



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

LUCIANA FERNANDES DIAS

A LESTE DE BUCARESTE:
cinema, história e memória
na sala de aula

UFRJ

setembro / 2018



LUCIANA FERNANDES DIAS

***A LESTE DE BUCARESTE: cinema,
história e memória na sala de aula***

UFRJ

setembro / 2018

Luciana Fernandes Dias

A LESTE DE BUCARESTE:

cinema, história e memória na sala de aula

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Strictu Senso do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Monica Lima e Souza

Rio de Janeiro

2018

CIP - Catalogação na Publicação

DS411 DIAS, LUCIANA FERNANDES
A LESTE DE BUCARESTE: CINEMA, HISTÓRIA E MEMÓRIA
NA SALA DE AULA / LUCIANA FERNANDES DIAS. -- Rio de
Janeiro, 2018.
128 f.

Orientador: MONICA LIMA E SOUZA.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História, 2018.

1. ENSINO DE HISTÓRIA. 2. HISTÓRIA. 3. MEMÓRIA. 4.
CINEMA. I. SOUZA, MONICA LIMA E, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Luciana Fernandes Dias

A LESTE DE BUCARESTE:

cinema, história e memória na sala de aula

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Strictu Senso em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História.

Aprovada em

Prof^a Dr^a Monica Lima e Souza – IH/UFRJ

Prof^a Dr^a Alessandra Carvalho – IH/UFRJ

Prof^a Dr^a Adriana Fresquet – FE/UFRJ

DEDICATÓRIA

Para Alice

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família, cujo apoio e compreensão foram decisivos para a escrita e a realização do produto didático. Agradeço, especialmente, à orientação da Prof^a Dr^a Monica Lima e Souza, sempre atenta e presente às minhas necessidades de aluna. Dedico também sinceros agradecimentos às Prof^{as} Dr^{as} Alessandra Carvalho e Adriana Fresquet, que muito contribuíram para a execução desta dissertação com seus olhares e sugestões; à equipe de direção do Colégio Estadual Brigadeiro Schorcht, sempre pronta a receber e incentivar novos projetos pedagógicos; à Bianca Rocha e Felipe Leão, pelo trabalho de filmagem e edição realizados com empenho; e aos meus queridos alunos Camila Telles, Cintia Vieira, Felipe Sousa, Gabriel Sousa, Gabrielle Menezes, Gerard Pinheiro, Jennyfer Wiggers, Julia Oliveira, Kadu Santos, Levi Sayão, Livia Gabriela, Mitsu Kobayashi, Patrícia Diniz, Raysa Fonseca, Thaís Lopes, Thayane Azevedo, Thaysa Nunes e Yasmin Gonçalves, sem os quais este projeto jamais teria sido desenvolvido com tanto sucesso e prazer.

RESUMO

Considerando o cinema como instrumento de transformação e exercício da alteridade, possuindo, portanto, imenso potencial didático, e, ainda, considerando a importância de se estudar os temas da memória e da história nas aulas de história, este trabalho consiste em um exame, análise e interpretação das atividades didáticas desenvolvidas junto a um grupo de dezoito alunos do Ensino Médio, do Colégio Estadual Brigadeiro Schorcht, em torno do filme *A Leste de Bucareste* (Romênia, 2005), cujo tema central gira em torno das diversas memórias da Revolução Romena (1989) e suas relações com a história. As atividades consistiram em debates e reflexões sobre a história e a memória, que resultaram na produção de um documentário de curta-metragem intitulado *Entre a história e a memória*.

Palavras-chave: história, memória, ensino de história, cinema, documentário.

ABSTRACT

Considering cinema as an instrument of transformation and the exercise of otherness, possessing immense didactic potential, and considering the importance of studying the themes of memory and history in history classes, this work consists of an examination, analysis and interpretation of the didactic activities developed by a group of eighteen high school students from *Colégio Estadual Brigadeiro Schorcht* around the film *12:08 East of Bucharest* (Romania, 2005). The central theme of the film revolves around the diverse memories of the Romanian Revolution (1989) and its relations with history. The activities consisted of debates and reflections on history and memory, which resulted in the production of a short documentary entitled *Between history and memory*.

Keywords: history, memory, history teaching, cinema, documentary.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 MEMÓRIA, HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA.....	15
1.1 Memória e história: relações ambíguas.....	15
1.2 Memória e comemoração.....	23
1.3 Memória e ensino de história.....	30
2 A LESTE DE BUCARESTE: O FILME NAS AULAS DE HISTÓRIA.....	39
2.1 Cinema como instrumento de transformação.....	39
2.2 O filme como fonte.....	42
2.3 Foi ou não foi? Memória, história, comemoração e testemunho.....	46
2.4 O filme e seu contexto histórico.....	52
3 ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA: UM DOCUMENTÁRIO COMO PRODUTO DIDÁTICO.....	59
3.1 Filmando.....	59
3.1.1 O documentário-ensaio.....	59
3.1.2 O roteiro.....	62
3.1.3 As filmagens.....	64
3.2 Editando.....	77
3.2.1 Lembranças de vida: Júlia e Jennifer.....	77
3.2.2 Nós na história: lembrando juntos momentos de nossa história.....	78
3.2.3 Assistindo e analisando <i>A Leste de Bucareste</i>	79
3.2.4 História, memória e esquecimento: finalizando o projeto.....	82
3.3 Repercussões.....	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS	89
ANEXOS.....	95

INTRODUÇÃO

Como lembramos um acontecimento histórico? Há apenas uma única memória sobre esses acontecimentos? Ou podemos falar em memórias no plural? Ainda que atestemos sua pluralidade, como as diversas memórias, históricas ou não, se relacionam? O que nos permite distinguir as memórias históricas dentre as diversas memórias possíveis? As diversas memórias convivem em harmonia? Ou estão em disputa? Para quê e a quem servem nossas memórias? Estes são alguns dos inúmeros questionamentos que podem surgir nas aulas de história, postos por nós, professores, e por nossos alunos, no que toca às questões relativas à memória. Nossos alunos já refletiram sobre este assunto? Como eles relacionam e diferenciam memória e história? Percebem a importância de se pensar a pluralidade e as disputas de memórias na construção das narrativas históricas? Estamos trabalhando com eles estas questões?

É tarefa do professor de história expor e esclarecer o trabalho realizado por gerações de historiadores na composição dos trabalhos historiográficos, distinguindo, dentre os documentos, registros e memórias que lhes servem por base para a construção do relato histórico, a memória histórica, isto é, uma memória que escapa à subjetividade e torna-se patrimônio comum de todos. Por esta sua característica, a da objetividade, a memória histórica torna-se suscetível de um debate público quanto ao seu valor de verdade, bem diferente de outras memórias, como as memórias afetivas, que acabam por ganhar mais ou menos relevo conforme o vínculo emocional de seus interlocutores com os acontecimentos lembrados. A discussão acerca de um valor de verdade destas lembranças pessoais tem pouco ou nenhum cabimento. Esta é um pouco a discussão pretendida por Corneliu Poromboiu na elaboração de seu filme, como veremos ao longo deste trabalho.

O filme *A Leste de Bucareste*, uma produção romena de 2005, com direção e roteiro de Corneliu Poromboiu, tem como tema central justamente esta questão: as memórias de um acontecimento histórico, no caso, a Revolução Romena, de 1989, um acontecimento relativamente recente, narrado por testemunhas que nem sempre estão de acordo. Em tom cômico e irônico, *A Leste de Bucareste* reúne personagens fictícios, que teriam vivenciado a Revolução Romena, que depôs e executou o ditador Nicolae Ceausescu e sua mulher Elena, para, num programa de televisão de uma pequena cidade a leste de Bucareste – Vaslui –, comemorar o evento. Porém, o tom comemorativo toma outros rumos, na medida em que

novos testemunhos vão aparecendo e questionando se houve mesmo uma revolução na cidade. O filme coloca, então, a questão: se o povo se reuniu na cidade antes de 12:08 do dia 22 de dezembro de 1989 (momento em que Ceausescu tenta escapar de helicóptero dos protestos populares), houve, portanto, uma revolução; caso o povo tenha se reunido depois, o que houve foi uma comemoração. Revolução, comemoração, testemunhos, memória: temas caros à história aparecem em meio a uma trama cinematográfica divertida e poética.

O filme, segundo seu diretor, se inspirou em um programa de televisão que realmente foi ao ar na Romênia, alguns anos depois da revolução, a título comemorativo, e que, de fato, colocou em dúvida o caráter revolucionário dos acontecimentos de dezembro de 1989, os quais resultaram no fim do regime ditatorial de Nicolae Ceausescu. A discussão apresentada no filme (houve ou não houve uma revolução?) não é, portanto, produto da imaginação de seu criador, mas uma discussão real, que tem animado as comemorações do evento. O filme ainda ensaia algumas reflexões sobre o papel da história – em especial, da história oficial – com relação à memória, o que se pode deduzir de seu título original *A Fost Sau n-a Fost?* (“Foi ou não foi?”, em tradução livre) que coloca em xeque a questão da “verdade” histórica. Na disputa de memórias, na qual se inclui a memória histórica oficial, que papel desempenha a história?

A Leste de Bucureste é, portanto, um filme com grande potencial de utilização didática para as aulas de história. Através dele, podemos problematizar questões sobre a memória, estabelecer diálogos com memórias trazidas pelos alunos, refletir sobre como narramos essas memórias e como elas se relacionam com a história, além de convidar os alunos a valorizarem algumas memórias (memórias de vida e/ou memórias históricas) e desestabilizarem outras (memórias que nos são impostas e/ou memórias inventadas, por exemplo), de modo a produzir sentidos sobre as diversas memórias, incluindo a memória histórica.

O uso do filme na sala de aula pode ser explorado para além de mera função ilustrativa dos conteúdos escolares. O filme mobiliza ludicidade, criatividade e alteridade, constituindo-se em poderoso instrumento, em um mundo visual, interativo e midiático, não só para a aquisição dos conhecimentos estabelecidos nos currículos escolares, como também para despertar a capacidade crítica e reflexiva de nossos alunos. Para aprender, é necessário, antes, conhecer novos mundos, novas perspectivas, exercitar a alteridade.

Ciente do potencial didático de *A Leste de Bucureste*, e considerando o grande apelo que os materiais midiáticos e recursos audiovisuais oferecem aos jovens, convidei alguns alunos do Ensino Médio, do Colégio Estadual Brigadeiro Schorcht, onde leciono há onze anos, em torno de um projeto para produzir um documentário como registro das atividades

desenvolvidas. Neste projeto, do qual participaram, ao final, dezoito alunos, realizamos oficinas didáticas através das quais pudemos assistir e debater o filme, relacioná-lo a alguns textos e imagens relativos à Guerra Fria, ao fim do socialismo real e à questão das relações e diferenças entre memória e história e filmar todos os momentos de nossas atividades, culminando na produção do documentário de curta-metragem intitulado *Entre a história e a memória*¹.

As atividades propostas tiveram por objetivo proporcionar aos alunos uma compreensão da memória na sua pluralidade, do papel da memória no processo de elaboração da narrativa histórica, das disputas e conflitos que envolvem a elaboração da memória, assim como convidá-los a refletir sobre as diferenças e relações que envolvem a memória e a história. Para atingir tais objetivos, além da análise do filme e do uso de textos e imagens auxiliares, procurei despertar o interesse dos alunos por meio do relato de suas próprias memórias. Partindo dos relatos de lembranças pessoais e memórias do grupo de alunos, assim como de eventos recentes da vida política do país, os alunos passaram a se interessar por refletir mais amplamente sobre a memória e suas relações com a história, tudo isso mediado pelo registro inteligente e irônico de *A Leste de Bucareste*.

Ainda, o projeto pretendeu convidar os alunos a se perceberem como agentes de sua própria história, produzindo eles mesmos, através do documentário, um testemunho de suas visões, reflexões e análises sobre os temas da memória e da história.

Entre a história e a memória integra, na forma de um produto didático, esta dissertação, apresentando o registro das atividades desenvolvidas, como também oferecendo novas leituras sobre os temas da memória e da história.

Em uma pesquisa prévia, não encontrei sugestões didáticas para o uso de *A Leste de Bucareste* nas aulas de história. As atividades que desenvolvi com o filme foram sendo construídas e reconstruídas, portanto, ao longo do projeto e poderão sugerir novas e variadas atividades didáticas, oportunizando aos alunos e professores de história mais um instrumento para se pensar possibilidades de trabalhar o filme na sala de aula e o tema da memória e da história, a partir da observação e análise do modo como alguns alunos do Ensino Médio processam as noções, relações e diferenças entre memória e história. As atividades poderão, inclusive, sugerir que novas entrevistas e novos documentários sejam realizados com outro universo de estudantes, em outras aulas e com novas avaliações. Poderão servir também como instrumento para se pensar novos usos didáticos do filme nas aulas de história, além de

¹ O curta-metragem *Entre a história e a memória* está disponível em DVD no PPGHIS/UFRJ.

pretender colaborar com trabalhos na área de ensino de história que se preocupem em compreender melhor de que maneira podemos ensinar o tema das relações e diferenças entre memória e história, um tema fundamental na formação do pensar histórico.

Nesta dissertação, relato todo o processo que deu origem ao produto didático, das reflexões teóricas e metodológicas que deram suporte à sua realização, até a descrição do produto.

Reservo o primeiro capítulo a discorrer sobre algumas das complexas questões teóricas sobre memória, história e ensino de história. O capítulo está dividido em três partes. Na primeira parte, analiso o conceito de memória e suas relações com a história. Vista com desconfiança, até finais do século XX, a memória acabou sendo incorporada às preocupações dos historiadores, quando os documentos escritos – antes, as fontes privilegiadas de investigação histórica – passam a dividir o rol das fontes historiográficas com os depoimentos orais e individuais. Nesta discussão destacam-se Maurice Halbwachs e a formulação de um conceito de memória essencialmente objetivo e coletivo, bem como Michael Pollak e Joël Candau, que, embora não desmereçam o caráter coletivo da memória, não deixam de considerá-la também como um fenômeno individual e igualmente múltiplo e seletivo, herdado, aprendido e transmitido. Sem ter necessariamente um compromisso com a verdade, a memória, segundo Pollak, é passível de fantasias e imprecisões, constituindo o resultado de relações de poder e status, o que explica o aparecimento das memórias hegemônicas, de um lado, e das memórias “subterrâneas”, de outro. Na mesma linha, Candau destaca na memória sua impossibilidade de reconstituir fielmente o passado, definindo-a como uma reconstrução continuamente atualizada do passado, que envolve silêncios e esquecimentos.

Ainda nesta primeira parte, analiso as relações entre memória e história, abordadas por Halbwachs e Pollak, mas também nas visões de Pierre Nora, Jacques Le Goff e Paul Ricoeur, os quais, em geral, estabelecem uma oposição entre ambas as noções. Oposição mais dramática, como em Halbwachs, para o qual enquanto a memória é o relato presente e contínuo, interno ao grupo e espontâneo das experiências do passado, a história é o registro descontínuo, externo e racionalizado dos acontecimentos já mortos na memória. Também, para Nora, a memória como o reino do vivido; a história como o reino da racionalidade. Preocupado com o tempo presente, veremos que Nora considera que a contemporaneidade é um tempo sem memória e que a profusão de políticas memoriais do tempo presente se dá porque vivemos um tempo sem memória, onde a história substituiu a memória. Menos dramático, Le Goff considera que memória e história se complementam. A memória, mítica, deformada e anacrônica, nível elementar de elaboração histórica, constitui o vivido da relação

inacabada entre o passado e o presente; a história, oscilando entre a história vivida e a história ciência, busca, nesta última, conferir objetividade, racionalidade e rigor teórico e metodológico à primeira, tendo a função de esclarecer a memória e retificar seus erros. Já para Pollak e Candau, a oposição entre memória e história não seria assim tão nítida. Para Pollak, a história também opera com os “enquadramentos”, ou seja, com a seletividade, de modo a formar uma determinada noção de história muitas vezes com base na memória. Para Candau, a história pode se valer das manifestações da memória para reificar sentidos aceitáveis e aceitos pela sociedade. Passeamos, ainda, por Paul Ricoeur e sua fenomenologia, para quem, embora memória e história não sejam a mesma coisa, a memória é a guardiã da história, a única garantia de que algo efetivamente aconteceu no tempo.

Na segunda parte do primeiro capítulo, dou destaque às relações entre memória e comemoração. Nesta relação, destaco Pierre Nora, para quem a comemoração seria um dos “lugares de memória” a substituir a função sacralizadora e sacralizante da memória, hoje inexistente. Para Ricoeur e Todorov, a comemoração seria suscetível de constituir um dos abusos da memória, já que, em sua caracterização da memória, ela seria constituída também como um fazer, um exercício, passível de abusos, o que comprometeria qualquer objetivo veritativo que a memória possa ter. As narrativas fundadoras que caracterizam as comemorações, assim como os discursos da história oficial, fazem parte desses abusos da memória, ideológicos ao invés de críticos. Considero também importante para o debate a análise de Elizabeth Jelin sobre o caráter disputado das comemorações.

Na terceira parte do primeiro capítulo, analiso as relações entre memória e ensino de história, oferecendo um balanço geral sobre os trabalhos que tratam do tema memória e ensino de história, dando destaque para a interpretação de Ana Maria Monteiro, para quem o ensino de história constitui um “lugar de fronteira” entre história e educação e entre múltiplos saberes, pois relaciona o vivido com o ensinado. Nesse “lugar”, cabe ao professor selecionar os saberes a serem mobilizados, de modo a contribuir na construção e reconstrução do conhecimento cotidiano, do qual participam também as memórias. As relações do ensino de história com a memória passam por construções e desconstruções. Às vezes, o ensino de história se choca com a memória, mas também pode e deve considerar a importância das memórias na formação das identidades e da cidadania. Nesse ponto, resalto as referências estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que consideram a importância da história na construção da cidadania, da identidade e da memória das novas gerações. A sala de aula é um espaço de disputas onde diversas memórias, incluindo memórias inventadas (referindo-me à noção de Eric Hobsbawn) se encontram e se enfrentam. Do mesmo modo,

como veremos com Alessandra Carvalho e Ludmila Catella, assim como a sala de aula é um espaço de reprodução das políticas de memórias, ela também lugar de resistências.

No segundo capítulo, apresento algumas considerações sobre as possibilidades estéticas e políticas transformadoras da relação entre cinema e educação, dando destaque para o entendimento de Alain Bergala, Cezar Migliorin e Adriana Fresquet sobre o cinema como “gesto de criação”, experiência de alteridade, espaço de estranhamento e alteração do mundo e horizontalização das experiências. Destaco também a importância de se trabalhar o filme não apenas como ilustração para os conteúdos históricos, mas também como fonte, como ferramenta para compreender o pensar histórico. Em seguida, parto para uma análise do filme *A Leste de Bucareste* e suas condições de produção, como também do contexto em que foi produzido e dos acontecimentos históricos – a Revolução Romena, inserida no contexto da Guerra Fria e do fim do socialismo real – aos quais o filme se refere.

No terceiro e último capítulo, apresento o relato e avaliações sobre a realização do produto didático, o documentário *Entre a memória e a história*. Explicito as ideias iniciais contidas no roteiro, o embasamento teórico-metodológico do documentário-ensaio de Joel Pizzini – o estilo de documentário escolhido por mim –, além do processo de filmagens e edição. Analiso as declarações e atividades desenvolvidas pelos alunos durante a realização do documentário, como também os resultados das filmagens e edição. Apresento ainda o relato das repercussões que o filme já pronto teve, até o momento, em exposições fechadas.

Por fim, arrolo anexos os textos utilizados para o desenvolvimento das atividades que deram origem a *Entre a história e a memória*, bem como uma série de sugestões didáticas a serem desenvolvidas junto ao documentário, ao filme *A Leste de Bucareste* e/ou outros filmes sugeridos, relacionados ao tema da memória e da história.

As páginas que se seguem pretendem constituir uma investigação sobre a potencialidade do ensino de história de dialogar, intervir e transformar memórias através da elaboração de atividades que permitam aos alunos compreender os processos sociais de construção da memória e suas diferenças, semelhanças, disputas e concorrências em relação à história.

1 MEMÓRIA, HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA

1.1 Memória e história: relações ambíguas

As relações entre memória e história são complexas e envolvem amplos debates no seio das disciplinas humanas, debates sobre os quais não cabe aqui se aprofundar. Porém, é importante atentar para o fato de que nem sempre a memória fez parte dos temas historiográficos. Do momento em que a história se consolida como disciplina e ocorre a profissionalização do historiador, no século XIX, até finais do século XX, a memória foi vista com desconfiança pelos historiadores. Predominavam as ideias de que o tempo passado era o tempo por excelência dos historiadores; a verdadeira história era a história factual, política, e os documentos escritos eram tidos como fonte privilegiada, “em detrimento da tradição oral, expulsando a memória em favor do fato” (FERREIRA, 2012, p. 180). A grande transformação ocorrida na primeira metade do século XX, com o advento da revista francesa *Annales*, em 1929, e da *École Pratique des Hautes Études*, em 1948, embora tenha destronado a história política e das grandes personalidades em nome das “estruturas”, não foi ainda capaz de questionar o império do passado como tempo privilegiado, nem os documentos escritos como as únicas fontes seguras. Somente a partir da década de 1980, a análise qualitativa e o interesse pelo político foram revalorizados, as experiências individuais resgatadas e os estudos em torno do contemporâneo, dos depoimentos individuais e da memória passaram a ser incorporados às preocupações da história (FERREIRA, 2012, p. 182-183).

A incorporação do tema da memória entre os cientistas sociais e historiadores se deve muito ao sociólogo francês Maurice Halbwachs. Influenciado por Émile Durkheim e sua busca pelos “fatos sociais” como objetos próprios das ciências sociais e que teriam uma consciência objetiva fora das consciências individuais, Halbwachs procura demonstrar que a lembrança é um fenômeno objetivo e coletivo. Embora a lembrança parta do indivíduo, ela não tem condições de se perpetuar no âmbito individual, pois ela só se reforça no coletivo. Necessitamos do apoio do grupo para formar e manter nossas lembranças. Como afirma em “A memória coletiva” (1950), “lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós” (HALBWACHS, 2013, p. 30).

Na construção dessas lembranças, afirma Halbwachs, os indivíduos necessitam recorrer a instrumentos fornecidos pelo grupo, como a linguagem. É a linguagem que torna a lembrança inteligível e comunicável não só para o grupo como para si mesmo. Como “jamais estamos sós”, nossas experiências, mesmo individuais, são formadas a partir das referências e símbolos construídos socialmente. Isso também determina a nossa visão sobre o passado. A memória é social porque toda experiência também é social (RIOS, 2013, p. 05-06). É nesse sentido que Halbwachs afirma que a memória é sempre coletiva.

Como cada grupo constrói suas próprias memórias, fica claro o caráter variável, intercambiável e múltiplo da memória, o que se relaciona com a sua natureza seletiva. Halbwachs chama a atenção para o fato de que a memória é sempre uma reconstrução do passado no presente, resultado de seleções, portanto. Isso ocorre por razão de uma peculiaridade do próprio ato de lembrar, que não pode dar conta de todos os acontecimentos vividos e experimentados. Não é possível lembrar de tudo.

Finalmente, para o sociólogo, a memória cumpre uma função social fundamental: ela é responsável pela manutenção e coesão dos grupos, colaborando com a produção das identidades. O modo como cada grupo se percebe a si mesmo está intimamente relacionado com as memórias de si, organizados e perpetuadas pelo grupo e passadas de geração em geração.

Aqui, apesar de reconhecer a importância de Halbwachs para os estudos da memória, cabe uma crítica conceitual. Ao atribuir à memória um caráter inteiramente coletivo, muito embora reconheça que o processo de elaboração das lembranças se inicia na esfera individual, Halbwachs desenvolve uma visão determinista da memória, como se fôssemos terminantemente determinados pelo grupo social, restando pouco ou nenhum espaço para as subjetividades.

O mesmo não pode ser observado em Pollak. Ainda na mesma linha de Halbwachs, Michael Pollak, sociólogo e historiador austríaco, integrante do *Institut d'histoire du temps présent*, nos anos 1970/80, ressalta o caráter coletivo, mas também individual da memória. Como Halbwachs, Pollak afirma que a memória é resultado de escolhas, daí seu caráter parcial, seletivo e múltiplo. Para ele, a memória também é uma construção do passado feita no presente e é fundamental para a construção da identidade. Porém, ao contrário de Halbwachs, Pollak não vê a memória como uma operação inteiramente coletiva, admitindo que cabe também ao indivíduo agência na construção da memória. Na realidade, para ele, a memória tem um caráter negociado. Para a formação do patrimônio comum de recordações, há que haver uma concordância entre as lembranças individuais.

Para o historiador, os eventos, personagens e lugares que estruturam a memória podem ser recordados diretamente ou “por tabela”, ou seja

acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou, mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não (POLLAK, 1989, p. 201).

Portanto, as pessoas podem se lembrar de acontecimentos, personagens ou lugares, tendo-os vivenciado diretamente ou indiretamente. Nem tudo o que povoa a nossa memória foi por nós vivenciado diretamente, mas nem por isso deixa de integrar nossas lembranças. Memórias são também herdadas, aprendidas e transmitidas socialmente. Além disso, a memória nunca é uma cópia fiel da realidade. É sempre alterada, transformada e transcende “o espaço-tempo de duração de vida dos indivíduos e grupos, evocando passagens míticas e fantásticas” (RIOS, 2013, p. 09). Isso significa dizer que a memória não tem nenhum compromisso em retratar a realidade. Ela pode desejar retratar a realidade, mas também pode inventar, confundir, projetar, deliberadamente ou não, podendo envolver ainda silêncios e esquecimentos, em um processo de elaboração consciente ou inconsciente.

Nesse sentido, a memória não opera apenas com a recordação e a preservação das experiências; ela opera também com os esquecimentos. Essa dialética lembrar/esquecer, que constitui a memória, está relacionada a uma característica fundamental da mesma: a seletividade. Como afirma Henri Rousso,

a memória é uma reconstrução psíquica e intelectual que acarreta de fato uma representação seletiva do passado, um passado que nunca é aquele do indivíduo somente, mas do indivíduo inserido num contexto familiar, social, nacional (1996, p. 94).

O caráter seletivo da memória é visto por Halbwachs como decorrente da impossibilidade de se recordar todos os acontecimentos. Mas, para Pollak, é algo mais do que isso: denominando a seletividade de “enquadramento”, Pollak afirma que ela é resultado de relações de poder e status, ainda que seja de modo inconsciente. Assim, na disputa pelo poder, algumas memórias se tornam hegemônicas, enquanto outras são marginalizadas. Tal marginalização da memória de alguns grupos não implica, entretanto, necessariamente, no desaparecimento dessas memórias, que resistem, mesmo diante da opressão e da censura, na qualidade do que Pollak chama de “memórias subterrâneas”. Tais memórias são silenciadas e é nesse silêncio que reside justamente a sua capacidade de sobreviver. Sua sobrevivência é

uma resistência. As memórias subterrâneas sobrevivem à margem dos meios oficiais de expressão, nos pequenos grupos, nas famílias, e são transmitidas, com frequência, de modo informal e oral. Daí a história oral e a história de vida serem métodos privilegiados para a sua abordagem.

Sob um ponto de vista mais antropológico, em sua elaboração sobre a memória, o sociólogo e antropólogo Joël Candau considera três níveis de memória: a protomemória, a memória de evocação e a metamemória. A primeira seria a memória social incorporada nas práticas, nos gestos, algo quase involuntário, automático, “quase sem tomada de consciência” (CANDAU, 2016, p. 23); a segunda é a evocação ou recordação voluntária, a memória propriamente dita; e a terceira é a memória reivindicada, a representação que fazemos da própria memória, relacionada à construção identitária. A memória é condição própria à identidade e tanto uma quanto a outra – memória e identidade – são construções sociais. Ao mesmo tempo em que constituímos a memória, somos por ela constituídos:

A memória, ao mesmo tempo que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. Ao final, resta apenas o esquecimento (2016, p. 16).

