

**LUZES, CÂMERA E AÇÃO: O USO DO CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA
ANTES E DEPOIS DA BNCC**

LIGHTS, CAMERA, ACTION: THE USE OF CINEMA IN HISTORY TEACHING
BEFORE AND AFTER THE BNCC

LUCES, CÁMARA Y ACCIÓN: EL USO DEL CINE EN LA ENSEÑANZA DE LA
HISTORIA ANTES Y DESPUÉS DE LA BNCC

Joslan Santos Sampaio ¹ 0000-0003-2125-263X
Marcia Cristina Lacerda Ribeiro ² 0000-0001-7181-1642

¹Secretaria de Educação da Bahia – SEC – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil;
johistoria@yahoo.com.br

²Universidade do Estado da Bahia – UNEB (*campus* VI) – Caetité, Bahia, Brasil;
mclribeiro@uneb.br

Resumo:

Este artigo analisa a mobilização da linguagem cinematográfica em livros didáticos de História do Ensino Médio utilizados no Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), em Vitória da Conquista (BA), considerando dois contextos normativos distintos: anterior e posterior à homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Examinamos em que medida o cinema é apresentado não apenas como recurso didático, mas como fonte e agente da história, bem como tentamos identificar os limites e alcances das mediações teórico-metodológicas propostas para sua leitura crítica. Metodologicamente, realiza-se uma análise comparativa das coleções Oficina de História (Campos; Claro, 2013), adotada entre 2015 e 2017, e Moderna SuperAção! História (Alves; Oliveira, 2024), prevista para uso entre 2026 e 2029. Ancorado em referenciais que discutem a relação entre história, cinema e representação, notamos que, embora o audiovisual esteja amplamente incorporado aos livros didáticos, essa ampliação não tem sido acompanhada por orientações sistemáticas que problematizem a linguagem cinematográfica, os contextos de produção e as intencionalidades autorais. Conclui-se que o desafio central não reside mais na legitimação do cinema no ensino de História, mas na qualificação de seu uso pedagógico, de modo a favorecer leituras críticas das narrativas fílmicas e evitar sua redução a mera ilustração do conteúdo histórico.

Palavras-chave: cinema; ensino de história; livros didáticos; BNCC; linguagem audiovisual.

Abstract:

This article analyzes the mobilization of cinematic language in high school History textbooks used at the Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), in Vitória da Conquista (Bahia, Brazil), considering two distinct normative contexts: before and after the approval of the Brazilian National Common Core Curriculum (BNCC). We examine the extent to which cinema is presented not only as a didactic resource, but also as a historical source and agent, and we seek to identify the limits and possibilities of the theoretical and methodological mediations proposed for its critical reading. Methodologically, the study conducts a

comparative analysis of the textbook collections *Oficina de História* (Campos; Claro, 2013), adopted between 2015 and 2017, and *Moderna SuperAção! História* (Alves; Oliveira, 2024), scheduled for use between 2026 and 2029. Grounded in theoretical frameworks that discuss the relationship between history, cinema, and representation, the analysis shows that although audiovisual resources are widely incorporated into textbooks, this expansion has not been accompanied by systematic guidelines that problematize cinematic language, production contexts, and authorial intentions. The article concludes that the central challenge no longer lies in legitimizing cinema in the teaching of History, but rather in qualifying its pedagogical use, so as to promote critical readings of film narratives and avoid reducing them to mere illustrations of historical content.

Keywords: cinema; history teaching; textbooks; BNCC; audiovisual language.

Resumen:

Este artículo analiza la movilización del lenguaje cinematográfico en libros de texto de Historia de la Educación Secundaria utilizados en el Instituto de Educación Euclides Dantas (IEED), en Vitória da Conquista (BA), considerando dos contextos normativos distintos: el anterior y el posterior a la homologación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Se examina en qué medida el cine es presentado no solo como recurso didáctico, sino como fuente y agente de la historia, así como se identifican los alcances y los límites de las mediaciones teórico-metodológicas propuestas para su lectura crítica. Metodológicamente, se realiza un análisis comparativo de las colecciones *Oficina de Historia* (Campos; Claro, 2013), adoptada entre 2015 y 2017, y *Moderna SuperAção! Historia* (Alves; Oliveira, 2024), prevista para su uso entre 2026 y 2029. Apoyado en marcos teóricos que discuten la relación entre historia, cine y representación, el estudio observa que, aunque el lenguaje audiovisual está ampliamente incorporado en los libros de texto, esta ampliación no ha estado acompañada de orientaciones sistemáticas que problematicen el lenguaje cinematográfico, los contextos de producción y las intencionalidades autorales. Se concluye que el desafío central ya no reside en la legitimación del cine en la enseñanza de la Historia, sino en la cualificación de su uso pedagógico, con el fin de promover lecturas críticas de las narrativas fílmicas y evitar su reducción a una mera ilustración del contenido histórico.

Palabras clave: cine; enseñanza de la historia; libros de texto; BNCC; lenguaje audiovisual.

Introdução

O campo de estudos da relação – do cotejamento – entre o ensino de História e as representações audiovisuais tem-se constituído, nos últimos anos, como um campo relevante de investigação. O debate em torno dessa relação atravessa uma miríade de discussões interdisciplinares e configura um terreno fértil de reflexões em distintos campos do conhecimento, em especial naquele que se dedica a analisar a recepção do cinema pelos livros didáticos.

Compreende-se, neste artigo, que a apropriação do cinema pelos livros didáticos ocorre por meio de estruturas de linguagem que possibilitam (re)configurar ações e acontecimentos pretéritos. Como adverte Christian Metz (2007), a imagem em movimento — característica

própria do cinema — garante-lhe uma forte sensação de realidade, por vezes mais intensa do que a da própria narrativa histórica, uma vez que as tramas do cotidiano são móveis. “Mais do que o romance, mais do que a peça de teatro, mais do que o quadro do pintor figurativo, o filme nos dá o sentimento de estarmos assistindo diretamente a um espetáculo quase real” (Metz, 2007, p. 16). Nesse sentido, a película estabelece uma forte proximidade com o público, na medida em que sua técnica de representação produz uma impressão de realidade que atualiza continuamente o imaginário do espectador.

