão de curso de Jaime Campos (2019), no qual o autor demonstra de que maneira as definições de arte influenciam diretamente a construção narrativa do filme, reforçando seus sentidos históricos e simbólicos.

Figura 2: Referências da Direção de Arte



Fonte: Campos, 2019, p. 7

A partir da teoria da História sobre narrativa desenvolvida por Jörn Rüsen (2007), *Uma História de Amor e Fúria* pode ser compreendido como uma narrativa histórica que mobiliza predominantemente uma constituição crítica de sentido histórico, ao romper com leituras celebratórias do passado e evidenciar continuidades de opressão, autoritarismo e exclusão. A trajetória do herói imortal, que atravessa diferentes períodos históricos mesmo possuindo poderes sobrenaturais concedidos por Muíam, organiza o enredo como uma sucessão de lutas que não se resolvem em vitórias definitivas. Essa recorrente incapacidade de transformação

estrutural contrapõe-se a perspectivas teleológicas de progresso e redenção nacional, constituindo um dos eixos centrais da crítica presente na obra.

Essa lógica narrativa será analisada a seguir a partir das quatro micronarrativas que estruturam o filme, considerando-se tanto os elementos estéticos e simbólicos quanto os sentidos históricos mobilizados em cada período representado.

4.3.1 O nascimento conflituoso da nação e a promessa impossível da Terra sem Mal

Na primeira micronarrativa do filme, ambientada no período da invasão europeia, os conflitos entre os povos Tupinambás e Tupiniquins, sob influência de franceses e portugueses, são apresentados como o marco inicial da formação histórica do Brasil. As escolhas da direção de arte, associadas às ideias de nascimento, primavera e ar, reforçam simbolicamente a noção de um início marcado não pela harmonia, mas pelo conflito. Parte-se, assim, da premissa de que o “nascimento” do país ocorre sob violência e disputa, especialmente contra os povos originários.

Nesse contexto, Abeguar, o herói imortal, recebe do Deus Muiam o poder de voar como um pássaro, com a missão de “conduzir nosso povo para à terra sem mal” (*Uma História de Amor e Fúria*, 2013, 6:27). A referência à Terra sem Mal, assim como às figuras de Muiam e Anhangá, é recuperada por Bolognesi a partir da cosmogonia indígena Tupi-Guarani, constituindo o eixo mítico que atravessa toda a narrativa do filme. Conforme afirma o próprio diretor no material *Só para Educadores*, presente no DVD/Blu-ray, “a religião dos Tupis-Guaranis é o arco dramático do filme” (Bolognesi, 2013, 4:00).

Essa escolha narrativa aproxima o filme de tradições épicas alternativas e busca deslocar o eixo cultural dominante, frequentemente ancorado na mitologia greco-romana. Sarmiento-Pantoja, Oliveira e Araujo (2021), ao analisarem o filme a partir das categorias de utopia e distopia, argumentam que a Terra sem Mal funciona como um horizonte inatingível, cuja busca permanente estrutura a luta do herói contra diferentes formas de opressão, sejam elas exercidas pelo Estado ou por empresas privadas. A associação com a lenda do Africano Voador, que simboliza o retorno às terras de origem por meio do voo, reforça o pássaro como elemento de transição temporal e resistência simbólica também é recuperado na obra.

Entretanto, essa apropriação da cosmogonia indígena não ocorre sem problemas. A pesquisa de Silva, Silva e Costa (2025) critica a extrema simplificação da representação dos povos Tupinambás no filme. Os autores argumentam que, desde a invasão europeia, os

discursos sobre os povos originários foram construídos a partir da ótica dos invasores, que os caracterizavam como primitivos e animalescos. Sob essa perspectiva, afirmam que “a concepção do indígena maligno e primitivo se demonstra como um modo de invalidar a humanidade do nativo” (Silva; Silva; Costa, 2005, p. 13), lógica que, segundo eles, permanece na obra cinematográfica. Um dos pontos centrais dessa crítica refere-se ao tratamento da antropofagia, prática ritual complexa entre os Tupinambás. Com base em Florestan Fernandes, os autores destacam que tais rituais envolviam múltiplas etapas simbólicas e sociais, sendo reduzidos no filme a uma representação caricatural e desprovida de aprofundamento das práticas culturais.

Além disso, segundo os autores, o filme constrói uma visão deturpada das práticas guerreiras Tupinambás, desconsiderando o caráter profundamente simbólico, ritual e relacional da guerra nesses grupos. A guerra, nesse contexto, não pode ser compreendida apenas como violência ou conflito físico, mas como parte intrínseca das relações sociais, cosmológicas e políticas desses povos. Assim, ao reduzir a guerra indígena a um enfrentamento simplificado entre grupos, a narrativa fílmica acaba por reproduzir, ainda que de forma não intencional, uma leitura próxima àquela historicamente construída pelos colonizadores europeus. Conforme apontam Silva, Silva e Costa (2025), essa simplificação contribui para a manutenção de uma imagem dos povos indígenas como frágeis, indefesos e incapazes de resistir efetivamente ao poder dos brancos, reforçando uma hierarquia simbólica já consolidada na história oficial.

Outro elemento destacado pelos autores refere-se à contradição central da narrativa: Abeguar recebe poderes sobrenaturais concedidos por Muíam, como a capacidade de voar e atravessar o tempo, mas, ainda assim, não consegue vencer os opressores. Para Silva, Silva e Costa (2025), essa escolha narrativa reforça a ideia de uma derrota estrutural e permanente, sugerindo que, mesmo dotados de força espiritual, os povos indígenas estariam condenados à submissão. Essa contradição inaugura uma lógica que atravessa todo o filme: a luta é constante, mas a vitória definitiva nunca se concretiza.