Assim como Pollak, Candau não vê a memória como uma construção absolutamente coletiva. Para ele, a protomemória e a memória voluntária são faculdades individuais; somente a metamemória, o conjunto de representações da memória, constituiu a memória compartilhada.

Enquanto construção do sujeito, a memória não poderia ser, portanto, jamais uma recuperação integral das experiências passadas. Ela é “acima de tudo, uma reconstrução continuamente atualizada do passado, mais do que uma reconstituição fiel do mesmo”. (CANDAU, 2016, p. 09).

Sobre este aspecto, Pierre Nora afirma: “a memória é de fato mais um enquadramento do que um conteúdo, um objetivo sempre alcançável, um conjunto de estratégias, um ‘estar aqui’ que vale menos pelo que é do que pelo que fazemos dele” (1993, p. 08).

Na sua relação intrínseca com a identidade, a memória tanto nos constitui como também pode arruinar nosso sentimento de identidade, como ocorre em relação a acontecimentos traumáticos. Daí que “o jogo da memória que vem fundar a identidade é necessariamente feito de lembranças e esquecimentos” (CANDAU, 2016, p. 18). Na

construção de suas identidades, a qual se recorre à memória, os indivíduos vão buscar certos aspectos de seu passado, fazem “escolhas memoriais”, que dependem da representação que eles fazem de sua própria identidade (CANDAU, 2016, p. 19).

Relacionada à formação das identidades individuais e coletivas, a memória também se relaciona à história.

Para Halbwachs, enquanto a memória atualiza, presentifica as experiências do passado, a história é o registro dos acontecimentos que já não estão mais vivos na memória. Assim, enquanto a memória é viva, a história lida com o acabado, o passado, o que está morto na memória de todos. A memória também seria uma elaboração que pretende ser contínua ou, pelo menos, que pretende dar a ilusão de continuidade; já a história é descontínua. Halbwachs define história não como uma sucessão cronológica de acontecimentos e de datas, “mas tudo aquilo que faz com que um período se distinga dos outros, e cujos livros e narrativas não nos apresentam em geral senão um quadro bem esquemático e incompleto” (2013, p. 64). Enquanto a memória é uma operação interna ao grupo, a história seria uma operação externa e racionalizada dos acontecimentos, em busca de uma universalidade. Ao “pretender ser de todos, torna-se propriedade de ninguém. Em suma, a história só é possível e só se faz necessária quando a memória-tradição já não existe mais” (RIOS, 2013, p. 7).

Essa noção, ao reservar à história o lugar habitado pelos mortos, em oposição à vida que a memória confere, opõe a história à memória, como se aonde uma se instalasse a outra não tivesse vez e como se a história não pudesse jamais dar conta do vivido.

Halbwachs também utiliza a expressão “memória histórica”. Embora considere que “a expressão não é muito feliz, pois associa dois termos que se opõem em mais de um ponto” (2013, p. 100), o sociólogo define a memória histórica em oposição à “memória autobiográfica”. Esta última, também denominada “memória pessoal”, seria constituída por lembranças individuais relativas à vida pessoal de cada um. Já a memória histórica, que Halbwachs também chama de “memória social”, seria a dos acontecimentos comuns aos indivíduos de uma sociedade para “evocar e manter as lembranças impessoais, na medida em que estas interessam ao grupo” (HALBWACHS, 2013, p. 57). A memória autobiográfica se apoiaria na memória histórica, pois

toda história de nossa vida faz parte da história em geral. Mas a segunda seria, naturalmente, bem mais ampla do que a primeira. Por outra parte, ela não nos representaria o passado senão sob uma forma resumida e esquemática, enquanto a memória de nossa vida nos apresentaria um quadro bem mais contínuo e mais denso (2013, p. 59).

A memória histórica operaria, portanto, com uma noção de tempo vivenciado pelo indivíduo de modo exterior. “Os acontecimentos e as datas que constituem a própria substância da vida do grupo não podem ser para o indivíduo mais do que sinais exteriores, aos quais ele não se relaciona a não ser sob a condição de se afastar de si” (HALBWACHS, 2013, p. 75).

Historiadores como Michael Pollack, Pierre Nora e Jacques Le Goff tentaram estabelecer definições importantes sobre as relações entre história e memória, sem, contudo, condenar a história ao reino dos mortos.

Jacques Le Goff (1990, p. 423) afirma que “o conceito de memória é crucial”. História e memória são conceitos que dialogam, mas que também se contrapõem. Para ele, existem duas histórias, a da memória coletiva e a dos historiadores: “A primeira é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado” (1990, p. 22-23). A memória, segundo o historiador, é ainda um elemento essencial da identidade, individual ou coletiva (1990: p. 476).

Ainda sobre a história, Le Goff (1990, p. 23) estabelece uma diferença entre a “história vivida” e a “história ciência”, ou a “história-realidade” e a “história-estudo”, onde a segunda – a história ciência/estudo – é uma reflexão racional e submetida ao rigor teórico e metodológico da história vivida/realidade. Quanto às relações entre história e memória, a história deve “esclarecer a memória e ajudá-la a retificar os seus erros.” A memória é um dos objetos da história (assim como o passado) e “simultaneamente um nível elementar de elaboração histórica” (1990, p. 49). Para o historiador, existiria, assim, uma espécie de anterioridade da memória sobre a história. O “tempo histórico encontra, num nível muito sofisticado, o velho tempo da memória, que atravessa a história e a alimenta.” (1990, p. 13).

Le Goff (1990, p. 426) também aponta que a memória é uma capacidade cognitiva diretamente ligada à linguagem, e tanto a memória quanto o esquecimento integram os jogos sociais na luta pelo poder.

Pierre Nora (1993, p. 08) também destaca a oposição entre história e memória, e o faz de modo ainda mais enfático. Enquanto a memória é viva, vulnerável, atual, sagrada, grupal e absoluta, a história é uma operação intelectual, crítica, laicizante, voltada para o passado, incompleta, universalizante e relativa. Para o filósofo, a memória atende às demandas do presente, retirando do passado somente aquilo que lhe autoriza sentido e coerência. A memória exerce um grande poder na construção da identidade de um grupo, possuindo uma força aglutinadora que está em constante processo de realimentação, reforço e reinvenção para

manter a coesão do grupo. Ao contrário, a história “é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais” (NORA, 1993, p. 09), buscando uma representação crítica do passado. Isso não significa, porém, que a história não cometa, por vez, a imprudência de restaurar memórias. Consistindo em uma operação intelectual para a crítica de fontes à luz de uma teoria, a história não traz apenas visões consensuais, mas também conflitantes. Como afirma Márcia Menendes Motta (2012, p. 26), a história “não serve para glorificar o passado, pois o que ela realiza, na maioria das vezes, é a deslegitimação de algo construído pela memória, e que muitas vezes permanece escrito, registrado, mantido no presente”.

Interessado na história do tempo presente, Nora analisa a contemporaneidade como um tempo sem memória. Falamos tanto em memória “porque ela não existe mais” (1993, p. 01). Se podemos afirmar algo característico de nosso tempo presente, é, segundo Nora, essa articulação entre a consciência da ruptura com o passado e o sentimento de uma memória esfacelada (1993, p. 01). Na contemporaneidade, a memória é substituída pela história. A memória vivida, a memória por ela mesma, aquela que se auto alimenta pela repetição cotidiana e religiosa daquilo que sempre se fez, desapareceu, dando lugar à história. A memória mediada já não é mais memória, mas história, a memória do que não somos mais. A história é a reconstituição crítica de um passado sem lacuna e sem falha: é a anti-memória.

Para Pollak, a dicotomia entre memória e história não seria assim tão clara. Ao destacar o caráter seletivo da memória, o qual, como já foi dito, ele chama de “enquadramento”, o historiador observa que a história também opera um enquadramento da memória, com vistas a formar uma certa noção de história. Em “Memória e identidade social” (1992), ele afirma que há historiadores orgânicos (no sentido de Gramsci), “cuja tarefa é precisamente enquadrar a memória” (1992, p. 206). E cogita se, em relação à história nacional característica do século XIX, a função do historiador não terá consistido, até certo ponto, nesse trabalho de enquadramento, visando à formação de uma história nacional” (1992, p. 206), um fenômeno “mais claramente acentuado em países cuja unificação nacional se deu tardiamente e onde a ciência histórica tinha uma tarefa de unificação e manutenção da unidade” (1992, p. 206). Ou seja, sem necessariamente contrariar Nora ², mas preocupado em dar conta da função de enquadramento que a história pode assumir, Pollak atesta que ocorre à história com frequência o papel de conferir coerência, unidade e organização a uma certa memória, posicionando-se ao lado da memória no sentido de promovê-la.

² Ao afirmar que a história não serve para glorificar o passado, Nora não nega que isso ocorra, mas que não é a tarefa da história.

Na mesma linha de Pollak, Candau reconhece que a memória e a história podem se confundir.

Mesmo que a memória possa ser um objeto de estudo para a História, e que as duas difiram em mais de um sentido, a história não é sempre inocente nas manipulações da memória com fins identitários, simplesmente porque Clio, tal como Mnemosynè, é cuidadosa com a ordem e com os sentidos aceitáveis e aceitos pela sociedade. A memória é sua matéria-prima e, tal como ela, a história pode pretender dispor de uma verdade definitiva quando não há mais do que histórias parciais (2016, p. 169).

Enfim, o trabalho da história pelo historiador está eivado de subjetividade e, logo, faz parte da transmissão da memória social. O historiador “faz escolhas que presidem a trama de seu relato, mesmo que se trate de escolhas em geral racionais, ao passo que a memória opera escolhas afetivas” (CANDAU, 2016, p. 169).

Em sua análise fenomenológica sobre as relações entre história e memória, Paul Ricoeur identifica a memória como um processo tanto individual quanto coletivo e mais do que um mero objeto da história, mas como uma das matrizes da história, a guardiã por excelência de algo que “efetivamente ocorreu no tempo” (2014, p. 40). Afinal, segundo o filósofo, a memória é o único recurso que temos a respeito da referência ao passado. “Se podemos acusar a memória de se mostrar pouco confiável, é precisamente porque ela é o nosso único recurso para significar o caráter passado daquilo de que declaramos nos lembrar” (RICOEUR, 2014, p. 40). Ou seja, “não temos nada melhor que a memória para significar que algo aconteceu, ocorreu, se passou *antes* que declarássemos nos lembrar dela” (RICOEUR, 2014, p. 40).

Ricoeur critica a concepção de história de Halbwachs, uma história ensinada com base na memorização, “exterior” e morta, absolutamente objetiva. É a história ensinada em oposição à memória vivida (RICOEUR, 2014, p. 404-405). Contrariando a perspectiva de Halbwachs, para o qual história e memória são categorias dissociadas, Ricoeur considera que entre ambas existe em comum uma ambição de veracidade. A memória clama pela verdade e se podemos detectar um falso testemunho sobre algo que ocorreu, é porque outros testemunhos mais confiáveis o puseram criticamente à prova. A transição entre a memória e a história está estruturada fundamentalmente no testemunho (RICOEUR, 2014, p. 41). O distanciamento historiador opera justamente no seio da experiência verbal, discursiva e literária (RICOEUR, 2014, p. 409). Para o filósofo, o historiador do presente exerce um papel de resgate da memória, um mediador entre a história e a memória, à procura de adequar a narrativa dos relatos à veracidade histórica. O trabalho do historiador frente à memória é,

assim, uma tarefa de reflexão sobre o tempo, na medida em que cabe a ele apreender a relação entre o presente da memória, o passado histórico e a concepção de um futuro desse passado.

Tomando por base as diferentes abordagens e concepções descritas, posiciono-me ao lado de uma visão que considera a memória como um processo de elaboração tanto coletiva quanto individual, em que as subjetividades não são absolutamente nem necessariamente eclipsadas pelo coletivo, mas, ao contrário, com ele concorrem e se inter-relacionam. Memórias são também seletivas: operam com discursos, da mesma forma que operam com silêncios e esquecimentos. Memórias são operações que não têm necessariamente compromisso com o real, tendo um caráter inventivo, distorcido, múltiplo e variável. Isso demonstra o caráter plural das memórias, plural e em constante disputa. Algumas conquistam espaço de memória oficial, dominante, reservando pouco ou nenhum espaço a outras, chamadas por Pollak de “memórias subterrâneas”, memórias esquecidas, silenciadas, o que não determina necessariamente a sua extinção, pois as memórias têm grande poder de resistência. Isto porque, e com isso todos os autores mencionados concordam, a memória é parte fundamental da construção das identidades individuais e coletivas. É o caráter identitário das memórias que lhe confere força, coesão e resistência.

Por fim, a relação entre a memória e a história é ambígua, pois, embora uma não se resuma à outra, elas se influenciam e se excluem mutuamente. A história deve tomar a memória por objeto, mas, por vezes, com frequência, é posta a serviço da memória; outras vezes, concorre para deslegitimá-la ou mesmo silenciá-la.

1.2 Memória e comemoração

O tema da memória está intimamente ligado ao da comemoração. Os primeiros trabalhos sobre memória, no campo da historiografia, como o de Philippe Ariès, tratam das relações entre rituais comemorativos, fortalecimento dos laços familiares e comemorações em torno de figuras políticas, ao longo do século XIX, e suas relações com o surgimento dos Estados Nacionais (FERREIRA, 2011, p. 175). O trabalho de Ariès inspirou a história das políticas de comemoração (*History of the Politics of Commemoration*), um novo gênero historiográfico, surgido na década de 1980, cujo pioneiro foi Maurice Agulhon e sua análise da imagem da república francesa, na obra *Marianne au combat*, de 1979 (FERREIRA, 2011, p. 175). Apoiados em Halbwachs e sua teoria da rememoração, para a qual as lembranças das imagens do passado dependem das forças sociais do presente, os historiadores elaboraram

uma história das comemorações, através da qual é possível identificar, a partir das representações, as estruturas da imaginação coletiva e o poder exercido pelo grupo social responsável pela criação de tais representações.

Nessa linha, em *Les lieux de mémoire* (1984-1992), Pierre Nora propõe uma nova história das políticas de memória e das memórias coletivas na França, colaborando com a promoção de uma reavaliação das relações entre história e memória (FERREIRA, 2011, p. 175). Nora é responsável por cunhar a expressão “lugar de memória”, a objetificação material, simbólica e funcional de lugares revestidos de uma intenção memorialista. Monumentos, personagens, estátuas, pinturas, museus, arquivos, assim como símbolos, eventos, datas, festas, comemorações constituem lugares de memória quando possuem uma “vontade de memória”, uma intenção memorialista. Isto ocorre, como já foi dito, no tempo presente, em uma sociedade onde a memória está esfacelada, “mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema de sua encarnação. O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais” (NORA, 1993, p. 01). Os lugares de memória surgem, assim, para substituir o vazio deixado pela ausência de memória, para “parar o tempo” e “bloquear o trabalho do esquecimento” (NORA, 1993, p. 22), numa sociedade presente onde a memória só aparece transportada pela história.

A história nacional, que surge no século XIX com a formação do Estado-nação, foi uma tentativa, segundo Nora, de manter uma relação amistosa entre memória e história, uma forma de plasmar uma identidade nacional, coletiva, comum, estabelecer uma continuidade entre passado e presente. “É pela nação que nossa história se manteve no sagrado” (NORA, 1993, p. 11). Era a história como tradição de memória. A substituição progressiva da dupla Estado-nação pela dupla Estado-sociedade, a partir da crise dos anos 1930, transformou a história em saber da sociedade sobre si mesma e a memória deixou de ser a memória nacional, para se multiplicar em memórias particulares (NORA, 1993, p. 12). Já não seria mais possível vivenciar, atualizar o passado, mas conhecê-lo e venerá-lo. O surgimento da história ciência coincide com o fim da tradição de memória, da desritualização do mundo. Surgem, então, os lugares de memória, a “forma extrema onde subsiste uma consciência comemorativa numa história que a chama, porque ela a ignora” (NORA, 1993, p. 12-13), marcos testemunha do passado, das “ilusões de eternidade”, “rituais de uma sociedade sem ritual”, “sacralizações passageiras numa sociedade que dessacraliza” (NORA, 1993, p. 13).

Nora considera os lugares de memória como fenômeno das sociedades contemporâneas laicizadas. As comemorações públicas se consubstanciam em torno de datas históricas, em substituição às datas cristãs, pois nelas o tempo é interpretado

cronologicamente e não ciclicamente. Comemoram-se datas de fundações de cidades e instituições, aniversários de vida e morte de figuras e heróis nacionais, datas de descobrimentos, independências, revoluções e seus centenários, bicentenários, etc. Tais eventos do passado ganham importância na medida em que se revestem de significações no presente. É o presente que cria os instrumentos de comemoração, dando-lhes forma de acordo com suas necessidades e especificidades (*apud* LISBOA, 2008, p. 36).

As relações entre memória e comemoração também constituem temas importantes para Paul Ricoeur. Em *A memória, a história, o esquecimento* (2014), o filósofo, em uma perspectiva fenomenológica, problematiza o conceito de memória, introduzindo a noção de rememoração. Na sua definição de memória sob o ponto de vista cognitivo e pragmático, Ricoeur considera o aspecto veritativo, bem como o aspecto imaginativo da memória. Se é possível inventar no ato de lembrar, é possível também manter-se fidedigno ao acontecimento lembrado. Do mesmo modo, Ricoeur estabelece uma diferenciação entre os aspectos instintivos e subjetivos da memória. Para o filósofo, lembrar-se não é somente receber uma imagem do passado, mas também buscá-la, exercitá-la, “fazer” memória. A ênfase na memória como um “fazer” remonta ao conceito de *anamnésis* de Aristóteles, a faculdade racional de recordar, que surge com o processo lógico da inferência, a partir das afecções lógicas da experiência, diferentemente da *mnéme*, a memória puramente instintiva, física, presença espontânea das afecções primárias da alma. Com base no conceito de *anamnésis*, ou reminiscência, Ricoeur estabelece uma diferenciação entre memorização e rememoração. A memorização, ou hábito, seria uma esquematização para que algo possa ser lembrado sem esforço, quase que automaticamente, tarefa alcançada através da repetição. Já a rememoração seria o resgate de algo declarado como passado, o resultado da reconciliação entre reconhecimento, esforço e trabalho (RICOEUR, 2014, p. 71). O mesmo, segundo o filósofo, caracteriza o processo historiográfico, o processo cognitivo e pragmático de fazer história. Enquanto processo pragmático, Ricoeur observa que o exercício da memória é o seu uso e que, em consequência, todo uso comporta a possibilidade do abuso. “É pelo viés do abuso que o alvo veritativo da memória está maciçamente ameaçado” (RICOEUR, 2014, p. 72).

Na análise cognitiva da memória, Ricoeur chama a atenção para a proximidade entre a memória e a imaginação, o que constituiria uma das fragilidades ou abusos da memória. No campo pragmático, a fragilidade estaria na problemática da identidade, que “pretende dar a receita da identidade proclamada e reclamada” (2014, p. 94). A causa primeira dessa fragilidade estaria na difícil relação da memória com o tempo, em razão do caráter ambíguo da noção do “mesmo” implícita na do “idêntico”. O que significa, pergunta Ricoeur,

permanecer o mesmo através do tempo? (2014, p. 94). Como segunda causa da fragilidade da memória, estaria o confronto com outrem, percebido como uma ameaça, perigo para a identidade de si e do grupo. E como terceira causa estaria a herança da violência fundadora, acontecimentos fundadores de uma comunidade que se dão frequentemente através de guerras, atos violentos legitimados, que comemoramos ou execramos, dependendo do ponto de vista que assumimos (2014, p. 95).

A manipulação da memória, segundo Ricoeur, passa pelo fenômeno da ideologia, caracterizado pela distorção da realidade, legitimação do sistema de poder e de integração do mundo comum por meio de sistemas simbólicos imanescentes à ação e é “enquanto fator de integração que a ideologia pode ser tida como guardiã da identidade, na medida em que ela oferece uma réplica simbólica às causas de fragilidade dessa identidade” (2014, p. 95-96). A memória se torna ideologizada pelos recursos de variação oferecidos pelo trabalho de configuração narrativa, meio pelo qual a memória se incorpora à identidade. A função seletiva da narrativa oferece à manipulação a oportunidade e os meios de uma estratégia engenhosa que consiste numa operação do esquecimento tanto quanto da rememoração (2014, p. 98). No entanto, adverte o filósofo, “é no nível em que a ideologia opera como discurso justificador do poder, da dominação, que se veem mobilizados os recursos de manipulação que a narrativa oferece” (2014, p. 98). Assim, através das narrativas de fundação, de glória e de humilhação, que vinculam os abusos da memória aos efeitos de distorção da ideologia, constroem-se as histórias “autorizadas”, a história oficial, a história aprendida e celebrada publicamente (2014, p. 98). Estabelece-se um pacto, um “pacto temível” entre rememoração, memorização e comemoração. “História ensinada, história aprendida, mas também história celebrada. À memorização forçada somam-se as comemorações convencionadas. Um pacto temível se estabelece assim entre rememoração, memorização e comemoração” (RICOEUR, 2014, p. 98).

O conceito de comemoração, em Ricoeur, refere-se à memória coletiva, ao ato de reviver coletivamente a memória de um acontecimento fundador, os valores e ideais de uma comunidade que são sacralizados. Os acontecimentos fundadores são escolhas valorativas atribuídas por uma comunidade, o que implica no esquecimento de outros eventos, no apagamento de outras lembranças. Toda memória é seletiva e, no processo de constituição da rememoração social, imposta pelo poder político ou pelos grupos de pressão, a comemoração corre o risco de se caracterizar como um dos abusos da memória, quando a memória coletiva subjuga a história (2014, p. 403). Do mesmo modo, a história oficial é uma memória coletiva

oficializada, uma memória ideológica, em vez de ser uma memória criticada (SILVA, 2002, p. 13).

Assim como Ricoeur, Tzevetan Todorov também demonstra preocupação com os abusos da memória, denunciando os excessos da memória e o frenesi comemorativo dos tempos atuais. Ao diferenciar o testemunho, a história e a comemoração como os três discursos nos quais as marcas do passado se organizam, Todorov afirma que embora a comemoração seja nutrida por elementos do testemunho e da história, ela não se submete aos testes de verdade aos quais ambos, testemunho e história, precisam se submeter. O comemorador tem um discurso impessoal, ele não fala de si mesmo, mas nem por isso seu discurso é objetivo ou verdadeiro. Enquanto a história complica nosso conhecimento do passado, a comemoração simplifica; “su objetivo más frecuente es procurarnos ídolos para venerar y enemigos para aborrecer. La primera es sacrilega; la segunda, sacralizante.”³ (TODOROV, 2002, p. 159). Enquanto a lembrança tenta apreender o passado em sua verdade, a comemoração adapta o passado às necessidades do presente (TODOROV, 2002, p. 160). Assim, para o filósofo, a comemoração não é a melhor maneira de presentificar o passado.

A profusão de uma “memória arquivística”, na expressão de Nora, e das datas e eventos comemorativos, está associada à noção de “dever de memória”, que povoa a contemporaneidade, e sua obsessão pela origem, seja no âmbito individual, seja no âmbito coletivo. A noção, muito difundida a partir do pós-guerra, remete às vítimas do holocausto e à necessidade de se preservar a memória traumática de tais vítimas; refere-se não somente ao dever de cultuar os mortos, de lembrar e homenagear, mas também, como afirma Marieta Ferreira, ao “direito de reclamar justiça e conquistar resultados concretos nos domínios político, judicial e financeiro” (2011, p. 179). Antes disso, o dever de memória, como observou Ricoeur, é uma luta contra o esquecimento. A lembrança requer o esforço da memória, como também o esforço por não esquecer, o dever de não esquecer (RICOEUR, 2014, p. 48).

O dever de memória propiciou o aparecimento de políticas memoriais que envolvem eventos traumáticos para além do holocausto, para as vítimas do *apartheid*, das ditaduras militares latino-americanas, assim como as vítimas dos regimes ditatoriais comunistas do Leste Europeu, chamando para governos e sociedades a responsabilidade em reparar as injustiças vividas pelas vítimas e o compromisso em impedir que genocídios, violências e discriminações voltem a ocorrer (FERREIRA, 2011, p. 179). No entanto, a lembrança dos

³ “seu objetivo mais frequente é buscar ídolos para venerar e inimigos para odiar. O primeiro é sacrilégio; o segundo, sacralizante” (minha tradução).

acontecimentos, especialmente os traumáticos, pode levar a um sentimento de angústia, de culpa e de vergonha por parte das vítimas, conduzindo-as, muitas vezes, ao esquecimento ao invés da lembrança. Para o restante da sociedade, para os que não sofreram os traumas ou estão distantes das vítimas, o dever de memória, que os põe em contato com a barbárie que engendraram os traumas, pode ter o efeito educativo para evitar sua continuidade. Mas o efeito contrário também pode ocorrer: o contato com a barbárie pode engendrar a sua banalização.

Todorov nos adverte quanto a isso. Nem sempre os eventos memoriais e comemorativos, criados para educar as novas gerações e impedir a repetição das atrocidades do passado, têm o efeito esperado. Isso ocorre porque a memória, segundo o filósofo, não é boa nem má (TODOROV, 2002, p. 194-195). Os benefícios que esperamos obter da memória podem ser neutralizados ou mesmo desviados, pois nossas reminiscências adotam uma forma própria entre a sacralização – isolamento radical da lembrança – e a banalização – assimilação abusiva do presente ao passado (TODOROV, 2002, p. 195). De uma forma ou de outra, corremos o risco de esterilizar a memória. O passado sacralizado apenas nos lembra de si mesmo; banalizado, nos faz pensar em tudo e em qualquer coisa (TODOROV, 2002, p. 199). Tais abusos da memória poderiam nos levar a perguntar se não valeria mais a pena esquecer do que lembrar. Se recordar é um direito, esquecer também deveria ser. Mas, recordar, segundo o filósofo, não se deve converter em um dever. O dever de memória opera, na maioria das vezes, segundo a lógica da seleção do que é conveniente para heroicizar, vitimizar ou moralizar as ações do grupo ou personalidades que se deseja destacar. Seguindo as recomendações de Paul Ricoeur, Todorov chama a atenção para a necessidade de evitar cair na armadilha do dever de memória e empenhar-se preferencialmente no trabalho de memória (TODOROV, 2002, p. 211). Ao invés de usarmos o passado de acordo com nossos interesses, mais correto seria submetê-lo ao crivo da razão e à prova do debate:

El pasado podrá contribuir tanto a la constitución de la identidad, individual o colectiva, como a la formación de nuestros valores, ideales, principios, siempre que aceptemos que éstos estén sometidos al examen de la razón y a la prueba del debate, en lugar de desear imponerlos sencillamente porque son los nuestros (TODOROV, 2002, p. 211).⁴

⁴ “O passado pode contribuir tanto para a constituição da identidade, individual ou coletiva, quanto para a formação de nossos valores, ideais, princípios, desde que aceitemos que estes estão sujeitos ao exame da razão e à prova do debate, ao invés de desejar impor-lhes simplesmente porque são nossos” (minha tradução).

O trabalho de memória seria, portanto, o esforço por evitar sacralizar ou banalizar o passado; nem o isolamento da lembrança em um passado esquecido, nem a repetição do passado, gesto irrefletido e mecânico, mas uma reelaboração e ressignificação da memória.

Refletindo sobre as comemorações, Elizabeth Jelin (2002) atribui a estes eventos um papel de produção de sentidos para o passado de uma comunidade, destacando o aspecto plural e de disputa de tais sentidos. As comemorações são ocasiões públicas para expressar e atuar nos diversos sentidos que se lhe outorga o passado, reforçando alguns, ampliando e modificando outros. Os distintos atores sociais se apropriam das datas e aniversários públicos, enquadrando-os em identidades e projetos próprios (JELIN, 2002, p. 245).