É diante desse quadro teórico que este artigo se propõe a elaborar uma reflexão acerca da mobilização de filmes em livros didáticos de História do Ensino Médio. O objeto de estudo possui um locus específico de análise: o Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), escola pública vinculada à rede estadual de ensino da Bahia, localizada no município de Vitória da Conquista. Com o intuito de verificar permanências e possíveis avanços nas abordagens didático-metodológicas, selecionamos duas coleções de livros didáticos utilizadas em momentos distintos pela instituição.

A primeira coleção, *Oficina de História*, publicada pela editora Leya e assinada por Flávio de Campos e Regina Claro (Campos; Claro, 2013), foi utilizada entre os anos de 2015 e 2017. Trata-se de uma coletânea composta por três volumes, destinados ao 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, organizados de maneira similar ao longo dos volumes. A segunda coleção, *Moderna SuperAção! História* (Alves; Oliveira, 2024), publicada pela Editora Moderna e assinada por Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira, consiste em um volume único, destinado aos três anos do Ensino Médio, com utilização prevista na instituição entre os anos de 2026 e 2029.

A escolha das coleções analisadas não se deu de forma aleatória. Trata-se de obras de ampla circulação em escolas públicas, especialmente na rede estadual da Bahia, e selecionadas em razão de sua inserção no contexto de utilização de um dos autores deste estudo, o que possibilita uma aproximação empírica com seu uso. Esse recorte permite articular a reflexão teórica a uma experiência situada, contribuindo para a análise das formas de mobilização do cinema no ensino de História.

As coleções analisadas neste artigo foram produzidas em contextos normativos distintos, aspecto que orientou sua seleção como objeto de análise. *Oficina de História*, de Flávio de Campos e Regina Claro, publicada em 2013, antecede a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, ocorrida em 2018, e reflete diretrizes curriculares que conferiam maior autonomia às propostas pedagógicas. Já *Moderna SuperAção! História*, de Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira, publicada em 2024,

foi elaborada sob a égide da BNCC, que reorganiza o ensino a partir de competências e habilidades. A análise comparativa dessas obras permite observar, ainda que em recorte específico, como diferentes marcos normativos incidem sobre o tratamento do cinema nos livros didáticos, constituindo um dos critérios centrais para sua seleção neste estudo. Para tanto, considera-se, ainda que de forma não exaustiva, em que medida as propostas dos manuais dialogam com as orientações da BNCC, especialmente no que se refere à formação de competências relacionadas à leitura crítica de diferentes linguagens.

Conforme discute Souza Ferraz (2024), a Reforma do Ensino Médio introduz uma racionalidade performativa que redefine o papel da História no currículo, o que justifica a análise comparativa de materiais didáticos produzidos em contextos normativos distintos.

Partimos da compreensão de que um filme é resultado de trânsitos simbólicos desenvolvidos pelo diretor em suas redes de sociabilidade, bem como dos códigos normativos e das conjunturas históricas do tempo de sua produção. Esse entendimento constitui o cerne da proposta que enfeixa o presente texto: uma asserção reflexiva que concebe o cinema como narrativa artística atravessada por cadeias de interdependência entre autor, obra e contexto, e que exige, tanto do professor quanto dos educandos, um repertório teórico capaz de sustentar questionamentos críticos sobre a narrativa fílmica.

Nessa perspectiva, formulamos a seguinte questão: em que medida os livros didáticos de História oferecem instrumentos teóricos e metodológicos que permitam trabalhar o cinema para além de seu uso ilustrativo? Para enfrentá-la, recorreremos à análise comparativa de duas coleções selecionadas, uma publicada antes e outra após a BNCC, buscando examinar de que modo a linguagem cinematográfica é mobilizada como recurso didático e em que medida os manuais avançam na compreensão do cinema como fonte e agente da história. O problema que orienta este artigo consiste, portanto, em compreender como o cinema é mobilizado nos materiais didáticos analisados, observando possíveis diferenças entre obras produzidas em contextos curriculares distintos.

Cabe destacar que os exemplos de filmes mobilizados ao longo da análise não constituem casos isolados, mas representativos de uma estrutura recorrente nos manuais didáticos examinados. Assim, sua escolha se justifica por permitir a identificação de padrões de abordagem da linguagem cinematográfica que se reproduzem ao longo das obras, especialmente no que se refere às formas de apresentação, mediação e problematização do conteúdo fílmico.

História e cinema: perspectivas metodológicas para a análise fílmica

A relação entre história e cinema, enquanto objeto de investigação historiográfica e recurso didático no processo de ensino-aprendizagem em História, tem sido mobilizada de múltiplas formas nas últimas décadas. Tal relação atravessa um amplo espectro de debates interdisciplinares e configura-se como um terreno fecundo de reflexões em diversos campos do conhecimento, especialmente naqueles voltados à análise da presença e da recepção do cinema nos livros didáticos.

Até a primeira metade do século XX, o cinema não era reconhecido como objeto legítimo da investigação histórica. Ancorados no método rankeano, muitos historiadores não compreendiam a imagem cinematográfica como documento, uma vez que ela não se enquadrava nos critérios tradicionais de autoria, autenticidade e oficialidade exigidos à época. Como assinala Marc Ferro, ao criticar essa concepção restritiva de fonte, o historiador “trabalha numa redoma de vidro”, delimitando rigidamente aquilo que reconhece como prova histórica (Ferro, 2010, p. 29).

Entretanto, na segunda metade do século XX, um movimento historiográfico mais amplo promoveu uma inflexão significativa nesse entendimento, ampliando o conceito de fonte histórica. Superou-se, gradativamente, a concepção que atribuía exclusividade documental aos registros escritos e oficiais, passando-se a reconhecer como fonte toda evidência capaz de revelar a ação humana no tempo, incluindo as produções cinematográficas. Esse processo de aproximação entre história e cinema envolveu diferentes tradições historiográficas, como a Escola dos Annales — em especial sua terceira geração —, o neomarxismo inglês e a micro história italiana, entre outras.

