

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL  
ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIA E EDUCAÇÃO**

**CASSIANO IRENO BATTISTI**

**CINEMA E MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO: PROPOSTAS PARA O ENSINO DA  
DITADURA MILITAR A PARTIR DO FILME *AINDA ESTOU AQUI***

**São Borja  
2025**

**CASSIANO IRENO BATTISTI**

**CINEMA E MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO: PROPOSTAS PARA O ENSINO DA  
DITADURA MILITAR A PARTIR DO FILME 'AINDA ESTOU AQUI'**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pós-Graduação Lato Sensu – Especialização em Mídia e Educação da Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Especialista em Mídia e Educação.

Orientadora: Ana Maria Acker

**São Borja  
2025**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

BB336cc Battisti, Cassiano Ireneo

CINEMA E MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO: PROPOSTAS PARA O ENSINO DA  
DITADURA MILITAR A PARTIR DO FILME 'AINDA ESTOU AQUI' /  
Cassiano Ireneo Battisti.

28 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Especialização)--  
Universidade Federal do Pampa, ESPECIALIZAÇÃO EM MÍDIA E  
EDUCAÇÃO, 2025.

"Orientação: Ana Maria Acker".

1. ditadura militar . 2. Educação. 3. cinema. 4. Mídia e  
educação. 5. Análise fílmica. I. Título.

**CASSIANO IRENO BATTISTI**

**CINEMA E MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO: PROPOSTAS PARA O ENSINO DA DITADURA MILITAR A PARTIR DO FILME 'AINDA ESTOU AQUI'**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Especialização em Mídia e Educação da Universidade Federal do Pampa/Universidade Aberta do Brasil, como requisito parcial para a obtenção do Título de Especialista em Mídia e Educação.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 18 de novembro de 2025.

Banca examinadora:

Documento assinado digitalmente



ANA MARIA ACKER

Data: 12/12/2025 16:55:44-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Ana Maria Acker  
Orientadora  
(Unipampa/UAB)

Documento assinado digitalmente



ADRIANA RUSCHEL DUVAL

Data: 11/12/2025 16:03:05-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Adriana Ruschel Duval  
(Unipampa/UAB)

Documento assinado digitalmente



CÁTIA MELISSA SILVEIRA RODRIGUES

Data: 11/12/2025 20:14:34-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Cátia Melissa Silveira Rodrigues  
(Unipampa/UAB)

## **CINEMA E MEMÓRIA NA EDUCAÇÃO: PROPOSTAS PARA O ENSINO DA DITADURA MILITAR A PARTIR DO FILME 'AINDA ESTOU AQUI'**

### **Resumo**

O ensino da ditadura militar (1964-1985) no Brasil ainda é vago, havendo uma dificuldade na compreensão de seus impactos atuais. O artigo propõe o filme *Ainda Estou Aqui* (2024), de Walter Salles, como um recurso pedagógico no Ensino Médio, capaz de aproximar os estudantes do tema e promover reflexões significativas. Como alicerçado por Bezerra (2016), Gasparotto e Bauer (2021), Rocha e González (2021), a educação sobre ditadura militar brasileira ainda apresenta lacunas, sem propostas de reflexão substancial acerca do tema. Conforme Migliorin (2015), Almeida e Acker (2017), Fresquet (2013), Rosenstone (2010) e Duarte (2002), o cinema pode ser um importante recurso para a educação, apoiado neste caso por um longa de reconstituição histórica, como conceituado por Rosenstone (2010) e Rossini (2009). O filme, ao narrar a trajetória de Eunice Paiva e o desaparecimento de seu marido, Rubens Paiva, evidencia as dimensões políticas e sociais da repressão e das violações de direitos, estimulando o debate histórico. Por isso, buscamos apresentar como o longa pode ser usado para uma compreensão crítica da ditadura com as propostas metodológicas de Vanoye e Goliot-Leté (1992) e Aumont e Marie (2004) de análise fílmica, sendo analisadas três sequências. O filme ocupa um lugar de produção de conhecimento, podendo ser analisado em diferentes aspectos e abordado com empatia histórica (Lee, 2002), para ser usado como um “potente instrumento de percepção de si e do outro” (Migliorin *apud* Fresquet, 2013, p. 9).

**Palavras-chave:** Ditadura militar; Ainda Estou Aqui; Cinema; Análise Fílmica; Ensino Médio.

### **Abstract**

The teaching of the Brazilian military dictatorship (1964–1985) is still vague, leading to difficulties in understanding its current impacts. The article proposes the film *Ainda Estou Aqui* (2024), by Walter Salles, as a pedagogical resource for high school, capable of bringing students closer to the topic and fostering meaningful reflections. As supported by Bezerra (2016), Gasparotto and Bauer (2021), and Rocha and González (2021), education about the Brazilian military dictatorship still presents gaps, lacking substantial proposals for reflection on the subject. According to Migliorin (2015), Almeida and Acker (2017), Fresquet (2013), Rosenstone (2010), and Duarte (2002), cinema can be an important educational tool, in this case reinforced by a feature film of historical reconstruction, as conceptualized by Rosenstone (2010) and Rossini (2009). By narrating the story of Eunice Paiva and the disappearance of her husband, Rubens Paiva, the film highlights the political and social dimensions of repression and human rights violations, stimulating historical debate. Therefore, we aim to demonstrate how the feature film can be used for a critical understanding of the dictatorship through the methodological proposals of Vanoye and Goliot-Lété (1992) and Aumont and Marie (2004) for film analysis, examining three selected sequences. The film occupies a place as a producer of knowledge, allowing for analysis from different perspectives and fostering historical empathy (Lee, 2002), thus serving as a “powerful instrument for perceiving oneself and the other” (Migliorin *apud* Fresquet, 2013, p. 9).

**Keywords:** Military Dictatorship; I'm Still Here; Cinema; Film Analysis; High School.

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino da História recente do Brasil, especialmente no que se refere à ditadura militar (1964-1985), constitui-se de desafio no ambiente escolar, uma vez que, muitas vezes, os conteúdos são abordados de forma fragmentada ou distanciada da realidade dos estudantes, dificultando uma compreensão crítica dos impactos desse período. Nesse contexto, a utilização de recursos audiovisuais, como o cinema, apresenta-se como uma alternativa pedagógica potente, capaz de aproximar os alunos do tema e estimular reflexões significativas. O filme *Ainda Estou Aqui* (2024), dirigido por Walter Salles, insere-se nesse horizonte, oferecendo uma narrativa que evidencia as dimensões da repressão, da censura e das violações de direitos humanos.

A pesquisa propõe o seguinte problema: De que forma o filme *Ainda Estou Aqui* pode ser utilizado como recurso pedagógico para promover uma compreensão crítica da Ditadura Militar entre alunos do Ensino Médio? O objetivo geral consiste em compreender como o filme pode auxiliar na aprendizagem de história sobre ditadura militar em sala de aula, enquanto os objetivos específicos incluem:

- Discutir aspectos do ensino da Ditadura Militar nas escolas;
- Identificar estratégias didáticas que utilizem o cinema como dispositivo pedagógico;
- Analisar o filme *Ainda Estou Aqui* como dispositivo pedagógico para o ensino de História em sala de aula.