La memoria se refiere a las maneras en que la gente construye un sentido del pasado, y cómo relacionan ese pasado con el presente en el acto de rememorar o recordar. Quienes vivieron personalmente el evento o período que se recuerda tienen su propias interpretaciones, teñidas por sus identificaciones y comunidades políticas de pertenencia. Están también quienes participan como parte de un cuerpo colectivo que comparte una base de saberes culturales a través de complejos procesos de identificación, pertenencia y transmisión (JELIN, 2002, p. 248).⁵

Comparando os discursos realizados em datas comemorativas dos ditadores militares de diversos países da América Latina, Jelin observa que eles enfatizam o caráter salvacionista dos ditadores, os quais, sob o pretexto da ameaça comunista, se apresentam como defensores e garantidores da nação (2002, p. 245). As ditaduras são, assim, interpretadas em termos de sua inserção em um processo de larga duração, referindo-se aos momentos fundacionais da nação e declarando sua continuidade (2002, p. 245), o que assegura uma unidade temporal entre passado, presente e futuro.

En los grandes acontecimientos, la temporalidad se comprime: pasado y presente elaboran el libreto para la rememoración futura. Sin embargo, el éxito no está asegurado, y ese discurso con vocación fundacional se irá revisando y resignificando en períodos siguientes, dependiendo de la configuración de fuerzas políticas en los espacios de disputa que se generan en distintas coyunturas económicas y políticas (JELIN, 2002, p. 245-246).⁶

⁵ “A memória se refere às maneiras pelas quais as pessoas constroem um sentido do passado e como elas relacionam esse passado ao presente no ato de rememorar ou recordar. Aqueles que viveram pessoalmente o evento ou período que é lembrado têm suas próprias interpretações, tingidas por suas identificações e comunidades políticas de pertencimento. Há também aqueles que participam como parte de um corpo coletivo que compartilha uma base de conhecimento cultural através de processos complexos de identificação, pertença e transmissão” (minha tradução).

⁶ “Nos grandes acontecimentos, a temporalidade é comprimida: passado e presente elaboram o roteiro para lembranças futuras. Entretanto, o sucesso não é garantido, e esse discurso com vocação fundacional será revisto e ressignificado em períodos subsequentes, dependendo da configuração das forças políticas nos espaços de disputa gerados em diferentes conjunturas econômicas e políticas” (minha tradução).

Nesse território de disputas, os ditadores, mesmo após terem deixado o poder, ainda contam com os recursos institucionais para manter suas comemorações, enquanto os partidos políticos e o próprio Estado democrático exercem papel secundário na disputa de memórias. São os movimentos sociais de direitos humanos e os protestos populares dispersos os protagonistas das memórias alternativas, denunciando a repressão e o sofrimento das vítimas das ditaduras e demandando por justiça (JELIN, 2002, p. 247-248).

As circunstâncias traumáticas, porém, nem sempre conseguem se traduzir em memórias narrativas, se expressando, muitas vezes, de forma fragmentada, na repetição dos sintomas ou nos silêncios. O dever de memória pode levar a uma participação ritualizada e irrefletida nas comemorações, mas pode também incorporar uma dimensão política da ação. A ação performática, automatizada, presente nas comemorações, é em si um gesto político (JELIN, 2002, p. 249, nota 1).

Há ainda um outro aspecto das comemorações que se deve levar em consideração: o fato de que elas se modificam com o passar do tempo. E as mudanças podem ser tão profundas que o que se comemora hoje pode ter mais a ver com as demandas e lutas políticas e sociais do presente do que com seu significado original. As comemorações podem se manter e se renovar em torno das homenagens originais, como é o caso do culto a Strossner, ainda hoje dominante no Paraguai, mas podem também (e é o que Jelin verifica na análise das comemorações das ditaduras latino-americanas) se desdobrar em múltiplos sentidos, sentidos que atualizam a memória social, sentidos que nada têm a ver com esta memória e outros que usam a memória como uma espécie de memória exemplar. Em todos os casos, cada evento comemorativo é um evento único (JELIN, 2002, p. 250).

Resta saber qual o papel dos Estados nas comemorações e como chamá-los à responsabilidade quando eles próprios foram no passado Estados repressores. Como afirma Jelin, até agora os Estados não incorporaram às instâncias judiciais a resolução das demandas sociais por reparação e justiça aos abusos, violações de direitos e assassinatos praticados pelas ditaduras. A justiça, parte mais sólida da memória, tem estado ausente nas lutas pela comemoração (JELIN, 2002, p. 250).

1.3 Memória e ensino de história

Como vimos, as relações e tensões entre história e memória têm sido bastante discutidas entre filósofos, cientistas sociais e historiadores. Porém, como observa Ana Maria Monteiro (2003, p. 02), elas são ainda pouco problematizadas com relação ao ensino de história, campo de pesquisa interdisciplinar, construído na inter-relação entre a disciplina História e os saberes pedagógicos que envolvem a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem da disciplina (MONTEIRO, GASPARELLO, MAGALHÃES, 2012, p. 03).

Observando algumas publicações mais recentes sobre memória e ensino de história, nota-se que tem aumentado o número de reflexões sobre o tema, reconhecendo-se a relação estreita entre história e memória e como a história e a memória se articulam à construção das identidades individuais e coletivas, um dos objetivos do ensino de história. Em geral, os trabalhos estão relacionados a estudos sobre história oral, história local, história patrimonial, histórias de vida e história do cotidiano. Entretanto, segundo os autores, os professores têm dado pouca atenção ao tema da memória em sua prática de sala de aula. Os museus, por exemplo, locais que guardam objetos memoráveis, ainda permanecem no ideário de muitos como lugares exclusivos de exposição, para visitação passiva, e que atendem a interesses específicos de alguns grupos, e não como lugares onde se possa interagir ativamente com discursos de memórias, onde se possa construir conhecimento (SANTOS, 2012, p. 04). Mileide Santos aponta para a necessidade de se tratar o tema da memória para além das datas comemorativas, estabelecendo uma relação entre passado e presente, de modo que o ensino de história contribua no processo de formação das identidades de nossos alunos.

Em “Ensino de História, sujeitos, saberes e práticas” (2012), publicação que reúne reflexões apresentadas no *V Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História* (2004)⁷, os autores investigam a identidade da disciplina escolar História em diálogo com o conhecimento historiográfico, educacional e relativo às demais ciências sociais, o currículo, os conteúdos da disciplina e suas relações com a sociedade da informação. A memória e suas relações com o ensino de história também é destaque na publicação. Em “História e ensino de história: memória e identidades sociais”, Ismênia de Lima Martins discorre sobre a incorporação do tema da memória no Brasil a partir da segunda metade do século XX, fenômeno que ocorre em função das mudanças de percepção do tempo em um mundo em contínuas transformações científicas e tecnológicas e céleres transformações e rupturas (2012, p. 08), bem como em função da mudança de paradigmas com o colapso do Leste Europeu, a crise do marxismo e a influência da Antropologia, que possibilitou a incorporação de novas

⁷ Conferência ocorrida na Universidade Estadual do Rio de Janeiro, entre 26 e 29 de julho de 2004.

preocupações com a cultura, o simbólico, o pluralismo ou a diversidade (2012, p. 09). A autora ainda se indaga como trabalhar o tema da memória e das identidades nas aulas de história, considerando os problemas da formação superior, que tem dado pouca importância à formação do professor, somado ao desprestígio da profissão frente à sociedade. Por outro lado, a profissão do professor chega a setores sociais menos favorecidos, levando para a sala de aula a pluralidade, a disputa, “as realidades que ficaram ocultas na sociedade brasileira graças a sólidos aparatos ideológicos” (2012, p. 16).

Publicações mais recentes, como “Ensino de história, usos do passado, memória e mídia” (MAGALHÃES, ROCHA, RIBEIRO e CIAMBARELLA, 2015) pretendem realçar o papel formador do ensino de história, parte fundamental na formação da constituição das identidades das crianças e jovens e de sua consciência social, suas relações com a mídia contemporânea e com a memória, reunindo estudos especialmente destinados a professores de história do ensino básico, com a premissa de que a aula de história faz parte da “espiral da cultura histórica”. O conceito de “cultura histórica” se origina com o historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen (*Que es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia*, 1994), e se remete a uma nova maneira de pensar e compreender a relação efetiva e afetiva que um grupo humano mantém com o passado e com o seu passado (CIAMBARELLA, 2015, p. 208), referindo-se aos processos da consciência histórica que estão para além das construções acadêmicas, também na esfera escolar, nos meios de divulgação do conhecimento e de todas as esferas sociais que dizem respeito à memória histórica e ao ensino do passado. Nesse sentido, os autores de “Ensino de história, usos do passado, memória e mídia” buscam adensar as discussões sobre os modos de se pensar o passado para além da esfera acadêmica, e pensar a história como um diálogo entre passado e presente, um diálogo que deve chegar às aulas de história. A compreensão do passado é entendida na sua multiplicidade, “num diálogo permanente entre o tempo vivido no presente e as diversas formas de apreensão e interpretação do passado, por alunos e professores”. (MAGALHÃES, ROCHA, RIBEIRO e CIAMBARELLA, 2015, p. 04). Os autores pontuam também a necessidade de se estabelecer uma reflexão crítica sobre os temas da memória, das identidades, dos direitos sociais e do poder da mídia na divulgação histórica num momento em que o ensino de história se torna cada vez mais palco para a vivência e a apresentação dessas múltiplas demandas sociais (p. 05).

Discutindo o ensino de história enquanto “lugar”, Ana Maria Monteiro considera que o mesmo assume um lugar teórico de produção e transmissão de saberes, um “lugar de fronteira” entre história e educação e entre múltiplos saberes, e um “lugar de memória”, na

medida em que relaciona o vivido (memórias espontâneas⁸) com o ensinado/aprendido (saberes curricularizados, ensinados e aprendidos) (2003, p. 03). Numa época em que as relações entre as gerações presentes com o passado são tênues e cada vez mais apagadas, os jovens crescem, como observou Hobsbawn (1995, p. 13), “numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem”. Isso torna o ofício do historiador e do professor de história, acrescenta Monteiro, cada vez mais importante, na medida em que cabe a nós “lembrar o que os outros esquecem”. (HOBSBAWN, 1995, p. 13). Ensinar pressupõe seleções, escolhas. Para o ensino de história, selecionamos saberes científicos, opções culturais, políticas e éticas. “Esta seleção é sempre enraizada socialmente e é histórica, revelando interesses, projetos identitários e de legitimação de poderes instituídos ou a instituir, suscetível a mudanças e redefinições.” (MONTEIRO, 2003, p. 10). Essas seleções junto à didatização – processos que possibilitam ensinar os saberes selecionados – é que permitem a formação de representações e de valores pelos alunos, “a produção de sentidos e atribuição de significados a partir das situações de aprendizagem vivenciadas.” (2003, p. 11).

Com isso, o ensino de história exerce um papel importante para a construção e reconstrução do conhecimento cotidiano, do qual participam saberes e memórias relacionadas à sua vivência e referências familiares, religiosas, étnicas. Esses saberes e memórias se chocam muitas vezes com o que pretendemos ensinar, uma vez que carregam frequentemente imprecisões, equívocos e preconceitos. São, no entanto, referências identitárias de nossos alunos, com as quais precisamos saber lidar. Por outro lado, a desconstrução desses saberes e memórias trazidos pelos alunos constitui um risco próprio da história ensinada, uma vez que a história não é outra coisa senão uma operação intelectual crítica e desestabilizadora (MONTEIRO, 2003, p. 12).

Entendemos agora que quando Monteiro qualifica a história ensinada como um “lugar de memória” não o faz no sentido de Nora, um lugar onde as memórias se cristalizam, mas um lugar onde as memórias espontâneas são mobilizadas, estudadas e podem ser transformadas (2003, p. 15). Assim, o ensino de história é também um “lugar de fronteira” entre história e memória, porque lá se revisa, critica, reflete sobre os usos do passado e elabora novas compreensões (2003, p. 16). Isso não significa que o ensino de história

⁸ Monteiro refere-se aqui ao termo utilizado por Nora em “Entre memória e história. A problemática dos lugares” (1993), para opor memória e história; a memória como o campo do vivido, a história como o campo da operação racional e crítica.

despreze as memórias previamente adquiridas. Essas memórias, como já dito, constituem referências e identidades. Conforme Ricardo Oriá:

A identidade cultural de um país, estado, cidade ou comunidade se faz com memória individual e coletiva. Somente a partir do momento em que a sociedade resolve preservar e divulgar os seus bens culturais é que se inicia o processo de construção de seu ethos cultural e de sua cidadania (2004, p. 138).

O direito à memória relaciona-se, assim, ao direito à cidadania, pois

é a memória dos habitantes que faz com que eles percebam, na fisionomia da cidade, sua própria história de vida, suas experiências sociais e lutas cotidianas. A memória é, pois, imprescindível, na medida em que esclarece sobre o vínculo entre a sucessão de gerações e o tempo histórico que as acompanha (ORÍÁ, 2004, p. 139).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), referências pedagógicas estabelecidas em 1998, ainda vigentes, pelo Ministério da Educação para o ensino brasileiro, enfatizam a importância da história na construção da cidadania, da identidade e da memória coletiva, especialmente no que toca às novas gerações:

[...] é necessário frisar a contribuição da história para as novas gerações, considerando-se que a sociedade atual vive um presente contínuo, que tende a esquecer e anular a importância das relações que o presente mantém com o passado. Nos dias atuais, a cultura capitalista impregnada de dogmas consumistas fornece uma valorização das mudanças no moderno cotidiano tecnológico e uma ampla difusão de informações sempre apresentadas como novas e com explicações simplificadas que as reduzem aos acontecimentos imediatos. Um compromisso fundamental da História encontra-se na sua relação com a Memória, livrando as novas gerações da “amnésia social” que compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas (p. 26).

Como parte da construção da cidadania cultural, cabe ao processo educativo assegurar o direito à constituição do patrimônio cultural e à memória social e nacional sem exclusões e sem discriminações. Segundo os PCNs, a abordagem a ser realizada com os educandos deve colaborar para situá-los nos “lugares de memória” organizados pela sociedade e pelos poderes constituídos, os quais estabelecem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido” (p. 26-27). As aulas de história podem estimular o debate sobre o significado das festas e monumentos comemorativos, de museus, arquivos e áreas preservadas, permeando a compreensão do papel da memória na vida da população, os vínculos entre as gerações, as raízes culturais e históricas da humanidade.

Os PCNs destacam a importância do ensino de história na sintetização das relações entre as durações e a constituição da memória e da identidade social. Por meio de atividades específicas com as diferentes temporalidades, em especial da conjuntura e da longa duração, o ensino de história

pode favorecer a reavaliação dos valores do mundo de hoje, a distinção de diferentes ritmos de transformações históricas, o redimensionamento do presente na continuidade com os processos que o formaram e a construção de identidades com as gerações passadas (p. 27).

Espaço de construção de cidadania, identidades e memórias, a sala de aula é também um lugar onde memórias inventadas e disputadas se encontram e se enfrentam.

Em *A Invenção das Tradições*, Eric Hobsbawn e Terence Ranger (1984) observam que no processo de constituição das memórias também se inventam categorias e tradições, que aparecem nas cerimônias públicas, nos monumentos, nos discursos políticos, nos manuais de educação.

Os autores relativizam cerimônias públicas, como as praticadas e perpetuadas pela realeza britânica, que parecem vir de um passado imemorial, dada a pompa e a circunstância com que são realizadas. Todavia, a filiação de tais cerimônias ao suposto passado imemorial não passa de aparência. Todo o aparato real britânico é recente, data dos séculos XIX e XX. “Muitas vezes, ‘tradições’ que parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas” (HOBSBAWN e RANGER, 1984, p. 09). Os autores chamam de “tradições inventadas” tanto aquelas que são “realmente inventadas, construídas e formalmente institucionalizadas”, quanto as que surgiram num período limitado e difícil de ser determinado e se estabeleceram rapidamente (1984, p. 09).

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. Exemplo notável é a escolha deliberada de um estilo gótico quando da reconstrução da sede do Parlamento britânico no século XIX, assim como a decisão igualmente deliberada, após a II Guerra, de reconstruir o prédio da Câmara partindo exatamente do mesmo plano básico anterior. O passado histórico no qual a nova tradição é inserida não precisa ser remoto, perdido nas brumas do tempo. Até as revoluções e os “movimentos progressistas”, que por definição rompem com o passado, têm seu passado relevante, embora eles terminem abruptamente em uma data determinada, tal como 1789. Contudo, na medida em que há referência a um passado histórico, as tradições “inventadas” caracterizam-se por estabelecer com ele uma continuidade bastante artificial. Em poucas palavras, elas são reações a situações novas que ou assumem a forma de referência

a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória. É o contraste entre as constantes mudanças e inovações do mundo moderno e a tentativa de estruturar de maneira imutável e invariável ao menos alguns aspectos da vida social que torna a “invenção da tradição” um assunto tão interessante para os estudiosos da história contemporânea (HOBBSAWN e RANGER, 1984, p. 09-10).

Hobsbawn e Ranger chamam a atenção para o fato de que a noção de “tradição” não deve ser tomada no sentido de “costume”, vigente nas sociedades ditas “tradicionais”. O objetivo das tradições, sejam elas inventadas ou não, é se manterem invariáveis. “O passado real ou forjado a que elas se referem impõe práticas fixas (normalmente formalizadas), tais como a repetição” (1984, p. 10). Já o “costume” nas sociedades tradicionais não rejeita as mudanças, sendo sua função a de “dar a qualquer mudança desejada (ou resistência à inovação) a sanção do precedente, continuidade histórica e direitos naturais conforme o expresso na história” (1984, p. 10). “O “costume” não pode se dar ao luxo de ser invariável, porque a vida não é assim nem mesmo nas sociedades tradicionais (1984, p. 10).

No rastro das tradições inventadas, procurando analisar a relação de datas e eventos como veículos e suportes da memória a partir de reflexões acerca dos marcos comemorativos da ditadura militar, Alessandra Carvalho e Ludmila Catela (2002), afirmam que o estabelecimento de marcos memoriais, como a “revolução” de 1964 e suas datas comemorativas, são marcos a partir dos quais atores e grupos estruturam seus discursos e se posicionam nessa história (2002, p. 195). No caso específico de 1964, objeto de estudo das autoras no artigo citado, elas observam que há uma disputa de datas comemorativas – o 31 de março e o 1 de abril –, onde uma delas – o 31 de março – é uma data inventada. Segundo entrevista concedida ao Jornal do Brasil, em 14 de janeiro de 2001, o Marechal Levy Cardoso se recorda que já passava da meia-noite de 31 de março (portanto, em 1 de abril), quando os militares anunciaram a “revolução”. Ainda, segundo a entrevista, o Marechal afirma que, para não parecer uma piada de 1 de abril – o dia da mentira – o General Ernesto Geisel resolveu registrar o evento como tendo ocorrido no dia anterior (CARVALHO e CATELA, 2002, p. 195). Mais importante que determinar qual a data “real” do acontecimento é reconhecer aqui o modo como atores sociais constroem seus discursos procurando se posicionar na história. “Optar por una u otra, así como usar diferentes denominaciones como *revolución*, *régimen militar* o *golpe*, es pararse en diferentes veredas de la historia y la memoria.”⁹ (CARVALHO e CATELA, 2002, p. 196).

⁹ “Optar por uma ou outra, bem como usar denominações diferentes, como revolução, regime militar ou golpe, é parar em diferentes caminhos da história e da memória” (minha tradução).

A noção de “revolução” é tida também pelas autoras como uma categoria inventada e defendida pelos militares, a qual aparece no imaginário social de muitos brasileiros, apesar de ser pouco utilizada hoje nos discursos políticos, jornais e livros de história. Nas aulas de história do Brasil, ela tem aparecido com frequência, trazida pelos alunos que questionam a expressão “ditadura militar”, mais usual nos livros didáticos e nas falas dos professores. A partir do exemplo da categoria de “revolução”, Carvalho e Catela entendem que “una categoria y su fecha pueden ser leídas en clave de invención de una tradición, invención eficaz para unificar miradas y pensamientos sobre un momento histórico-político.”¹⁰ (2002, p. 197). A invenção das tradições, realizada oficial ou extraoficialmente, funciona como um instrumento de identidade social, como um elemento que estrutura reações sociais. Baseadas em Hobsbawn e Ranger, as autoras atribuem o êxito alcançado por uma invenção à sua transmissão, de modo que o público possa com ela sintonizar e reconhecer. (2002, p. 197).

Para além dos discursos políticos, comemorações oficiais e meios de comunicação, que exercem papel de destaque como articuladores de memórias, está o processo educativo, processo através do qual as políticas de memória encontram meios de se reproduzir, mas também encontram resistências.

Sabemos que el hecho de que se hable de algunos temas y se silencien otros no significa que los ciudadanos construyan una única idea sobre los hechos históricos y sociales, ya que la múltiple pertenencia social, política y cultural posibilita la construcción de la identidad en diversos ámbitos y con una variedad de grupos con pensamientos, visiones de mundo y representaciones diversas. Sin embargo, aquellos que piensan y crean políticas de la memoria impondrán rituales con una lógica de continuidad que permitan reafirmar sus invenciones. La escuela es un lugar estratégico ya que desempeña un papel determinante como espacio privilegiado en la transmisión sistemática de ideas, imágenes y saberes asociados con la historia colectiva y la educación política (CARVALHO e CATELA, 2002, p. 234).¹¹

Da mesma forma que os demais espaços sociais e institucionais, a sala de aula é um espaço onde se encontram e se antagonizam diversas memórias e histórias. Nela ou fora dela,

¹⁰ “uma categoria e sua data podem ser lidas na chave da invenção de uma tradição, invenção eficaz para unificar olhares e pensamentos sobre um momento histórico-político” (minha tradução).

¹¹ “Sabemos que o fato de algumas questões serem discutidas e outras serem silenciadas não significa que os cidadãos construam uma única ideia sobre fatos históricos e sociais, uma vez que o múltiplo pertencimento social, político e cultural permite a construção da identidade em diversos campos e com uma variedade de grupos com pensamentos, visões de mundo e representações diversas. No entanto, aqueles que pensam e criam políticas de memória imporão aos rituais uma lógica de continuidade que lhes permita reafirmar suas invenções. A escola é um lugar estratégico, pois desempenha um papel decisivo como espaço privilegiado na transmissão sistemática de ideias, imagens e conhecimentos associados à história coletiva e à educação política” (minha tradução).

as memórias e os eventos históricos não são contados da mesma maneira nem pelos mesmos grupos e indivíduos. Assim, os silêncios e repetições da memória oficial não são garantia de memórias nem de histórias únicas, mas o questionamento dessas memórias e desses eventos históricos por parte dos professores também não garantem a sua desestabilização. No caso das memórias inventadas, ainda que os professores as exponham e as ponham em questionamento, só isso não garante a eficácia da desestabilização. Por outro lado, como espaço privilegiado de transmissão de ideias e conhecimentos, é justamente lá, na sala de aula, que não podemos nos privar de travar os debates questionadores e desestabilizadores sobre diversos temas de relevância social, histórica, política, incluindo a memória.

2 A LESTE DE BUCARESTE: O FILME NAS AULAS DE HISTÓRIA

2.1 Cinema como instrumento de transformação

Tomando o saber docente como um saber plural, constituído de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, conforme Maurice Tardif (2002), entendo que o processo ensino-aprendizagem deva se valer do uso de formas variadas para a sua construção. O filme é uma delas. Parte integrante da contemporaneidade, ele pode ser mais do que mero entretenimento; pode ser instrumento de transformação do mundo e de democratização de saberes e olhares sobre o mundo, sobre os outros e sobre si mesmo.

Alteridade. Em uma palavra, Alain Bergala concentra a grande importância do cinema na experiência educacional. Como expressão artística, como “gesto de criação”, nas palavras do cineasta (2008, p. 33), o cinema permite ao espectador vivenciar as emoções, as alegrias e as dificuldades da própria criação, constituindo-se numa experiência de alteridade. Para Bergala, o cinema tem exatamente a vocação de nos “fazer compartilhar experiências que, sem ele, nos permaneceriam estranhas, nos dando acesso à alteridade.” (2008, p. 37). Bergala desenvolveu um método para se trabalhar o cinema na escola denominado método de análise criativa (2008), segundo o professor deve trabalhar com trechos de um determinado filme, adotando a pedagogia da articulação e da combinação de fragmentos, numa análise criativa de tais fragmentos. Segundo o autor, este é um modo de se apropriar do filme, um esforço de lógica e de imaginação que permite ao aluno retroceder no processo de criação até o momento em que o cineasta ainda poderia modificar suas decisões. É um método que, pela decomposição e separação de imagens e sons, permite a análise e o afloramento da imaginação.

Segundo Cezar Migliorin, a imagem no cinema, embora intrinsecamente ligada ao mundo, é alteração do mundo, “transformação contínua do que há” (2015, p. 35). Assim, o cinema transcende a própria função da escola, que é a de ensinar, indo além, sendo uma experiência de insegurança e estranhamento, própria da criação. Em outras palavras: “O que talvez o cinema tenha para ensinar seja a sua essencial ignorância sobre o mundo, ponto exato em que criação e pensamento se conectam” (MIGLIORIN, 2013, p. 14).

O cinema é, assim, importante instrumento de conhecimento do outro, de si e do mundo. Nas palavras de Adriana Fresquet: “Nossa experiência nos revela que a potência da

zona de fronteira entre o cinema e a educação é pedagógica, estética e politicamente fértil para aprofundar o conhecimento de si e do mundo” (2013, p. 06).

Portanto, o cinema talvez seja uma das formas mais completas de expressão artística, sempre misturado a outras formas de expressão e diálogos com os espectadores (MIGLIORIN, 2013 p. 13). Migliorin afirma que o cinema assume uma forma de lidar com o real muito própria: “O cinema é trabalho no real” (2013, p. 13); suas escrituras, técnicas e possibilidades se configuram em meios para que “se distancie dele mesmo como técnica para operar no real” (2013, p. 13). Por isso, para o autor, a imagem no cinema é intrinsecamente ligada ao mundo. Ela sofre o mundo. Mas, ao mesmo tempo, ela é alteração do mundo, “uma transformação contínua do que há” (2013, p. 14).

Nesse sentido, o cinema é intrinsecamente transgressor e daí transformador:

Eis o primeiro risco do cinema na escola. Com o cinema na escola, não se ensina mais isso ou aquilo. A experiência com o cinema instala-se na insegurança, estranhamento e instabilidade da criação. O que talvez o cinema tenha para ensinar seja a sua essencial ignorância sobre o mundo, ponto exato em que criação e pensamento se conectam. (MIGLIORIN, 2013, p. 14).

Ignorância sobre o mundo, dúvida: elementos indispensáveis para o pensamento. Do contrário, só haveria certezas e as certezas são imobilizadoras. Sabemos que a consciência de si e do outro são processos complementares, um não existe sem o outro; daí a necessidade da cisão, do corte, do mistério, do que não é o mesmo, do outro. Não existe possibilidade de conhecimento sem a alteridade. E o cinema “como um outro, alarga nosso conhecimento do mundo, do tempo e de nós mesmos” (FRESQUET, 2013, p. 10).

Sobre a relação entre cinema e educação, Fresquet e Migliorin enunciam três crenças: a primeira é a de que o cinema tem a possibilidade de “intensificar as invenções do mundo”, ou seja, “tornar comum – parte do que entendo como sendo o ‘meu mundo’ – o que não nos pertence, o que está distante, as formas de vida e as formas de ocupar os espaços e habitar o tempo” (2015, p. 139). A segunda crença é a de que a escola é um “espaço em que o risco dessas invenções de tempo e espaço é possível e desejável” (2015, p. 139). O cinema não se constitui apenas como um veículo de fruição estética, de beleza e harmonia, mas também como um espaço para propor mundos, para transformar o que está instituído, um espaço igualmente político. Finalmente, a terceira crença é na própria criança e nos jovens e sua inteligência intelectual e sensível, sem a qual não seria possível “lidar com a arte, com

elementos que não se organizam pelo discurso, mas que demandam o espectador para se concretizarem” (2015, p. 140).