4.3.2 Rebeldia, identidade nacional e o conflito popular na Balaiada

Após os conflitos indígenas, Abeguar transforma-se em pássaro e renasce como Manuel Balaio, inserindo-se na segunda micronarrativa do filme, ambientada no contexto da Balaiada. As escolhas da direção de arte associam esse período à adolescência, ao verão e ao fogo, elementos que simbolizam intensidade, conflito e formação identitária. Essa combinação

dialoga com o momento histórico retratado, marcado por disputas sociais, revoltas populares e pela construção de uma identidade nacional ainda instável.

A Balaiada surge no filme como um movimento de contestação contra imposições do poder imperial e dos coronéis regionais, envolvendo uma composição social diversa. Conforme destaca Feitosa (2025), o movimento contou com a participação de camadas populares, negros escravizados, desertores da Guarda Nacional, políticos locais e mulheres, configurando uma “composição social multiclassista” (Feitosa, 2025, p. 124). Essa diversidade, frequentemente negligenciada pela historiografia tradicional, é parcialmente recuperada pela narrativa fílmica.

Ao analisar a participação feminina na Balaiada, Feitosa (2025) apresenta exemplos históricos que ajudam a compreender a complexidade do período. Entre eles, destaca-se o caso de Anna Joaquina Jansen, que, apesar de sua origem nobre e de seu relacionamento com o coronel Izidoro Rodrigues Pereira, enfrentou limitações impostas pela ordem social vigente. A negativa do título de Baronesa de Santo Antônio pelo imperador D. Pedro II, por exemplo, evidencia os limites impostos às mulheres, mesmo àquelas inseridas nas elites locais. Ainda assim, Anna Joaquina atuou como liderança política regional, financiando e equipando combatentes contrários aos revoltosos, demonstrando seu papel ativo na manutenção da hierarquia social da época.

No filme, essa discussão é deslocada para a personagem Janaína, que passa a representar simbolicamente a luta das mulheres ao longo da história brasileira. Para Feitosa (2025), a forma como Bolognesi constrói Janaína dialoga com debates contemporâneos da historiografia que buscam inserir as mulheres como sujeitos históricos. Nesse sentido, “a obra cinematográfica não só destaca o sofrimento e a resistência das mulheres negras, como também enfatiza seu papel crucial na história da luta pela emancipação e justiça social no Brasil” (Feitosa, 2025, p. 106).

Já Silva (2016) aponta que a narrativa desse trecho do filme enfatiza a luta contra a dominação, encarnada por Anhangá na figura do Estado, e a busca da liberdade pelos grupos oprimidos. Essa representação da Balaiada em *Uma História de Amor e Fúria* evidencia, de forma clara, o que foi discutido na introdução deste capítulo acerca das escolhas realizadas por aqueles que detêm o poder na construção da identidade nacional. Conforme já mencionado, o livro *Meus heróis não viraram estátua* (2012) problematiza justamente esse processo de seleção das personalidades elevadas à condição de heróis nacionais, no qual figuras como Duque de Caxias são amplamente valorizadas, em contraposição a personagens como Manuel Balaio, Negro Cosme e Raimundo Gomes, que são sistematicamente silenciados. Questiona-

se, assim, “a figura dos heróis nacionais, construídas sobre um legado de derramamento de sangue das populações dominadas, apagadas pela história oficial e difundida pelo estabelecimento de uma memória coletiva que se ancora nela” (Silva, 2022, p. 109).

4.3.3 Autoritarismo, repressão e os limites da ação histórica na ditadura empresarial-militar

Com a destruição do movimento pela repressão do governo imperial, o guerreiro imortal ressurgiu, agora, no período da ditadura empresarial-militar brasileira. Novamente ambientada no Rio de Janeiro, a narrativa situa-se em 1968, quando Abeguar assume a identidade de Cau, inserido em um contexto universitário, com tons de pele clara e pertencente a uma classe social distinta das anteriores. Diferentemente das micronarrativas precedentes, o protagonista não busca confrontar diretamente as decisões dos líderes, como na narrativa indígena, nem assumir uma posição de liderança, como na *Balaiada*. Neste momento, sua atuação no movimento de resistência está atravessada, sobretudo, pelo desejo de permanecer próximo a Janaína, sua amada extratemporal.

As escolhas artísticas desse período são associadas à fase adulta, ao outono e ao elemento terra. A ideia de fase adulta manifesta-se pela representação de uma sociedade urbana considerada “desenvolvida”, em consonância com uma perspectiva teleológica da História, típica do pensamento positivista, que concebia os povos indígenas como o estágio primitivo do nascimento do país e a cidade moderna como o ápice da civilização. O outono, entendido como estação de transição entre o verão e o inverno, simboliza a passagem de uma narrativa marcada pelo calor e pela intensidade para outra mais fria e contida. As cores reforçam essa leitura, pois “o ato começa com as cores mais vibrantes como no anterior e ao longo da trama vai tomando tons mais verdes e azuis como no outono” (Campos, 2019, p. 21).

O foco central dessa micronarrativa, para além do romance com Janaína, é evidenciar como o período da ditadura empresarial-militar brasileira foi marcado por práticas sistemáticas de repressão, tortura e condenação de ativistas que se opunham ao regime. Observa-se que essa escolha narrativa de Bolognesi se contrapõe ao crescente negacionismo de determinados setores políticos, situados à direita do espectro político, que tendem a minimizar ou mesmo negar as violências cometidas pelo Estado nesse período. Além das cenas explícitas de violência institucional, o filme incorpora trechos da imprensa escrita, como jornais, reforçando a existência de registros históricos que documentam tais práticas repressivas.