O filme é uma adaptação cinematográfica do livro autobiográfico de Marcelo Rubens Paiva (Guilherme Silveira na fase infantil e Antonio Saboia como adulto), que narra a trajetória de sua mãe, Eunice Paiva (Fernanda Torres e Fernanda Montenegro), durante a ditadura militar no Brasil. Ambientado nos anos 1970, 1990 e 2014, o filme acompanha a trajetória de Eunice, cuja vida toma um rumo inesperado após o desaparecimento do marido, Rubens Beyrodt Paiva, um deputado cassado pelo golpe de 1964 e capturado pela ditadura militar. De dona de casa dedicada, ela se vê obrigada a enfrentar a repressão e se transforma em uma das vozes mais atuantes na defesa dos direitos humanos no Brasil. O longa é amplamente

reconhecido pela crítica e público, tanto que se tornou o primeiro a levar o Oscar de Melhor Filme Internacional para o Brasil em 2 de março de 2025, além de ter sido indicado também em Melhor Filme e Melhor Atriz com Fernanda Torres<sup>1</sup>.

A Ditadura Militar no Brasil, instaurada em 1964 após o golpe que depôs o presidente João Goulart, foi um regime autoritário que perdurou até 1985. Marcado pela suspensão de direitos políticos, censura, repressão a movimentos sociais e perseguição a opositores, o período também se caracterizou pelo uso da violência de Estado, incluindo prisões arbitrárias, torturas e desaparecimentos forçados. Apesar de ter promovido projetos de modernização e crescimento econômico em alguns momentos, o regime deixou profundas marcas sociais e políticas, sendo lembrado como uma fase de restrição das liberdades democráticas no país (Fausto, 2001).

Dessa forma, este artigo justifica-se pela necessidade de propor caminhos pedagógicos para o uso do filme *Ainda Estou Aqui* como instrumento de ensino e de memória sobre a ditadura. Ao investigar como a obra pode ser utilizada de forma efetiva em sala de aula, busca-se contribuir para o fortalecimento de práticas educativas críticas que valorizem o exercício da cidadania, a preservação da memória e a construção de uma cultura democrática, aliado ao conceito das pedagogias culturais. Segundo Silva (2000, p. 89) “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido – em conexão com relações de poder – no processo de transmissão de atitudes e valores [...] têm potencial e pode ser compreendido como pedagogia cultural”. Entende-se que o longa pode ser utilizado para instigar reflexões dos sujeitos sobre si mesmos (Vorraber; Deporte, 2015, p. 844).

Utilizar o cinema como recurso didático dialoga diretamente com as competências gerais da BNCC (Brasil, 2018), especialmente com aquelas que tratam do repertório cultural, do pensamento crítico e da cidadania. A pesquisa leva em consideração o ensino de História para alunos do Ensino Médio na formulação das práticas pedagógicas, que o estudo se propõe a entender. Considera-se este perfil de público-alvo, respeitando as faixas etárias e os contextos socioculturais.

O estudo segue com caráter qualitativo, com abordagem exploratória que utiliza a análise fílmica como método de investigação. Tal proposta busca alcançar os parâmetros concebidos pelos autores Francis Vanoye e Anne Goliot-Lété (1994) e

---

<sup>1</sup> Informações disponíveis em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2025-03/ainda-estou-aqui-vence-oscar-de-melhor-filme-estrangeiro>. Acesso em 2 set. 2025.

Jacques Aumont e Michel Marie (2004). Optamos pela análise do filme *Ainda Estou Aqui* (2024) de Walter Salles, com o recorte de algumas sequências onde se destaca a representação da ditadura militar no Brasil, que podem ser usadas para fins educativos de elucidação do momento histórico.

## **2 CONCEITOS GERAIS E REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1 O ensino sobre a ditadura militar nas escolas**

O ensino de História é auxiliado muitas vezes pelo uso do livro didático, que é essencial para o processo de ensino e aprendizagem no espaço escolar, assumindo um papel que ultrapassa suas funções pedagógicas. O recurso bibliográfico também carrega em si valores ideológicos característicos do contexto histórico em que foi elaborado (Bezerra, 2016, p. 2). Segundo Bezerra, pela precariedade das escolas brasileiras, o livro didático acaba determinando o conteúdo e estratégias de ensino (2016, p. 2). Bezerra (2016) traz uma comparação dos conteúdos de dois livros didáticos, um de 1976 e outro de 2016, mostrando que a obra da década de 1970 traz um discurso pró-ditadura, tratando como “República Contemporânea”, sem o uso de expressões como “ditadura militar” e “regime autoritário”.

O livro didático de 1976 foi publicado ainda na ditadura, com o material passando por censores; por isso também “só aborda os dois primeiros governos do regime militar, porém não narra nenhum processo de interrupção da democracia” (Bezerra, 2016, p. 8). Já a obra de 2016 estudada pela autora traz o “autoritarismo, como característica dos governos militares, citando um trecho do historiador Boris Fausto que estabelece as diferenças entre o regime representativo no Brasil entre 1945 e 1964 e o regime militar” (Bezerra, 2016, p. 9-10). Como apontado por Bezerra, há dados da Comissão Nacional da Verdade, órgão brasileiro criado para apurar graves violações de Direitos Humanos no período de 18 de setembro de 1946 a 5 de outubro de 1988 (2016). Manifestações políticas contra o regime e a censura também são abordadas no livro.

Ainda sobre o ensino no período antidemocrático, a disciplina de Educação Moral e Cívica (EMC) foi um marco. Instituída como obrigatória no Brasil pelo Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969 (Brasil, 1969), com o objetivo de difundir os valores conservadores e antidemocráticos do regime, o componente curricular

promovia a valorização à pátria e o nacionalismo. A EMC foi extinta como disciplina obrigatória em 1993 após a promulgação da Lei n. 8.663, de 14 de junho de 1993, que revogou o decreto (Brasil, 1993). No entanto, ela ainda impacta no ensino e política brasileiras, com Projetos de Lei (PLs) para o retorno da disciplina ou similares. As autoras Amaral e Castro localizaram em pesquisa de 2020 (p. 10), sete projetos na Câmara dos Deputados e dois do Senado em relação ao período de 2008 a 2019 de inclusão da disciplina nos currículos escolares.

Segundo Amaral e Castro (2020), as iniciativas para retorno da EMC se dão pelo imaginário de que os jovens serão melhor controlados, obedecendo a moral e bons costumes, onde a escola e família fracassaram. A disciplina ainda se mantém por outros meios, deixando um legado do ensino da época.