As consequências dessa aproximação inauguraram novas possibilidades analíticas no campo historiográfico, especialmente no que se refere à relação entre narrativa histórica e narrativa cinematográfica. O cinema passou a ser compreendido não apenas como fonte, mas também como agente da história. Nesse sentido, conforme observa Alexandre Busko Valim (2012), todo processo de produção de sentido constitui uma prática social, e o cinema, além de testemunhar formas de agir, pensar e sentir de uma sociedade, atua como gerador de práticas sociais, veiculando representações e suscitando transformações (Valim, 2012, p. 285).

Um dos aspectos centrais da reflexão de Valim reside na compreensão da narrativa fílmica para além de sua dimensão estética, concebendo-a como uma produção imersa em sentidos e significados socialmente construídos. Por essa razão, o filme pode ser entendido

como agente produtor e reformulador de práticas culturais, dotado de grande capacidade de produzir “efeitos de verdade”, decorrentes de sua potência imagética e discursiva. Nesses termos, a narrativa cinematográfica constitui-se simultaneamente como fonte histórica e agente da história, uma vez que contribui para a formação, legitimação ou subversão de consciências e representações sociais.

Dessa forma, a narrativa fílmica apresenta-se como um artefato cultural capaz de desempenhar um papel formativo no imaginário coletivo. Ainda que opere no campo da ficção, o cinema institui um efeito de realidade que incide sobre as formas de percepção do passado. Tal processo, contudo, não é neutro: pode tanto reforçar estereótipos e narrativas hegemônicas quanto refletir e subverter ordens estabelecidas.

Sedimentando essa linha de argumentativa, sublinha Maria Edivania Alves dos Santos e Cristiano Mezzaroba:

“Há uma diversidade de perspectivas que envolvem cinema [...] como dispositivo cultural revelador de realidades e produtor de sentidos, ou mesmo, a partir de abordagens sociológicas em que o cinema apresenta-se como uma forma de conhecimento sobre as questões do mundo; passando também por uma dimensão mais superficial em que o cinema/filme é utilizado como uma disposição didática [...]. O cinema realiza, no século XX [XXI], o que a literatura realizou no século XIX, isto é, fornece narrativas simbólicas que orientam a experiência humana no mundo de modo equivalente ao que faziam os mitos nas sociedades antigas” (Santos; Mezzaroba, 2023, p. 17).

Nesse sentido, os filmes podem, e devem, ser tratados como documentos para a investigação historiográfica, assim como a literatura, a pintura, a arquitetura e os monumentos. Para a ciência histórica, o fenômeno cinematográfico assume, inclusive, uma relevância particular, em virtude de sua ampla circulação e de sua capacidade de alcance social (Nóvoa, 2012, p. 45).

Cabe observar que o responsável por uma obra cinematográfica de temática histórica, assim como o historiador, realiza escolhas que refletem sua visão de mundo, seus referenciais teóricos e o contexto de produção da obra. Marc Ferro chama atenção para a proximidade entre o trabalho do historiador e o do diretor fílmico, ao destacar que a seleção de documentos, sua organização e o enquadramento argumentativo constituem, também, uma forma de montagem, marcada por operações de escolha e construção (Ferro, 2010, p. 29).

São, portanto, o diretor e o historiador que definem os modos de narrar eventos e experiências humanas em suas respectivas produções. Tal lógica é particularmente visível nas obras biográficas, em que o recorte temporal, o ponto de partida narrativo e os acontecimentos

selecionados não obedecem a uma linearidade natural, mas a estratégias discursivas que visam conferir verossimilhança e persuasão à narrativa. Nesse processo, constrói-se a ilusão de acesso à “verdade” dos acontecimentos, uma ilusão que persiste em muitas produções fílmicas e historiográficas.

Uma obra, fílmica ou não, que representa eventos históricos é, simultaneamente, produto e produtora de discursos sobre o passado e o presente. Ao narrar tempos pretéritos, ela engendra interpretações que podem reforçar ou questionar determinadas leituras da história. Assim, a narrativa cinematográfica, ao criar acontecimentos e sentidos, atua como agente histórico.

Dessas considerações decorre a compreensão de que a análise do cinema enquanto agente da história amplia o próprio labor historiográfico, permitindo problematizar os modos de escrita e leitura do passado. Como sublinha Ferro, a leitura cinematográfica da História coloca em questão a leitura realizada pelo próprio historiador, abrindo espaço para a incorporação de memórias, tradições orais e narrativas silenciadas pelas instituições oficiais (Ferro, 2010, p. 21).

Nesse quadro, diretores fílmicos e historiadores atuam de maneira análoga à do artista: selecionam, organizam e interpretam documentos, construindo narrativas atravessadas por imaginação, escolhas e intencionalidades. O cinema, enquanto prática sociocultural, produz representações que podem (re)escrever eventos ou personagens históricos.

Essas formulações são centrais para avaliar como os livros didáticos operacionalizam o cinema. É, portanto, nesse horizonte teórico-metodológico que este artigo se propõe a refletir sobre a inserção de filmes nos livros didáticos de História, compreendendo-os como ferramentas didáticas e recursos pedagógicos no processo de construção do conhecimento histórico. Busca-se, ainda, analisar se os livros didáticos oferecem instrumentos teóricos que permitam aos docentes e discentes problematizar as perspectivas sócio históricas das obras cinematográficas mobilizadas, considerando, de forma rigorosa, o contexto de sua produção.

Em cartaz: filmes históricos no livro didático

A aparição, cada vez mais frequente, das narrativas cinematográficas nos livros didáticos, enquanto recurso pedagógico no ensino de história, está conectada com uma gradual transformação que o domínio das práticas culturais experienciou nos últimos anos. Como

sublinha Laurent Fleury, essa transformação consiste, dentre outras coisas, na ascensão do audiovisual:

A ascensão irresistível do audiovisual, entre 1973 e 1997, sugere a amplitude da renovação das relações com a cultura surgidas nos últimos 25 anos. O movimento contínuo de eletrodomésticos em aparelhos audiovisuais está na origem da progressão espetacular do consumo dos audiovisuais. [...] A ascensão da televisão entre os adolescentes e a audição de discos e fitas cassetes entre os jovens adultos, a diversificação do uso da televisão, o sucesso das músicas atuais, o multiequipamento em televisores, em microcomputadores e em aparelhos para escutar música abriram uma nova era audiovisual, acentuando a inserção das práticas audiovisuais no espaço doméstico, assim como no espaço público, com o fato da difusão de aparelhos nômades, que autorizam uma maior individualização do uso (Fleury, 2009, p. 62).