Com base nessas crenças, os autores defendem o uso do cinema na escola, bem como sua institucionalização e sistematização, que tem sido, há alguns anos, tema de debates em nosso país. Reconhecendo a importância do cinema no processo educativo, o governo federal, na gestão da Presidenta Dilma Roussef, criou a Lei 13.006, em 26 de junho de 2014, que acrescenta o parágrafo 8º ao art. 26 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes nas escolas de educação básica ¹². A lei obriga a exibição por, no mínimo, duas horas mensais, de filmes de produção nacional como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola.

A lei 13.006/2014 tem causado defesas e questionamentos dos quais não cabe aqui se ocupar. Porém, em defesa da obrigatoriedade do cinema na escola, está a possibilidade de democratizar o acesso à forma própria do cinema de ver e inventar o mundo. Muitos alunos não têm contato permanente com filmes; outros sequer um dia na vida puderam conhecer uma sala de cinema. Há centenas de títulos nacionais e estrangeiros que ficam restritos a salas de cinema das áreas mais elitizadas do país. O cinema na escola é uma possibilidade concreta de acesso amplo a uma variedade de expressões culturais e artísticas, a experiências estéticas para além do belo, do feio, do insuportável, do estranhamento, do perturbador, a experiências políticas de troca e de transformação de si e do mundo e a experiências de transitar a fronteira entre o crer e o duvidar (FRESQUET e MIGLIORIN, 2015, p. 143). É, portanto, uma possibilidade de democratização. Democratização não só porque oferece a oportunidade aos alunos de assistirem a filmes de cinema, como também, numa sala de cinema, estão todos lado a lado, alunos e professor. Fresquet e Migliorin falam em uma “transmutação de todos os espectadores”, uma “horizontalização de nossa condição” (2015, p. 140). É certo que a formação dos espectadores envolve disputas. Por um lado, a indústria cultural deseja formar as massas alienadas dependentes do divertimento. Por outro lado, porém, estar na posição de espectador de cinema intensifica as experiências da subjetividade e permite o desenvolvimento da consciência crítica e da criatividade. É essa dimensão da experiência que a escola não pode se furtar a oferecer.

¹² Lei 13.006, de 26 de junho de 2014: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13006.htm

2.2 Cinema, história e ensino de história

Foi na década de 1960 que o cinema passou a ser incorporado às preocupações dos historiadores, especialmente pela *École des Annales*, com os trabalhos de Marc Ferro e Pierre Sorlin, quando a historiografia passava a ampliar seus métodos e objetos. Marc Ferro destaca o caráter de tensionamento próprio do cinema, o que lhe confere uma independência com relação às instâncias de poder, trazendo dentro de si elementos para uma contra-análise da sociedade (MORETTIN, 2003, p. 16). Ferro pretendia afirmar o cinema como fonte histórica, como documento, e lançar novos pressupostos teóricos que colocavam o cinema como elemento fundamental para o conhecimento de nosso tempo (MORETTIN, 2003, p. 19). Da mesma forma, Pierre Sorlin vê o cinema como documento para os historiadores, baseado no princípio de que imagens e filmes não são reproduções da realidade, mas interpretações, carregados, portanto, de visões sobre o conhecimento histórico de uma sociedade (SORLIN, 1994, p. 85).

A incorporação do cinema como recurso didático já é mais antiga. Na década de 1930, intelectuais da Nova Escola, como Fernando Azevedo, Francisco Campos, Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira e Edgar Roquete-Pinto já se referiam ao forte potencial do cinema nas escolas. Na mesma época, surgem obras relacionando cinema e educação, como “Cinema contra cinema: bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil”, de Joaquim Canuto Mendes de Almeida, ou como a Revista Escola Nova, publicada pela Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo (NASCIMENTO, 2008, p. 03). Estávamos no governo Vargas, marcado por forte nacionalismo e pela utilização da cultura de massas como elemento agregador da nacionalidade brasileira. Em 1937, pela Lei 378, é criado o INCE (Instituto Nacional do Cinema Educativo), inspirado no cinema educativo da Itália fascista e da Alemanha nazista, sob a direção de Edgard Roquete-Pinto. Os filmes produzidos pelo INCE eram distribuídos nas escolas e, embora tivessem uma preocupação mais ilustrativa do que teórico-metodológica, seu principal objetivo era servir como propaganda ideológica do Estado (NASCIMENTO, 2008, p. 04). O INCE é substituído, em 1967, pelo Instituto Nacional de Cinema, que abandona a proposta de cinema educativo.

No meio acadêmico, neste mesmo período, surgem algumas publicações relativas a cinema e educação, mas é somente a partir da década de 1980 que o uso didático do cinema ganhará maior projeção, especialmente no campo do ensino de história. Surgem trabalhos como “Cinema e História do Brasil”, de Jean-Claude Bernardet, “Cinema e educação: orientação pedagógica e cultural de vídeos”, de Riolando Azzi, “Como usar o cinema na sala

de aula”, de Marcos Napolitano, e dissertações e teses, como “Imaginários de destruição: o papel da imagem na preparação do holocausto” (1994/USP), de Luiz Nazário e “História e cinema: uma imagem do Brasil nos anos 30” (1995/UFF), de Sonia Cristina da F. M. Lino. A Fundação para o Desenvolvimento da Educação, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, lança “Lições com cinema”, uma publicação dos anos 1990 para discutir, de modo interdisciplinar, o uso do cinema na escola (NASCIMENTO, 2008, p. 05). Em 1997, o governo FHC distribuiu nas escolas o *kit tecnológico*, com antenas parabólicas, televisores e videocassetes, em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que discorrem sobre as competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina História, incorporando a utilização de materiais de audiovisual. No entanto, a medida não foi acompanhada de ações efetivas, seja por parte das escolas, seja por parte do governo, para a implementação de uma política educacional voltada para a utilização didática do audiovisual.

Em geral, os trabalhos mais recentes sobre cinema e ensino de história¹³ ressaltam o uso do filme para além de motivacional, também como documento; destacam a importância do cinema como recurso para produzir leituras sobre o passado e para a construção do saber histórico e oferecem sugestões de métodos e leituras para trabalhar filmes na sala de aula. Os trabalhos também denunciam a falta de infraestrutura das escolas e a formação insuficiente dos professores. Alguns criticam a carência de uma bibliografia específica como apoio para o professor utilizar o filme na sala de aula (MEIRELLES, 2004).

Jairo Carvalho do Nascimento, em artigo citado (2008), afirma que existe uma distância entre a prática da exibição cinematográfica e a realidade escolar brasileira. Entre os professores predomina o ensino tradicional, baseado em aulas expositivas e no uso do livro didático como referencial para informar e não para construir o conhecimento histórico (p. 06). Para o autor, a utilização ineficiente do cinema na sala de aula se deve à falta de infraestrutura tecnológica, física e material e à formação dos professores, cujos conhecimentos sobre uso de tecnologias bem como sobre a relação cinema e história são insuficientes. Essa realidade, nas escolas rurais e do interior, é ainda mais acentuada.

A importância do cinema como instrumento de transformação do mundo e de si, de entendimento da variedade humana e de formação das subjetividades é hoje amplamente

¹³ MEIRELLES, William Reis. O cinema na história. O uso do filme como recurso didático no ensino de história. História & Ensino, Londrina, vol. 10, p. 77-88, 2004; NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas da sala de aula. Fênix, Revista de História e Estudos Culturais. Abril/maio/junho de 2008, Vol. 5, Ano V, n. 2. Disponível em: www.revistafenix.pro.br

reconhecida. O cinema age não só na dimensão de compreender o presente, como também de compreender o passado. Nesse sentido, ele pode exercer papel específico importante nas aulas de história.

Para além de motivar e entreter os alunos, os filmes podem ser usados como documento, fonte, o que significa tomá-los como ferramentas para compreender o modo de pensar histórico. Entendo como fonte histórica os produtos de um determinado tempo; não “provas” de como as pessoas ou algumas pessoas de um determinado tempo pensavam e se organizavam, mas “discursos a serem analisados ou redes de práticas e representações a serem compreendidas” (BARROS, 2012, p. 132).

Trabalhar fontes com os alunos permite demonstrar de que forma a história é feita e como se caracteriza e se organiza o pensar histórico, um dos principais objetivos, senão o principal, do ensino de história.

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber fazer, o saber fazer bem, lançar os germes do histórico. Ele é responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vistas. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemática. (BITTENCOURT, 2012, p. 57).

Ensinar história, mais do que compartilhar conteúdos, é permitir a troca de novas ideias, de conhecer como outras pessoas, em outros tempos, pensavam e se organizavam. Como afirma Circe Bittencourt, “a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos” (2012, p. 57).

Hoje, pode-se dizer que é consenso na historiografia que qualquer registro humano pode ter tratamento de fonte. Daí que não somente documentos escritos, como já se pensou nos idos do século XIX, mas também imagens, pinturas, esculturas, monumentos, objetos, músicas ou qualquer outro vestígio humano pode ser tomado como fonte. Os filmes encontram-se neste rol, evidentemente. Além disso, trabalhar com imagens na sala de aula permite o desenvolvimento do senso crítico do aluno. Como afirma Katia Maria Abud, a leitura das imagens nunca é passiva. As imagens

provocam uma atividade psíquica intensa feita de seleções, de relações entre elementos da mesma obra, mas também com outras imagens e com representações criadas e expressas por outras formas de linguagem. A imagem fílmica situa-se em relação à outra, ausente, que se relaciona com a realidade que se supõe representada. (2003, p. 188).

O cinema também compartilha conhecimentos, hábitos, ideias, valores. O uso do filme na sala de aula pode transcender uma função meramente ilustrativa ou motivacional, constituindo-se como expressão de conhecimentos e valores, visões sobre o cotidiano, sobre a história, sobre as lutas sociais, políticas e identitárias de diversas épocas, grupos, nacionalidades, etc. Esta função pode ser exercida por qualquer filme, seja ele um documentário, seja um filme comercial. Como afirmou Marc Ferro, todos os filmes são objeto de análise (MORETTIN, 2003, p. 23). Nas palavras de Marcos Napolitano: “Dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e ‘difíceis’, os filmes têm sempre uma possibilidade para o trabalho escolar” (2009, p.11).

O filme que escolhi para trabalhar em sala de aula estaria nesta categoria citada por Napolitano de filme “difícil”: uma produção romena, com uma estética minimalista, sem os recursos estilísticos, visuais e técnicos habituais do cinema comercial. Portanto, surge a pergunta: Como trabalhar um filme dessa natureza com os alunos? A pergunta é ainda mais pertinente dada a predominância do cinema norte-americano sobre o público brasileiro, especialmente sobre os jovens e adolescentes, restando às produções de outras partes do mundo, inclusive do próprio cinema nacional, um público mais velho e restrito. Por razões históricas e mercadológicas, que não cabem aqui discutir, o cinema norte-americano tornou-se o preferido do público brasileiro, que se acostumou com sua estrutura, tempo e montagem, baseadas na repetição de modelos bem-sucedidos de temas, personagens e enredos e onde a tecnologia de efeitos especiais possui um papel de destaque.

Não é o que vemos no cinema de Corneliu Porumboiu, diretor de *A Leste de Bucareste*. Nada dos grandes planos dos filmes épicos e de aventura do cinema norte-americano. Nada da narrativa emocionante, recheada de *hits* musicais do mundo *pop*. Nada de heróis, vilões, monstros, psicopatas ou alienígenas. *A Leste de Bucareste* é uma crônica cinematográfica em tom de comédia, que possui uma narrativa estática, com tomadas de cena fechadas, personagens que representam gente comum e um tema nada convencional: um evento da história romena. No décimo sexto ano de comemorações da Revolução Romena, Virgil Iderescu, um apresentador de um pequeno programa, “O Assunto do Dia”, de uma pequena emissora de TV, decide fazer um debate sobre a Revolução de 1989, para homenagear e “celebrar os heróis da libertação romena”. Ao seu programa comparecem apenas dois interlocutores: o professor de história Tiberiu Manescu, que tem problemas de alcoolismo e muitas dívidas, além de não conseguir se lembrar do que faz, e um senhor idoso aposentado, Emanoil Piscoci, que se veste de Papai Noel no Natal para ganhar alguns trocados. O que deveria ser uma comemoração e um momento de exaltação da Revolução

acaba tomando rumos inesperados. Dividido em duas partes, a primeira apresenta a vida cotidiana dos personagens, enquanto a segunda, filmada em tempo real, mostra os embates no programa de televisão.

O filme, que foi vencedor do *Caméra D'Or* do Festival de Cannes de 2006, tem muitas razões para ter sido premiado. A começar pelo que eu chamaria de uma estética do improviso. Poromboiu, um jovem cineasta, utiliza tomadas de cena simples, frontais, a câmera sempre estática, simulando inexperiência, imprecisão, desconhecimento. Afinal, o episódio de 22 de dezembro de 1989 iniciou ou não uma revolução? Tudo parece indicar que sim, já que o povo tinha ido às ruas, comenta o professor de História, Manescu. Mas eis que um telespectador telefona para o programa afirmando que não, que as pessoas não tinham ido à rua para exigir a saída de Ceausescu, mas sim para beber, para comemorar. A câmera filma tudo de modo vacilante, desfocada, o que dá graça ao filme, mas, ao mesmo tempo, endossa o tom de incerteza dos acontecimentos políticos que marcaram o ano de 1989. Um dos melhores momentos do filme quem garante é justamente a câmera, flagrando Piscoci fazendo barquinhos de papel enquanto os demais protagonistas discutem calorosamente se foi ou não foi uma revolução. Em uma Romênia pós-revolucionária, que não parece ter ganhado muito com as promessas de enriquecimento do capitalismo, e que se torna um dos países mais pobres do Leste Europeu, a cena parece dar o recado: o que importa se foi ou não uma revolução? A crítica política de Poromboiu fica evidente com os flashes das ruas vazias, prédios abandonados, paisagens áridas da Romênia atual.

2.3 Foi ou não foi? Memória, história, comemoração e testemunho

Não há consenso sobre o que teria motivado a queda do ditador Ceausescu. Sequer havia uma oposição organizada na Romênia. O governo que se segue ao de Ceausescu foi formado pela Frente de Salvação Nacional (FSN), a partir de uma coligação improvisada, liderada por Ion Iliescu. O novo governo restaura a democracia no país e declara ilegal o Partido Comunista na Romênia (ROPER, 2005).

Como afirma Alice Bardan (2012, p. 130), os acontecimentos de dezembro de 1989 foram considerados, na época, revolucionários. Porém, um pouco mais tarde, seu caráter revolucionário começou a ser questionado, com discussões que vão desde se de fato houve uma revolução “pura” ou “híbrida” (revolução mais golpe de Estado) e até mesmo se a deposição e execução de Ceausescu foi resultado de um complô de forças internas e externas.

A questão é bastante complexa e não cabe aqui discuti-la. Porém, a tese revolucionária – a oficial – é bem mais confortável para o atual governo, pois admitir que houve um golpe de Estado seria admitir a ilegitimidade, pelo menos, do governo democrático imediatamente instituído após o regime de Ceausescu.

Esse extenso debate é o que dá vida a *A Leste de Bucareste*, representado no *talk show* que se passa no filme como um espelho dos debates que ocorrem na vida real romena (BARDAN, 2012, p. 132). Isto é interessante porque toda narrativa é uma versão do acontecimento, nunca o acontecimento em si. Um livro, um filme ou uma contação de história que pretende narrar um acontecimento, qualquer acontecimento, já é por si mesmo uma interpretação do acontecimento. Como afirma Derrida,

An event is always exceptional. This is one possible definition of the event. An event must be exceptional, an exception to the rule. Once there are rules, norms, and hence criteria to evaluate this or that, what happens and what doesn't happen, there is no event. (DERRIDA, 2003, p. 457).¹⁴

Assim, um evento previsível não é um evento; o evento, para ser evento, precisa se manter em segredo, não o segredo no sentido de algo escondido, mas no sentido daquilo que não aparece (DERRIDA, 2003, p. 457). O evento em si para ser um evento necessita estar oculto. No lugar dele, e somente assim, está a palavra, o enunciado. Só nos resta, portanto, a palavra, a narrativa, o enunciado.

O fato de Corneliu Poromboiu ter escolhido em seu filme encenar os debates sobre a Revolução Romena pela tela da televisão, numa *mis en abyme*, uma narrativa dentro da narrativa, a tela dentro da tela, presumo que possa significar justamente a consciência sobre esse segredo inerente ao evento e a compreensão de que o que importa não é alcançar o evento em si (já que isso poderia ser impossível), mas falar sobre ele. Ainda assim, falar sobre a Revolução Romena é falar sobre o que não se sabe, não somente sobre um passado ainda desconhecido, mas, sobretudo, sobre um futuro cheio de incertezas.

Bardan destaca que os personagens de Poromboiu, ao tentar ressuscitar o passado, falham em se comunicar, “becoming lost in nuances or details that prohibit the discernment of meaning.”¹⁵ (2012, p. 136). Em sua estética do absurdo, seus personagens se dirigem uns aos outros sempre de modo a se destratar, maltratar, evitar, perdendo-se em considerações

¹⁴ “Um evento é sempre excepcional. Esta é uma definição possível do evento. Um evento deve ser excepcional, uma exceção à regra. Quando existem regras, normas e, portanto, critérios para avaliar isso ou aquilo, o que acontece e o que não acontece, não há evento” (minha tradução).

¹⁵ “perdendo-se em nuances ou detalhes que proíbem o discernimento do significado.” (minha tradução).

supérfluas, adiando qualquer possibilidade de se comunicar. Assim, o filme fala não da revolução, mas desse momento de transição pós-comunismo, que produziu uma sociedade endividada, pobre e desiludida, em que as alegadas transformações revolucionárias não passam de palavras vazias. Nessa sociedade desintegrada, não é que as pessoas estejam mentindo sobre o seu passado, mas simplesmente procurando justificar sua existência após a queda do comunismo. Nas palavras de Poromboiu, citadas por Bardan: “I wanted to make a movie about people who distorted history in order to survive. It’s human.”¹⁶ (2012, p. 137).

Temos, portanto, como um dos elementos principais do filme o problema da história e da memória. Acredito que em *A Leste de Bucareste*, a história aparece não exatamente como algo a ser contado, mas como um problema. Não é um filme que narra a história do fim do comunismo, mas um filme que problematiza a história e a memória. De acordo com um de seus personagens, Jderescu, se o povo da pequena cidade chegou às ruas antes de 12:08 de 22 de dezembro de 1989, então, houve uma revolução; se o povo chegou depois, então, “são todos uns covardes e não há história”. História aqui tem um sentido de transformação e de uma transformação movida pelo povo, pelas massas. Na verdade, Jderescu, um engenheiro que virou jornalista, não sabe exatamente sobre o que está falando. Em seu discurso de apresentação do programa, ele diz: “Muitos de vocês podem se perguntar por que ainda temos um *talk show* sobre esse tema muito tempo depois. Bem, para ser honesto, eu acho que ... de acordo com ... bem, como em Platão...”. E ao citar a passagem do tempo, além de recorrer ao óbvio (“eu acho que não há presente sem passado e futuro sem presente...”), ainda confunde futuro com presente: “É por isso que, quanto mais transparente for o passado, mais transparente será o presente, ou melhor, o futuro”. Essa confusão não é por acaso. De que futuro podemos falar em uma sociedade que ainda vive os traumas do totalitarismo, que amarga ainda um passado difícil de ser superado? Apenas esse sentido de incerteza é percebido claramente no discurso de Jderescu, para quem, de repente, numa visão inesperadamente lúcida da história, fala da imprecisão da verdade histórica, da história como a descreveu Pierre Nora: “a versão sempre problemática e incompleta do que não existe mais” (NORA, 1993, p. 9).

Acredito, ainda, que *A Leste de Bucareste*, ao abordar a problemática das recordações sobre acontecimentos recentes, tangencia, de alguma forma, os debates entre os historiadores sobre a história do tempo presente: afinal, o que podemos afirmar, sob a perspectiva da história, sobre 1989, um ano ainda tão próximo de nós? Sua proximidade com o tempo de

¹⁶ “Eu queria fazer um filme sobre pessoas que distorciam a história para sobreviver. É humano.” (minha tradução).

quem o investiga será uma vantagem ou uma desvantagem para os historiadores? Durante muito tempo, a história do tempo presente foi considerada abrangente demais, imprecisa e, portanto, perigosa, pois a objetividade do trabalho do historiador estaria comprometida pela proximidade de seu objeto. Porém, a partir do início do século XX, com o advento da *École des Annales* e a ampliação das fontes, abordagens e problemas, a história do tempo presente ganhou maior credibilidade. Essa história “inacabada”, como bem afirmou François Bédarida, é “uma história em constante movimento, refletindo as comoções que se desenrolam diante de nós e sendo, portanto, objeto de uma renovação sem fim” (BÉDARIDA, 2006, p. 229). Ou, nas palavras de Henri Rousso, essa história que se caracteriza “por um procedimento inteiramente marcado pela tensão, e por vezes pela oposição, entre a história e a memória, entre o conhecimento e a experiência, entre a distância e a proximidade, entre a objetividade e a subjetividade, entre o historiador e a testemunha, divisões que podem manifestar-se no interior de uma mesma pessoa” (ROUSSO, 2016, p. 16).

Uma das principais peculiaridades da história do tempo presente, afirma Carlos Fico, é “a pressão dos contemporâneos ou a coação pela verdade, isto é, a possibilidade desse conhecimento histórico ser confrontado pelo testemunho dos que viveram os fenômenos que busca narrar e/ou explicar.” (FICO, 2012, p. 44). Segundo Fico, o fato de estarmos, sujeito e objeto, mergulhados em uma mesma temporalidade, traz importantes consequências epistemológicas para o conhecimento histórico. Uma delas diz respeito ao estatuto do testemunho. Na perspectiva dos historiadores do século XIX e sua história do tempo vivido, a testemunha ocular, antes fiadora da narrativa verdadeira, agora se tornava suspeita de envolvimento, de tendenciosidade (FICO, 2012, p. 47). O documento histórico por excelência passa a ser o documento escrito, especialmente o oficial. O relato testemunhal só volta a ser fiável no século XX, com a *École des Annales* e pela necessidade de compreender os grandes conflitos mundiais do século. Compreender, mas também evitar que os horrores da guerra fossem esquecidos. O testemunho oral tem hoje essa função, para além de epistemológica, também política. Mais ainda, tem implicações éticas. Pois, como lidar, do ponto de vista do historiador, com a heroicização/demonização de, por exemplo, militantes, combatentes e militares? Como lidar com a possibilidade de testemunhos “verdadeiros” (“eu estive lá”, “eu fui torturada”) calarem as possibilidades de confrontação, enquanto lapsos, confusões temporais e “falsas” memórias possibilitem compreensão histórica? (FICO, 2012, p. 47)

Certamente, há implicações éticas em confrontar testemunhos sobre um episódio como a Revolução Romena, que pôs fim à ditadura cruel de Nicolae Ceausescu. Por outro lado, sem

esta confrontação, o trabalho do historiador de nada servirá; não passará de julgamento ou de comemoração.

Assim como a história, no filme, também o valor do testemunho e da memória são apresentados na sua complexidade e imprecisão. O filme é um quebra-cabeças que, mais que tentar montar as peças, reconstituir ou explicar um acontecimento histórico, os expõe, ou melhor, expõe a complexidade das narrativas e percepções, das constantes reelaborações que a memória engendra, dando conta do que Fico denominou como o caráter “interminável” dos eventos traumáticos (2012, p. 48). Ao tentar rememorar o ano de 1989, sob uma perspectiva crítica, *A Leste de Bucareste* contribui para moldar a memória do passado e desafiar os discursos dominantes da memória (RAPOTAN, 2010, p. 35)

Assim é que Manescu – o professor de história –, ao receber a palavra para comentar sobre a revolução, dá voltas e voltas, pois não sabe o que dizer. Ele afirma que foi para a praça principal com mais dois colegas antes do meio-dia, gritando “Fora, Ceausescu!” para “acabar de uma vez com o pesadelo comunista”, mas ao ser pressionado por Jderescu a responder afinal se foi ou não uma revolução, ele responde: “Claro que eu vou responder, mas, primeiro, eu gostaria de acrescentar que... você sabe, conforme o tempo passa, as pessoas se esquecem, o que é uma pena, é mesmo uma pena”. Ironicamente, justo o historiador, aquele que tem o dever de lembrar, é quem assume o lugar dos que esquecem. Como vemos, não são apenas os personagens que dão voltas no discurso. Poromboiu é um mestre nessa arte.

A memória dos acontecimentos de 22 de dezembro de 1989 aparece no filme sob diversos registros e em disputa. Há a memória oficial e dominante – aquela que pretende comemorar a revolução – e cujo porta-voz é Jderescu, e há as memórias que poderíamos chamar de subterrâneas, para utilizar a expressão já mencionada de Pollak, assim como os silêncios e os esquecimentos¹⁷, nas vozes dos demais personagens. Assim, o filme vai mostrando, da versão oficial de que houve uma revolução, até as versões mais subterrâneas, os esquecimentos, os lapsos e as confissões. Uma senhora telespectadora afirma que viu Manescu chegar à praça depois de 12:08 e que ele estava era bêbado, comemorando a revolução. Um guarda, que fazia plantão no edifício central no dia, afirma que na verdade não havia ninguém na praça antes da fuga de Ceausescu. Outro telespectador confirma a versão do guarda, dizendo que parou para trocar o pneu de seu carro particular e que às 12:03 não havia ninguém lá na praça central. Piscoci, o aposentado, que até então nada dizia, interrompe as

¹⁷ Michel Pollack destaca que vivemos hoje uma verdadeira “batalha das memórias” e uma clivagem entre memória oficial e dominante e as memórias subterrâneas e o silêncio sobre o passado. (POLLACK, 1989, p. 05).

falas para dizer que, na verdade, o homem que trocava o pneu nada poderia ter visto já que a estátua da praça lhe impedia a visão. Manescu aproveita a intervenção de Piscoci para executar uma manobra, para inverter o foco, antes sobre ele próprio, agora sobre o telespectador, fazendo-lhe várias perguntas embaraçosas e alinhavando o debate sob um verdadeiro *nonsense*. Ao invés de servir para esclarecer, o debate se transforma numa profusão de fragmentos de recordação, imprecisos e narrados sob pontos de vistas os mais disparatados e individualistas.

Obedecendo à lógica da inversão, é o velho Piscoci quem representa o novo, a possibilidade de solucionar esse labirinto da retórica vazia e sem sentido. Recordando os acontecimentos, ele conta que, naquele 22 de dezembro, estava tentando fazer as pazes com a esposa, que fingia estar zangada com ele; os dois assistiam a um programa de televisão quando a programação foi interrompida para exibir um pronunciamento de Ceausescu prometendo um pequeno aumento salarial, o que deu esperanças a Piscoci, que, com o aumento poderia fazer uma viagem de navio com sua mulher. Piscoci, então, confessa que a revolução frustrou seus planos, mas que ele resolveu se juntar ao povo nas ruas da cidade para impressionar a mulher, fingindo se passar por um herói. “Cada um faz a revolução que pode, cada um à sua maneira”. A revolução partiu de Timisoara e Bucareste para o resto do país, como as luzes do natal, do centro para a periferia, ele explica. Manescu interrompe: “Você às vezes diz cada bobagem! Todos nós sabemos que as luzes de natal acendem todas ao mesmo tempo!”.