[...] seus objetivos articularam-se, em larga medida, àqueles do ensino religioso, até ganhar destaque no governo Bolsonaro [...] mesmo fora de uma agenda oficial, seu objeto continuou buscando um modo possível de atuação, sendo reposicionado quando configurado um contexto favorável para a sua encenação (Amaral; Castro, 2020, p. 10)

Nesta ótica, o ensino religioso, onde foram reposicionados muitos desses valores, também deveria destacar princípios cristãos e ensinar conteúdos como os 10 mandamentos, se baseando na EMC e disciplinas similares no período antidemocrático para recuperar “o comportamento desviante da juventude” (Amaral; Castro, 2020, p. 12).

Morais (2020) aborda o Parecer 785/868, de 6 de novembro de 1986, que “estipulava a reformulação do núcleo-comum para o ensino de 1º e 2º graus [...] [que] aponta a insatisfação da sociedade civil, sobretudo [...] quanto a baixa produtividade do ensino” (Morais, 2020, p. 34). Mais tarde, estes documentos se aliam ao relatório intitulado “Dia Nacional de Debate sobre Educação: sínteses perspectivas”, produzido pelo Ministério da Educação em 1986, que propunha uma nova política educacional, a “Educação para Todos - Caminhos para a Mudança”, com o objetivo de defender uma sociedade mais democrática (Morais, 2020, p. 36-37).

Todas essas iniciativas corroboraram para a construção da Constituinte de 1988 e posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A LDB, promulgada em 1996, traz como determinações os 200 dias letivos e os estudos transversais, relacionadas a diversidades regionais e culturais, com respeito à

diversidade cultural e étnico-racial (Brasil, 1996). Trazendo como determinação os estudos transversais, a LBD não foca em temas mais específicos.

A partir deste momento, disciplinas como Educação Moral e Cívica são extintas, mas ainda há organizações e movimentos como o da Escola Sem Partido (ESP), que foi criado em 2004 e ganhou notoriedade em 2014 por um projeto de lei federal. A ideia seria subverter o propósito das aulas de Ciências Humanas para que fosse ensinado aquilo que convém, que a ditadura foi um momento bom do país e não houve falhas dos direitos humanos, censura e repressão.

Ainda no período atual, falta uma estruturação para o ensino do tema, principalmente em se tratando do Ensino Médio. A BNCC mais recente para o Ensino Fundamental e Médio foi homologada no final de 2018, ainda no governo Temer. Como uma das habilidades a serem desenvolvidas no 9º ano do Ensino Fundamental destaca-se: “Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos” (Brasil, 2018, p. 433).

Conforme Gasparotto e Bauer:

[...] ainda que os livros didáticos e manuais escolares tenham se qualificado nos últimos anos, muitos deles continuam reproduzindo [...] uma abordagem linear e cronológica, que [...] enfatiza o binômio repressão e resistência, operando em uma lógica que reforça a ideia de um conflito entre “dois lados”. A censura e a tortura comumente são abordadas nesses materiais, mas estão desvinculadas de uma discussão mais ampla que permita problematizar o que tornou possível tais experiências, por que (e por quem) elas foram implementadas e toleradas por tanto tempo e quem apoiou o golpe e a ditadura [...] (Gasparotto; Bauer, 2021, p. 444).

Apesar da BNCC ter melhorado o direcionamento dos conteúdos, ainda não há um destaque proporcional à importância do período no ensino para o Ensino Médio, quando os alunos conseguem desenvolver mais sua criticidade. A palavra ditadura aparece sete vezes no documento da BNCC e estão todas na seção de História para o 9º ano. Já o termo “regime” aparece apenas duas vezes na seção do Ensino Médio, e não especifica o trabalho de conteúdos sobre a ditadura, deixando uma lacuna no direcionamento, apenas citando como habilidade a ser desenvolvida “Analisar a formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas e de exercício da cidadania, aplicando conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.)” (Brasil, 2018, p. 579). Dessa forma, o conteúdo se apresenta em um contexto macro, sem sinalizar conteúdos

aprofundados sobre o período, apontar acontecimentos que têm impacto na sociedade brasileira atual e sem discutir de forma mais ampla problemas causados e injustiças. As autoras Helenice Aparecida Bastos Rocha e María Paula González corroboram neste ponto, ao afirmar que

[...] não há menção explícita ao conteúdo curricular da ditadura em nenhum lugar da BNCC do Ensino Médio, como a nenhum conteúdo curricular específico. Desta maneira, se o professor, a rede escolar ou os materiais didáticos, decidirem construir seu currículo mobilizando as competências e habilidades com outros objetos de conhecimento, os estudantes do Ensino Médio brasileiro não realizarão nenhuma reflexão sobre essa experiência histórica e o que ela representa [...] (Rocha; González, 2021, p. 12)

Na busca por diferentes dispositivos pedagógicos, muitos professores buscam também a exibição de longas-metragens para seus alunos, mas acabam por não trabalhá-los de forma contextualizada, seguindo “uma abordagem linear e cronológica” (Gasparotto; Bauer, 2021, p 444). Apesar de não haver legislações recentes expressivas no âmbito federal para uma melhora do ensino da ditadura, na próxima seção são abordadas iniciativas com este intuito.

## **2.2 O cinema como dispositivo pedagógico**

Na busca por iniciativas de usos do cinema como dispositivo pedagógico para o ensino da ditadura militar, evidenciou-se a gama de trabalhos com documentários, sendo poucos os que usam apenas um filme como estratégia. Na pesquisa de Ferraz e Perillo, por exemplo, houve exibição do documentário *Tear*, para estudantes da rede pública de ensino, sendo posteriormente desenvolvido “um roteiro de podcast sobre o filme apresentando conceitos sociológicos condizentes com o que recomenda a BNCC para a respectiva série” (2023, p. 1).

Usar o cinema para ilustrar conteúdos históricos não é uma proposta pedagógica nova. Como abordam as autoras Almeida e Acker:

[...] o uso sistemático do cinema em sala de aula é parte efetiva do processo cognitivo dos alunos. Os bens simbólicos gerados pela cultura midiática são responsáveis por mediar, em certos aspectos, a relação das pessoas com o meio em que vivem. Assim, discutir questões relevantes e atuais através de filmes é uma ferramenta que pode ser cada vez mais explorada pela educação em todos os níveis (2017, p. 251)

Já Migliorin, com a proposta da Pedagogia do Mafuá, traz uma abordagem onde “a democracia só existe quando a inventividade e a liberdade de um sujeito ou grupo pode afetar e fazer parte da comunidade como um todo” (2015, p. 193). Dentro desta pedagogia, que se desenvolveu o projeto Inventar com a diferença (Migliorin, 2015, p. 209), coordenado pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, entre o segundo semestre de 2013 e o primeiro de 2014. As oficinas ocorreram semanalmente e nessas visitas, trabalhou-se diretamente com os alunos, havendo uma formação continuada com professores, que depois conduziam as oficinas sozinhos (Migliorin, 2015). Com esta abordagem, se buscou a compreensão das obras nos aspectos político, estético, simbólico, histórico, social e cultural, ao também propor que os alunos façam cinema (Migliorin, 2015).