Conforme já discutido em parágrafos anteriores, a obra insere-se em um contexto político brasileiro marcado por intensas contradições. Ao mesmo tempo em que o país avançava em diversos indicadores sociais e econômicos por meio de políticas públicas conduzidas pelo governo federal, amplos setores da população pressionavam por maiores investimentos sociais e por maior participação nas decisões políticas, culminando em grandes protestos nacionais. Lido como um registro histórico do momento de sua produção, o filme mobiliza esse cenário ao questionar os negacionismos presentes em vertentes políticas contemporâneas e ao partir da premissa, historicamente consolidada e amplamente evidenciada pela Comissão Nacional da Verdade, das violências cometidas pelo Estado contra civis durante a ditadura empresarial-militar.

Após Cau ser preso e denunciar seus companheiros como forma de libertar Janaína da prisão, o filme realiza uma passagem temporal que indica a aprovação da anistia. A narrativa permanece no Rio de Janeiro, mas agora situada em 1980, quando Cau aparece como professor em uma favela. Torna-se significativa a relação estabelecida pelo diretor e roteirista entre o período da ditadura empresarial-militar e o Brasil pós-ditadura. Diferentemente de outras obras cinematográficas que tratam os anos de chumbo como um ciclo encerrado com o fim do regime e a promulgação da Constituição de 1988, compreendidos como um suposto “fim da história”, o filme de Bolognesi problematiza essa leitura ao demonstrar que a violência estatal persiste nos territórios periféricos. A permanência da truculência policial nas favelas, em continuidade com práticas do período autoritário, e a morte de Cau, acompanhada do desaparecimento de seu corpo, recurso narrativo que remete diretamente aos crimes da ditadura, tornam essa relação explícita.

4.3.4 Distopia, desencanto e a naturalização da derrota como horizonte histórico

A última micronarrativa do filme também se passa no Rio de Janeiro, agora no ano de 2096. O guerreiro imortal assume a identidade de João Cândido, jornalista que denuncia desigualdades sociais, corrupção, milícias e as estruturas de poder, sem, contudo, perceber transformações efetivas na sociedade a partir de suas denúncias. Apesar desse desencanto, o prestígio social que possui como jornalista lhe garante certos privilégios nesse futuro distópico, como o acesso à água e uma vida relativamente confortável. Para esse último enredo, as escolhas visuais da direção artística coadunam-se com o estado emocional do personagem, sendo associadas à velhice, ao inverno e ao elemento água.

A construção dos cenários e a estética visual reforçam a ideia de um tempo histórico que avançou, mas sem romper com as estruturas de opressão. O uso de grandes edifícios remete a clássicos do cinema, como *Metrópolis* (1927), enquanto os tons predominantemente azuis conferem à narrativa uma carga de dramaticidade e melancolia. Campos (2019) aponta que essa atmosfera melancólica, construída sobretudo por meio da paleta azulada, diverge das micronarrativas anteriores, nas quais o azul era utilizado quase exclusivamente para cenas noturnas. Soma-se a isso o uso de texturas mais lisas nos cenários, que evocam uma espécie de “limpeza social”. O inverno, nesse sentido, manifesta-se não apenas como escolha estética, mas como metáfora do estado de conformação do guerreiro imortal, que, mesmo consciente e denunciante dos abusos daquele sistema, parece resignado diante da permanência da opressão.

O filme também se apresenta como um discurso de seu tempo ao tematizar a escassez hídrica e a crise ambiental nesse futuro distópico. Os debates e movimentos em torno das mudanças climáticas intensificaram-se nas últimas décadas, impulsionados tanto por grandes eventos internacionais promovidos por instituições extranacionais quanto por catástrofes ambientais que resultaram em significativas perdas humanas e materiais. Nesse contexto, cenas como a corrida em um Rio Amazonas seco ou a exploração do Aquífero Guarani para a produção de etanol assumem forte caráter simbólico, articulando-se à crítica do filme sobre as consequências ambientais das ações humanas. Importa destacar que esse posicionamento narrativo converge com o consenso da comunidade científica global, que identifica a ação humana como principal causa da crise climática contemporânea.

Para Sarmento-Pantoja, Oliveira e Araujo (2021), a ambientação escolhida pela direção artística mobiliza elementos característicos do gênero da ficção científica cyberpunk. Esse estilo articula futuros distópicos, nem sempre datados, com grandes centros urbanos altamente tecnológicos, “sobretudo de inteligência artificial e/ou de espionagem, em conflito com a humanidade; organização social profundamente estratificada [...]; alto custo de vida; insegurança; governabilidade centralizadora e autoritária” (Sarmento-Pantoja; Oliveira; Araujo, 2021, p. 222). A combinação desses elementos com o enredo crítico da micronarrativa reforça a sensação de opressão exercida por grupos detentores de poder sobre populações socialmente marginalizadas.

Após João Cândido testemunhar Janaína liderando um movimento revolucionário contra a Aquabrás e reviver as memórias do confronto entre Muíam e Anhangá, o guerreiro imortal dirige-se ao edifício para ajudar sua amada. Embora consigam confundir os milicianos que sustentam o sistema e assassinar o presidente da empresa de água, João Cândido e Janaína

acabam cercados por miras de tiros no topo do prédio. Em uma cena que remete à primeira micronarrativa do filme, João Cândido pede que Janaína suba em suas costas, repetindo o gesto da fuga da onça, e ambos saltam do edifício, transformando-se novamente em um pássaro. Assim, mesmo dotado de poderes sobrenaturais concedidos pelo deus Muíam, o guerreiro imortal não consegue derrotar Anhangá, encerrando a narrativa com a ideia de que “a luta [é] desnecessária enquanto a derrota é certa” (Silva; Silva; Costa, 2025, p. 20).