Essa necessidade de relembrar o passado e a insistência em falar sobre o passado, sob diversos ângulos e exaustivamente, ainda que de forma fragmentada, é um dos principais elementos do filme e nos faz lembrar a já mencionada análise que Pierre Nora faz sobre o que ele chama de “o fim da história-memória”, o momento particular no qual vivemos, onde a memória, através dos lugares de memória, foi substituída pela história. Isso talvez explique, creio eu, por que no filme história e memória parecem se confundir, embora não sejam a mesma coisa.

Segundo pude deduzir de minha análise sobre o filme, a profusão de memórias/histórias contadas pelos telespectadores desestabiliza a memória oficial que Jderescu pretende comemorar. Mas esse plano comemorativo parece não funcionar. O que ocorre no programa de TV de Jderescu é justamente uma desconstrução do sentido das comemorações típicas do governo de Ceausescu, saudado com pompa e circunstância em grandes festas cívicas personalistas. Esta desconstrução pode ser percebida nos seguintes pontos:

Primeiro, ao invés de uma grande festa solene, o que temos é um pequeno programa de entrevistas onde não se comemora nada. Tudo se encaminha para uma comemoração: a salsa latina que os músicos ensaiam para iniciar o programa é substituída, por advertência de Jderescu, por uma canção tradicional romena; o discurso que abre o programa é um discurso comemorativo; mas, à medida que o apresentador vai entrevistando Manescu e Piscoci, com a pergunta retórica “houve ou não houve uma revolução?”, o caminho comemorativo que pretendia reiterar a memória oficial se desencaminha. O tom festivo adquire um tom racional e investigativo. A retórica comemorativa de Jderescu descamba para um verdadeiro interrogatório a Manescu (que, como professor de história, na visão do apresentador, deveria, afinal, reforçar o discurso oficial), ao senhor aposentado e aos telespectadores, cujas respostas, por sua vez, se antagonizam. Neste desencontro de testemunhos, o que se obtém, ao final, é uma miríade de relatos contraditórios e que não levam a nenhuma conclusão sobre a verdade dos acontecimentos de 1989, muito menos à reiteração do discurso oficial comemorativo.

Segundo, a própria comemoração é tida como algo menor que o acontecimento que se pretende comemorar. Estabelece-se uma hierarquia entre revolução e comemoração, onde à primeira se atribui mais valor que a segunda. A luta pela queda do regime comunista – a Revolução – teria um estatuto ético superior ao da comemoração. Por outro lado, ainda que a comemoração popular seja desvalorizada, e talvez por reação à rigidez e ao formalismo do regime nacionalista anterior, o povo não parece muito interessado em participar dos atos comemorativos, preferindo lançar-se aos prazeres do consumo, ouvir e tocar música estrangeira, desligar-se das tradições do passado. O culto à personalidade do período ditatorial dá lugar à multiplicidade de vozes populares. Essas vozes, além de múltiplas, se opõem à versão oficial da revolução. A comemoração é assim, no filme, um espaço de disputa de memórias. Ao invés do discurso que dá coesão e unidade nacional, o que temos é a desestabilização desse discurso pela multiplicidade de vozes e visões.

E, por fim, ao romper com as comemorações tradicionais, com a festa, com o rito, rompe-se também com o sagrado. Ao invés de cumprir com a função comemorativa de trazer de volta a lembrança de um evento, de exercer a função de ligar os homens por meio de uma memória comum, o filme dessacraliza e profana a comemoração. Estaria ele, de certa forma, colaborando para a realização do trabalho de memória de que nos fala Ricoeur?

2.4 O filme e seu contexto histórico

Como vimos, são muitas as possibilidades de interpretação de *A Leste de Bucareste* e seus usos didáticos podem também ser múltiplos e variáveis. São infinitos os usos de filmes na sala de aula, desde o seu uso motivacional para introduzir ou ilustrar um tema, quanto como linguagem transformadora e transgressora. As aulas de história são particularmente agraciadas com o uso do cinema, podendo ser enriquecidas com uma profusão de filmes com temas históricos ou não.

A Leste de Bucareste, embora não seja um filme histórico (não reencena um acontecimento histórico), aborda um tema caro à história – o da memória, ou memórias, como já dito, de um acontecimento histórico, o que lhe confere uma peculiaridade entre o rol de filmes com temas relativamente à história. Mas é justamente esta sua singularidade que o torna interessante para a comunidade de historiadores e que pode significar uma fonte igualmente peculiar para as aulas de história. No entanto, numa pesquisa realizada até o momento, embora tenha verificado a existência de trabalhos analisando o referido filme sob o ponto de vista histórico e político, para tratar do fim do comunismo no leste europeu, ou sob o ponto de vista da linguagem cinematográfica, em nenhum deles há uma proposta de utilizá-lo como recurso pedagógico nas aulas de história.

A escolha de *A Leste de Bucareste* se deu pelo fato de que o filme se utiliza de uma linguagem bastante interessante e original para falar do conflito de memórias e expressa a visão de seu autor no esforço por desconstruir uma Romênia pós-revolução que ainda mantém estruturas tradicionais hierárquicas e opressivas. *A Leste de Bucareste* é, sobretudo, um filme questionador, que, sob o pretexto de comemorar a revolução, a dessacraliza, lançando, com isso, possibilidades de superação das experiências traumáticas do passado. Trata-se de uma interpretação da memória que se preocupa mais em destacar o caráter uniformizador e opressor da memória coletiva, especialmente da memória nacional, do que seus elementos de coesão e afetividade.

Já mencionei a contribuição de Maurice Halbwachs para o debate sobre a memória coletiva. Halbwachs enfatiza que os diversos lugares de memória (monumentos, paisagem arquitetônica, datas, tradições, personagens históricas, etc), na medida em que indicam a memória coletiva de um determinado grupo, definindo o que é próprio desse grupo e diferenciando-o dos demais, fundamenta e reforça os sentimentos de pertencimento e as fronteiras socioculturais entre os grupos. Para o sociólogo, esse papel da memória não se exerce de forma impositiva, coercitiva, mas sim de forma afetiva, donde a nação é vista como a forma mais acabada de um grupo, e a memória nacional a forma mais completa de memória

coletiva. Para ele, a memória não é apenas seletiva, como já foi sinalizado, mas também um processo de “negociação” entre diversas memórias e lembranças.

Para que nossa memória se beneficie da dos outros, não basta que eles nos tragam seus testemunhos: é preciso também que ela não tenha deixado de concordar com suas memórias e que haja suficientes pontos de contato entre ela e as outras para que a lembrança que os outros nos trazem possa ser reconstruída sobre uma base comum. (HALBWACHS, 2013, p. 12)

Outras abordagens sobre o fenômeno da memória coletiva, porém, inverteram essa perspectiva, privilegiando as memórias subterrâneas dos excluídos, das minorias, dos marginalizados, que se opõem à memória oficial. Como destaca Pollak, ao contrário da perspectiva de Halbwachs, essas abordagens acentuam “o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional.” (1989, p. 04)

Por essa razão, essas memórias atuam subterraneamente e no silêncio. Mas, como destaca Pollak:

Por outro lado, essas memórias subterrâneas que prosseguem seu trabalho de subversão no silêncio e de maneira quase imperceptível afloram em momentos de crise em sobressaltos bruscos e exacerbados. A memória entra em disputa. Os objetos de pesquisa são escolhidos de preferência onde existe conflito e competição entre memórias concorrentes. (1989, p. 04)

A Leste de Bucareste é um filme produzido no contexto pós-revolucionário, um momento, portanto, de grandes transformações políticas, econômicas e culturais não só da história romena, como da história mundial. A um só tempo, em menos de duas décadas, o mundo presenciou o colapso do socialismo real no Leste Europeu, com a queda do Muro de Berlim e o fim da República Democrática Alemã (Alemanha Oriental, em 1989), e o desmembramento da segunda maior potência econômica da época – a URSS, finalizado em 1991. Em consequência, findou também o conflito político-ideológico que alimentou, desde o fim da Segunda Guerra Mundial, a Guerra Fria. Tratava-se do término de um modelo de excessiva centralização do Estado, com maior ou menor influência stalinista, responsável pelo silenciamento das forças discordantes ao modelo implantado e por insatisfações sociais, que acabaram desembocando, em meados dos anos 1980, no processo de abertura, a *perestroika* (reestruturação econômica) e a *glasnost* (transparência), lideradas pelo secretário-geral do Partido Comunista da URSS, Mikhail Gorbachev.

A Guerra Fria, a disputa ideológica entre os blocos capitalista e socialista, liderados, respectivamente, pelos EUA e pela URSS, deu mostras de que chegaria ao fim quando o socialismo real demonstrou não mais ser capaz de fazer frente ao avanço capitalista. Na década de 1970, o desenvolvimento econômico, com ênfase no crescimento industrial, tão característico das décadas de 1950 e 1960, entrou em retração nos sistemas socialistas. Produção industrial, agrícola, investimento de capitais, produtividade do trabalho, renda real per capita, tudo isso, se não estava de fato regredindo, já não crescia como nos anos anteriores, e nem mesmo os indicadores sociais básicos, como a mortalidade, conseguiam melhorar (HOBBSAWN: 2005. p. 456). Segundo Hobsbawn, isso “minou a confiança no socialismo talvez mais que qualquer outra coisa, pois sua capacidade de melhorar a vida da gente comum através de maior justiça social não dependia basicamente de gerar maior riqueza” (2005, p. 456).

À baixa produtividade agrícola e industrial somava-se a incapacidade de inovação tecnológica e de produzir bens e serviços. À medida que a corrida armamentista aumentava entre as duas grandes potências – EUA e URSS – cada vez se exigia mais investimentos na produção bélica e não nos setores essenciais da economia, muito menos na melhoria das condições de vida da população.

Politicamente, o socialismo real dos países do Leste Europeu se caracterizou pelo modelo centralizador de Estado, com maior ou menor influência stalinista. A excessiva centralização e burocratização foram responsáveis pelo silenciamento das forças discordantes ao modelo implantado e por insatisfações sociais, que acabaram desembocando, em meados dos anos 1980, no processo de abertura. Lideradas pelo secretário-geral do Partido Comunista da URSS, Mikhail Gorbachev, a *perestroika* (reestruturação econômica) e a *glasnost* (transparência) foram o começo das reformas políticas e econômicas que abriram os países comunistas à economia de mercado e ao sistema financeiro, levando o bloco socialista ao colapso.

A Revolução Romena ocorre neste contexto de dissolução do socialismo real. De 1965 a 1989, o país viveu sob o jugo de uma ditadura de cunho fortemente nacionalista, nepotista e personalista exercida por Nicolae Ceausescu, líder do Partido Comunista Romeno. Em 1947, o Partido Comunista Romeno (PCR) chega ao poder com influência soviética. Porém, em função do forte componente nacionalista, nos anos 1960, o país conseguiu adquirir maior independência da União Soviética, sob a liderança de Nicolae Ceausescu. Nos primeiros anos de seu governo, Ceausescu governou com seus pares do partido e realizou uma política populista com aumento dos salários, diminuição dos preços dos bens de consumo e

prometendo integração das etnias que compunham a nação (húngaros, alemães, judeus, eslavos). Procurou manter uma relativa liberdade de expressão, embora sob a supervisão do partido. Ao mesmo tempo, desenvolvia uma forte campanha de exaltação de sua pessoa como personificação dos valores nacionalistas romenos, que culminou, em 1969, com o fim do governo coletivo e com a construção do culto à sua personalidade (ROPER, 2005, p. 47). Na política externa, preservou a integração ao Comecon (Conselho para Assistência Econômica Mútua, fundado em 1949 pelos países do Leste Europeu), bem como relações amistosas com a China e o Ocidente. A política independente garantia o apoio popular ao PCR e contribuiu para consolidar a autoridade de Ceausescu. Desde então, o poder na Romênia adquiriu características fortemente autoritárias, patrimonialistas, nepotistas e fundado na fusão entre o público e o privado.

Nos anos 1970, o governo de Ceausescu estabeleceu um forte controle da informação, eliminando a liberdade cultural e intelectual e suprimindo a expressão étnica e religiosa (ROPER, 2005, p. 52). Na economia, o foco foi investir na industrialização pesada, ampliando o comércio com o Ocidente e os empréstimos de capitais junto aos bancos ocidentais. Essa política econômica resultou, nos anos 1980, numa política de austeridade, que para pagar a dívida externa exigia a exportação pesada de gêneros agrícolas, racionamento de eletricidade, gás, alimentos e cuidados médicos, o que reduziu dramaticamente as condições de vida da população, os benefícios sociais e as condições de saúde do povo romeno. Enquanto isso, a política de assimilação das minorias étnicas aumentava.

Austeridade, repressão e assimilação étnica geraram insatisfações populares e, embora não houvesse uma oposição organizada que pudesse desencadear uma reforma política, era certo o isolamento de Ceausescu por parte do povo, do partido e dos militares. Ainda assim, o ditador se recusava a adotar as medidas de abertura política e econômica.

Em 16 de dezembro de 1989, centenas de húngaros e romenos se reuniram nas ruas da cidade de Timisoara, em protesto contra o despejo do pastor metodista húngaro Lazlo Tokes. O pastor havia se pronunciado contra a política do governo. O protesto se caracterizou por uma vigília, na qual os manifestantes acenderam velas num gesto de apoio a Tokes. A *securitate* (polícia secreta) reagiu, atirando nos manifestantes. A revolta se espalhou para outros pontos do país. O Comitê Distrital do Partido Comunista sofreu uma tentativa de incêndio e novos manifestantes se reuniram ao redor da Catedral Ortodoxa Romena, sendo confrontados pelas forças da *securitate*. No dia seguinte, o Comitê Distrital do Partido foi invadido e, dessa vez, o exército foi convocado para a repressão, o que não conteve as

manifestações. A cidade se transformou em um caos, com incêndios, lutas, mortos e feridos. Os protestos se espalharam para outros pontos do país, chegando à capital Bucareste.

Sem apoio popular e sem apoio do exército, Ceausescu não tinha mais condições de governar, sendo pressionado a renunciar. Em 22 de dezembro, ele e sua mulher Elena tentam fugir de Bucareste sem êxito, sendo presos e sentenciados à morte. Na noite de Natal de 1989, eles são fuzilados na base militar de Targoviste, em frente às câmaras de televisão de todo o mundo. A Revolução Romena foi o único evento violento do Leste Europeu no processo de ruptura com o regime comunista.

Evidentemente, os vinte e quatro anos de governo ditatorial, bem como uma revolução sangrenta, deixaram marcas profundas na sociedade romena. É sobre essas marcas que o Novo Cinema Romeno se debruça, tendo como um de seus temas principais as experiências traumáticas do totalitarismo.

Nascido no início dos anos 2000, o Novo Cinema Romeno, também conhecido como a Nova Onda do Cinema Romeno ou Primavera Romena, vem se estabelecendo como um dos movimentos cinematográficos nacionais mais sólidos da atualidade, se destacando com premiações importantes, como as laureadas pelo Festival de Cannes. Nesta Nova Onda destacam-se jovens cineastas, oriundos da Universidade do Filme de Bucareste, com alguma experiência em produções internacionais, como Cristi Puiu (*A Morte do Senhor Lazarescu*, 2005), Cristian Mungiu (*4 meses, 3 semanas e 2 dias*, 2007) e Corneliu Poromboiu, diretor e roteirista de *A Leste de Bucareste*.

Oriundo da Universidade do Filme de Bucareste, onde também atuou como professor, Poromboiu afirma ter tido uma boa formação em cinema, embora com restrições, como o direito a realizar apenas quatro *takes* por uma cena. Seus filmes receberam investimentos privados e públicos (50% subsidiado pelo Instituto Nacional do Cinema Romeno). Além de *A Leste de Bucareste*, destaques para *Polícia, Adjetivo* (2009), *Quando a noite cai em Bucareste ou Metabolismo* (2013), *O Tesouro* (2015) – filmes premiados internacionalmente. Além de vencedor do *Camera D'Or*, recebeu também o prêmio do júri na seção *Un Certain Regard*, ambos em *Cannes*. Em entrevista ao jornal online português, *Rua de Baixo* (2011), ele afirmou que não fez *A Leste de Bucareste* pensando em um filme cômico, mas apenas em filmar histórias que ouviu. Em outra entrevista ao *Osservatorio Balcani e Caucaso* (2009), ele conta que se inspirou em um programa de televisão romeno, realizado em Vaslui, sua cidade natal, dez anos depois da revolução, em que os debatedores discutiam se houve ou não houve uma revolução. Afirma, ainda, que quis mostrar diferentes perspectivas sobre os eventos revolucionários e como cada um de nós distorce a história. Sobre a Revolução, ele afirma ser

uma palavra muito dramática e não acredita que existam eventos com o poder de mudar tudo de uma só vez:

Depois da revolução, a tradição assume o seu lugar, e depois a sociedade eventualmente se transforma novamente. Foi isso que eu quis provar com o meu filme. Os livros de história dizem que a revolução mudou tudo em um dia, mas sabemos que não foi exatamente assim (Entrevista. Osservatorio Balcani e Caucaso, 2009, minha tradução).

Ao ser indagado sobre se houve ou não houve uma revolução na Romênia, ele afirma:

Sim, houve, mas, ao mesmo tempo, depende de como você olha para ela. Cada um vive a sua própria revolução. Esta é a minha opinião. Não posso dizer se houve uma revolução ou não. Eu tinha treze anos. O personagem baseado em mim no filme é o cinegrafista de TV. No início, ele tenta encontrar a verdade em todas as diferentes versões da história que ele recebe, então, ele deixa a câmera cair e, no final, ele não sabe mais o que pensar. Quando fiz o filme, estava interessado em capturar as diferentes opiniões sobre a revolução, as histórias pessoais e os destinos. No final, a verdade é que não sei como responder a esta pergunta (Entrevista. Osservatorio Balcani e Caucaso, 2009, minha tradução).

Em comum, além da nacionalidade, os autores da Nova Onda Romena não dispõem de grandes recursos, são desconhecidos do grande público, mas possuem um enorme potencial de criatividade e inventividade. O passado ditatorial é um de seus temas principais, porém, esse retorno ao passado não pretende ser uma denúncia nem exigir reparação. O cinema romeno não é um cinema-denúncia, mas um relato de experiências do absurdo, narrativas singulares e caóticas (EDUARDO, 2007). É um cinema com um olhar singular e inusitado sobre o passado, onde os protagonistas são pessoas comuns em situações incomuns, vivendo dramas morais e políticos, em um lugar “em descompasso com o seu tempo”, cujo “olhar predominante é o de testemunha para quem nada choca mais ou para quem só é possível rir dos absurdos nacionais.” (EDUARDO, 2007).

É neste clima de proposições cinematográficas que *A Leste de Bucareste* se insere. Um filme que, embora denuncie uma Romênia decadente, corrupta e ainda, apesar da Revolução, autoritária, parece fazer isso com displicência, rindo-se não só das marcas autoritárias, como também da própria revolução. Daí a importância dos relatos e testemunhos, da memória contada e silenciada, pois é a partir do confronto dessas memórias que se poderá acender algo novo.

3 ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA: UM DOCUMENTÁRIO COMO PRODUTO DIDÁTICO

3.1 Filmando

Considerando que as atividades implicaram na veiculação de imagem e entrevistas concedidas pelos alunos, antes de se iniciarem as filmagens, foi necessário submeter o projeto ao atendimento das exigências do Comitê de Ética, intento obtido com sucesso.

A realização do produto didático – um documentário que desse conta de registrar, de alguma maneira, as atividades didáticas realizadas pelos alunos –, do roteiro às filmagens, necessitou, antes, de algumas pesquisas e leituras que pudessem embasar teórica e metodologicamente uma linguagem documental afinada com os objetivos da pesquisa.

A seguir, apresento um relato do processo através do qual se deu a escolha do estilo documental, da criação do roteiro e das filmagens.

3.1.1. O documentário-ensaio

A ideia de realizar um documentário surgiu durante as aulas do ProfHistória, na disciplina de Seminário de Pesquisa, ministrada pelas Prof^{as} Mônica Lima e Alessandra Carvalho, que, dentre as diversas dissertações já defendidas no ProfHistória, nos apresentaram uma cujo produto era um documentário: “Olhares sobre o Valongo: a história e a memória em torno do patrimônio”, de Ana Luiza Garcia. No rastro desta ideia, procurei idealizar algo do gênero, seguindo, porém, intuitivamente, uma linha mais pessoal. Já que eu pretendia trabalhar algumas possibilidades de se discutir o tema da memória e da história na sala de aula a partir de um filme, por que não filmar as atividades desenvolvidas junto aos alunos? Ideia

um tanto pretenciosa, já que, apesar de ser apaixonada por cinema, eu nunca tinha feito um filme na vida, sequer um vídeo de festa de aniversário. Eu havia me colocado, portanto, um desafio: o de aprender a filmar, ou, pelo menos, de compreender um pouco o que significa filmar.

Uma oportunidade surgiu em junho de 2017. Por sugestão da Prof^a Adriana Fresquet, com quem cursei a disciplina Cinema e Educação, na FE/UFRJ, no mesmo ano, me candidatei à Oficina de Cinema de Arquivo do Arquivo Nacional, Oficina Lanterna Mágica, e fui selecionada. Durante as oficinas, tivemos aulas com o cineasta Joel Pizzini¹⁸, que nos ensinou técnicas e teorias sobre o cinema documental. Com Pizzini, conheci o documentário-ensaio, ou filme-ensaio, um estilo documental associado ao poético e ao experimental, que não enxerga o documentário do modo como tradicionalmente é visto, como uma reprodução da realidade, mas como uma reflexão subjetiva sobre aspectos da realidade. Um cinema na “desfronteira” entre gêneros, para usar a expressão de Eryk Rocha¹⁹, entre o documental e o ficcional, onde pensamento e poesia se integram.

Em seu artigo intitulado “A Falsa Ficção”, Pizzini sintetiza a sua concepção da falsa ficção, uma derivação do filme-ensaio, que, ao mesmo tempo em que se opõe ao aspecto realista do documentário, “procura anular o caráter artificial da ficção, deslocando o significado de ambos do lugar-comum para o campo da subjetividade, através da apropriação irônica de intenção poética.” (PIZZINI, p. 01). O que está em jogo, nesta linguagem, é a desconstrução da dicotomia verdadeiro-falso e da acepção tradicional do conceito de verdade, “em busca de uma ‘nova verdade’ por meio da ruptura de fronteiras e hibridização de linguagens que projetam o chamado ‘real’ para múltiplas realidades” (PIZZINI, p. 01). Partindo do princípio nietzschiano segundo o qual “as verdades são ilusões das quais se esqueceu que o são” e da ideia deleuziana da “potência do falso”, Pizzini evoca para a linguagem documental o direito à falsidade, falsidade aí entendida não como o oposto da verdade, mas como uma das forças que integram o pensamento, que encontram sua máxima expressão na arte. Se, com Nietzsche, a verdade é destituída de seu pedestal de poder absoluto, indo se encontrar também no baixo e no insignificante, a falsidade adquire estatuto afirmativo, como potência do pensamento. Este abalo no pedestal da verdade, no entanto, não

¹⁸ Joel Pizzini, cineasta brasileiro, nascido no Rio de Janeiro, autor de *Dormente*, *500 Almas* (Prêmio de Melhor Filme, no Festival de Cinema de Brasília, 2004), *Glauber Rocha, Enigma de um dia* (Prêmio Internacional de Cinema da Bahia, 1996), *Caramujo-flor*, *Mr. Sganzerla - os Signos da Luz* (Prêmio de Melhor Documentário CPFL Energia É Tudo Verdade, Janela para o Contemporâneo, 2012), dentre outros. É co-diretor do projeto de restauração dos filmes de Glauber Rocha, colaborador do Templo Glauber, projeto de preservação da memória da obra do cineasta Glauber Rocha.

¹⁹ <http://revistadecinema.uol.com.br/2016/08/filme-ensaio-o-cinema-do-sentido/>

significa desvencilhar-se da verdade de todo, mas afirmar o seu papel secundário para a vida; reconhecer que a verdade não está dada, mas sim criada; que a verdade não é um princípio do pensamento, mas um “produto de um trabalho criativo e ficcional, subjacente a todo o pensamento preocupado em agenciar o múltiplo da vida, da história, da cultura, do desejo” (PELLEJERO, 2011, p. 20). A potência do falso está na origem da própria vontade de verdade enquanto elemento mais importante para a vida.

Jean-Louis Comolli, em “Sob o risco do real” (2008), defendia, frente à crescente roteirização das relações sociais, das relações intersubjetivas e da linguagem do audiovisual, que o documentário deveria se des-roteirizar, rejeitar a programação excessiva, a totalização (ou o totalitarismo), já que a imposição do roteiro teria a pretensão de controlar o real (p. 169). Ao contrário, Comolli propõe “ceder espaço ao real” (2008, p. 173), uma operação que se traduz na tensão com o real e com aquilo que lhe escapa, um confronto que se baseia numa relação inacabada e incompleta com o mundo. “Os filmes documentários não são somente abertos para o mundo: eles são atravessados, furados, transportados pelo mundo. Eles se apresentam de uma maneira mais forte que eles mesmos, maneira que os ultrapassa e, ao mesmo tempo, os funda.” (2008, p. 170). Trata-se de dar conta (ou não) “de se ocupar das fissuras do real, daquilo que resiste, daquilo que resta, a escória, o resíduo, o excluído, a parte maldita” (2008, p. 172).

Assim, a realidade da qual o documentário pode dar conta não é uma realidade pronta e acabada, tampouco objetiva. “Subjetivo é o cinema e, com ele, o documentário”, afirma Comolli (2008, p. 174). Mais que reconhecer a ausência de objetividade nos meios midiáticos, é preciso criticar a própria presunção de objetividade, dos quais estes meios se arvoram, que mascara, com frequência, o “caráter precário, fragmentário e, por fim, subjetivo do que é tão somente o seu trabalho”.

Um depoimento, uma palavra, um documento e a própria narrativa podem remeter aos fatos, a eles fazer referências e estabelecer relações, contudo, separam-se deles por meio de uma elaboração que, ainda que lhes seja relativa, processa-os nas formas que não são mais as deles. Nada do mundo nos é acessível sem que os relatos nos transmitam uma versão local, datada, histórica, ideológica (COMOLLI, 2008, p. 173).

Reside aí, precisamente, a diferença entre o cinema e o jornalismo: nascido do documentário, o cinema converge para o jornalismo, para os acontecimentos, os fatos, mas se diferencia dele na medida em que não nega que reescreve os acontecimentos, os fatos, as

relações em forma de narrativas. O cinema reescreve o mundo, “mas do ponto de vista de um sujeito, escrita aqui e agora, narrativa precária e fragmentária, narrativa declarada e que faz dessa confissão seu próprio princípio” (COMOLLI, 2008, p. 174). Isto significa dizer que no cinema, seja na ficção seja no documentário, importa mais o(s) olhar(es) de quem vê do que a coisa vista, ou melhor, que a própria coisa vista confunde-se com os olhares que se têm dela. Esta indistinção entre os sujeitos que vêem e as coisas vistas é o que caracteriza o real, indistinção que é, simultaneamente, a única certeza.

Ao mesmo tempo, não é só o visível que é filmado. Filmamos também o invisível, o que está fora do quadro, o extracampo, o que não era para estar no filme, pois cada objeto, cada pessoa, cada personagem traz, ainda que não se deseje, ainda que não esteja no roteiro ou no campo de visão, algo de fora para dentro da cena. “Filmar os homens reais no mundo real representa estar tomado pela desordem dos modos de vida, pelo indizível das vicissitudes do mundo, aquilo que do real se obstina a enganar as previsões.” (COMOLLI, 2008, p. 176). Aí reside justamente o desafio e a riqueza do documentário, dessa dificuldade que surge do imprevisível, do incontrollável, da experimentação. Nele, os dispositivos da escritura estão submetidos à pressão do real. Por isso, ele é sempre inacabado. Ele precisa acompanhar o movimento do mundo, mas não acompanha, e, no entanto, ele é feito assim mesmo, pois é neste “assim mesmo” que está a sua força, na sua precariedade, na sua instabilidade, fragilidade. “Ao mesmo tempo que se entrega, a matéria do cinema documentário lhe escapa”. (COMOLLI, 2008, p. 177).