O autor destaca, ainda, que o audiovisual contribui para refletir sobre a força inventiva presente na sala de aula e a potência igualitária do encontro entre a escola e o cinema, ou mesmo com outros saberes (Migliorin, 2015, p. 195). Para o autor, é preciso pensar em uma educação vinculada à comunidade e horizontalizada, “com um forte operador na constituição e na abertura de comunidades democráticas em que as potências de um sujeito qualquer encontrem espaço de experimentação e crescimento” (Migliorin, 2015, p. 194).

O cinema tem sido explorado como uma ferramenta pedagógica capaz de promover aprendizagens críticas e interdisciplinares. Fresquet (2013) defende uma abordagem educativa do cinema que vá além do conteúdo factual e instrumental. A autora traz uma perspectiva que valoriza a mediação docente e a criação de experiências formativas, com o cinema se tornando um território fértil para o diálogo entre saberes e para a construção de subjetividades (Fresquet, 2013). Na perspectiva da experimentação dos alunos com o cinema, este se torna um “potente instrumento de percepção de si e do outro, através das decisões mais básicas que os cineastas precisam fazer para que seus filmes existam” (Migliorin *apud* Fresquet, 2013, p. 9).

A representação e relação com o passado através do audiovisual foi se construindo ao longo dos anos, assim que o cinema surgiu, trazendo mais complexidade às narrativas conforme sua evolução. Para Rosenstone (2010), a partir do século XX, o cinema e a televisão, se tornam “o principal meio para transmitir as histórias que nossa cultura conta para si mesma” (Rosenstone, 2010, p. 17).

Segundo o autor, é preciso ver com atenção esse mundo do cinema que pode representar um passado importante e assim aprender a interpretar as obras (Rosenstone, 2010, p. 17). Além do atravessamento existente entre realidade e ficção nestes filmes históricos (Rosenstone, 2010).

Neste contexto, se faz necessário trazer conceitualmente as características de filmes de reconstituição histórica, com algumas características definidas. Aqui, assumimos as características traçadas por Rossini, que estabelece que esta produção específica é:

localizada propositalmente no passado, ou seja, numa época anterior àquela em que o filme está sendo produzido; [...] que tenha por finalidade reconstituir um fato histórico, ou uma situação histórica, ou a biografia de alguém que teve existência real; [...] que seja apoiado em pesquisa histórica, a fim de se manter um mínimo de coerência com o já documentado (Rossini, 2009, p. 2).

Segundo a autora, este modelo estético e narrativo reforça o efeito de real, sendo filmes que buscam apagar para o espectador o processo de construção do discurso fílmico, tendo como impressão de que aquilo que está sendo visto existiu no real (Rossini, 2009, p. 3).

O cinema e a escola mantêm uma relação que já se estende há bastante tempo, com esta utilizando as obras de uma forma conteudista ou às vezes até como passatempo. A falta de conhecimento prévio sobre o filme e não ter um objetivo claro ao passar as obras, faz com que haja um ruído na comunicação e na prática pedagógica.

[...] imersos numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático de segunda ordem, ou seja, para "ilustrar", de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis (Duarte, 2002, p. 87).

O cinema pode trazer novas visões de mundo e desconstruir opiniões pré-estabelecidas, ou como destaca Fresquet (2013, p. 19), ser uma janela que é espelho, mas que também permite fazer viagens para dentro, distante do nosso próprio conhecimento, ou seja, um saber que se substitui por novas ideias com a arte.

A análise a seguir busca não só compreender como o filme *Ainda Estou Aqui* pode auxiliar na aprendizagem de história sobre ditadura militar em sala de aula, mas como fazer com que os alunos embarquem na história e reflitam sobre os efeitos da ditadura militar em suas próprias vidas.

### 3 METODOLOGIA

A análise filmica, em um primeiro estágio, consiste em desconstruir o filme, ou seja, decompor seus elementos constitutivos (Vanoye; Goliot-Lété, 1992). Essa etapa inicial corresponde à desconstrução — entendida como descrição — de partes selecionadas, permitindo que o analista se distancie da obra (Vanoye; Goliot-Lété, 1992), favorecendo, assim, uma abordagem mais detalhada. Para Aumont e Marie (2004), esse procedimento recebe o nome de decomposição, na qual podem ser incluídos diversos parâmetros, como a duração dos planos, o número de fotogramas, a profundidade de campo, a disposição de personagens e objetos em cena, os processos de montagem, os movimentos de câmera, a trilha sonora, bem como as relações entre som e imagem.

Após essa etapa, segue-se o processo de reconstrução do filme, que, segundo Vanoye e Goliot-Lété, “[...] consiste [...] em estabelecer elos entre esses elementos isolados, em compreender como eles se associam e se tornam cúmplices para fazer surgir um todo significativo [...]” (2002, p. 15). Trata-se, portanto, da fase interpretativa da análise (Vanoye; Goliot-Lété, 1992).

Para este artigo, são consideradas três sequências do filme para análise. A primeira sequência da minutagem 5min a 7min, onde Vera Paiva (Valentina Herszage), filha de Rubens Beyrodt Paiva (Selton Mello) e Eunice Paiva, sofre repressão da polícia voltando do cinema com os amigos. A segunda sequência analisada é da minutagem 31min a 38min, no momento que os militares invadem a casa da família Paiva, levando Rubens. A última sequência a ser analisada é da minutagem 1h29min a 1h30min53seg, quando Eunice leva os filhos para tomar sorvete e se emociona ao observar as famílias na sorveteria.

A escolha do filme *Ainda Estou Aqui* se deve pela relevância da obra, por contar uma história que revela muitas nuances do período ditatorial e também por haver poucas pesquisas sobre o filme, já que é um audiovisual recente. A primeira sequência analisada foi escolhida por mostrar a repressão no período de forma realista e crua; a segunda sequência por mostrar uma violência mais simbólica, como trazemos mais especificamente na próxima seção; e a terceira sequência por ser o momento em que Eunice percebe a perda do marido em definitivo, mostrando-a como uma das milhares de pessoas que sofreram com os desaparecidos da ditadura. Ressaltamos que muitas outras sequências poderiam ser trabalhadas, pela obra ter uma infinidade de conteúdo

com caráter pedagógico, mas se fez esta seleção por estas três demonstrarem suficientemente os aspectos que gostaríamos de atingir. O público alvo foi selecionado como de Ensino Médio por entendermos que há algumas cenas fortes de tortura e violência, o que poderia causar certo desconforto ou até polêmica com alguns pais se este longa fosse apresentado no Ensino Fundamental. Além disso, alunos do EM tendem a ter um melhor entendimento sobre o tema, por estarem em tese, mais desenvolvidos academicamente, o que levaria a melhores interpretações e inferências.

A investigação não objetiva o detalhamento de todos os elementos das sequências, mas os aspectos no âmbito do atravessamento entre cinema e educação, isto é, de que forma o filme expressa e ensina o período histórico com as escolhas cinematográficas expostas.