4.4 Possibilidades pedagógicas do uso do filme a partir de Jörn Rüsen

O filme *Uma História de Amor e Fúria* possui uma dimensão pedagógica, como o próprio diretor e roteirista Luiz Bolognesi anuncia no material extra do DVD do filme destinado aos professores. Nesse depoimento, Bolognesi apresenta algumas inspirações para sua obra, como a influência da religião tupi-guarani no arco dramático, além de detalhar aspectos das quatro micronarrativas. Essas influências e elementos narrativos já foram pontuados e explicitados ao longo desta dissertação. O aspecto mais relevante desse material extra, portanto, não está apenas nas explicações sobre a obra, mas no momento em que o autor defende explicitamente o uso do filme como material pedagógico, com o objetivo incentivar o uso em espaços formativos como a escola.

Ao partir desse pressuposto, isto é, de um filme desenvolvido já com uma intencionalidade pedagógica, conforme declarado por Bolognesi, ao propor uma interpretação da História do Brasil que diverge da valorização dos “heróis” consagrados oficialmente, o diretor orienta a construção narrativa da obra também nesse sentido. O filme, assim, pode ser compreendido como um material pedagógico audiovisual. Em comparação com os primeiros filmes educativos nacionais produzidos no contexto da criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), conforme discutido anteriormente neste trabalho, *Uma História de Amor e Fúria* afasta-se tanto da História oficial do Estado quanto da lógica de apresentação linear e ilustrativa de conteúdos históricos. Tampouco se trata de um conjunto de fontes históricas apresentadas de modo consideradas como didático, como ocorria nos filmes educativos daquele período, o que amplia significativamente as possibilidades de seu uso no ensino de História.

Materiais com indicações para o uso desse filme em sala de aula podem ser encontrados na internet, apresentando diferentes orientações didáticas. O Projeto Cine Tela Brasil, por exemplo, idealizado por Luiz Bolognesi e Laís Bodanzky, teve como proposta levar o cinema nacional a regiões periféricas e com pouco acesso a salas de exibição. Por meio de um

caminhão itinerante, montava-se uma estrutura de cinema e convidavam-se, principalmente, estudantes e professores para participarem das sessões. Ao final das exhibições, eram propostas atividades ou entregues materiais didáticos para que o filme pudesse ser utilizado posteriormente em sala de aula.

O filme *Uma História de Amor e Fúria* conta com um desses materiais de apoio (Bodanzky; Bolognesi, 2013?), disponibilizado para que professores possam utilizá-lo em contextos escolares. A primeira orientação apresentada nesse material refere-se ao desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar entre os docentes a partir do filme. Apesar de indicar essa possibilidade, o material não detalha como tal ação poderia ser efetivamente conduzida no cotidiano escolar. Ao final da página em que essa sugestão aparece, menciona-se que o professor não deve desanimar caso outros docentes não se interessem pela atividade. Essa orientação inicial não apenas deixa de contribuir para a organização do trabalho docente, como também acaba por construir uma lógica de culpabilização do professor, sugerindo que, diante da ausência de adesão dos colegas, ele deve conduzir a proposta de forma isolada.

Nesse material, após um breve resumo do filme e algumas considerações sobre sua produção, são apresentados temas que poderiam ser explorados em sala de aula. As orientações permanecem em um nível bastante genérico, abordando aspectos como a nova interpretação proposta pelo filme sobre os heróis da chamada “História Oficial”, a violência e a resistência na História brasileira, o período da ditadura empresarial-militar com menção à então presidenta Dilma Rousseff (2011–2016), e as relações de gênero, especialmente a partir da personagem Janáína.

Essas orientações são relevantes no sentido de direcionar o olhar do professor para as temáticas mobilizadas pelo filme, mas não oferecem encaminhamentos metodológicos mais consistentes. O filme, conforme já amplamente discutido ao longo desta dissertação, apresenta uma construção narrativa que diverge das formas, até então mais comuns, de representação histórica e pode ser interpretado a partir da constituição crítica de sentido histórico, conforme definida por Rüsen (2007). A partir dessa perspectiva, o filme nega narrativas consolidadas no discurso oficial e oferece uma leitura alternativa da História do Brasil, marcada pela permanência de conflitos, violências e disputas por poder.

No livro *Aprendizagem Histórica: fundamentos e paradigmas* (2012), Jörn Rüsen discute, de forma mais aplicada, possibilidades de desenvolvimento da aprendizagem histórica a partir do paradigma da consciência histórica. No capítulo 6 da obra, o autor apresenta uma atividade baseada na análise de propagandas com o objetivo de compreender como os

estudantes interpretam narrativas históricas presentes em materiais publicitários. O estudo buscou demonstrar que, desde muito cedo, a pesquisa foi realizada com crianças de aproximadamente 12 anos, a consciência histórica já se encontra em processo de formação. As propagandas analisadas correspondiam a diferentes modelos de constituição de sentido histórico, tradicional, exemplar, crítico e genético, e os estudantes deveriam identificar a qual deles cada material se vinculava.