Ao contrário da ficção, cujos roteiros são frequentemente fechados, fóbicos, não aceitam fissuras e subversões, o documentário é um cavalo sem rédeas, solto no campo, condição mesma da invenção. O documentário só tem uma obrigação: a de criar, donde se “irradia a potência real desse mundo” (COMOLLI, 2008, p. 178).

3.1.2. O roteiro

Já não é preciso dizer que o roteiro para o documentário se constitui apenas em um esboço de ideias, tomadas de cena imaginadas, situações idealizadas, que, de modo algum, se pretendem rígidas, deixando em aberto, de acordo com os pressupostos do documentário-ensaio, o diálogo entre os devaneios da realizadora e as expressões variadas, imprecisas e acidentais da realidade. A ideia foi simples: filmar situações em que os alunos pudessem expressar entendimentos, dúvidas e conclusões sobre as relações entre memória e história,

antes e depois de assistirem a *A Leste de Bucareste*. Aí há um método que precisa ser explicado. Não um método de filmagem, mas um método de aula, que, no entanto, entra em diálogo com as próprias filmagens.

A Leste de Bucareste é um filme que questiona as relações entre memória e história. O filme não apresenta conclusões; põe, sim, dúvidas sobre o valor da memória oficial sobre um evento político recente. A memória oficial construída sobre a Revolução Romena – a de que o povo participou dos eventos revolucionários – se choca com os relatos de alguns moradores da pequena cidade de Vaslui, para quem o que houve foi uma comemoração e não uma revolução; para outros, não é possível determinar o que realmente aconteceu; para outros, ainda, o que importa é a memória pessoal que guardam do episódio. Mais do que averiguar a “verdade”, ou se posicionar ao lado de uma das versões, o filme pretende, sim, expor o fato de que as memórias – incluindo a memória oficial – são narrativas em disputa por uma visão interessada dos acontecimentos. E se a história lida com a memória, que papel lhe restaria diante desta disputa de interesses?

Foi com base nesses questionamentos que procurei construir uma aula documentada, digamos assim, para oferecer aos alunos oportunidades de refletir sobre o significado de conceitos como memória e história. Inicialmente, os alunos trariam fotografias suas, especialmente de momentos compartilhados entre si, para que, ao narrar as lembranças desses momentos, eles pudessem perceber a subjetividade, bem como os aspectos compartilhados que envolvem as narrativas das memórias.

Em seguida, planejei entrevistar os alunos, pedindo a eles que narrassem lembranças de acontecimentos compartilhados por todos ou, pelo menos, por alguns eles. Acontecimentos da vida escolar e da história recente do país me pareceram os mais indicados, de modo a estabelecer um diálogo com os eventos lembrados no filme. Nessas entrevistas, pretendi criar situações em que os alunos pudessem lançar algumas ideias sobre o que significa a memória e a história e como elas se relacionam e se diferenciam.

O passo adiante do roteiro seria filmar os alunos assistindo ao filme e realizando as sequências didáticas propostas. Uma das ideias que apresentei no roteiro original foi a realização de uma animação, utilizando os personagens de *A Leste de Bucareste*, onde um aluno narraria brevemente a história do filme, de modo a situar não só os espectadores, mas também os próprios alunos com relação à sinopse do filme, suas condições de produção e seu contexto histórico.

Por fim, viriam as últimas entrevistas, nas quais os alunos poderiam relacionar o conteúdo do filme às noções de memória e de história. Meu objetivo nesta etapa final seria aprimorar as reflexões iniciais sobre os temas propostos.

Pensei ainda em entrevistar uma jovem romena que vive no Brasil, que conheci através de amigos. Qual seria sua impressão sobre o filme? O que a jovem poderia relatar sobre a Revolução Romena e sobre as comemorações da revolução? Qual seria a sua visão sobre a ditadura de Ceausescu e sobre a Revolução de 1989? Que memória ela teria desses eventos? Por extensão, achei que seria interessante também realizar entrevistas com alguns professores especialistas em história do tempo presente e no tema sobre a memória e a história, de modo a oferecer mais elementos para o espectador pensar sobre o tema proposto no documentário.

Esse roteiro exposto funcionou apenas como um guia inicial, orientado pelos pressupostos do filme-ensaio. Porém, nenhum roteiro pré-definido poderia dar conta do que estaria por vir, das falas dos alunos, das suas ideias, das conclusões e questionamentos que teriam sobre o filme assistido e sobre as atividades propostas. Podemos ter ideias do quê e como ensinar, conteúdos a compartilhar, mas, como no filme-ensaio, a sala de aula também não segue roteiro.

3.1.3 As filmagens

O projeto do documentário foi levado aos alunos dois meses antes de se iniciarem as filmagens. Foi preciso esclarecer detalhes do que se tratava, duração, local e objetivos do projeto, inclusive junto aos responsáveis. O convite se estendeu a todos os alunos do Colégio Estadual Brigadeiro Schorcht, de turmas sob minha orientação ou não, sem critérios previamente estabelecidos e sem privilegiar este ou aquele aluno, em função de desempenho, notas, comportamento ou qualquer outro critério excludente. Houve interesse de alunos de todas as séries, somando ao todo vinte e quatro. Ao final das filmagens, permaneceram dezoito.

As filmagens se iniciaram em dezembro, imediatamente após a aprovação do projeto de dissertação pelo Comitê de Ética do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ. Foram três dias de trabalho intenso e, em meados do mês, já estávamos com todo o material pronto para edição. Antes de iniciar as filmagens, tivemos dois encontros para esclarecer detalhes do projeto e tirar as dúvidas pendentes, inclusive junto aos responsáveis. No último

encontro, solicitei aos alunos que trouxessem para os dias das filmagens fotografias que registrassem momentos em que passaram juntos. Também pedi para que procurassem se lembrar de eventos marcantes relacionados à sua vida escolar ou ao grupo de alunos e a eventos da história recente do Brasil ou mundial. Projeto devidamente esclarecido e dúvidas sanadas, iniciamos as filmagens.

Como não tive tempo de aprender a filmar, busquei ajuda da cinegrafista Bianca Rocha, que filmou e forneceu todo o material de filmagem e som. A aluna Thayane Azevedo teve importante participação no auxílio à captação de som.

No primeiro dia de filmagens, reuni os alunos na sala do Núcleo de Cultura da escola e pedi para que narrassem lembranças que se relacionassem a eventos relativos à escola, ao país, à política ou à história. As lembranças trazidas foram a da greve de professores de 2013 e 2014, a do movimento de alunos das escolas estaduais de 2016 e a do processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, finalizado em agosto de 2016. Ao trazer à tona essas memórias, meu objetivo foi introduzir uma discussão sobre o papel da memória nas nossas vidas, tanto individual quanto coletivo, em consonância com as visões de Pollak e Candau, já explicitadas no capítulo 1, e de que modo essas memórias dialogam ou se chocam com a narrativa da história.

Esses relatos do primeiro dia engendraram algumas reflexões por parte dos alunos, como a importância da educação e das aulas de história no processo de elucidação das questões políticas e sociais, processo sem o qual, eles afirmam, não ocorrem transformações substanciais no sentido de promover mais justiça e igualdade.

Os alunos foram também instigados a responder: que lembranças/memórias são relevantes para a história? Eles relataram que acreditam que as memórias que chegam para nós nas narrativas da história obedecem a interesses de classe, que os grupos dominantes, não raro, detêm o monopólio da escrita da história, se colocando, muitas vezes, como os responsáveis pelas transformações sociais, quando, na verdade, eles afirmam, essas transformações contaram com a participação popular sem que isso seja muito divulgado. “Quem faz a história numa guerra são os vencedores”, diz o aluno Levi. A aluna Patrícia confirma a fala de Levi, afirmando que a história é a história dos vencedores, tanto que nos filmes de guerra, ela exemplifica, os EUA saem como os grandes vitoriosos, quando quem derrotou os nazistas foi a União Soviética, diz ela. Embora a narrativa dos filmes não possa ser confundida com as narrativas dos historiadores, a aluna percebe que há, muitas vezes, uma apropriação pelo cinema das histórias contadas pelos historiadores e por que não também das ideologias de dominação. A aluna também flagra contradições no discurso hegemônico

propagado pelos EUA de que o país é contra a guerra, sendo que foi justamente graças às grandes guerras mundiais que ele se tornou a maior potência mundial.

Ainda sobre a questão da “história dos vencedores”, o aluno Kadu lembra como o comunismo é visto em nosso mundo, antes mesmo do fim da URSS, como algo ruim; ser chamado de comunista, ele afirma, constitui para muitos uma verdadeira ofensa.

Sobre as diferenças entre a memória e a história, Patrícia afirma que os relatos de memória e os relatos históricos estão em choque todo o tempo e que é difícil dizer quem está certo; que o simples relato de quem “esteve lá” não é suficiente para garantir a verdade histórica, pois os que “estiveram lá” podem relatar os acontecimentos de modos distintos. Nesse ponto, a aluna antecipa, intuitivamente, discussões que pudemos fazer mais tarde, no decorrer do projeto, sobre a diferença entre o relato memorial e o relato histórico.

Sobre a importância da história, a aluna Thaís traz a crítica ao episódio do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, considerando-o como uma encenação; o acontecimento pode ter sido real, afirma ela, mas tudo não passou de um teatro bizarro, onde os políticos claramente não eram bem-intencionados. Disso ela deduz a importância das aulas de história, que nos oferecem outros pontos de vista diferentes daqueles veiculados pelos meios de comunicação dominantes, estes quase sempre comprometidos com os interesses de quem está no poder.

O segundo dia de filmagens foi o mais extenso. As atividades tomaram boa parte do horário da manhã e da tarde, pois era preciso aproveitar a disponibilidade da cinegrafista. Nesse dia, iniciamos o projeto pela montagem do material de vídeo e som no auditório da escola para assistir ao filme *A Leste de Bucareste*, ao mesmo tempo em que preparávamos o material de filmagem. Tudo pronto, entreguei aos alunos a ficha técnica e a sinopse do filme (Anexo 1). Lemos as fichas juntos e passamos ao filme. Em seguida, decidi por manter os alunos nos lugares onde estavam sentados, no auditório da escola, para preservar a informalidade das conversas, e pedi para que falassem livremente sobre o que entenderam do filme, o que não entenderam e o que mais gostaram.

O primeiro assunto que os alunos trouxeram foi a crítica que o filme faz ao machismo contido nas atitudes e falas do personagem Jderescu, o apresentador do programa. A aluna Yasmin repara que Jderescu dá ordens à sua esposa, a mantém como serviçal, decide sozinho sobre a vida financeira do casal e ainda a trai com a secretária. Os alunos também destacaram a crítica do filme à xenofobia como um dos elementos que mais lhes chamaram a atenção. No filme, um imigrante chinês, dono de uma loja de artigos para presentes, não é tratado pelo próprio nome – Chen – mas simplesmente por “o chinês”, como observa Levi, o que

demonstra o apagamento das individualidades, típico do tratamento preconceituoso que racistas e xenófobos tanto insistem em adotar. Levi observa que, apesar de sofrer preconceito, Chen demonstra nobreza de caráter ao defender Manescu, o professor de história, que havia sido acusado pelos telespectadores de aparecer bêbado no dia em que Ceausescu foi capturado.

Tais observações revelam temáticas que estão na ordem do dia e que são preocupações de nossos alunos, como o machismo, o racismo e a xenofobia. Curioso como a xenofobia, embora não seja, na nossa cidade, um dos maiores problemas associados ao preconceito, chamou tanto a atenção dos meninos. Em um mundo globalizado, onde informações sobre várias partes do mundo chegam em tempo real e simultaneamente, talvez questões não muito presentes aqui possam ser tão relevantes para os jovens quanto as que nos afligem diretamente, como o racismo e o machismo.

O título do filme foi também objeto de debate, já que, em português, *A Leste de Bucareste* é uma tradução do inglês *12:08 East of Bucharest* (sem evidenciar os números) e não do original em romeno *A Fost Sau n-a Fost?* (Foi ou não foi?). Alguns alunos consideraram o título em romeno mais apropriado, defesa feita por Felipe, pois evidenciaria melhor a polêmica da revolução que seu autor desejou pôr em questão. A interrogação no final do título deixa em aberto a questão. Para outros, como Kadu, o título *A Leste de Bucareste* não soa menos interessante, já que expressaria melhor o caráter difuso da revolução. Para estes, questionar se houve ou não houve uma revolução é uma falsa polêmica, inclusive uma contradição; para Levi, o filme não deixa dúvidas de que houve uma revolução, mas esta polêmica não seria seu ponto central e sim o fato de que revoluções são vividas e percebidas de modos diferentes de acordo com as necessidades de cada povo e de cada um. O personagem Piscoci, conforme destaca Levi, seria o melhor porta-voz desta tese, ao afirmar que cada um faz a sua própria revolução. O aluno observou ainda que, mesmo que a população tenha se reunido na cidade após 12:08 do dia 22 de dezembro, apenas para comemorar, isso também seria uma revolução, pois, se o povo não estava contente com o governo comunista, comemorar a queda de Ceausescu seria também uma forma de demonstrar insatisfação e mudar a situação política.

Aliás, saber se o movimento que ocorreu na pequena cidade de Vaslui, em 22 de dezembro de 1989, foi ou não foi revolucionário foi tema bastante importante na discussão. Em um dado momento de nossa atividade, eu lancei a pergunta: “Afim, foi ou não foi uma revolução?” Os alunos compreenderam de imediato que a polêmica do “foi ou não foi” foi apenas um pretexto bem-humorado do filme para expor a diversidade de memórias sobre um

evento histórico, muito mais do que descobrir a “verdade” sobre os acontecimentos. Eles também entenderam que a memória oficial de um evento histórico pode não corresponder ao que os historiadores afirmam e que, portanto, a história e a memória nem sempre narram o mesmo acontecimento da mesma maneira. Em consequência, eles perceberam que o conceito de revolução pode ter várias acepções; que a narrativa que a história faz da revolução pode não coincidir com a que narram os testemunhos, e que as revoluções podem também ser percebidas subjetivamente.

Uma cena do filme que chamou bastante a atenção dos meninos foi aquela em que o professor de história, Manescu, entra numa sala de aula para passar uma avaliação de recuperação para seus alunos. Manescu ironiza o fato de que já é natal e aqueles alunos ainda estão na escola; e, em um gesto benevolente, os deixa livres para escolher o tema de dissertação. O tema escolhido é a Revolução Francesa. A aluna Patrícia percebeu a ironia dessa cena: ao invés de falarem sobre a própria revolução, os jovens romenos preferem falar sobre uma revolução estrangeira, talvez porque a Revolução Francesa seja mais conhecida do que a própria Revolução Romena, mesmo para os romenos, diz a aluna, talvez porque, de fato, de acordo com a tese do filme, nenhum romeno tenha mesmo certezas quanto à sua própria revolução. No final da cena, quando um homem que vem cobrar dívidas de Manescu sugere a ele que aprove seus alunos de qualquer maneira, meus alunos identificaram nisso uma forma de corrupção, algo que também existe no Brasil atual. Patrícia compara a Revolução Francesa com a Revolução Romena, notando que ambas trouxeram o “liberalismo” aos seus respectivos países. Embora a noção de “liberalismo” não seja adequada ao contexto da Revolução Romena, a aluna percebeu que ambas as revoluções, tanto a francesa, quanto a romena, pretenderam desafiar ordens políticas e sociais autoritárias e centralizadoras.

A passagem do governo autoritário de Ceausescu para um governo democrático foi outro tema de discussão. Embora os alunos considerem que o socialismo tenha trazido alguns benefícios para a população romena, ainda que sem saber identificar exatamente quais, eles conseguiram perceber através do filme que o governo comunista de Nicolae Ceausescu foi um governo repressor e autoritário. A aluna Yasmin atenta para o fato de que se a tese segundo a qual o povo de Vaslui não se reuniu na praça antes da queda de Ceausescu for correta, isso poderia ter se dado em razão do medo que as pessoas tinham do regime vigente. Além do mais, as promessas de uma sociedade moderna não se concretizaram. Os alunos observaram que, dezesseis anos depois da queda do regime comunista, os bens de consumo, como os automóveis e televisores, por exemplo, continuaram retrógrados, as ruas sem asfalto, os

preços dos produtos encarecidos. A tese revolucionária que Jderescu pretendia validar é submetida à prova todo o tempo, seja pela insegurança dos testemunhos de Manescu e de Piscoci, seja pelos testemunhos contrários da população. Os alunos perceberam que, ao ser contrariado, o apresentador do programa interrompe a ligação de um telespectador, num claro gesto de censura. O regime mudou de nome, mas a vida cotidiana eivada de autoritarismo continuou a mesma.

A permanência de elementos do passado comunista na Romênia, como os bens de consumo ultrapassados, a corrupção e o autoritarismo nas relações sociais, que o filme faz questão em mostrar, foi um fator de destaque nas discussões. Em um primeiro momento, em função da ênfase que o filme dá às permanências, os alunos tiveram dificuldades em compreender as mudanças. A aluna Thaís interpretou as primeiras cenas, que mostram as luzes da cidade se apagando, como uma espécie de toque de recolher, como se a história do filme se passasse no período ditatorial, mas, logo em seguida, ela percebeu que o tempo no qual o filme se passa é posterior à ditadura. Então, ela achou que, apesar do fim da ditadura, ainda haveria toque de recolher na cidade. Mas, se o regime político era democrático, ela conclui que isso não poderia fazer sentido. Então, ela tira uma outra conclusão: a de que essa insistência do filme em mostrar pessoas presas ao passado poderia ser uma metáfora para se referir a uma sociedade que se recusa a ver o que do passado permanece, como se os bens obsoletos, a corrupção, a burocracia e o autoritarismo tivessem existido apenas no governo comunista, como se o filme estivesse indagando: por que vocês estão tão presos ao passado se não conseguem enxergar o próprio presente?

O modo como o filme trata a relação entre passado, presente e futuro foi muito bem analisado pelos alunos. Eles identificaram no filme uma crítica a essa obsessão que a sociedade romena teria com o passado. Yasmin destaca uma das cenas finais como exemplo dessa crítica: uma telespectadora telefona para o programa para informar a todos que, enquanto estão preocupados em comemorar a revolução, lá fora a neve cai. Ou seja, enquanto todos se preocupam obstinadamente com o passado, deixam de usufruir o que o presente tem a oferecer.

Ao serem questionados quanto ao posicionamento do filme com relação à permanência do autoritarismo e da censura na sociedade romena, mesmo em um contexto que se supõe democrático, os estudantes notaram que o filme pretende criticar as estruturas autoritárias. Thaís salienta que o *talk show* de Jderescu é, na verdade, uma farsa, pois, no fundo, ele não pretende criar um espaço de discussão sobre a revolução. Cada vez que é contrariado por um telespectador, ele simplesmente interrompe sua fala. O personagem está

posto no filme justamente para criticar essa sociedade que se diz democrática, mas que ainda mantém estruturas corruptas, burocráticas e autoritárias. Yasmin compara o apresentador ao Estado e os telespectadores ao povo. Na democracia, aparentemente, o Estado apoia a liberdade de expressão e a diversidade, mas quando a opinião pública se choca com os objetivos do Estado, ele atua de modo repressor. Nesse sentido, conclui Thaís, é por isso que os telespectadores no filme afirmam que não houve revolução alguma, pois o governo mudou, mas as estruturas sociais permaneceram as mesmas.

O entendimento da história foi outro ponto polêmico. Eu coloquei para os estudantes as seguintes questões: Como *A Leste de Bucarest* se posiciona em relação à história? A imagem que o filme constrói do professor de história como um sujeito bêbado, endividado, mal remunerado e que esquece com frequência não seria a manifestação de uma certa desconfiança em relação à história? Os alunos acreditam que sim. Julia percebe que o programa de televisão comandado por Jderescu coloca em xeque todo o tempo a validade dos testemunhos do professor de história, que de herói revolucionário passa a ser visto apenas como mais um bêbado na multidão comemorando a revolução. Gabrielle acredita que essa imagem desmerece a figura do professor, assim como da educação. Ela também destaca o papel da mídia neste processo de desvalorização da história, do professor e da educação, uma imagem que deveria ser combatida, tendo em vista a importância da educação para a formação da sociedade e do ensino de história como instrumento fundamental para a compreensão do que somos e do que poderemos ser. Essa situação permitiu que os alunos estabelecessem uma comparação com os dias atuais, em nosso país, onde os professores são bastante desvalorizados. Para os alunos Gerard e Yasmim, essa desvalorização é uma estratégia do governo para alienar os jovens, impedir a ascensão social dos mais carentes e evitar que grandes transformações – revoluções – sejam empreendidas por esses segmentos sociais.

Ao serem questionados sobre o que constituiria propriamente a história, os alunos a identificaram como “o que realmente aconteceu”, “os fatos mais importantes”, “os fatos comuns a todos”. Qual seria a atitude do historiador diante dos testemunhos? Para eles, caberia selecionar os relatos da maioria. Ou seja, eles entendem que a história é o resultado de uma seleção de fatos e que esses fatos não estão dados, mas são selecionados e organizados pelos historiadores. Eles também identificam a história como um discurso “verdadeiro” e que hierarquiza os acontecimentos. Assim, eventos políticos, como atos de governo e revoluções, e econômicos, como a política monetária, seriam mais importantes para o historiador do que eventos do cotidiano.

Este modo de encarar a história é, evidentemente, passível de problematização. Os alunos provavelmente estavam confundindo a noção de verdade com a de objetividade e não consideraram que o próprio conceito de verdade é relativo. Eles também não levaram em consideração que eventos do cotidiano podem ser tão relevantes para a compreensão da história quanto guerras, revoluções ou decretos governamentais. Eu penso que o próprio ensino de história, muitas vezes mais focado em eventos políticos e econômicos, também estaria contribuindo para uma ideia da história como uma disciplina que privilegia atos de governo e políticas econômicas sobre eventos do cotidiano, o que, certamente, precisa ser revisto e repensado por nós, professores. Por outro lado, como já sinalizei, os alunos perceberam bem as diferenças entre a narrativa da história e da memória e que, muitas vezes, a história desautoriza a memória, na medida em que seu discurso se baseia em pesquisas, analogias, críticas e comparações, enquanto a memória não se importa em ser emotiva, seletiva, descompromissada e em omitir, torcer e distorcer acontecimentos, como pudemos ver com as análises apresentadas no primeiro capítulo.

Após toda essa discussão, distribuí aos alunos um texto explicativo “Guerra Fria, Socialismo Real e Revolução Romena” (Anexo 2), contendo mapas, fotografias, manchetes de jornais, cartazes e charges em diálogo com o texto escrito, e pedi a eles para que observassem com mais atenção a última imagem – uma colagem de Ion Barladeanu, artista plástico romeno, cuja história de vida é bastante peculiar. Barladeanu, nascido em Zapodeni, Romênia, 1946, viveu nas ruas de Bucareste até 2008, quando passou a ter suas colagens valorizadas²⁰. É importante notar que o artista viveu em situação de rua tanto no período comunista (1947-1989), quanto no período capitalista (pós Revolução Romena), só saindo dessa condição em 2008, quando foi descoberto por outro artista plástico. Sua obra faz uma dura crítica à ditadura de Ceausescu, ao fascismo, ao autoritarismo, à guerra e à sociedade de consumo. Por este motivo, há uma intertextualidade interessante entre a obra de Barladeanu e *A Leste de Bucareste*, já que ambos expõem as mazelas, tanto do governo comunista de Ceausescu, quanto do modelo capitalista. Pedi aos alunos que relacionassem a colagem de Barladeanu com o filme de Poromboiu.

A aluna Lívia reparou que o fato de Barladeanu ter vivido nas ruas de Bucareste tanto no governo comunista quanto no governo capitalista revela algo que o filme de Poromboiu também critica e que o grupo de alunos já havia observado: que a forma de governo mudou, mas as pessoas permaneceram as mesmas, com seus hábitos sectários, autoritários e

²⁰ The Guardian. <https://www.theguardian.com/world/2010/feb/26/homeless-romanian-artist>.

hierarquizantes. A aluna Yasmin pondera que a colagem do artista plástico apresentada no texto poderia significar o fracasso das promessas de igualdade social de Ceausescu, representado pelo gesto de adeus do ditador e pelo helicóptero, através do qual Ceausescu pretendeu fugir. Para ela, uma revolução, seja comunista, seja capitalista, não basta para garantir uma transformação efetiva nas estruturas de uma sociedade. Apenas uma educação de qualidade poderia garantir mudanças substanciais no modo de pensar e de se comportar, afirma a aluna. Gabrielle complementa, afirmando que se há mais conhecimento, as pessoas passam a ter mais interesse no que está se passando no mundo, se dispõem a criticar e a pensar soluções. O aluno Felipe nota que a colagem expressa bem essa sensação do povo romeno de que nada mudou na sociedade. Passada mais de uma década após a revolução, ao invés de esperança, percebe-se, tanto na obra de Barladeanu, quanto na de Poromboiu, tristeza e trivialidade, como se todos estivessem mais preocupados com os seus afazeres cotidianos do que com a revolução. O aluno Levi vai mais além: para ele, seja no comunismo ou no capitalismo, manda quem tem dinheiro, como a imagem de Barladeanu sugere, ao colocar Ceausescu sorrindo, cercado de notas. Ceausescu pode ter sido executado, o comunismo sucumbiu, o capitalismo fez várias promessas, mas as condições de vida da população romena não sofreram grandes alterações, segundo o aluno.

Uma pausa para um lanche se seguiu. Aproveitamos, eu e a cinegrafista, para fazermos algumas tomadas de cena do lado de fora da escola, nas ruas e no entorno. Também aproveitamos as alunas reunidas na pracinha que fica em frente ao colégio para filmá-las em um momento de descontração.

De volta ao auditório, filmamos uma conversa entre as alunas Júlia e Jennifer, amigas inseparáveis há alguns anos e que se dispuseram a compartilhar lembranças de momentos que viveram juntas. Após seus relatos e o compartilhamento de fotografias, perguntei-lhes o que a memória e a lembrança significavam para elas. O objetivo desta cena seria o de introduzir o tema do documentário. As alunas demonstraram associar a memória à vida, “viver é lembrar”, afirma Júlia, e diferenciaram lembrança de memória, a lembrança como algo individual e a memória como algo compartilhado, algo que “realmente aconteceu”, diz Jennifer.

Eu não fui além neste assunto. Não questionei o entendimento delas, pois o que eu queria neste momento era um relato espontâneo, sem grandes elaborações formais, do que as alunas entendiam sobre a temática. Mas é interessante notar como essa noção do “o que realmente aconteceu” é importante para os alunos (ela já havia aparecido antes no relato de Patrícia). Pelo que me pareceu, eles estabelecem uma distinção clara entre os acontecimentos “reais” dos acontecimentos imaginados. Acredito que tenha sido essa a diferença estabelecida

por Jennifer entre lembrança e memória: a lembrança como algo individual e imaginado, algo subjetivo, enquanto a memória esteja associada a um fenômeno coletivo e objetivo. Veremos como, ao final do projeto, estas noções sofrerão alterações importantes.

Marcamos mais um dia para filmar, o terceiro e o último. Neste dia, reuni os alunos, em roda, na sala de leitura da escola e pedi para que eles fizessem um balanço do que aprenderam com o filme e com o texto sobre o Socialismo Real e a Revolução Romena.