## **4 ANÁLISE**

### **4.1 Primeira sequência analisada: abordagem policial na filha de Rubens Paiva**

A primeira sequência analisada se refere ao momento em que Vera Paiva está vindo com os amigos do cinema, quando são parados pelos militares, que os revistam com agressividade. Toda a sequência de cenas é tensa e com muita violência das autoridades, que apontam a lanterna para o rosto de Vera e seus amigos de modo invasivo a fim de encontrar procurados do regime.

Segundo Gerbase (2012), a noção de enquadramento é um dos elementos mais essenciais da linguagem cinematográfica. Segundo o autor, no início do cinema, os estadunidenses criaram três tipos básicos de planos<sup>2</sup>, mas que “na hora de analisar um filme, contudo, ou de planejá-lo com um nível maior de detalhamento, os planos podem ser classificados de uma forma mais complexa” (Gerbase, 2012). O plano a seguir se trata de um meio primeiro plano, onde há o uso de um ângulo de altura normal e lado do ângulo de nuca, isto é, como define Gerbase, “câmera [...] em linha reta com a nuca da pessoa filmada” (2012).

---

<sup>2</sup>Gerbase (2012) relembra os planos criados pelos americanos como Plano aberto, Plano Médio e Plano Fechado.

**Figura 1: Militar direciona arma e lanterna no rosto de Vera Paiva.**



**Fonte: Ainda Estou Aqui, 2024**

No plano aparece Vera de nuca e um agente direcionando a lanterna e uma arma ao rosto da personagem, pedindo que ela abaixe a câmera em suas mãos. Logo em seguida, aparece um meio primeiro plano em ângulo *plongée*, também chamado de câmera alta, “quando a câmera está acima do nível dos olhos, voltada para baixo” (Gerbase, 2012), mostrando Vera de cima. Este plano busca representar a inferioridade e submissão da personagem à situação, que se vê sem reação diante da abordagem.

Segundo Ângela Cristina Salgueiro Marques e Simone Maria Rocha,

[...] organizações militares privilegiam e mantêm uma cultura repressiva que, ao invés de preparar os policiais para lidar com as diferenças em situações de conflito, ensinam-lhes técnicas funcionais de aniquilamento do “outro” (Marques, Rocha, 2010, p. 49)

O comportamento policial atual é uma herança direta do período, como afirmam as autoras. “Se muitos se rebelaram para serem presos, torturados e exilados, muitos mais souberam não apenas se adaptar à situação como ganhar em cima deste novo sistema de vida” (Marques, Rocha, 2010, p. 49).

Ressalta-se que Vera e os amigos não foram os únicos abordados. Na sequência, diversas pessoas aparecem sendo maltratadas e subjugadas pelos militares, todo e qualquer cidadão é parado nas cenas. Entretanto é contra eles que se vê explicitamente a violência, nos tons de vozes altos e grossos e principalmente nas ações desses agentes, que apontam as armas em suas caras e os empurram para a parede. Se destaca uma sequência em que um dos amigos de Vera, que é

advogado, é empurrado duas vezes, uma contra seu carro e outra caindo ao chão. Logo em seguida, pega seus documentos que comprovam sua profissão, revelando não ser quem procuram.

O comportamento de primeiro praticar a violência e depois averiguar se são pessoas procuradas ou culpadas era recorrente nas práticas adotadas no regime de exceção. No entanto, ainda há esta herança direta do período, como durante as abordagens nas favelas brasileiras, onde já se chega atirando e desumanizando. Em ambos os exemplos, se “produz justificativas para a institucionalização das violências e massacres contra grupos com menor poder” (Lima et al, 2016, p. 15).

A caracterização dos personagens, vestimentas, o carro antigo e até mesmo o uso de uma câmera fotográfica de modelo antigo dão mais veracidade às cenas de reconstituição histórica, conforme as características traçadas por Rossini, principalmente por estar “apoiado em pesquisa histórica, a fim de se manter um mínimo de coerência com o já documentado” (Rossini, 2009, p. 2).

Nos minutos que antecedem a revista dos militares, Vera e seus amigos estão dando uma volta de carro enquanto fumam maconha e gravam vídeos. Nesta sequência toca a música *Jimmy, Renda-se* de Tom Zé, de 1970, o que dá um ar de rebeldia juvenil ao momento. O instrumental que embala a cena tem um ritmo dançante, contrastando com a rigidez dos militares que aparecem logo em seguida, interrompendo a música e dando lugar ao som de apitos e tensão.

Ao som da música nacional, também se vê cenas que Vera grava de seus amigos, de barezinhos, das pessoas na rua, mostrando o trabalho de reconstituição histórica, pois não é uma imagem com qualidade atual e sim com aspecto antigo, uma escolha assertiva da obra para diferenciar as filmagens de Vera com o restante, para que o espectador saiba diferenciar estes momentos. As gravações trêmulas de Vera também revelam elementos característicos da cultura do Rio de Janeiro naquele momento, principalmente nos bares, onde pessoas se encontram bebendo em rodas de música e aparece um instrumento brasileiro, um surdo, que está presente em diversas músicas de axé, samba-reggae e samba. Com estes elementos, busca-se entrar no cerne da identidade do país, assim como destaca Rossini ao dizer que “a escolha do que representar [...] revela as discussões teoricamente predominantes no momento em que o filme é feito, bem como o imaginário do grupo social que ele retrata” (2009, p. 2).

## 4.2 Segunda sequência: militares invadem a casa da família Paiva

Na segunda sequência analisada, quando os agentes chegam na casa da família Paiva para levar Rubens, é quando termina a parte mais solar e leve da obra, tendo um contraste nos momentos em família, uma falta que não pode ser preenchida. Vemos em cena, Eunice abalada, por causa dos homens que vieram levar seu marido. Esses agentes do governo são personagens que existiram na história, mas que possuem características de ficção, como afirma Feitosa: “Os próprios personagens históricos são um tipo de resignificação, porque eles são criados pela interpretação dos atores, mesmo quando se trata de uma figura histórica dos quais há imagens técnicas” (2012, p. 100-101).

Nesta parte, pode ser trabalhado em sala de aula a biografia de Rubens Paiva e muito do que o filme não mostrou. Um dos agentes chama Paiva de deputado, ele logo diz que não é mais deputado, pois teve o mandato cassado pelo regime. Desta forma, pode ser trabalhado em que momento foi cassado (1964), por quais razões isso aconteceu e estudar outras figuras que estiveram na mesma situação que o ex-parlamentar.

Mais uma vez, os carros antigos, as roupas, as formas de expressão e objetos, como o telefone com fio e a TV antiga, contribuem para a reconstituição histórica, buscando trazer aquilo que Rossini destaca como efeito de real (2009, p. 3).

Eunice Paiva se mostra nervosa diante da visita, demonstrando medo e angústia, mas ao mesmo tempo, na presença dos filhos, tenta não evidenciar estes sentimentos para não preocupá-los. A partir daqui, a história passa a ser sobre ela, havendo um destaque maior à personagem. Neste momento, poderia ser trabalhado em sala de aula quem foi Eunice Paiva, sua trajetória e lutas, pois ela foi uma pessoa que atuou ativamente pelos direitos humanos dos desaparecidos durante a ditadura militar e seus familiares, além da causa indígena.