Essa linha de raciocínio reforça que a valorização da imagem no processo de ensino/aprendizagem da história está articulada com mudança das práticas culturais que, em alguma medida, potencializa e influencia o próprio ensino de história. Logo, a análise sobre as indicações cinematográficas presente nos livros didáticos, bem como a reflexão a respeito da existência, ou não, de um diálogo estabelecido entre os aspectos da urdidura da produção cinematográfica e adequada orientação para o professor, torna-se elemento fulcral neste trabalho. Daí a pertinência de analisar contextos diversos, antes e depois da promulgação da BNCC¹. Estudos de estado da questão indicam que a BNCC foi formulada em meio a disputas conceituais entre diferentes concepções de educação e currículo, resultando na consolidação de diretrizes marcadas pela centralidade das competências e pela padronização curricular (Pereira; Moraes, 2025).

Cinema e ensino de História na coleção *Oficina de História: Alexandre e Gladiador*

A coleção *Oficina de História*, de Flávio de Campos e Regina Claro (2013), constitui um bom exemplo, no âmbito dos livros didáticos de História do Ensino Médio, de incorporação do cinema como recurso pedagógico orientado por preocupações historiográficas. A obra reconhece explicitamente a narrativa fílmica como representação histórica e propõe categorias mínimas para sua análise, o que a diferencia de abordagens meramente ilustrativas do audiovisual. No entanto, apesar desse avanço, a coleção apresenta limites importantes no que

¹ Estudos recentes têm discutido os efeitos da BNCC do Ensino Médio sobre a organização curricular e o trabalho docente nas Ciências Humanas, evidenciando transformações nas práticas pedagógicas e nas exigências institucionais impostas aos professores (Ribeiro; Wanderer, 2025).

se refere à contextualização social e política das produções cinematográficas mobilizadas, bem como à problematização das intencionalidades autorais e das condições históricas de produção dos filmes. É a partir dessa problemática, entre avanço metodológico e insuficiência crítica, que se analisa, a seguir, o uso do cinema na coleção didática.

Os livros da referida coleção apresentam, ao final de cada capítulo, uma subseção intitulada “Em cartaz”, dedicada ao audiovisual, com especial atenção ao cinema. Tal subseção propõe a mobilização do cinema como instrumento didático-pedagógico, buscando fomentar uma postura crítica por parte de seus usuários, ao compreender o filme como uma representação de eventos e personagens históricos, e não como a própria História.

Os volumes da coleção incluem, logo no início, uma seção denominada “Procedimentos metodológicos”, na qual são apresentadas orientações para a análise de diferentes tipos de fontes, como filmes, imagens, mapas e textos. No tópico específico dedicado à análise de filmes, os autores advertem que: Mesmo baseados em fatos considerados reais, os filmes que possuem como tema uma situação histórica devem ser compreendidos como representações dessa situação. Ou seja, não são a “História”, mas discursos e visões “sobre a História”. Apesar disso, podem auxiliar na produção de reflexões e conhecimentos, pois a partir deles podemos discutir determinadas visões sobre uma dada sociedade e organizar informações e conceitos a seu respeito (Campos; Claro, 2013, v. 1, p. 10).

Além dessa advertência inicial, Flávio de Campos e Regina Claro elencam cinco pontos que devem ser considerados antes da análise de qualquer narrativa cinematográfica: (1) o momento de produção do filme; (2) o diretor e o país de origem, uma vez que as narrativas cinematográficas projetam características e pontos de vista do presente sobre o passado; (3) o tema do filme e seus personagens centrais; (4) o momento histórico em que se desenvolve a trama; e (5) as mensagens transmitidas ao longo da narrativa (Campos; Claro, 2013, v. 1, p. 10).

É significativo, portanto, que o livro didático em análise proponha, ainda que de forma sintética, a contextualização das narrativas fílmicas mobilizadas e a compreensão do cinema como instrumento estratégico no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo-o como fonte e agente da história. Há, nesse aspecto, coerência com a perspectiva segundo a qual a narrativa fílmica não pode ser analisada apenas como obra de arte, mas como produção imbuída de significações que extrapolam sua dimensão estética. O filme é, assim, compreendido como representação e, enquanto tal, como agente gerador, transformador e transmissor de práticas culturais, dotado de potencial para forjar consciências.

No capítulo 3, dedicado ao estudo da Grécia Antiga, a subseção “Em cartaz” sugere o filme *Alexandre*, dirigido por Oliver Stone e lançado em 2004. Inicialmente, apresenta-se uma sinopse da obra, com informações sobre sua duração, gênero e uma síntese da trajetória política e militar de Alexandre, o Grande. Em seguida, a subseção organiza-se em três tópicos — “Luzes”, “Câmera” e “Ação”.

Na subseção “Luzes”, propõe-se a articulação entre o conteúdo trabalhado no capítulo e o filme, sugerindo ao aluno o reconhecimento de características políticas e culturais dos macedônios, bem como a retomada do conceito de cidade-estado. Já na subseção “Câmera”, o texto orienta o aluno/espectador, durante a exibição do filme, a atentar para aspectos centrais da narrativa cinematográfica, tais como: o narrador da história e sua posição social em diferentes momentos da vida; os elementos nos quais se baseia para contar a trajetória de Alexandre; a visão apresentada sobre o imperador; os ensinamentos presentes na formação de Alexandre, como nos treinamentos militares, no ensino de história e tradições gregas, nas relações familiares e afetivas e nas batalhas; e, por fim, a concepção do personagem acerca da conquista de povos e territórios e da difusão da cultura helenística (Campos; Claro, 2013, v. 1, p. 100). Embora a subseção “Câmera” proponha questões relevantes sobre a narrativa e os personagens, observa-se que a análise permanece circunscrita à lógica interna do filme, sem avançar na problematização do contexto histórico de sua produção e das escolhas do diretor.