Júlia e Gabrielle resumem o filme como uma tentativa de polemizar se houve uma revolução ou uma comemoração na pequena cidade de Vaslui, em 1989, tendo Manescu, o professor de história, como a figura central: se ele e seus amigos foram para a praça da cidade antes de 12:08 do dia 22 de dezembro de 1989, então, houve uma revolução; se foram para a praça depois, logo, o que houve foi uma comemoração. Eu peço a eles que relacionem a imagem da execução de Ceausescu e sua mulher, apresentada no texto sobre Socialismo Real e a República Socialista da Romênia com o filme. Os alunos percebem que a captura e exposição do exato momento da execução do ditador pelos meios de comunicação expressariam o desejo da população em ver o governo ditatorial extinto. Eles também percebem o forte controle da informação pelos meios de comunicação, na medida em que Ceausescu foi executado diante das câmeras de televisão, como se esse acontecimento fosse mais um espetáculo televisivo do que um acontecimento real, conforme foi analisado por mim no capítulo três. Esse controle dos meios de comunicação é bem explorado em *A Leste de Bucareste*, como destacam Felipe e Gabrielle. O programa de televisão de Jderescu tenta controlar a informação, censurando alguns telespectadores. Novamente, porém, os alunos confundem os tempos. Gabrielle fala de Jderescu como se ele estivesse sendo censurado pelo governo comunista. Eu lembro a todos que a história do filme se passa em 2005, dezesseis anos após a Revolução Romena, sob um governo democrático, portanto, e que a fotografia da execução dos ditadores foi tirada em 1989. Eu os alerto, porém, que essa confusão se dá justamente porque, apesar do governo democrático, as relações sociais na Romênia ainda são pautadas em estruturas corruptas, hierárquicas e autoritárias, o que permite que, mesmo extinta, a ditadura ronde a sociedade romena de alguma forma. O aluno Levi conclui, então, que a democracia não se instaurou com bases sólidas no país e Júlia diz que a repressão e o autoritarismo devem fazer parte estrutural da cultura romena.

A seguir, ofereci-lhes o texto “Memória, história e esquecimento” (Anexo 3), que foi lido e debatido por todos. Discutimos as diferenças entre a memória e a história. Os alunos perceberam que a história, conforme desenvolvemos no primeiro capítulo, é uma narrativa comprometida com a análise e a comparação de fontes. Seguindo Todorov e Ricoeur, a

história não pode glorificar o passado nem servir a interesses do presente. Já a memória, conforme vimos com os autores estudados, é seletiva e pode atender a interesses do presente. A aluna Thaís compara a memória a um trabalho de colagem que se reconstrói de acordo com os interesses próprios de quem se lembra. Não existe, portanto, ela conclui, uma única memória dos acontecimentos, destacando o caráter plural que Pollak destaca sobre as memórias.

Para explicar tal caráter plural das memórias, eu utilizo o exemplo do período da ditadura militar no Brasil e pergunto a eles: será que as memórias de quem foi perseguido e torturado durante a ditadura é a mesma de quem perseguiu e torturou? Eles respondem que não. Patrícia diz que os militares certamente se lembram de terem ajudado o país a crescer e que criaram uma imagem de si como heróis nacionais. Raysa percebe que existem pontos de vistas diferentes e todos concordam que esses pontos de vistas atendem a interesses próprios. Felipe conclui que a memória é seletiva e se adapta aos interesses de cada um. Seguindo as distinções estabelecidas pelos autores estudados, eu pergunto a eles qual seria o papel da história diante dessas visões interessadas da memória. Raysa responde, dizendo que a história procura equilibrar as diversas visões, sem favorecer ou desfavorecer os grupos sociais para que não haja um conflito de memórias. Mas, e quando o historiador percebe que a memória está tentando falsear a realidade? Eu pergunto. Raysa entende que cabe ao historiador não reproduzir as memórias, mas analisá-las.

Comentei com os alunos que a memória tende a criar heróis e utilizei o exemplo de Tiradentes, transformado em herói nacional pela república. Os alunos entenderam que, enquanto a memória, especialmente a memória nacional, se esmera em construir essas imagens, para atender a interesses próprios, cabe à história justamente desmistificar essa heroicização. Felipe entende que o historiador é um crítico, ao qual se reserva a função de dizer “o que realmente aconteceu”, novamente confundindo verdade com objetividade.

O tema do poder dos meios de comunicação retorna às preocupações dos alunos, que reparam como a mídia manipula a memória. Livia lembra da ocupação do Morro do Alemão, pela UPP, em 2010, narrada pela mídia dominantes como um momento decisivo para a instauração da ordem e da paz nas comunidades; a polícia atuando como pacificadora, quando muitos sabem, ela afirma, que a presença da polícia nas comunidades é frequentemente marcada pelo abuso e pela violência. A mídia dominante, assim, concluem os alunos, atua como garantidora dos interesses do governo em apresentar à sociedade uma imagem digna e respeitosa de seu braço armado que é a polícia. Nesse ponto de nossa discussão, pudemos diferenciar bem a memória da história: é que enquanto a memória não resiste às demandas

sociais, a história precisa resistir, ainda que nem sempre o faça. E mesmo que não resista, é necessário explicar por quê. Os resultados da pesquisa histórica independem da aprovação ou não dos grupos sociais identitários. A definição de fonte histórica fica bem clara para os alunos quando explico como o historiador deve narrar o período da ditadura militar, por exemplo, a partir da interpretação dos depoimentos dos sobreviventes, e também, como acrescenta Thaís, dos documentos do período, e, como complementa Raysa, das marcas nos corpos dos torturados.

Em seguida, eu pergunto aos alunos se seria possível fazermos uma história da Revolução Romena a partir do programa de televisão que aparece no filme. Eles, prontamente, respondem que não. Thaís argumenta que até o filme é confuso, que o próprio programa de Jderescu não define se houve mesmo uma revolução. Raysa conclui que o objetivo do filme sequer é narrar a história da Revolução Romena, mas as memórias, as variadas memórias desse acontecimento.

Abordamos também a questão do esquecimento. Eu indago aos alunos se, assim como é importante lembrar, também não seria importante esquecer. Gabrielle acha que não devemos esquecer, pois a lembrança permanente nos mantém em contato com o problema que precisamos solucionar, como o machismo, por exemplo, que não deve ser esquecido para que possamos combatê-lo. Thaís relaciona esta questão com o filme. Ela repara que os personagens preferiam não debater se houve revolução ou não e simplesmente comemoraram por dezesseis anos algo que sequer sabiam se realmente tinha acontecido. Elas preferiram esquecer. Eu lembro aos alunos que, durante várias décadas, os franceses se calaram diante do colaboracionismo com o governo nazista, durante a Segunda Guerra Mundial. Felipe concorda que o passado não deve ser esquecido, pois o passado constitui o presente; o que somos depende do que fomos. O aluno destaca uma característica importante da memória: a de que ela pode ser vivida “por tabela”, como afirmou Pollak, ou seja, mesmo não tendo vivido certas experiências do passado, podemos compartilhar de certas memórias que pertencem ao imaginário de um grupo e por isso fazem sentido para nós, elas nos ligam a uma determinada comunidade, nos dão um sentido de pertencimento, de identidade. Felipe usa como exemplo o tempo da escravidão, um tempo que não foi vivido por ele, mas ao qual ele se sente pertencer, pois o que foi sentido e vivido por seus antepassados negros o constitui. Ele afirma que a dor, a história e a memória de seus antepassados também são suas. Já Livia defende que é importante esquecer, que certas dores do passado devem ser esquecidas para evitar o sofrimento. Thaís contra argumenta que o passado deve ser lembrado não para infligir dor, mas para nos ajudar a não repetir os erros que cometemos. Tais observações remetem às

reflexões discutidas no capítulo um, de Todorov e Ricoeur, sobre as extensões do dever de memória e do dever de esquecimento.

A memória colabora ou não com a história? Eu lanço esta pergunta. Os alunos respondem que, para alguns, a memória é aliada da história, mas, para outros, não. Ainda usando o exemplo da ditadura militar, Cíntia diz que a história desautoriza a memória dos militares, enquanto se alia à memória popular. Lívia observa que, se por um lado, o historiador deve ouvir as diversas memórias, estas, por sua vez, não necessitam ouvir os historiadores. O trabalho do historiador não afeta necessariamente as memórias que os grupos sociais desejam preservar. Eu deixo claro para os alunos que não se trata de pleitear para o historiador o privilégio da verdade, mas de definir uma especificidade da história como disciplina científica, compromissada com o trabalho de análise e crítica sobre as fontes. E acrescento que *A Leste de Bucareste* também não tem por objetivo revelar uma verdade sobre a revolução. Como os próprios alunos repararam, o filme traz memórias as mais variadas e duvidosas, repletas de esquecimentos e manipulações, pois nem o professor de história conseguia se lembrar do que exatamente havia acontecido. Levi conclui que o objetivo do filme é expor o conflito de memórias e o conflito entre memórias e histórias.

Por fim, a título de avaliação geral de toda a atividade com o filme e com os textos e imagens, eu pergunto aos alunos o que mudou em relação à visão que eles tinham sobre a memória e a história. Antes das atividades deste projeto, os alunos entendiam a memória como a simples faculdade de lembrar o passado vivido individualmente. Após as atividades, eles passaram a entendê-la como algo mais complexo, parte de nossas vidas, tanto individual quanto coletiva, pertencente a grupos sociais e que contribui para a formação das identidades individuais e dos grupos. Também compreenderam o caráter plural, diversificado e em disputa das memórias, as quais não são apenas diferentes entre si, mas entram com frequência em conflito umas com as outras. Os alunos perceberam igualmente que o filme *A Leste de Bucareste* explora o aspecto conflitante das memórias, inclusive da memória oficial, assim como o embate entre a história e as diversas memórias. Quanto à história, eles afirmaram o seu caráter de disciplina científica, compromissada não com uma verdade absoluta, mas com a análise e a crítica das fontes, incluindo os depoimentos de quem viveu os acontecimentos estudados. Não restou dúvida a eles de que a história não é um relato direto das memórias dos que “estiveram lá”; mais que ouvir essas memórias, cabe ao historiador analisá-las, interpretá-las e compará-las, tendo em vista outros registros, como documentos escritos, imagens, etc.

Finalizamos, assim, as filmagens. Seguiu-se uma sessão de fotografias de todos os participantes do projeto.

Entre o roteiro e as filmagens estabeleceu-se pontos de encontro e de distanciamentos. O método de aula documentada foi realizado com sucesso, conforme previsto no roteiro. O passo a passo das entrevistas, desde o momento dos relatos sobre memórias individuais e compartilhadas até as atividades realizadas sobre *A Leste de Bucareste* seguiram o roteiro original, embora muitos momentos não puderam ser previstos, imprimindo novos elementos à aula e às filmagens.

A realização da animação, que deveria apresentar uma sinopse do filme para os espectadores, no entanto, não aconteceu, pois levaria muito tempo para finalização, além de mais recursos financeiros dos quais eu não poderia mais dispor. Ao invés desse recurso de animação, criei um outro, uma interposição de sequências de *A Leste de Bucareste* entre as falas dos alunos, de modo a explicar a polêmica principal do filme – houve ou não houve uma revolução na pequena cidade a leste de Bucareste. Além disso, utilizei o mesmo recurso para ilustrar alguns comentários dos alunos sobre trechos do filme. A ideia original de entrevistar também a mulher romena não foi à frente, já que a pessoa não se mostrou disponível. Quanto à ideia de entrevistar professores especialistas sobre o tema da memória e da história, decidi também não a manter para não alongar o tempo de duração do documentário. Optei por realizar um curta-metragem de pouco menos de 25 minutos, privilegiando as falas dos alunos.

3.2. Editando

Após analisar o material de filmagem obtido, decidi fazer a edição em quatro partes: 1. Lembranças de vida: Júlia e Jennifer; 2. Nós na história: lembrando juntos momentos de nossa história recente; 3. Assistindo e analisando o filme *A Leste de Bucareste*; 4. História, memória e esquecimento: finalizando o projeto.

Bianca Rocha, responsável pelas filmagens e fotografias do projeto, iniciou o processo de edição do material. Foram três encontros, nos quais conseguimos editar a primeira parte e o começo da segunda. Por motivos de falta de tempo, enfrentando intensa demanda em seu local de trabalho, Bianca não pôde seguir com as edições.

Contei, portanto, com o trabalho de Felipe Leão, estudante de Cinema da UFF, com o qual segui até o final da edição. Foram mais cinco encontros até a finalização do filme para exibição.

3.2.1. Lembranças de vida: Júlia e Jennifer

Júlia e Jennifer são amigas há alguns anos e possuem muitos registros fotográficos desta trajetória de amizade. Decidi começar o documento pelo relato das lembranças das duas jovens, contando momentos que viveram juntas e declarando suas primeiras impressões sobre o que entendiam pelas noções de lembrança e memória. A cena, filmada em penumbra, no auditório da escola, possui um clima intimista; pretende introduzir o espectador no universo de lembranças e reflexões dos jovens. As meninas estão sentadas na beirada do palco do auditório; as cortinas estão abertas. Elas contam com entusiasmo suas lembranças. “Lembrar, para mim, significa viver”, diz Júlia.

Segue-se um *close* nas fotos, que elas exibem com orgulho de suas trajetórias. Ao fundo, ouve-se a canção “Fora da memória”, dos Tribalistas, na voz de Marisa Monte. A opção por esta canção se deu pelo ritmo delicado e aconchegante, com predomínio do violão e da guitarra e com forte desempenho da percussão, o que lhe confere uma estrutura de compasso, como se estivesse a tentar marcar algo, algo que a memória não alcança. A letra fala de um estado de prazer e encantamento que o esquecimento nos proporciona, provocando o espectador: qual a importância da memória em nossas vidas?

A canção dos Tribalistas segue, acompanhando novas cenas: o entorno da escola, as ruas ao redor, o muro decorado com grafite pelos próprios alunos e, em foco, o nome da escola: Colégio Estadual Brigadeiro Schorcht. As cenas pretendem apresentar ao público que se trata de um trabalho realizado em uma escola pública do Rio de Janeiro, conhecida na região de Jacarepaguá. Há nela uma promessa: aqui, na escola pública, podem-se desenvolver muitos projetos educacionais. Você está convidado a conhecer um deles.

Em fundo preto, aparece o título do filme: *Entre a história e a memória*.

3.2.2. Nós na história: lembrando juntos momentos de nossa história

A segunda parte de nosso filme se inicia com um *close* em uma coleção de revistas Carta na Escola que se encontra no Núcleo de Cultura do colégio. Ouvimos um burburinho de vozes de alunos. Em foco, a mão de um aluno apanha uma das revistas, cujo tema principal é a polêmica do evolucionismo e do criacionismo nas escolas. No canto inferior esquerdo da capa da revista, podemos observar uma chamada para a reportagem de biologia: “Onde nasce a memória”. A escolha em dar destaque a este número da revista veio justamente em função desta chamada na capa sobre o tema da memória, uma feliz coincidência.

Em seguida, selecionamos algumas falas dos alunos relatando suas lembranças sobre eventos recentes que marcaram sua vida escolar e a história do país. O relato em destaque foi o das participações no movimento estudantil de 2016, quando muitos alunos de várias escolas estaduais do Rio de Janeiro se engajaram em ocupações e atos de protesto contra as más condições em que se encontra a educação pública. Ao exibir esses relatos, apresento intercaladas fotografias tiradas pelos próprios alunos durante suas participações nos atos de protestos daquele ano. A presença das fotografias no filme não foi pensada para ilustrar esse episódio da vida dos alunos, mas para adicionar elementos narrativos que expressam o quão significativo foi esse evento para eles. Elas próprias narram essa experiência dos alunos adicionando emotividade à cena e valorizando, com isso, suas experiências.

Os alunos relatam também os motivos que os levaram a participar ou não do movimento, suas críticas ao próprio movimento e a emoção que sentiram ao protestar. E um dos motivos para participar, segundo seus relatos, foi a influência da greve dos profissionais da educação, realizada nos anos de 2013 e 2014, a qual eles também consideram um evento marcante em suas vidas. Também destaquei o relato crítico da aluna Thaís sobre o processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. Procurei preservar na edição a espontaneidade da conversa, que ora ganhava um tom mais sério, ora mais humorado. De igual modo, selecionei os comentários críticos mais interessantes sobre a relevância da memória para a história. Boa parte das falas se iniciam com um “em lembro”; eram respostas à minha pergunta “o que você lembra?”. Escolhi compor as falas iniciais que começam com esse “eu lembro” justamente para dar ênfase ao tema da memória.

3.2.3. Assistindo e analisando *A Leste de Bucareste*

Esta terceira parte da edição começa com os preparativos para assistir ao filme *A Leste de Bucareste*. Optei pela câmera acelerada para transmitir ao espectador a noção do trabalho que tivemos para organizar a exibição do filme. Trabalhar filmes ou qualquer outro recurso midiático em sala de aula costuma ser uma odisséia! Os recursos são com frequência escassos, tanto materiais quanto humanos. É comum em muitas escolas a ausência de material de mídia e, quando esse material existe, a carência é de peças simples, como cabos, adaptadores e extensões. Do mesmo modo, raramente contamos com a ajuda de um técnico ou auxiliar para a preparação do material. Em geral, são os próprios professores com seus alunos que instalam o material, como foi o nosso caso. Eu quis também mostrar o amadorismo das nossas filmagens, pois não contávamos com equipes especializadas, muito menos com recursos

financeiros públicos para a realização do documentário. Todo o custeio de produção, filmagem e edição foi feito com recursos próprios. Pelo significado da cena, escolhi uma música tradicional romena, *Sirba*, de Benone Damian e Simion Stanciu, para acompanhar a câmera acelerada, rendendo uma homenagem ao tom amadorístico das filmagens de *A Leste de Bucareste*, onde a câmera, tal qual a nossa, oscila, vacila e desfoca.

Segue-se um excerto com uma cena de *A Leste de Bucareste*, na qual o apresentador Jderescu abre o programa comemorativo da Revolução Romena e introduz os personagens que debaterão se houve ou não houve uma revolução na cidade, uma cena bastante elucidativa sobre o tema do filme. Meu objetivo aqui foi oferecer ao espectador uma breve, porém suficiente, apresentação de *A Leste de Bucareste*. Na parte superior esquerda do excerto coloquei as informações básicas do filme: nome, diretor e data de realização. Essa cena substitui a ideia inicial que consta do roteiro de introduzir uma animação que fizesse um resumo de *A Leste de Bucareste*.

Deste excerto passamos para outra cena do filme, na qual Jderescu constata que as declarações de Manescu, o professor de história, não são confirmadas pelos telespectadores do programa. Só que, agora, a cena escolhida não aparece como excerto, mas filmada por nossa própria câmera, indicando que os alunos estão assistindo ao filme. O recurso foi utilizado não só para mostrar o momento em que os alunos assistem ao filme, mas também para esclarecer mais um pouco sobre o conteúdo de *A Leste de Bucareste* – as diversas memórias sobre um mesmo acontecimento. A transição do excerto para a filmagem pretende também sugerir que o que estamos assistindo é resultado de um diálogo entre dois filmes: o filme sobre o qual trabalhamos com o filme que produzimos. É, ainda, um singelo tributo à câmera de cinema e suas amplas possibilidades.

Aqui, cabe lembrar a importância já mencionada da câmera na obra de Poromboiu. A câmera, ora estática, ora vacilante, desfocada, cuja frequência de tomadas frontais e a busca explícita pelo ângulo correto, embora nem sempre bem-sucedida, parece indicar inabilidade e amadorismo do cinegrafista, seja do que filma *A Leste de Bucareste*, seja do personagem que filma o programa de televisão de Jderescu. Tanto em um caso quanto no outro, o amadorismo é um recurso para metaforizar a incerteza e a desconstrução, para falar de uma Romênia que, apesar da revolução, ainda vive a necessidade de grandes transformações. Ao mesmo tempo em que Poromboiu critica a precariedade de seu país pré e pós-revolução, ele também desestabiliza as crenças do espectador. Todos os pontos de vista apresentados no filme através de seus personagens são igualmente precários, instáveis, incertos, assim como suas câmeras.

Assistir a *A Leste de Bucareste* é rever conceitos, desestabilizar certezas, experimentar novos olhares, seja da história e da memória de seu país (quicá também do nosso), seja do cinema.

Em meu artigo, intitulado “A câmera por detrás da câmera”, eu analiso o papel de destaque da câmera na narrativa de *A Leste de Bucareste*. Com base nas observações de Jean-Louis Comolli (2016), eu ressalto o mistério que envolve essa máquina óptica, uma máquina que fisicamente possibilita uma visão reduzida e limitada da realidade – pela lente e pelo enquadramento –, “mas que, justamente por isso, permite imaginar e brincar com o que não pode ser visto ou não se deseja que seja visto” (DIAS, 2017, p. 03). Em *A Leste de Bucareste*, na medida em que Jderescu planeja revelar a verdade sobre a revolução em um programa de televisão, a câmera parece emergir como um instrumento privilegiado de acesso à verdade. No entanto, esta expectativa é frustrada a partir dos depoimentos dos telespectadores e a câmera decai desacreditada. Ela não revela nada além de contradições, parcialidades e incertezas. Esta é a grande brincadeira de Poromboiu: desconstruir a ideia de que a câmera revela verdades objetivas; ao contrário, ela é parcial e subjetiva; ela conta histórias, apenas, e tanto é capaz de revelar quanto de esconder. E sua maior virtude talvez seja a de permitir imaginar. Por isso, eu comparo a câmera a uma janela, uma abertura que nos permite comunicar afetos, discursos, emoções, medos, mas que nos dificulta a passagem. Janelas nos permitem mais espreitar que transitar. “Se quisermos sair de onde estamos por uma janela, teremos que quebrar as regras. A única possibilidade de sair incólume por uma janela é através da imaginação” (DIAS, 2017, p. 07). A partir da visão de Comolli, para quem as câmeras são lugares de observação reduzida (2016, p. 117), eu as comparo a janelas, capazes de conformar a visão do espectador ao enquadramento. Porém,

o enquadramento (necessariamente limitado) articula o visível com o não visível, o campo com o extracampo, constituindo-se numa operação que, ao mesmo tempo em que esconde, também revela. Mas o que o enquadramento esconde e revela não é necessariamente a imagem enquadrada. Assim, câmeras funcionam como janelas indiscretas, que nos permitem espreitar e imaginar, ver para além dos limites do enquadramento. (DIAS, 2017, p. 07)

As “janelas indiscretas” são, aqui, evidentemente, uma referência à obra de Alfred Hitchcock, *Janela Indiscreta* (1954, 1h 55m). O encontro entre a câmera e a janela extrapola os limites da metáfora e ganha concretude em uma cena de *A Leste de Bucareste*. Eu descrevo a cena em meu artigo citado:

O cinegrafista do programa de TV, um dos personagens, está filmando uma banda que toca divertidamente música latina, quando Jderescu, o apresentador, chega e os

interrompe, afirmando que esta não é uma música apropriada para o Natal. A câmera do filme, que até então filmava de costas para o personagem cinegrafista, agora está do outro lado, de frente para ele, e acompanha o mesmo sendo repreendido por Jderescu por estar filmando com a câmera no ombro. “Ponha-a já no tripé!”, grita Jderescu, além de chamar a atenção também de um dos músicos por estar sem seu instrumento. Em seguida, Jderescu parte para uma sala contígua, separada por uma janela de vidro, enquanto os músicos discutem sobre que outra canção tocar, ao mesmo tempo em que o personagem cinegrafista ajusta o tripé. Música e filmagem agora progridem da forma tradicional. Na sala contígua, podemos ver, pelo vidro da janela, uma outra cena paralela se desenrolando entre Jderescu e sua assistente, sugerindo um certo envolvimento entre os dois. Jderescu acena então para o cinegrafista para que ele se acomode, deixando a câmera filmar estática sobre o tripé. Se nos primeiros momentos da cena, as duas câmeras – a do personagem e a do filme – estão sintonizadas com o olhar do espectador, ao final, ocorre um deslocamento, em que a câmera do personagem passa a se opor à câmera do filme, levando o espectador a uma cisão que lhe dará um olhar privilegiado: do lado de cá, da câmera do diretor, ele poderá não só discordar da tradição imposta, como também ver o que poucos podem ver: a outra cena que se desenrola do outro lado da janela. Dar ao espectador esse olhar privilegiado é uma manobra de câmera que quer dizer: veja o que todos fingem não ver! Esse olhar privilegiado é também um olhar indiscreto, que a câmera constrói não para afirmar o seu ponto de vista, mas para dar acesso a outros – outros ângulos reais ou imaginários. (DIAS, 2017, p. 08-09)

E eu poderia acrescentar agora: outros ângulos do real.

Na edição de nosso curta-metragem, o jogo de câmeras segue, deslocando-se do filme para focar nos alunos espectadores. Pode-se ouvir outra canção tradicional romena, mais suave, *Invirtita si Hategana*, dos mesmos compositores Benone Damian Simion Stanciu, e compondo mais uma vez um diálogo com o filme. Alguns alunos sorriem. O filme desperta interesse e inspira diversão.

O trabalho seguinte de edição foi selecionar as análises dos alunos sobre o filme, já descritas no item anterior. O critério de seleção obedeceu aos melhores ângulos, som audível e comentários mais relevantes. Alguns comentários foram ilustrados por excertos do filme para dialogar, dar movimento e não cansar a benevolência do espectador. As discussões sobre o trabalho do artista plástico romeno Ion Barladeanu e suas relações com o filme foram intercaladas com algumas colagens do artista, de modo a permitir ao espectador conhecer um pouco do seu trabalho e tirar suas próprias conclusões. Não foi possível identificar os títulos e datas dos trabalhos de Barladeanu, sem prejuízo, porém, do desenvolvimento das atividades propostas nem do entendimento do nosso curta-metragem.

3.2.4. História, memória e esquecimento: finalizando o projeto

A quarta e última parte do documentário começa com um momento de descontração de algumas das alunas do projeto, passeando nos arredores e reunindo-se na pracinha que fica

em frente ao colégio. Foi um momento em que a cinegrafista flagrou as meninas comentando leituras e mensagens de celulares, entre as filmagens. Era fim de tarde e o sol fazia uma iluminação muito bonita. Decidi usar esse material para fazer a transição entre uma parte e outra do documentário, utilizando a canção de Gilberto Gil, *O fim da história*. Sem querer entrar no mérito da questão polêmica do “fim da história”, a canção foi escolhida apenas por fazer referência à história dos países do leste europeu, às revoluções e ao fim do socialismo real (“Basta ver que um povo derruba um czar / Derruba de novo quem pôs no lugar”; “Quantos muros ergam como o de Berlim / Por mais que perdurem sempre terão fim”). No detalhe da cena, em cima da mesa da praça, podemos ver um origami, dobrado durante a análise do filme pela aluna Thaís. A aluna foi inspirada pelo barquinho de papel que o velho Piscoci dobra durante o programa de Jderescu.

Desta cena ensolarada, partimos para as últimas discussões realizadas na sala de leitura da escola, que abrangeram os temas da memória, da história e do esquecimento. Uma vez mais, escolhi as declarações mais audíveis e bem focadas. As filmagens nesta sala de leitura tiveram o som bastante comprometido por razão do ar condicionado. Por inexperiência, nem eu nem Bianca sabíamos que o som do ar ligado seria captado com tanta potência pelo microfone utilizado nas gravações. Por isso, eu e Felipe Leão, o novo editor, precisamos limpar o som da melhor maneira possível. Ao concluirmos o projeto, verificamos que ainda é possível ouvir um chiado neste momento do documentário.

Além do problema do som, também tivemos imprevistos em algumas imagens. Nas cenas editadas deste momento das filmagens, aparece novamente um excerto de uma cena do filme, Manescu abanando a cabeça enquanto ouve uma das declarações dos telespectadores, que utilizei para encobrir um tremor na filmagem. O recurso acabou ficando interessante, pois dá a impressão de que foi proposital; Manescu parece concordar com o que os alunos falam sobre o significado da história.

As últimas declarações, dadas pela aluna Thaís, sobre o que mudou na percepção dos alunos sobre a memória e a história antes e depois do projeto, são finalizadas com a versão que Rita Lee fez para a canção dos Beatles, *In my life*, uma canção que fala da lembrança de momentos, histórias e pessoas inesquecíveis. Se a canção que marca o início do curta fala do encantamento do esquecimento, a canção que o finaliza remete ao poder da lembrança.