O que se destaca na sequência é a violência nas sutilezas. Os agentes vasculham a casa, intrometendo-se na intimidade da família. Com a chegada dos agentes e fechamento de portas, janelas e cortinas, a casa fica mais escura e sombria, trazendo tensão com a ajuda das expressões de pavor dos personagens, menos de Rubens que se mantém mais calmo.

O líder dos invasores, Dr. Schneider (Luiz Bertazzo), um agente especialista em parapsicologia, se destaca pela voz calma e pausada. Ele vai tão fundo no íntimo

da família, que até os discos de música ele checa, mostrando nas cenas um disco de Caetano Veloso e outro da banda inglesa King Crimson.

**Figura 2: Militares começam a fechar a casa.**



**Fonte: Ainda Estou Aqui, 2024**

São cenas angustiantes com exacerbação da violência da ditadura, sem ser explícita. É uma violência simbólica, que “não elimina o caráter de constrangimento dos atos agressivos ao indivíduo, mesmo na ausência de danos físicos” (Porto, 2019, p. 51). Mais que isso, ela se revela como um processo de subjugação e desumanização. Sendo esta última

entendida como um processo de percepção do outro, classificado como minoritário no contexto de uma relação assimétrica de poder, que colabora para a perpetração e legitimação de várias formas de violência, representando-o como não-humano, demoníaco, objeto/coisa, representante do mal, que precisa ser preso, isolado e aniquilado (Lima, 2016, p. 219)

Ainda de acordo com Lima, havia na época uma legitimação do Estado para estas ações violentas (2016, p 15).

Após a saída de alguns agentes com Rubens, os que permanecem continuam observando a família. Neste ponto, há um contraste nas cenas: os planos com foco nas crianças, na empregada da família e na Eunice tem mais luz, e o dos militares (principalmente o líder) é mais escuro, dando a percepção de que os homens que estão ali são maus, que estão fazendo algo de errado, se escondendo pela perturbação causada àquela família. Muitos planos onde aparecem ambos, Eunice e

o líder, também têm este aspecto, com mais luz em Eunice e mais escuridão no agente, formando um degradê do claro da esquerda para o escuro à direita. A partir daí as cortinas estão quase sempre fechadas e depois que os militares vão embora, não há mais tanta gente e vida na casa como antes.

### **4.3 Terceira sequência: Eunice leva os filhos para tomar sorvete**

A cena da minutagem 1h29min a 1h30min, quando Eunice leva os filhos para tomar sorvete e começa a chorar ao observar as famílias na sorveteria, revela sua saudade do marido e de ver a família completa. A dor da ausência de um familiar vítima da ditadura mostrada no longa pode despertar nos alunos percepções e reflexões sobre o vazio deixado pelos desaparecidos do período, como o não julgamento de responsáveis afeta o país em todos os âmbitos, principalmente em relação a não saber o que realmente aconteceu. No livro *Rubens Paiva*, Tércio (2013) traz diferentes versões da morte do ex-político.

Em dezembro de 1995, foi sancionada a Lei nº 9.140, reconhecendo a responsabilidade do Estado pela morte de desaparecidos políticos, e, como outras famílias de desaparecidos políticos, a de Rubens Paiva finalmente pôde receber a certidão de óbito, em fevereiro do ano seguinte [...] três anos depois, uma nova versão da morte de Rubens Paiva foi divulgada. Um ex-informante dos órgãos de segurança da ditadura, anônimo, falou ao programa Fantástico, da TV Globo, no dia 28 de fevereiro de 1999, que Rubens Paiva foi retirado já morto do DOI-Codi por cinco homens (Tércio; 2013, p. 233-234)

O autor apresenta outras duas versões no decorrer do texto, o que revela também a revitimização da família com uma história quase sem fim. O que realmente deu um alívio para a família foi a certidão de óbito, apesar de ainda haver essas diferentes versões.

**Figura 3 - Eunice chora ao ver outras famílias.**



**Fonte: Ainda Estou Aqui, 2024**

A dor é evidenciada por poucas falas e muitos planos (primeiros planos focados em Eunice e nos filhos individualmente) e contraplanos (planos americanos nas famílias), mostrando Eunice olhando para outras famílias, com um choro sutil, pois a personagem sabe que Rubens não voltará mais, mas ao mesmo tempo ela não quer que os filhos saibam disso, sendo a forma como ela lidou com esses impactos do regime de exceção na sua vida.

Em entrevista à BBC News Brasil<sup>3</sup>, a atriz Fernanda Torres relata que Eunice decidiu "não se tornar uma vítima". "Eunice sempre teve essa percepção de que, se se colocasse como uma vítima, a ditadura teria ganhado", disse a atriz na entrevista. O regime queria que ela se desesperasse após o ocorrido, que ela sucumbisse diante de sua situação, mas ela lutou mais ainda, se tornando um exemplo, como evidencia Fernanda na mesma entrevista: "ela conseguiu sair e se reinventar depois de uma tragédia como essa".

A cena também busca trabalhar a empatia do espectador, pois faz lembrar de momentos que cada um teve com a própria família. É o momento em que o espectador também percebe que Rubens não voltará mais.

Ensinar por meio da construção da empatia nos alunos através das cenas de tortura, repressão, censura e violência simbólica, funciona como "algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como

---

<sup>3</sup>Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cqx945372gro>. Acesso: 02 out. 2025.

entenderam aquela situação e se conectamos tudo isso com o que aqueles agentes fizeram” (Lee, 2002, p.20). O conceito de empatia histórica proposto por Lee (2002), está relacionada ao esforço de compreender como o agente histórico pôde pensar e sentir daquela maneira, operando como “um empreendimento, onde alunos mostram a capacidade de reconstruir os objetivos, os sentimentos, os valores e crenças dos outros, aceitando que eles podem ser diferentes dos seus” (Ashby; Lee *apud* Pereira, 2003, p.53).

Percebe-se que a empatia histórica requer um amplo exercício de análise, interpretação e reflexão sobre o passado, com o propósito de compreendê-lo, provando “ser um excelente recurso para responder aos obstáculos da escola do século XXI (diferenças socioeconômicas e diferenças culturais) e, por outro, ir de encontro aos próprios propósitos da disciplina de História” (Silva, 2018, p. 12-13).

Nessa hora se pode trabalhar em sala de aula a questão dos desaparecidos, com dados da Comissão Nacional da Verdade (CNV) que em seu relatório final, reconheceu 434 mortes e desaparecimentos políticos entre 1946 e 1988<sup>4</sup>, mas também pode ser abordado desaparecimentos de pessoas comuns, de fazer o aluno enxergar com empatia, se colocar no lugar dos personagens: “e se fosse comigo e com a minha família?”. Isso com base em estudos e acontecimentos atuais, como a análise sobre o perfil das pessoas mortas e desaparecidas pelo regime, entre os anos de 1946 e 1988<sup>5</sup>, promovida pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania (MDHC) e Observatório Nacional dos Direitos Humanos (ObservaDH). A análise aponta que a maioria das 434 vítimas apontadas pela CNV (82,5%) tinha vínculo político, sendo 45,3% ligadas a partidos.