Os materiais utilizados por Rüsen eram impressos, sobretudo anúncios de revistas. O desenvolvimento da atividade envolveu a leitura dos materiais tanto em sala de aula quanto em casa, a explicação de termos e referências desconhecidas, a formulação de perguntas sobre o conteúdo e a produção de resumos pelos estudantes. Rüsen (2012) também solicitou que os alunos sublinhassem termos históricos relevantes, por se tratarem de “interpretações temporais que têm um significado categorial no âmbito do trabalho de formação de sentido da consciência histórica” (Rüsen, 2012, p. 146). Um dos resultados da atividade foi o consenso entre os estudantes de que, no material publicitário analisado, os apelos à nostalgia e à tradição mostravam-se particularmente mais efetivos.

O filme *Uma História de Amor e Fúria* apresenta, conforme discutido nesta dissertação, uma narrativa predominantemente vinculada à constituição crítica de sentido histórico. A partir do exemplo da atividade proposta por Rüsen (2012), torna-se possível pensar em estratégias para observar o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes utilizando o filme como material pedagógico. Nesse modelo, o filme passa a ser o conteúdo mobilizador para o debate sobre os diferentes modelos narrativos de constituição de sentido e sobre as formas pelas quais os estudantes relacionam suas experiências individuais às narrativas históricas apresentadas na obra.

Para que os estudantes cheguem à compreensão de que o filme se constitui de forma crítica, conforme definido por Rüsen (2007), é necessário que eles percebam em quais aspectos a obra de Bolognesi diverge do que costuma ser apresentado como “História Oficial”. Um ponto central para essa análise refere-se à escolha, feita historicamente pelo Estado, dos personagens elevados à condição de heróis nacionais e aos critérios utilizados para tal seleção. Ao evidenciar, principalmente na micronarrativa da Balaiada, que figuras consagradas como heróis participaram da repressão e do assassinato da própria população, o filme oferece condições para que os estudantes desenvolvam uma leitura crítica da narrativa histórica.

Outra possibilidade de trabalho pedagógico inverte esse percurso, partindo das carências de orientação dos estudantes antes da exibição do filme. As carências de orientação

dizem respeito, fundamentalmente, aos questionamentos que os sujeitos elaboram a partir de suas experiências no presente e de suas projeções de futuro, mediadas pela consciência histórica. Nesse sentido, torna-se essencial retomar o conceito de consciência histórica como as “operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p. 57).

Muitas pesquisas atuais em Didática da História utilizam o conceito de consciência histórica como ferramenta para compreender e interpretar seu desenvolvimento entre estudantes. Um dos estudos de maior relevância nesse campo foi organizado por Magne Angvik e Bodo von Borries em 1995, sob o título *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. A pesquisa envolveu milhares de estudantes e professores de diferentes países europeus, buscando compreender a relação entre consciência histórica, identidade e projeções de futuro entre jovens.

No livro *Didática Reconstrutivista da História* (2020), Maria Auxiliadora Schmidt apresenta a proposta da Aula Histórica como um caminho para a aprendizagem histórica orientada pela consciência histórica. Fundamentada nos referenciais de Jörn Rüsen (2001) e Peter Lee (2006), a autora propõe, de forma sintética, cinco etapas para a Aula Histórica: a identificação das carências de orientação dos estudantes, a seleção dos conceitos históricos relacionados aos questionamentos levantados, a escolha das fontes históricas e metodológicas, a produção de narrativas pelos estudantes e, por fim, a avaliação.

Nessa perspectiva, o filme *Uma História de Amor e Fúria* pode ser selecionado como fonte histórica a ser utilizada em sala de aula. Quando as carências de orientação dos estudantes se relacionam, por exemplo, à crise climática global ou à violência policial sofrida por populações marginalizadas, o filme apresenta-se como um recurso pertinente. A crise climática é tematizada de forma mais explícita na última micronarrativa da obra, possibilitando questionamentos sobre o acesso desigual aos recursos naturais, a concentração desses recursos nas mãos de grupos dominantes e a manutenção das desigualdades sociais. Já a violência policial, que no filme se inicia com a chegada dos europeus, torna-se mais evidente nas três últimas micronarrativas, demonstrando como a população brasileira é historicamente submetida à violência por grupos dominantes.

CONCLUSÃO

Esta dissertação teve como objetivo central refletir sobre as possibilidades de uso do filme *Uma História de Amor e Fúria* no Ensino de História, buscando superar abordagens que reduzem o cinema a um recurso meramente ilustrativo ou a um documento auxiliar para atividades que simulam, de forma limitada, o trabalho do historiador em sala de aula. Partiu-se da compreensão de que os produtos audiovisuais integram a cultura histórica contemporânea e exercem influência significativa na maneira como os sujeitos interpretam o passado, atribuem sentidos ao presente e projetam expectativas de futuro. Nessa perspectiva, o cinema não apenas representa narrativas históricas, mas participa ativamente da constituição da consciência histórica.

A fundamentação teórica ancorada em Jörn Rüsen permitiu compreender a História como um saber orientador da vida prática, cuja centralidade reside na consciência histórica e em suas operações de experiência, interpretação e orientação. Ao longo do trabalho, evidenciou-se que a aprendizagem histórica não se restringe à assimilação de informações sobre o passado, mas envolve processos complexos de atribuição de sentido, que mobilizam narrativas, valores, identidades e formas de orientação temporal. Essa compreensão desloca o papel da Didática da História de uma função instrumental para um campo reflexivo, no qual ciência histórica, cultura histórica e aprendizagem se articulam de maneira indissociável.

Nesse sentido, as tipologias da constituição histórica de sentido, tradicional, exemplar, crítica e genética, mostraram-se extremamente importantes para analisar a narrativa fílmica e orientar atividades para o ensino de História. Ao reconhecer que diferentes narrativas mobilizam distintas formas de orientação temporal, torna-se possível compreender que filmes, mesmo quando ficcionais, produzem sentidos históricos e orientações sobre o tempo. Essa abordagem permite ao professor deslocar o foco da pergunta recorrente sobre a “veracidade” do filme para a análise dos sentidos históricos que ele constrói e de como esses sentidos dialogam com a consciência histórica dos estudantes.