Na subseção “Ação”, embora se identifique uma carência de informações sobre o contexto de produção do filme, observa-se a tentativa de mobilizar o cinema como documento capaz de contribuir para a construção do conhecimento histórico. O aluno é instado a produzir um texto articulando a trajetória de Alexandre e o império macedônico no cinema, a partir de um roteiro que problematiza: o privilégio conferido à genialidade de grandes personagens; o recurso narrativo da versão de Ptolomeu; a representação das diferenças culturais entre os povos conquistados; e os ensinamentos presentes na formação de Alexandre, como a valorização da audácia, da experiência militar e do conhecimento histórico e filosófico (Campos; Claro, 2013, v. 1, p. 100).

Como se observa, o filme *Alexandre* é mobilizado como recurso didático no ensino da Grécia Antiga, abrindo possibilidades para a reflexão sobre diferentes abordagens históricas. Todavia, apesar de levantar questões relevantes, o livro didático carece de informações que permitam ao professor explorar o filme de forma mais consistente enquanto fonte da história. Embora os autores enfatizem que o filme constitui uma representação da História, acabam por omitir uma questão fundamental: o cinema como reflexo da sociedade que o produziu.

Nesse sentido, ainda que se reconheça o potencial do cinema enquanto agente da história, na medida em que molda formas de agir e pensar sobre personagens e eventos históricos, a seção não fornece subsídios suficientes acerca do diretor, do contexto sociopolítico de produção do filme e de sua recepção histórica. Apenas a partir dessas informações seria possível aprofundar a reflexão sobre o cinema enquanto fonte e representação histórica. O diretor Oliver Stone, por exemplo, lutou na Guerra do Vietnã, entre 1967 e 1968. Sua trajetória enquanto escritor e cineasta está profundamente marcada pelo contexto político e pelo que ele pensa e reflete sobre sua conjuntura

É relevante destacar que os autores chamam a atenção para a figura do narrador da saga de Alexandre, identificando-o como Ptolomeu, general e amigo do imperador, que relata os acontecimentos quarenta anos após sua morte. Ao solicitar que os alunos investiguem quem é o narrador, sua posição social e a visão apresentada sobre Alexandre, a proposta toca em aspectos de grande relevância historiográfica. No entanto, por trás de Ptolomeu, há outro narrador, distante temporalmente dos acontecimentos narrados e decisivo na construção da representação: o diretor Oliver Stone. É ele quem escolhe os enquadramentos, os silêncios, os personagens que falam e aqueles que permanecem à margem. Trata-se de um narrador situado no alvorecer do século XXI, porta-voz, ainda que não de forma homogênea, da sociedade norte-americana de seu tempo.

No capítulo 4, dedicado a Roma Antiga, observa-se uma inflexão na abordagem proposta pelos autores. Na análise do filme *Gladiador* (2000), dirigido por Ridley Scott, percebe-se maior atenção à linguagem cinematográfica. A subseção “Em cartaz” mantém a estrutura já apresentada, iniciando-se por uma breve contextualização do filme e de seus personagens.

Na subseção “Luzes”, o leitor/espectador é orientado a refletir sobre as relações entre imperadores e Senado e sobre o papel do Coliseu na sociedade romana, tomando como referência o texto do capítulo sobre o Alto Império. Já na subseção “Câmera”, propõe-se um olhar mais atento para elementos da linguagem fílmica, como a sonoplastia, a fotografia, os enquadramentos, as relações familiares entre os personagens, a relação entre imperador, Senado e exército, e o papel dos espetáculos no Coliseu (Campos; Claro, 2013, v. 1, p. 124).

Na subseção “Ação”, os alunos são convidados a elaborar um texto que problematize as relações familiares, a construção do herói Máximo e do vilão Cômodo, a noção de justiça apresentada pelo filme, o papel do Estado romano e a representação dos espetáculos do Coliseu (Campos; Claro, 2013, v. 1, p. 124). Essas questões evidenciam uma preocupação mais explícita com as escolhas do diretor e com as intencionalidades presentes na narrativa fílmica.

Observa-se, assim, que a coleção *Oficina de História* busca alinhar-se às orientações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que incentiva o desenvolvimento de um olhar crítico sobre as diferentes fontes históricas, incluindo as narrativas cinematográficas. A proposta de analisar elementos como sonoplastia e fotografia contribui para a compreensão do cinema como linguagem e como representação, produto de um tempo histórico e das redes de sociabilidade do diretor.

Persiste, contudo, a ausência de uma contextualização mais ampla do processo de produção das obras analisadas. Compreender o contexto histórico e político do início dos anos 2000, marcado, por exemplo, pela invasão do Iraque em 2003 e pela consolidação de um discurso de guerra global contra o terrorismo, poderia enriquecer significativamente a análise do filme *Alexandre*. Um debate dessa natureza permitiria estabelecer paralelos entre a valorização de grandes impérios no passado e as formas contemporâneas de poder imperial, ampliando a reflexão histórica e atendendo à questões importantes levantadas pela BNCC, como a identificação de permanências e rupturas.

O mesmo se aplica ao filme *Gladiator*, cuja narrativa sobre poder, violência e imperialismo dialoga com tensões próprias do tempo em que foi produzida. Presente e passado, nesse caso, entrelaçam-se de modo contínuo, revelando como o diretor, assim como o historiador, imprime marcas de seu próprio tempo nas representações que constrói.

Nessa perspectiva, reduzir o diretor a um simples narrador, enquanto se atribui centralidade à figura de Ptolomeu, é limitar a compreensão do potencial da narrativa fílmica. O diretor é autor, portador de visões de mundo, intencionalidades e subjetividades, além de dispor de recursos técnicos e financeiros que o colocam como produtor de sentidos e de representações históricas.

Cinema e ensino de História na coleção *Moderna SuperAção!*

Passemos à análise da coleção, *Moderna SuperAção! História*, publicada pela Editora Moderna e assinada por Alexandre Alves e Letícia Fagundes de Oliveira (Alves; Oliveira, 2024).