A média de idade das vítimas era de 32,8 anos; 77,4% tinham entre 18 e 44 anos, e quase metade (49,3%) tinha de 18 a 29. Houve também cinco adolescentes e uma criança entre os mortos. Os estudantes foram o grupo mais atingido (32,3%), seguidos por operários (13,1%), revelando a forte repressão contra a juventude e os movimentos populares. Das 434 vítimas, 51 eram mulheres (11,8%). No fim da ditadura (1979–1985), elas chegaram a representar 25% das mortes, e eram, em

---

<sup>4</sup>Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/marco/maioria-de-mortos-e-desaparecidos-na-ditadura-era-estudante-jovem-ligada-a-organizacoes-politicas-e-vivia-em-capitais-mostra-analise-inedita>.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://observadh.mdh.gov.br/>.

geral, mais jovens: 68,7% tinham até 29 anos, contra 48,3% dos homens. Os crimes ocorreram em 15 estados e no Distrito Federal, sendo 62,7% nas capitais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou compreender de que forma o filme *Ainda Estou Aqui*, dirigido por Walter Salles, pode ser utilizado como um recurso pedagógico potente no Ensino Médio para promover uma compreensão crítica da ditadura militar brasileira. A investigação demonstra o valor do cinema na busca da compreensão das obras nos aspectos político, estético, simbólico, histórico, social e cultural, que como evidencia Fresquet (2013), pode abrir espaços de escuta, reflexão e expressão.

Mesmo com atualizações na educação e iniciativas de resgate de memória desse período em projetos nas escolas, ainda há uma lacuna na abordagem da ditadura civil-militar brasileira, principalmente ao analisar a BNCC mais recente, onde a palavra “ditadura” não aparece nenhuma vez na seção de Ensino Médio e “regime” aparece apenas duas vezes. “Ditadura” se restringe a seção do Ensino Fundamental, mais especificamente 9º ano, tendo sete ocorrências. “Intervenções militares” aparece uma única vez em conteúdo de Geografia do 9º ano, sendo também o único registro de “militares” avulso. Já “militar” aparece quatro vezes, todas junto de “ditadura civil-militar” e na seção do 9º ano. Rocha e González concordam ao dizer que

Desta maneira, se o professor, a rede escolar ou os materiais didáticos, decidirem construir seu currículo mobilizando as competências e habilidades com outros objetos de conhecimento, os estudantes do Ensino Médio brasileiro não realizarão nenhuma reflexão sobre essa experiência histórica e o que ela representa [...] (Rocha; González, 2021, p. 12)

Ainda conforme Gasparotto e Bauer, apesar dos avanços, muitos livros didáticos ainda tratam a ditadura de forma linear e centrada nos presidentes e no embate entre repressão e resistência, sem aprofundar as causas e os responsáveis que sustentaram o regime (2021, p. 444).

Conforme constatado por um olhar atento à BNCC e à contribuição dos autores, o filme ocupa um lugar de produção de conhecimento como obra de reconstituição histórica, pois conforme Rosenstone (2010) e Rossini (2009), o cinema pode ser um instrumento rico para o ensino de História e um veículo para produção de memória. Nesse contexto, com base também na análise fílmica que propiciou um

entendimento profundo do que o filme quer expressar e de que forma pode ser usado para o ensino, constata-se que uma das melhores formas de ensinar História é com a empatia, onde se busca compreender como o personagem pensa e sente (Lee, 2002), se tornando um “excelente recurso para responder aos obstáculos da escola do século XXI (diferenças socioeconômicas e diferenças culturais) e, por outro, ir ao encontro aos próprios propósitos da disciplina de História” (Silva, 2018, p. 12-13), uma vez que demanda interpretações e reflexões sobre o passado pelo olhar do outro, servindo também como uma pedagogia cultural ao instigar reflexões dos sujeitos sobre si mesmos (Vorraber; Deporte, 2015, p. 844).

A análise sobre o perfil das pessoas mortas e desaparecidas pelo regime corrobora para pensar no ensino com empatia como uma forma de engajamento, de fazer os alunos pensarem “e se alguém da minha família desaparecesse nesta conjuntura?”, pois o documento mostra que 32,3% (140 pessoas) eram ainda estudantes e 13,1% operários (30), listando ainda como principais vítimas: trabalhadores rurais, jornalistas, professores, militares, ex-militares, profissionais de serviços administrativos e jurídicos, bancários e atividades artísticas. São dados que reforçam aos alunos que qualquer pessoa poderia ser alvo para o Estado naquele período, só bastando ir contra seus ideais e se tornando uma possível ameaça aos seus olhos.

*Ainda Estou Aqui* é um filme que, acima de tudo, como a própria Fernanda Torres comenta para a BBC, é um longa "sobre o Brasil e para o Brasil", sendo que o público pode ser do espectro político que for, vai ser tocado de algum jeito. A obra apresenta-se como uma ferramenta rica para explorar os aspectos políticos, sociais e humanos da ditadura militar. Ao retratar experiências individuais de forma entrelaçada com a coletividade histórica, possibilita o despertar da empatia nos estudantes, ampliando o interesse pelo debate histórico, político e ético.

Além do filme ocupar um lugar de produção de conhecimento apenas com os seus personagens e situações de repressão, censura, violência explícita e não explícita retratadas, a obra pode funcionar como um dispositivo pedagógico também ao se propor analisá-lo como feito aqui, com as apropriações da linguagem cinematográfica e audiovisual, sendo mais um caminho para que os alunos percebam o que não está evidente, mas que pode ser visto nas entrelinhas, por meio da análise do uso da luz, da trilha sonora, das expressões dos personagens e de todo o universo do longa, tornando-o um “potente instrumento de percepção de si e do outro, através

das decisões mais básicas que os cineastas precisam fazer para que seus filmes existam” (Migliorin *apud* Fresquet, 2013, p. 9).

A principal contribuição deste artigo reside em justificar e propor caminhos pedagógicos específicos para o uso de uma obra cinematográfica recente e amplamente reconhecida, contribuindo para o fortalecimento de práticas educativas críticas sobre a ditadura militar. Ainda que este estudo tenha se limitado à análise do filme para revelá-lo como potencial dispositivo pedagógico, faz-se necessário, como sugestão para futuras pesquisas, a aplicação prática das propostas didáticas em escolas de Ensino Médio. Estudos empíricos que investiguem a recepção dos alunos, o nível de engajamento e a profundidade da compreensão histórica alcançada a partir do filme poderão corroborar e expandir as conclusões aqui apresentadas.

## REFERÊNCIAS

AINDA ESTOU AQUI. Direção: Walter Salles. Brasil: Globo Filmes, 2024. 1 vídeo (123 min), son., color.