O percurso histórico apresentado sobre o uso de filmes no ensino de História no Brasil evidenciou que, embora o cinema esteja presente na escola há décadas, seu potencial formativo tem sido frequentemente limitado por concepções restritas de aprendizagem. Desde o cinema educativo, marcado pela busca de uma suposta verdade histórica e pela produção de narrativas oficiais, até abordagens que concebem o filme como fonte histórica ou como instrumento de educação midiática, observa-se que a dimensão da consciência histórica raramente ocupa lugar

central. Ainda que essas perspectivas ofereçam contribuições relevantes, elas tendem a fragmentar o uso pedagógico do cinema quando não articuladas a uma reflexão sobre a orientação temporal e a constituição de sentido histórico.

É a partir dessa constatação que se afirma o principal estudo deste trabalho: o cinema só contribui efetivamente para o Ensino de História quando seu uso está articulado à formação da consciência histórica. Abordagens centradas exclusivamente na ilustração de conteúdos, na análise técnica do filme enquanto fonte histórica ou na incorporação acrítica de propostas de educação midiática tendem a afastar-se dos objetivos próprios da disciplina histórica. Embora a educação midiática ofereça instrumentos importantes para a leitura crítica das imagens, sua adoção isolada no Ensino de História pode deslocar o foco da aprendizagem histórica para uma noção genérica de cidadania, pouco relacionada à compreensão do tempo histórico e à orientação da vida prática.

A análise do filme *Uma História de Amor e Fúria* demonstrou de forma concreta as potencialidades dessa articulação entre cinema e consciência histórica. A obra constrói uma narrativa que percorre diferentes momentos da história brasileira a partir da trajetória de um herói imortal, evidenciando conflitos, derrotas e resistências que atravessam o tempo histórico. Ao recusar uma narrativa dos “vencedores” e explicitar a permanência de estruturas de violência, desigualdade e autoritarismo, o filme mobiliza predominantemente uma constituição crítica de sentido histórico, convidando o espectador a refletir sobre as relações entre passado, presente e futuro.

A análise fílmica desenvolvida ao longo da dissertação indicou que o filme oferece múltiplas possibilidades pedagógicas quando articulado, por exemplo, às orientações da Aula Histórica, conforme proposta por Maria Auxiliadora Schmidt. Ao considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, mobilizar problemas historicamente relevantes, analisar narrativas e promover a construção de sentidos orientadores, o uso do cinema pode contribuir para qualificação da consciência histórica. Nessa perspectiva, o filme deixa de ser um recurso acessório e passa a integrar o próprio processo de aprendizagem histórica.

O produto educacional desenvolvido, o site “Um filme na História”, materializa essa proposta ao oferecer orientações didáticas, conforme discutido nesta dissertação, para o uso do filme em sala de aula, referenciadas teoricamente na consciência histórica. Longe de se configurar como um manual prescritivo, o produto busca apoiar professores da educação básica na elaboração de práticas pedagógicas reflexivas, que reconheçam a complexidade do conhecimento histórico, a especificidade do contexto escolar e o potencial formativo do cinema

enquanto narrativa histórica. Trata-se, portanto, de uma síntese prática defendida ao longo da dissertação.

Reconhecem-se, contudo, algumas limitações desta pesquisa. Por se tratar de um estudo de natureza qualitativa e bibliográfica, não foi possível acompanhar empiricamente a aplicação das orientações didáticas em contextos escolares concretos, nem observar diretamente os impactos do uso do filme na formação da consciência histórica dos estudantes. Além disso, a análise concentrou-se em uma obra específica, o que não permite generalizações automáticas para outros filmes ou contextos educativos, apesar de permitir a ampliação das considerações aqui defendidas para outras obras.

Essas limitações, entretanto, abrem caminhos relevantes para investigações futuras. Estudos que acompanhem a aplicação do produto educacional em sala de aula, analisando as narrativas produzidas pelos estudantes e suas formas de atribuição de sentido histórico, podem aprofundar e validar as proposições aqui apresentadas. Da mesma forma, pesquisas que explorem outros filmes, gêneros cinematográficos e produções audiovisuais à luz da consciência histórica podem contribuir para o fortalecimento de novos estudos para a Didática da História.

Conclui-se, portanto, que o uso do cinema no Ensino de História, quando fundamentado teoricamente e orientado pela formação da consciência histórica, possui um elevado potencial formativo. Ao articular narrativa, memória, identidade e orientação temporal, o filme pode tornar-se um mediador privilegiado da aprendizagem histórica, contribuindo para que os estudantes compreendam o passado de forma significativa, orientem suas ações no presente e projetem expectativas de futuro. Retomar a pergunta “para que serve a História?” implica, assim, reconhecer que seu papel fundamental reside na capacidade de atribuir sentido à experiência humana no tempo, uma tarefa que o cinema, enquanto parte da cultura histórica, pode ajudar a realizar de maneira alternativa às fontes históricas escritas.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. A construção de uma didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História (São Paulo)**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 183–193, 2003.

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ADOROCINEMA. **Críticas da imprensa sobre o filme Uma História de Amor e Fúria**. AdoroCinema, [s.d.]. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-202642/criticas/imprensa/>. Acesso em: 26 nov. 2025.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 4., 2004, Braga. **Para uma educação de qualidade**. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED), Universidade do Minho, 2004. p. 131–144.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**: ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica. 2000. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2000.