A obra é organizada em seis unidades temáticas comuns, e contém abordagens que articulam os quatro componentes das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com a expectativa de que o estudante desenvolva competências e habilidades que sirvam como instrumento para a construção do seu conhecimento.

Em consonância com a estratégia adotada na análise da primeira coletânea, examinaremos o livro selecionado para perscrutarmos as formas de abordagem da linguagem cinematográfica como ferramenta para auxiliar no ensino e aprendizagem da história.

É significativo que a partir do exame do livro, podemos perceber a presença de boxes e seções que estão presentes em todos os capítulos, com a exposição e análise de diferentes interpretações de um fenômeno ou evento. É possível, ainda, perceber o desejo de realizar, nesses boxes e seções, aproximações entre as diferentes áreas do conhecimento. Esses boxes e seções aparecem com o título: Dica, e são definidas da seguinte forma: “Boxe com indicação de recursos, como vídeos, áudios, textos e *sites*, que aprofundam os conteúdos abordados” (Alves; Oliveira, 2024, p. 7).

Desta forma, observamos que os autores buscam se alinhar com a história caminhando próximo ao terreno do cultural, compreendendo a possibilidade de interpretar o passado atuando no terreno do simbólico e representações. E é exatamente sobre a natureza dessa arguição que o livro, especialmente no texto *As fontes da história*, orienta o leitor a considerar as fontes, em nosso caso as narrativas cinematográficas, não como a realidade histórica, mas documentos que trazem porções dessa realidade.

É importante lembrar, no entanto, que o historiador não pode ser ingênuo diante de qualquer fonte. Ele deve ter em mente que ela traduz determinado ponto de vista ou carrega certa intencionalidade de quem a produziu; assim, se, por um lado, as fontes revelam alguns aspectos da realidade, por outro, elas silenciam ou até mesmo escondem outros. Portanto, as fontes não são um retrato puro da realidade, mas um fragmento dela que precisa ser analisado e interpretado à luz de outras fontes, considerando o contexto no qual elas se inserem (Alves; Oliveira, 2024, p. 19).

A obra explicita sua concepção de fonte histórica ao orientar o estudante a considerá-la à luz dos filtros do presente, atentando para as perspectivas de quem produz e consome os registros. Tal postura busca evitar o anacronismo, entendido como a atribuição, ao passado, de valores e concepções próprios do presente, o que leva à interpretação de eventos e personagens a partir de parâmetros inadequados.

O livro indica que desenvolverá uma interlocução com a sétima arte. Não obstante, percebe-se a ausência de um texto introdutório que apresentasse ou instrísse o estudante a uma forma de dialogar com as artes, especialmente, o cinema. Nas sugestões dos filmes, enquanto fontes históricas, a obra não sugere ao aluno/espectador ensaiar perguntas fundamentais para uma melhor reflexão sobre as produções fílmicas: Quando? Onde? Quem? Para quem? Para quê? Por quê? Como? Em suma, orientando uma observação crítica da linguagem cinematográfica.

Assim, ao fazer esse movimento em direção a compreensão de como os autores concebem a relação entre história e cinema, podemos aprofundar no exame da mobilização dos filmes ao longo do livro. A primeira observação será destinada a narrativa fílmica sugerida no capítulo 4, “Formação das monarquias nacionais e expansão colonial europeia”.

Ante tal proposição, o texto “As monarquias inglesa e francesa”, para articular a linguagem cinematográfica com o conteúdo supracitado, destacou o filme *Joana d’Arc*. A rigor, o texto evidencia uma cena do filme acompanhada do seguinte excerto: “Cena de adaptação cinematográfica *Joana d’Arc*, de Luc Besson, lançada em 1999.

Na sequência, o texto apresenta o boxe “Dica”, em que sugere o HQ *Joana d’Arc*, de Tony DiGerolamo, acompanhado de um resumo:

“O autor Tony DiGerolamo adaptou para os quadrinhos o romance produzido pelo renomado escritor estadunidense Mark Twain (1835-1910). Com ilustrações de Rajesh Nagulakonda, a obra trata das aventuras de Joana d’Arc na condução das forças militares pela libertação da França” (Alves; Oliveira, 2024, p. 86).

Conforme nossa avaliação, o livro não apresenta elementos que promovam um olhar reflexivo e crítico sobre o objeto cultural proposto. O filme é anunciado e brevemente apresentado, de modo que o aluno precisa, por conta própria, ir além de sua dimensão mais visível. Com as realidades deficientes da escola pública, oriundas de políticas neoliberais implementadas ao longo das últimas décadas, atingir novas reflexões metodológicas sem informações a respeito dos aspectos ligados ao conteúdo da obra fílmica e, sobretudo, dos aspectos formais, podem gerar muitas dificuldades e comprometer o trabalho docente. É em consonância com essa linha argumentativa na qual, busca refletir em relação ao uso de filmes nos livros didáticos e na sala de aula, que ampliaremos nossa observação sobre o livro e sua relação com o cinema. No capítulo 6, intitulado “Uma era das revoluções”, será abordada as intensas agitações e transformações que a Europa e as Américas experienciaram entre os séculos XVII e XIX. Nas páginas dedicadas, especialmente, a crise do Antigo Regime na França, a obra apresenta uma pintura de Auguste Couder, de 1839. O afresco, intitulada *Abertura dos Estados Gerais em Versalhes*, que ocorreu em 05 de maio de 1789, aparece em destaque e vem acompanhada de um sumário “As assembleias dos Estados Gerais foram criadas em 1302. Entretanto, em razão da cultura política do Antigo Regime, o monarca não tinha obrigação de convocá-las nem de seguir os conselhos que elas apresentavam” (Alves; Oliveira, 2024, p. 159).

O conteúdo tem seguimento com a apresentação do boxe “Dica”, que sugere o filme francês *A Revolução em Paris*, do diretor Pierre Schoeller. A seção apresenta, ainda, uma sinopse da narrativa fílmica:

O filme conta a história da Revolução Francesa sob a perspectiva das pessoas comuns, como a lavadeira Françoise e seu companheiro Basile, ou “O Tio”, um vidraceiro que ganha protagonismo ao longo da trama. Essas histórias de vida se cruzam com a de personagens consagrados da história da revolução, e têm como pano de fundo as mudanças políticas operadas no país e o destino do rei francês (Alves; Oliveira, 2004, p. 159).