ALMEIDA, Gabriela Machado Ramos; ACKER, Ana Maria. O cinema como vivência dos direitos humanos na escola. **REU**, Sorocaba, v.43, n.12, p.247-260, 2017.

AMARAL, Daniela Patti do; CASTRO, Marcela Moraes de. Educação moral e cívica: a retomada da obrigatoriedade pela agenda conservadora. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 178, p. 1078-1096, out./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053147129>.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **A análise do filme**. 3. ed. Lisboa: Edições Texto e Grafia Lda., 2004.

BAUER, Caroline Silveira; GASPAROTTO, Alessandra. O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2 ed. São Leopoldo: Oikos, 2021, p. 438-451.

BEZERRA, Ellen Natucha Pedroza. A Ditadura Militar nos livros didáticos: História e memória nos manuais de ensino de 1976 e 2016. Disponível em: <[https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502849140\\_ARQUIVO\\_TrabalhoAnpuh.pdf](https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502849140_ARQUIVO_TrabalhoAnpuh.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. Câmara Federal. Projeto de Lei n. 504/2019. Dispõe sobre a inclusão de Educação Moral e Cívica no currículo do ensino fundamental das escolas públicas e privadas. Brasília, 2019a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/busca-portal?contextoBusca=BuscaProposicoes&pagina=1&order=relevancia&abaEspecificica=true&filtros=%5B%7B%22numero%22%3A%22504%22%7D,%7B%22ano%22%3A%222019%22%7D%5D&tipos=PL>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: . Acesso em: 28 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei n. 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Brasília, 1969. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 9.665, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores – DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo – FCPE. Brasília, 2019b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm). Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 10.004, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Brasília, 2019c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/Decreto/D10004.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/Decreto/D10004.htm). Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 8.663, de 14 de junho de 1993. Revoga o Decreto-Lei n. 869, de 1969 e dá outras diretrizes. Brasília, 1993. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/1989\\_1994/L8663.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8663.htm). Acesso em: 20 jun. 2025.

COSTA, M. V.; DE ANDRADE, P. D., 2015. Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas. **Perspectiva**, 33(2), 843–862. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n2p843>.

DE SOUZA ROSSINI, Miriam. PERSPECTIVAS DOS FILMES DE RECONSTITUIÇÃO HISTÓRICA NO CINEMA BRASILEIRO DOS ANOS 70. **Fênix - Revista de História e Estudos Culturais**, [S. l.], v. 6, n. 4, p. 1–15, 2009. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/212>. Acesso em: 28 out. 2025.

DUARTE, R. **Cinema e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. São Paulo: Edusp/ Imprensa Oficial do Estado, 2001.

FEITOSA, Sara Alves. Teledramaturgia de minissérie: Modos de construção da imagem e memória nacional em JK. Tese (Doutorado em Comunicação e informação) Faculdade de Biblioteconomia e comunicação, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

FERNANDES, Lorena Ismael; FERREIRA, Camila Alves. Vista do Movimento Escola Sem Partido: ascensão e discurso. Disponível em: <<https://revistas.usp.br/humanidades/article/view/159234/170438>>. Acesso em: 23 ago. 2025.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GERBASE, Carlos. Primeiro Filme. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2012. Disponível em: <http://www.primeirofilme.com.br/site/o-livro/introducao/>. Acesso em: 20 jul. 2025.

LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. Em. BARCA, Isabel. Educação histórica e museus. **Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Braga: Lusografe, 2002.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Empathy, perspective Taking, and Rational Understanding. Em: **Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies**. Boston: Rowman & Littlefield publishers, inc: 2001. p.21-50.

LIMA, Marcus Eugênio Oliveira; FARO, André; SANTOS, Mayara Rodrigues. A desumanização presente nos Estereótipos de Índios e Ciganos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 32 n. 1, p. 219-228, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v32n1/1806-3446-ptp-32-01-00219.pdf>. Acesso em: 15 out. 2025.

MARTINS, Fernando José; ALMEIDA, Janaína Aparecida de Mattos. Movimento social e educação: o caso do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública: um movimento? XI ANPED Sul. **Reunião científica regional da ANPED: educação, movimentos sociais e políticas governamentais**, 24-27 jul. 2016, UFPR, Curitiba/Paraná. Disponível em: . Acesso em: 21 set. 2025.

MARQUES, Ângela C. S.; ROCHA, S. M., 2010. Representações fílmicas de uma instituição policial violenta: resquícios da ditadura militar em Tropa de Elite. **Revista FAMECOS**, 17(2), 49–58. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2010.2.7542>.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá**. RJ: Beco do Azogue, 2015.

MORAIS, Roberta da Silva. “Era um momento de promessas”: saberes e táticas docentes para o ensino da ditadura civil-militar brasileira no período da redemocratização (1980- 1990). 101f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional).

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, 2020.

PEREIRA, Maria do Céu de Melo Esteves. O conhecimento tácito histórico dos adolescentes – dar sentido à escravidão romana. Lisboa: Universidade do Minho, 2003.

PERILLO, Augusto Torres; FERRAZ, Joana D'Arc Fernandes. A UTILIZAÇÃO DO PODCAST COM O AUDIOVISUAL: PROPOSTA PARA O ENSINO DA TEMÁTICA SOBRE A DITADURA EMPRESARIAL-MILITAR BRASILEIRA. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 30, p. e-72039, 2023. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2023.72039. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/72039>. Acesso em: 28 out. 2025.

PORTO, Maria Stela Grossi. Violência, segurança e sociedade no Brasil: avanços, limitações e desafios para a reflexão sociológica. In: **Violência, Segurança e Política: processos e figurações**. Org. TAVARES-DOS-SANTOS, José Vicente; VISCARDI, Níliá; CAÑAS, Pablo Emilio Angarita; BRASIL, Maria Glaucíria Mota. Porto Alegre, 2019.

ROCHA, Helenice & GONZÁLEZ, Maria Paula. O jardim do vizinho é mais bonito ou está mais longe de nossos olhos? Os conteúdos do passado recente na BNCC de História no Brasil e os NAP na Argentina. **Educar em Revista**, vol. 37, 2021, p. 1-24.

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes, os filmes na história**. Tradução de Marcello Lino. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SILVA, M. V. M., 2018. A Empatia como estratégia para o Ensino Aprendizagem em História (Relatório de Estágio), Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TÉRCIO, Jason. **Rubens Paiva**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. (Série Perfis Parlamentares; nº 67).

TRAINOTTI, Miguel. *Da tela à sala: possibilidades do uso do cinema no ensino de História*. 2025. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado e Licenciatura em História) — Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/266440/TCC%20-%20Miguel%20Trainotti%20%28vers%c3%a3o%20final%29.docx.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 9 out. 2025.

VANOYE, Francis; GOLIOT-LÉTÉ, Anne. **Ensaio sobre a análise fílmica**. 2. ed. Campinas: Papyrus Editora, 2002.