BERNARDET, Jean-Claude. **Cinema brasileiro**: propostas para uma história. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BJÖRK. Tabula rasa. In: BJÖRK. **Utopia**. [S.l.]: One Little Indian Records, 2017. Faixa 9.

BLOCH, Marc. **Apologia da História, ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

BODANZKY, Laís; BOLOGNESI, Luiz (Coord.). **Projeto pedagógico Cine Tela Brasil**. Texto: Claudia Mogadouro. São Paulo: Cine Tela Brasil, [2013].

BORGES, Neusa. **Uma História de Amor e Fúria**. Cineweb, 2013. Disponível em: <https://www.cineweb.com.br/Filmes/Ler/3970>. Acesso em: 26 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937**. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 15 jan. 1937. Seção 1, p. 1210.

BRASIL. **Portaria ministerial, de 31 de julho de 1931**. Aprova os programas do curso fundamental do ensino secundário e instruções metodológicas. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 jul. 1931.

CAMARGO, Paulo. **Amor sem fim através da história do Brasil**. Gazeta do Povo, 2013. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/amor-sem-fim-atraves-da-historia-do-brasil-eelm87tph2ju10a8mk5k23lu6/>. Acesso em: 26 nov. 2025.

CAMPOS, Jaime Santos de. **A direção de arte em Uma História de Amor e Fúria: uma representação histórica do Brasil através de dois personagens**. 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Cinema de Animação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

CATELLI, Rosana Elisa. **Dos naturais ao documentário: o cinema educativo e a educação do cinema entre os anos de 1920 e 1930**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CERRI, Luis Fernando. Cartografias temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59–81, jan./abr. 2011a.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 264–278, 2010.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011b.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93–112, 2001.

COUTO, José Geraldo. **Uma visão sombria do Brasil**. Blog do IMS, 2013. Disponível em: <https://blogdoims.com.br/uma-visao-sombria-do-brasil/>. Acesso em: 26 nov. 2025.

CRESPO, Vinnícius Alves. **Imagens que tocam: a História sob as lentes mágicas do cinema, a partir do cineclube escolar**. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.

CRUZ, Adriana. **Uma História de Amor e Fúria (2012): passado, presente e possível futuro de um país**. Cinema com Rapadura, 2013. Disponível em: <https://cinemacomrapadura.com.br/criticas/294850/uma-historia-de-amor-e-furia-2012-passado-presente-e-possivel-futuro-de-um-pais/>. Acesso em: 26 nov. 2025.

EWALD FILHO, Rubens. **Uma História de Amor e Fúria**. Blog Rubens Ewald Filho, 2013. Disponível em: <https://rubensewaldfilho.blogspot.com/2013/04/uma-historia-de-amor-e-furia.html> Acesso em: 26 nov. 2025.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação e cinema na escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 15–16, p. 1–13, 2007.

FEITOSA, Bernardo Borges. **Uma história de amor e fúria: representações e ensino de história das mulheres no Brasil, sob a ótica audiovisual/cinematográfica de sua participação na Balaiada**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual do Piauí, Parnaíba, 2025.

FERON, Tuani Rizzatti. **Cinema, educação e letramento audiovisual: proposição de práticas pedagógicas para professores-telespectadores**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2020.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (org.). **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1974. p. 199–215.

FILME B. **Database de filmes brasileiros – ano 2013**. Disponível em: https://www.filmeb.com.br/database2/html/Menu_Database_Ano.php?getmenu_ano=2013. Acesso em: 24 nov. 2025.

FILOSOFARES – Bruno Neppo. **O que é tábula rasa**. Vídeo publicado em 22 abr. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZA5GkJ3L2wQ>. Acesso em: 12 nov. 2024.

FONSECA, Vitória Azevedo da. Filmes no ensino de História na visão dos livros didáticos: “use com moderação”. **Revista Labirinto**, Porto Velho, v. 24, n. 2, p. 57–70, jan./jun. 2016a.

FONSECA, Vitória Azevedo da. Cinema, educação e Estado: a inserção da Lei 13.006/14 e a obrigatoriedade da exibição de filmes nas escolas. **Laplace em Revista**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 138–145, jan./abr. 2016b.

FRANCO JÚNIOR, Emílio. **Uma História de Amor e Fúria**. Cineplayers, 2013. Disponível em: <<https://www.cineplayers.com/criticas/historia-de-amor-e-furia-uma>>. Acesso em: 26 nov. 2025.

GAGO, Marília. Entrevista – Jörn Rüsen: algumas ideias sobre a interseção da meta-história e da didática da história. **História Hoje**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 159–170, 2016.

GUERRA, Roberto. **Uma História de Amor e Fúria – crítica**. Cineclick, 2013. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20130524054045/http://www.cineclick.com.br/criticas/ficha/filme/uma-historia-de-amor-e-furia/id/3172>. Acesso em: 26 nov. 2025.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2012.

HAAG, Carlos. **A história no escurinho do cinema**. Pesquisa FAPESP, São Paulo, n. 175, set. 2010. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/a-historia-no-escurinho-do-cinema/>. Acesso em: 8 out. 2025.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HESSEL, Marcelo. **Uma História de Amor e Fúria – crítica**. Omelete, 2013. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/filmes/criticas/uma-historia-de-amor-e-furia-critica>. Acesso em: 26 nov. 2025

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 22, n. especial, p. 131–150, 2006.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1852/brumario/cap01.htm>. Acesso em: 14 nov. 2024.