Há nestes trechos algo que insinua uma disposição dos autores em fomentar, no aluno/espectador, um olhar reflexivo e crítico sobre o conteúdo proposto, especialmente a intenção de fomentar um olhar atento para os protagonistas anônimos da Revolução Francesa. Apesar do esforço dos autores em ressaltar a proposta de um olhar mais cuidadoso aos pormenores historiográficos, especialmente, a partir da sugestão fílmica, percebemos uma carência de informações suplementares ao professor que viabilizasse um uso mais adequado da linguagem cinematográfica. A rigor, a presença de maiores informações sobre a produção fílmica e seus produtores, otimizaria o emprego das narrativas cinematográficas para a problematização do conhecimento histórico e no estabelecimento de relações entre o filme e o conteúdo estudado. Diante disso, cabe ao professor que pretende trabalhar com o cinema buscar, a partir de uma pesquisa cuidadosa, informações a respeito da produção cinematográfica, que o livro didático não apresenta e que o filme não pretendia revelar.

Nesse contexto, torna-se, bastante sugestivo para o nosso texto, a recomendação de Mônica Kornis para a utilização de filmes em sala de aula:

a) os elementos que compõem o conteúdo, como roteiro, direção, fotografia, música e atuação dos atores; b) o contexto social e político de produção, assim como a própria indústria do cinema; e c) a recepção do filme e a recepção da audiência, considerando a influência da crítica e a reação do público segundo idade-sexo, classe e universo de preocupações (Kornis, 1992, p. 248).

O caráter específico dessa recomendação, que consiste em apresentar um caminho para se analisar e explorar a linguagem cinematográfica na produção do conhecimento histórico, é salientar que o filme consiste em um instrumento estratégico e complexo no processo de ensino e aprendizagem, processo este que não se consegue compreender facilmente e, portanto, faz-se necessário o emprego de procedimentos metodológicos que otimizam o emprego da linguagem cinematográfica em sala de aula.

A análise de muitos outros livros didáticos poderia ser aqui arrolada. Porém, a exposição dos dois livros já é suficiente para identificarmos como os manuais didáticos incorporaram as renovações da área e muitos autores consideraram o desafio de dedicar à linguagem fílmica e o ensino de história. Isto é um exemplo de uma mudança epistemológica e metodológica no âmbito da história e do cinema. Vemos aqui, inspirados pela lógica reflexiva mobilizada pelos estudos do ensino de história, o começo de um processo gradual da relação história e a linguagem fílmica em uma direção específica: o cinema enquanto objeto recurso didático no ensino/aprendizagem de história.

Não obstante, a coletânea por ora analisada, como já dito anteriormente, apesar de mobilizar os filmes – enquanto objeto de análise, recurso pedagógico e fonte histórica –, carece de informações e recursos que ajudam professor e estudantes a identificar e questionar quem produziu o audiovisual, o contexto histórico e quais vozes são destacadas ou silenciadas nas produções mobilizadas pelo manuscrito. Da forma que se apresenta, o filme, na obra analisado, parece apenas um instrumento de adequação à cultura da performatividade, conforme relatada por Souza Ferraz (2024), não fornecendo elementos e informações que enriquecesse a mediação docente e ampliasse a capacidade crítica no cotidiano escolar.

A análise da coleção *Moderna SuperAção! História* insere-se em continuidade direta com as reflexões desenvolvidas na seção anterior, dedicada à obra *Oficina de História*, na medida em que ambas são examinadas a partir de um mesmo eixo problematizador: o lugar do cinema nos livros didáticos de História e as formas pelas quais a linguagem cinematográfica é mobilizada, ou limitada, como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem. Ao estabelecer esse diálogo comparativo, não se trata apenas de identificar semelhanças ou diferenças pontuais entre as obras, mas de compreender como distintas concepções historiográficas, contextos editoriais e marcos normativos, como a presença ou não da Base Nacional Comum Curricular, incidem sobre as propostas pedagógicas relativas ao uso do audiovisual. É, portanto, à luz das questões já formuladas sobre o cinema como representação, fonte e agente da história que se passa ao exame da coleção mais recente, buscando avaliar em que medida ela avança, reformula ou reitera os limites observados na obra anteriormente analisada. Resta salientar, contudo, que apesar de elaborada sob a égide da BNCC, a obra não desenvolve de maneira consistente orientações que favoreçam a leitura crítica da linguagem cinematográfica, limitando-se, em muitos casos, à sua utilização como recurso ilustrativo.

Considerações finais

Este artigo analisou a presença e a mobilização da linguagem cinematográfica em livros didáticos de História do Ensino Médio utilizados no Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED), em Vitória da Conquista (BA), em dois momentos distintos: a coleção *Oficina de História* (2013), adotada entre 2015 e 2017, e a coleção *Moderna SuperAção! História* (2024), prevista para uso entre 2026 e 2029. Ao selecionar manuais produzidos sob marcos normativos diferentes, anteriores e posteriores à homologação da Base Nacional Comum Curricular, buscou-se compreender não apenas a ampliação do uso do cinema no ensino de História, mas, sobretudo, como essa linguagem tem sido didatizada e quais limites persistem na sua exploração pedagógica.

O percurso analítico permitiu constatar que, em ambos os casos, o cinema ocupa um lugar reconhecido como recurso didático legítimo, evidenciando a incorporação, pelos livros didáticos analisados, de debates historiográficos que compreendem o filme como fonte histórica e como agente produtor de sentidos sobre o passado. Essa constatação, por si só, não é inédita. O que o presente estudo revela de modo mais preciso, contudo, é que a consolidação do cinema como recurso pedagógico nos manuais analisados não tem sido acompanhada, na mesma medida, pelo aprofundamento de procedimentos teórico-metodológicos que possibilitem sua leitura crítica, distanciando-se, em parte, do que propões a historiografia do cinema.

Na coleção *Oficina de História*, observa-se um esforço explícito de orientar alunos e professores para a análise da narrativa fílmica enquanto representação histórica, por meio da apresentação de categorias analíticas mínimas e da atenção a elementos da linguagem cinematográfica. Ainda assim, a análise desta coleção demonstrou que tais orientações permanecem limitadas quando descoladas do contexto social, político e cultural de produção dos filmes, bem como das intencionalidades e trajetórias de seus diretores. Ao privilegiar a narrativa interna das obras, personagens, enredo e ambientação, o manual restringe a compreensão do cinema enquanto produto de seu tempo histórico, reduzindo seu potencial como instrumento de problematização do presente.

Já a coleção *Moderna SuperAção! História*, elaborada sob a lógica das competências e habilidades da BNCC, amplia a presença de sugestões audiovisuais e reforça a concepção de fontes históricas como documentos atravessados por intencionalidades e filtros do presente. Mesmo em um contexto normativo que valoriza o desenvolvimento de competências relacionadas à análise crítica de diferentes linguagens, como propõe a BNCC, observa-se que

tais orientações ainda não se traduzem, de forma consistente, nos materiais didáticos analisados. A ampliação quantitativa proposta não se traduz em maior densidade qualitativa na abordagem do cinema. As narrativas fílmicas surgem, em grande parte, como ilustração ou complemento do conteúdo, sem a mediação de questões que orientem a análise da linguagem cinematográfica, de seus aspectos formais ou de seus contextos de produção e recepção. Desse modo, transfere-se ao professor a responsabilidade quase exclusiva de construir, por conta própria, os caminhos metodológicos necessários para uma leitura crítica do filme.

A contribuição central deste artigo reside, portanto, em evidenciar que, no material analisado, o desafio atual não está mais na legitimação do cinema como recurso no ensino de História, mas na qualificação de seu uso pedagógico. A análise comparativa demonstra que, apesar de avanços normativos e editoriais, persiste uma lacuna entre o reconhecimento do cinema como fonte e agente da história e a efetiva oferta de instrumentos que permitam problematizá-lo em sala de aula de modo rigoroso, evitando leituras anacrônicas, naturalizações do passado ou adesões acríticas aos “efeitos de verdade” produzidos pela imagem em movimento.

Ao tomar como referência um contexto escolar concreto, este estudo contribui para deslocar o debate do plano exclusivamente teórico para o terreno das práticas didáticas mediadas pelo livro didático. A análise realizada reforça a necessidade de que os manuais incluam instruções explícitas e avancem na apresentação de orientações que articulem conteúdo histórico, linguagem cinematográfica, contexto de produção, autoria e recepção das obras fílmicas. Nesse sentido, a análise sugere que o cinema pode assumir, no ensino de História, um papel formativo mais consistente quando trabalhado não apenas como ilustração do passado, mas como objeto de análise crítica capaz de problematizar narrativas, produzir estranhamentos e ampliar a compreensão histórica dos estudantes sobre as relações entre passado, presente e representação.

Referências

ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia Fagundes de. *Moderna superAção! História*. São Paulo: Moderna, 2024.

CAMPOS, Flávio de; CLARO, Regina. *Oficina de história*. v. 1. São Paulo: Leya, 2013.

FERRO, Marc. *Cinema e História*. (Tradução de Flávia Nascimento) 2º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FLEURY, Laurent. *Sociologia da cultura e das práticas culturais*. São Paulo: Editora Senac, 2009.

KORNIS, Mônica Almeida. História e cinema: um debate metodológico. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 237-250.

METZ, Christian. *A significação no cinema*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

NÓVOA, Jorge. Apologia da Relação Cinema-História. In: NÓVOA, Jorge; BARROS, José D'Assunção (org.). *Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema*. 3º ed. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.

PEREIRA, Maria Elinete Gonçalves; MORAES, Lélia Cristina Silveira de. A base nacional comum curricular e o debate acadêmico: contribuições e contradições. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 21, n. 52, p. e17376, 2025. DOI: 10.22481/praxisedu.v21i52.17376. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/17376>. Acesso em: 7 jan. 2026.

RIBEIRO, Lucas Cabral; WANDERER, Fernanda. Inovação e a BNCC do Ensino Médio: efeitos da política curricular sobre as docências das Ciências Humanas. *Interfaces da Educação*, v. 16, n. 47. 2025. DOI: <https://doi.org/10.61389/inter.v16i47.9890>. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/9890>. Acesso em: 07 jun. 2026.

SANTOS, Maria Edivania Alves dos; MEZZARROBA, Cristiano. Cinema/filme no contexto educacional para problematizar questões relacionadas ao estigma do corpo gordo. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e12220, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.V19i50.12220. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/16267>. Acesso em: 25 mar. 2026.

SOUZA FERRAZ, Manuella. O componente curricular História no contexto da reforma do ensino médio e da performatividade. *Perspectivas e Diálogos: Revista de História Social e Práticas de Ensino*, Caetité, v. 7, n. 14, p. 13–29, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/nhipe/article/view/22352>. Acesso em: 7 jan. 2026.

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

SOBRE O/A(S) AUTOR/A(S)

Joslan Santos Sampaio. Doutor pelo Programa em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professor de História da Educação Básica do Estado da Bahia. Contribuição de autoria: Redação – revisão e edição.
<https://lattes.cnpq.br/6586568042155708>

Marcia Cristina Lacerda Ribeiro. Doutora em Ciências Sociais pelo Programa de História Econômica da Universidade de São Paulo. Professora de História Antiga na graduação em História e na área de Ensino na pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) da Universidade do Estado da Bahia - UNEB (Departamento de Ciências Humanas, campus VI). Contribuição de autoria: Redação – revisão e edição.
<https://lattes.cnpq.br/855922988088800>

Como referenciar

SAMPAIO, Joslan Santos; RIBEIRO, Marcia Cristina Lacerda. Luzes, câmera e ação: o uso do cinema no ensino de história antes e depois da BNCC. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 22, n. 53, e19143, 2026. DOI: 10.22481/praxisedu.v22i53.19143