MEDEIROS, Wilker. **Uma História de Amor e Fúria**. Cinepop, 2013. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20220527040453/http://www.cinepop.com.br/criticas/historia-de-amor-e-furia_101.htm>. Acesso em: 26 nov. 2025.

MOCELLIN, Renato. **Ressurreições luminosas: cinema, história e escola – análise do discurso em épicos hollywoodianos sob a perspectiva do letramento midiático**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

MORETTIN, Eduardo Victorio. **O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro**. História: Questões & Debates, Curitiba, n. 38, p. 11–42, 2003.

MOURÃO JUNIOR, Carlos Alberto; MELO, Luciene Bandeira Rodrigues. Integração de três conceitos: função executiva, memória de trabalho e aprendizado. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 27, n. 3, p. 309-314, jul./set. 2011.

NAPOLITANO, Marcos. Cinema: experiência cultural e escolar. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno de cinema do professor**: dois. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 2009. p. 10–31.

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p. 235–289.

O DESCOBRIMENTO DO BRASIL. Direção: Humberto Mauro. Produção: Instituto Nacional do Cinema Educativo. Rio de Janeiro: INCE, 1937. 1 filme (aprox. 60 min), son., p&b.

O GLOBO. **Uma História de Amor e Fúria tem estreia aplaudida no Festival do Rio**. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/uma-historia-de-amor-furia-tem-estreia-aplaudida-no-festival-do-rio-6342572>. Acesso em: 24 nov. 2025.

ORTIZ, Rodrigo. **Crítica: Uma História de Amor e Fúria**. Blogs Pop, 2013. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20130518073411/http://blogs.pop.com.br/cinema/critica-uma-historia-de-amor-e-furia/>. Acesso em: 26 nov. 2025.

OS BANDEIRANTES. Direção: Humberto Mauro. Produção: Instituto Nacional do Cinema Educativo. Rio de Janeiro: INCE, 1940. 1 filme (aprox. 40 min), son., p&b.

PENNEY, Paul P. **Humberto Mauro e o cinema como construção da memória**. Galáxia, São Paulo, n. 27, p. 259–261, jun. 2014.

POR DENTRO DA ANIMAÇÃO. Direção: Henry Grazinoli. Produção: Buriti Filmes; Gullane. São Paulo: Europa Filmes, 2013. 1 DVD (aprox. 23 min), son., color., legendado.

RIZZO, Sérgio. **Crítica: Uma História de Amor e Fúria projeta futuro sombrio para o Brasil**. Folha de S. Paulo, 2013. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/04/1257431-critica-uma-historia-de-amor-e-furia-projeta-futuro-sombrio-para-o-brasil.shtml>. Acesso em: 26 nov. 2025.

RÜSEN, Jorn. A história entre a modernidade e a pós-modernidade. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 14, n. 26/27, p. 80-101, jan./dez. 1997.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. **História viva**: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010a. p. 94–108.

RÜSEN, Jorn. Narratividade e objetividade nas ciências históricas. **Textos de História**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 75–102, 1996.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: Editora UFPR, 2010b. p. 51–77.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: estudos sobre a teoria da história. Brasília: Editora UnB, 2001.

SADDI, Rafael. Didática da história na Alemanha e no Brasil: considerações sobre o ambiente de surgimento da Neu Geschichtsdidaktik na Alemanha e os desafios da nova didática da história no Brasil. **Revista OPSIS**, v. 14, n. 2, p. 133–147, 2014.

SARMENTO-PANTOJA, Tânia; OLIVEIRA, Jennifer Santos de; ARAÚJO, Kananda Monteiro. Viver sem conhecer o passado é viver no escuro: elementos utópicos e distópicos na demanda pela Terra sem Mal em Uma História de Amor e Fúria. **Revista Garrafa**, v. 19, n. 56, p. 210–229, jul./dez. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189–211, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. **Didática reconstrutivista da História**. Curitiba: CRV, 2020.

SERRANO, Jonathas. **Como se ensina história**. São Paulo: Melhoramentos, 1935.

SILVA, Ellen Braune Reis. **Análise da animação brasileira Uma História de Amor e Fúria**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – SIED/EnPED, 1., 2016, São Carlos. Anais CIET: Horizonte, São Carlos-SP, v. 3, n. 1, 2016.

SILVA, Lucas Campos da. **Entre amor e fúria: memória e violência em uma animação brasileira.** In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA CULTURAL, 10., 2022. Anais do X Simpósio Nacional de História Cultural: Memória, cultura, historiografia & modernismos. [s.l.]: [s.n.], 2022.

SILVA, Lucas Campos da. **Uma animação a contrapelo: o discurso histórico em face da violência em Uma História de Amor e Fúria (2013) de Luiz Bolognesi.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2023.

SILVA, Ybsen Gauss Louro; SILVA, Yasmine Sthefane Louro; COSTA, Diana Barreto. Para tornar-se um homem, torne-se um deus: a subjetividade indígena Tupinambá em Uma História de Amor e Fúria (2013), de Luís Bolognesi. **Revista da Fundarte**, v. 63, n. 63, p. 1–20, 2025.

SOUZA, Éder Cristiano de. **Cinema e educação histórica: jovens e sua relação com a história em filmes.** 2014. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

UMA HISTÓRIA DE AMOR E FÚRIA. Direção: Luiz Bolognesi. Produção: Laís Bodanzky. São Paulo: Gullane, 2013. 1 DVD (75 min), son., color., legendado.

VERMELHO, Sonia Cristina; VELHO, Ana Paula Machado. Mídia-Educação: uma experiência de cinema na educação. **Revista Thema, Pelotas**, v. 12, n. 2, p. 68–81, 2016.