Seguem-se, ao som da canção, retratos que fizemos juntos ao final do projeto; alguns deles aparecem em sequência, simulando uma *stop motion*.

Para finalizar as edições, fizemos a limpeza do som e colorimos o filme em tons de laranja para ressaltar emotividade e calor humano. Afinal, o projeto aborda temas do universo

humano, a história e a memória, e foi realizado com muita intensidade, cumplicidade e prazer, por todos nós.

Seguem-se os créditos de realização, direção, montagem, edição, agradecimentos, participantes, canções e imagens utilizadas e, por fim, uma nota na qual explico que o documentário é um produto elaborado como parte de minha dissertação de mestrado para o ProfHistória 2016-2018. Deixei essa nota explicativa para o final por motivos estéticos, preferindo apresentar na abertura apenas o título do filme.

As entrevistas dos alunos não foram integralmente narradas no filme. Por motivos também estéticos, que levam em consideração a duração da película e a qualidade das imagens e do som, algumas delas foram suprimidas, sem prejuízo, porém, de seu significado.

3.3. Repercussões

Para a divulgação do documentário, o editor Felipe Leão criou um cartaz (Anexo 4) inspirado nas colagens de Ion Barladeanu, no qual justapõe vários elementos da obra do artista aos personagens de *A Leste de Bucareste*, incluindo os participantes de *Entre a história e a memória*. A composição abusa da profusão e aleatoriedade dos elementos, da aglomeração de personagens, das referências ao mundo *pop*, da explosão de cores, fazendo alusão às expressões artísticas da *pop art*, típicas da contracultura dos anos 1960/70. Qualquer semelhança com capas de LPs como *Sargent Peppers Lonely Heart Club Band* (The Beatles, Abbey Road Studios, 1967), *Tropicália ou Panis et Circensis* (Caetano Veloso, Gal Costa, Gilberto Gil e outros, Philips, 1968) ou às obras de Andy Warhol não é mera coincidência. A memória, muitas vezes, se expressa através dessa profusão e aleatoriedade de elementos.

Com o documentário pronto, realizei, no começo de 2018, duas exhibições no mesmo local onde foi filmado, no C.E. Brigadeiro Schorcht, apenas para que os alunos que participaram do projeto pudessem assistir ao documentário. Infelizmente, não consegui reunir todos os alunos. Alguns deles já concluíram o Ensino Médio e estão trabalhando ou cursando faculdade, o que os impossibilitou de estarem presentes nos horários de exibição.

Ainda assim, a repercussão foi bastante positiva. Os alunos ficaram muito felizes em se verem atuando no filme e confirmaram a importância do projeto para o aprendizado da história. Alguns diretores do C.E. Brigadeiro Schorcht também estiveram presentes nas apresentações e gostaram muito do projeto. Uma preocupação que eu tive, desde o início, era quanto à inteligibilidade do documentário. O filme esclarece suficientemente a proposta do

projeto? É possível entender que o documentário pretende relatar experiências pedagógicas feitas a partir do filme *A Leste de Bucareste* na escola sobre os temas da memória e da história? Eu fiz estas perguntas aos espectadores e obtive, felizmente, resposta positiva. Um dos diretores do colégio, Professor Bruno, de Física, relatou que, apesar de não ter assistido ao filme *A Leste de Bucareste*, pode compreender perfeitamente o tema do filme e a proposta do documentário realizado junto aos alunos.

O documentário também foi exibido no Colégio de Aplicação da UFRJ, em 23 de junho deste ano, para os alunos da turma corrente do ProfHistória, por solicitação dos Professores Alessandra Carvalho e Fábio Garcez. A exibição teve repercussão igualmente positiva. Os alunos do ProfHistória ficaram impressionados com a desenvoltura dos alunos que participaram do projeto, do modo como eles se apropriaram dos conceitos trabalhados (conceitos complexos) e perceberam o quanto os alunos aprenderam após a realização do projeto. Observaram também o quanto a ideia de uma “história global” é ainda dominante no entendimento que nossos alunos constroem sobre a história.

Sobre esta questão levantada pelos alunos do ProfHistória tenho pouco a considerar, pois não tivemos tempo suficiente para esclarecer o que eles estavam chamando de “história global”, muito menos para debater sobre as implicações dessa corrente historiográfica no ensino de história. Imagino que estivessem se referindo ao conceito recente de “*Global History*”, que integra o título da revista inglesa “*The Journal of Global History*”, editada desde 2006 na *London School of Economics*, um campo recente da historiografia, cujos conteúdos, métodos e limites ainda estão sendo construídos e em disputa (LIMA, 2015, p. 579). De qualquer modo, os alunos do ProfHistória se referiram ao conceito de “história global” de forma crítica, evidenciando a permanência de noções eurocêntricas e globalizantes, que privilegiam grandes estruturas interpretativas e a longa duração em detrimento dos acontecimentos, das histórias locais, de grupos e indivíduos. De fato, essa é ainda a orientação historiográfica predominante no ambiente escolar e nos livros didáticos, e precisa, evidentemente, ser problematizada.

Entre a história e a memória está em processo de inscrição e submissão em mostras de alguns festivais de cinema, aguardando resposta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Leste de Bucareste é um filme rico em muitos sentidos. Inteligente, irônico, crítico, o filme nos apresenta várias reflexões, em especial sobre a pluralidade e as disputas que envolvem a memória e suas relações com a história, as quais puderam ser percebidas pelos alunos envolvidos no projeto por nós desenvolvido. As imprecisões que envolvem os conceitos de revolução e golpe, a desconfiança no caráter sacralizado das comemorações oficiais, a crítica dos costumes engessados, hierárquicos e autoritários da sociedade romena e a insatisfação com uma sociedade cuja democracia ainda é uma promessa distante fazem do longa-metragem de Corneliu Poromboiu uma peça de grande valor reflexivo e pedagógico. As definições e diferenças entre história e memória, tema pouco trabalhado nas escolas, ganham destaque por intermédio deste filme, associadas a outros temas de igual relevância. Em nosso país, herdeiro de um passado autoritário, que muitos não desejam lembrar, e que ainda enfrenta o desafio de se democratizar, a memória e a história precisam ter presença urgente, frequente e assídua nas salas de aula.

No projeto por nós desenvolvido, além da preocupação com o tema da memória e da história, também demos tratamento especial ao filme, usado não como mero entretenimento ou motivação, não como suporte para os textos escritos dos livros didáticos, mas como documento, peça cinematográfica que materializa por meio da criação artística as relações entre as preocupações, digressões e desejos de seu realizador e o momento histórico em que vive. Além disso, como destacamos, o cinema, mais que entreter, nos permite nos colocar no lugar do outro. É um exercício de alteridade. Um exercício de humanidade.

Avaliando o projeto desenvolvido e as reflexões dos alunos sobre os temas propostos, podemos concluir que definir história e memória, bem como diferenciá-las, foi uma tarefa que colocou mais desafios que certezas aos alunos. Pela complexidade do tema, no entanto, não poderia ser diferente. Ao final do projeto, mesmo eu, após alguma leitura e muitas noites sem dormir, ainda me reservo o direito de ficar confusa. O assunto faz lembrar a célebre indagação que Santo Agostinho fez em suas *Confissões*: “Que é, pois, o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; mas se quiser explicar a quem indaga, já não sei”.

O projeto deixa muitas questões em aberto como a questão da “verdade” histórica, como evitar os anacronismos nas aulas de história e a questão levantada pelos alunos do

ProfHistória, quando da apresentação de nosso curta-metragem no Colégio de Aplicação da UFRJ, sobre a persistência da história global como orientação historiográfica no ensino de história. Essas são questões que surgiram no desenvolvimento das atividades que não pudemos aprofundar, mas que merecem futuras investigações.

Também outros exercícios didáticos poderiam ter sido realizados, como o uso do método de análise criativa de Bergala (2008), citado no capítulo dois e sugerido pela Professora Adriana Fresquet. Poderíamos ter utilizado fragmentos do filme, articulando-os e combinando-os, como nos ensina Bergala, de modo a realizar uma análise criativa dos fragmentos. Porém, como este não era o objetivo inicial do projeto, o exercício não foi realizado. Fica a sugestão para futuros projetos com filmes, utilizando o método de Bergala, que poderá incidir, inclusive, sobre o nosso curta *Entre a história e a memória*. Como outros alunos poderiam conduzir os mesmos temas propostos em nosso curta-metragem? Como um novo universo de alunos assistiria a *A Leste de Bucareste*? Que visões sobre a história e a memória poderiam nos trazer? Que histórias poderiam nos contar a partir de fragmentos e do exercício de decomposição de nosso filme, recompondo-o e recriando-o? Que novos questionamentos e novas leituras sobre os temas da história e da memória poderiam surgir?

Quanto às questões propostas no projeto, entre a memória e a história talvez saibamos enunciar mais semelhanças que diferenças. Ambas se pretendem verdadeiras, ambas são seletivas, ambas estão intimamente ligadas à formação das identidades individuais e coletivas, ambas são passíveis de imprecisões e esquecimentos. Mas se algo pode seguramente diferenciá-las é o olhar crítico e reflexivo da história, olhar que não faz parte das preocupações da memória. A memória, ao contrário da história, não reflete sobre si mesma de modo sistemático e organizado. É um exercício de si (um si individual ou coletivo), que não leva em consideração as memórias dos outros. É a história, que, no confronto das memórias, reconhece sua diversidade, seus limites, sua tensão entre inventividade e veracidade. A história, como o cinema, é também um exercício de alteridade.

Pelo projeto que realizamos com o filme *A Leste de Bucareste*, se não foi possível estabelecer definições precisas sobre os conceitos de história e memória, ao menos, tenho certeza, uma série de indagações e inquietações passaram a povoar as mentes daqueles meninos. Nesse sentido, o projeto foi um sucesso, pois foi capaz de mobilizar inquietações, possibilitar análises, críticas e reflexões por parte dos alunos, assim como oferecer-lhes a oportunidade de serem protagonistas de seu próprio aprendizado do mundo. Sobretudo, foi um conjunto de atividades que mobilizou aprendizagem, interesse, participação, cooperação e emotividade.

O filme *A Leste de Bucareste* possibilitou esse aprendizado, levando os alunos, através da experiência da alteridade que constitui o cinema, a experimentar novas formas de ver e pensar o mundo, pela reflexão sobre o significado da memória e da história. Para além das atividades desenvolvidas, o filme oferece, ainda, infinitas utilizações didáticas, incluindo a produção de leituras cinematográficas como a que eu e meus alunos conseguimos desenvolver.

Além disso, considerando que a sala de aula é um espaço de formação do cidadão crítico e reflexivo, o filme lança luz não só sobre o que podemos refletir sobre a memória e a história, mas também sobre o que podemos, a partir de uma reflexão sobre a memória e a história, construir no futuro, compromissados com um mundo onde a diversidade de ideias e de visões, assim como as diferentes identidades, possam ser administradas e não reprimidas ou censuradas. Como na metáfora das luzes de natal se acendendo uma a uma, *A Leste de Bucareste* nos convida a despertar para a difícil, lenta e trabalhosa, mas fundamental tarefa de construir um mundo justo, livre, tolerante, diverso, enfim, um mundo democrático.

Da mesma forma, a realização de *Entre a história e a memória* sugere novas leituras de mundo, novas experiências de alteridade, novas reflexões. A realização do documentário proporcionou aprendizagem significativa para os alunos e contribuiu para enriquecer a minha prática como professora de história. Do mesmo modo, contribuirá, seguramente, para enriquecer outras práticas e outros contextos de ensino.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. A construção de uma didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*, São Paulo, 22 (1): 183-193, 2003.
- AGOSTINHO, Santo. O que é o tempo. In. *Confissões*. Livro XI. Petrópolis: Vozes, 2005, 20ª Edição.
- A LESTE de Bucareste. Direção e roteiro: Corneliu Poromboiu. Fotografia: Marius Panduru. Imovision, Romênia, 2005. Título original: *A Fost sal n-a fost?* Comédia, 85 min.
- ARBEX, José. Guerra Fria: o Estado terrorista. São Paulo: Moderna, 2005.
- BARDAN, Alice. Aftereffects of 1989: Corneliu Porumboiu's 12:08 East of Bucharest (2006) and Romanian Cinema. In: IMRE, Anikó (Org.). *A Companion to Eastern European Cinemas*. West Sussex: Wiley-Blackwell Editor, 2012.
- BARROS, José d' Assunção. Fontes históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a pesquisa histórica. *Mouseion* n.12, mai-ago/2012, pp.129-159, ISSN 1981 - 7207.
- BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da história. In: FERREIRA, Marieta e AMADO, Janaína. *Usos e Abusos da História Oral*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BERGALA, Alain. A hipótese-cinema. *Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*. Rio de Janeiro: Bookling/UFRJ, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2012.
- CALLINICOS, A. *A Vingança da História: o marxismo e as revoluções do Leste Europeu*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- CANDAU, Joel. *Memória e identidade*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- CARVALHO, Alessandra e CATELA, Ludmila da Silva. 31 de marzo de 1964 em Brasil: memórias deshilachadas. In. *Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas "in-felices"*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores y Siglo Veintiuno de Argentina Editores, 2002.
- CIAMBARELLA, Alessandra. "Nem sempre o que parece é": cultura histórica, memórias e representações das esquerdas e da ditadura militar na televisão nacional. In. MAGALHÃES, Marcelo de Souza, ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, CIAMBARELLA, Alessandra e

RIBEIRO, Jayme Fernandes (Orgs). Ensino de história: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

COMOLLI, Jean-Louis. *La cámara*. In: BALLÓ, Jordi y BERGALA, Alain (eds.). *Motivos visuales del cine*. Barcelona: Galaxia Guttemberg, 2016.

_____. Ver e poder. A inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DERRIDA, Jacques. A certain impossible possibility of saying the event. In: *Critical Inquiry*, 33: 2003.

DIAS, Luciana Fernandes. A câmera por detrás da câmera. Artigo submetido à publicação para a Revista Devires, em aguardo. Rio de Janeiro, 2017.

EDUARDO, Cleber. Pequeno grande cinema da Romênia. Olhares. In loco. Especial Seminário Painel do Cinema Mundial, dez/2007. Disponível em: <http://www.revistacinetica.com.br/romenia.htm>

FERREIRA, Marieta de Moraes. *História oral*: velhas questões, novos desafios. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Org). *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

_____. Demandas sociais e história do tempo presente. In: VARELLA, F. et. al. (orgs.). *Tempo presente e usos do passado*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre (Orgs.). *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976.

FICO, Carlos. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis - o caso brasileiro. *VARIA HISTÓRIA*, Belo Horizonte, vol. 28, nº 47, p.43-59, jan/jun 2012.

FRESQUET, Adriana e MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14. In. D'ANGELO, Raquel Hallak e D'ANGELO, Fernanda Hallak. *CINEOP 10ª Mostra de Cinema de Ouro Preto. Uma década de preservação Cinema Patrimônio*, Junho 2015, 1ª edição, Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

FRESQUET, Adriana. *Cinema e Educação: Reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e “fora” da escola*. São Paulo: Antêntica, 2013.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HOBBSAWN, Eric. A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____ e RANGER, Terence. A Invenção das Tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

JELIN, Elizabeth. Los sentidos de la conmemoración. In. Las conmemoraciones: Las disputas en las fechas “in-felices”. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores y Siglo Veintiuno de Argentina Editores, 2002.

LE GOFF, Jacques. História e memória. São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.

LIMA, Henrique Espada. No baú de Augusto Mina: o micro e o global na história do trabalho. *Topoi (Rio J)*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 31, p. 571-595, jul./dez. 2015. www.revistatopoi.org

LISBOA, Karen Macknow. Comemorações, Memória, História e Identidade. In: RODRIGUES, Jaime (Org.). A Universidade Federal de São Paulo aos 75 Anos: ensaios sobre história e memória. Ed. FAP-UNIFESP, 2008.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza, ROCHA, Helenice Aparecida Bastos, CIAMBARELLA, Alessandra e RIBEIRO, Jayme Fernandes (Orgs). Ensino de história: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

MEIRELLES, William Reis. O cinema na história. O uso do filme como recurso didático no ensino de história. *História & Ensino*, Londrina, vol. 10, p. 77-88, 2004.

MIGLIORIN, Cezar. Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

_____. Cinema e escola sob o risco da democracia. In: FRESQUET, Adriana (Org.). Currículo de cinema para escolas de educação básica. Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual, FE/UFRJ, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: www.cinead.org/materiaisdidaticos.

MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de história: entre história e memória. Disponível em: www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica.../artigo1.pdf. Acesso em 23 de dezembro de 2003.

_____, GASPARELLO, Arlette Medeiros e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (Orgs). Ensino de história. Sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad Editora, 2012.

MORETTIN, Eduardo Victorio. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. *História: Questões & Debates*. Curitiba, n. 38, p. 11042, 2003, Editora UFPR.

MOTTA, Márcia M. M. História, Memória e Tempo Presente. In: CARDOSO, C. F. et VAINFAS, R. (Org.). *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 2012.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.

NARRADORES de Javé. Direção: Eliane Caffé. Roteiro: Eliane Caffé e Luís Alberto de Abreu. Brasil, 2003, Drama, 1h 40m.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas da sala de aula. *Fênix, Revista de História e Estudos Culturais*. Abril/maio/junho de 2008, Vol. 5, Ano V, n. 2. Disponível em: www.revistafenix.pro.br

NEGAÇÃO. Direção: Mick Jackson. Roteiro: Davida Hare e Deborah Lipstadt. EUA, Reino Unido, 2016. Título original: *Denial*. Biografia. Drama, 109 min.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. *Projeto História*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História, São Paulo: n.10, 1993.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de história. In: BITTENCOURT, Circe (org). São Paulo: Contexto, 2004.

PELLEJERO, Eduardo. Nietzsche como falsário. A apropriação deleuziana da potência do falso. *Existência e Arte – Revista Eletrônica do Grupo PET – Ciências Humanas, Estética da Universidade Federal de São João Del-Rei – ANO VII – Número VI – Janeiro a Dezembro de 2011*.

POLLACK, Michel. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, nº 10, 1992, p. 200-212.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, vol. 2. n. 1, 1989.

RAPOTAN, Elena-Alina. *Politics of Memory: The Communist Past in Romanian New Wave Cinema*. University of Amsterdam, 2010.

REIS FILHO, Daniel Aarão. *As Revoluções Russas e o socialismo soviético*. São Paulo: Editora Unesp, 2003. (Coleção Revoluções do século XX).

RIOS, Fábio Daniel. Memória coletiva e lembranças individuais a partir de perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollock e Beatriz Sarlo. In: Revista Intratextos, 2013, vol 5, no1, p. 1-22. DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/intratextos.2013.7102>

ROPER, Steven D. Romania: the unfinished revolution. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 2005.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (orgs.). Usos e Abusos da História Oral. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996, p. 93-101.

_____. A última catástrofe. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2016.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.

SANTOS, Mileide Borges Adalberto. Memória e o ensino de história. IV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão. SE/Brasil, 20 a 22 de setembro de 2012. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_05/PDF/19.pdf

SILVA, Helenice Rodrigues. “Rememoração”/Comemoração: as utilizações sociais da memória. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 22, nº 44, pp. 425-438, 2002.

SORLIN, Pierre. Indispensáveis e enganosas, as imagens, testemunhas da história. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 1994, p. 81-95.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TODOROV, Tzvetan. Memoria del mal, tentación del bien. Indagación sobre el siglo XX. Barcelona: Ediciones Península, 2002.

UMA cidade sem passado. Direção: Michael Verhoeven. Alemanha, 1990. Título original: *Das Schreckliche Mädchen*. Drama histórico, 1h 34m.

<http://www.ruadebaixo.com/corneliu-porumboiu.html/>.

<https://www.balcanicaucaso.org/eng/layout/set/print/Areas/Romania/East-of-89-45347>.

Acesso em 10/11/2009.

<https://www.theguardian.com/world/2010/feb/26/homeless-romanian-artist>. Acesso em 26/02/2010.

<https://www.theguardian.com/artanddesign/gallery/2010/feb/26/art-painting-romanian-artist>.
Acesso em 26/02/2010.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm

<http://revistadecinema.uol.com.br/2016/08/filme-ensaio-o-cinema-do-sentido/>

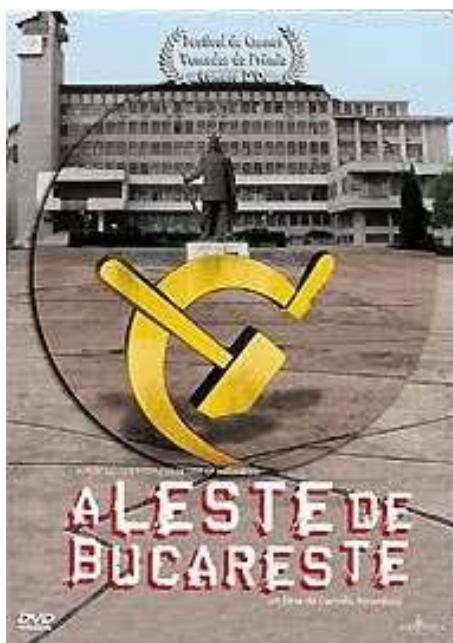
<https://oglobo.globo.com/brasil/no-ceara-cidade-inundada-para-construcao-de-barragem-volta-aparecer-devido-seca-14961533>

ANEXOS

ANEXO 1 – TEXTO COMPLEMENTAR

A LESTE DE BUCARESTE

SINOPSE – FICHA TÉCNICA



SINOPSE:

Romênia, 2005. No aniversário de 16 anos da queda do ditador comunista Nicolae Ceausescu, uma emissora de TV local decide reunir pessoas em um debate para saber: houve ou não houve uma revolução na pequena cidade? Entre os convidados estão Emanoil Piscoci, um senhor aposentado, e Tiberiu Manescu, um professor de história que bebe e costuma esquecer as coisas com frequência.

FICHA TÉCNICA:

Direção e Roteiro: Corneliu Porumboiu

Elenco: Luminita Gheorghiu

Gênero: Comédia dramática

Nacionalidade: Romênia

Duração: 1h 29m

Título original: *A fost sau n-a fost?*

Ano de produção: 2006

Tipo de filme: longa-metragem

Idioma: Romeno

Formato de produção: 35 mm

Cor: Colorido

Formato de áudio: Dolby SR

Formato de projeção: 1.85 : 1

Música composta por: Rotaria Group

Prêmios: Camera D'Or Festival de Cannes (2006), Gopo para melhor diretor, Gopo para melhor filme, Gopo para melhor ator, Gopo para melhor roteiro (2007).



ANEXO 2 – TEXTO COMPLEMENTAR

A Guerra Fria

Durante a **Segunda Guerra Mundial** (1939-1945), EUA e URSS lutaram juntos contra um inimigo comum - o nazifascismo. Uma vez terminada a guerra e o nazifascismo derrotado, a união entre EUA e URSS se desfez, pois ambos os países eram adeptos de ideologias opostas: enquanto os **EUA** lideravam o **bloco dos países capitalistas** (em defesa do lucro, da liberdade de comércio e da economia de mercado), a **URSS** liderava o **bloco dos países socialistas** (em defesa da apropriação pública dos meios de produção e do fim das desigualdades entre classes sociais). Ao final da guerra, EUA e URSS tinham em comum apenas o fato de serem as maiores potências econômicas e ideológicas do planeta e, por isso, disputavam a hegemonia mundial. Esta disputa ficou conhecida como **Guerra Fria** e durou de 1947, logo após o fim da Segunda Guerra, a 1991, quando a URSS se desfez. O marco da partilha entre as duas superpotências foi a divisão da Alemanha, em 1949, entre **República Federal da Alemanha (RFA)**, sob influência capitalista, e a **República Democrática Alemã (RDA)**, sob influência socialista.

CORTINA DE FERRO



"Cortina de ferro" foi a expressão utilizada por Winston Churchill, Primeiro Ministro da Grã-Bretanha, em 1946, para designar a divisão da Europa entre áreas de influências ideológicas distintas.

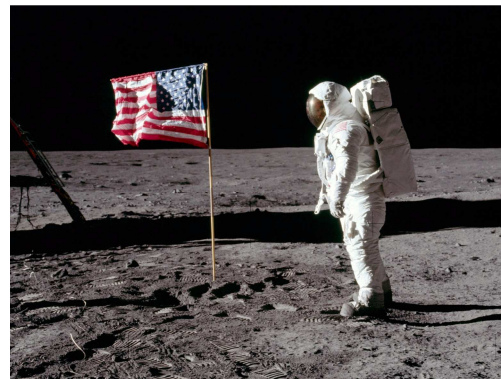
A liderança dos EUA concentrou-se nos países da **Europa Ocidental**, que se recuperaram da guerra através do **Plano Marshall**, um plano de ajuda econômica dada pelos EUA (alimentos, fertilizantes, matérias-primas, máquinas, empréstimos, etc) para a reconstrução da economia capitalista na região. Em 1949, EUA, Canadá e os países europeus capitalistas assinaram um pacto político-militar, denominado **Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN)** para defesa mútua e contra a influência soviética. Já do lado do bloco socialista, a **URSS** consolidou seu poder no **Leste europeu**, através da ocupação militar da região. Para garantir o crescimento do socialismo, a economia

nesta região fechou-se ao mundo capitalista e foi implementado o **modelo de comunismo soviético**, com a ditadura do partido único (o Partido Comunista), a coletivização das terras e a planificação da economia sob o controle do Estado. Em 1955, os países do bloco comunista assinaram o **Pacto de Varsóvia**, assumindo o compromisso de ajuda mútua caso qualquer uma das nações do bloco socialista sofresse ataque militar do bloco oposto.

A disputa entre as duas superpotências se caracterizou não só pelo conflito ideológico, mas também pela disputa espacial e armamentista. Em 1957, a URSS lança o primeiro satélite artificial, o Sputnik 1, e, em 1961, a primeira nave espacial, o Vostok 1, pilotada por Yuri Gagarin, o primeiro homem a viajar no espaço, completando uma volta na órbita terrestre. Em 1969, os EUA lançam a Apollo 11 à lua, com os astronautas Neil Armstrong e Edwin Aldrin Jr.



Acima, a manchete do jornal de Huntsville, Alabama, de 12 de abril de 1961, destaca a atuação de Yuri Gagarin (foto) no espaço, confrontando o desempenho dos soviéticos com o dos norte-americanos.



Chegada do homem à lua, em 16 de julho de 1969. Ao pisar em solo lunar, Armstrong proferiu a frase que entrou para a história: "Um pequeno passo para o homem, um grande salto para a humanidade.".

O desenvolvimento da tecnologia espacial gerou a produção de novas tecnologias de armamentos, como o míssil balístico intercontinental (ICBM), que, podia atingir alvos a milhares de quilômetros de distância, e o míssil antibalístico, capaz de interceptar um míssil inimigo antes que ele atingisse seu alvo. Nesta guerra tecnológica, foram construídas bases de lançamento de mísseis pelos países integrantes da Otan, bem como pelos integrantes do Pacto de Varsóvia, colocando o mundo sob a ameaça de uma grande guerra nuclear de poder de destruição incalculável.



Na foto, John Lennon e Yoko Ono celebram o fim da Guerra do Vietnã (1959-1975), pela qual EUA e URSS disputavam sua influência no Vietnã do Norte (socialista) e Vietnã do Sul (capitalista). A guerra deixou um saldo de cerca de 3 milhões de mortos.

Porém, a mais eficiente arma da Guerra Fria foi a propaganda ideológica. Do lado capitalista, exaltava-se a liberdade de expressão, o consumo e as oportunidades de enriquecimento para todos; do lado socialista, a garantia de emprego, educação, saúde, moradia e condições de vida dignas para os trabalhadores.



No cartaz soviético, crianças felizes e bem nutridas, vivendo sob o regime socialista, contrastam com a exploração do trabalho infantil no mundo capitalista.



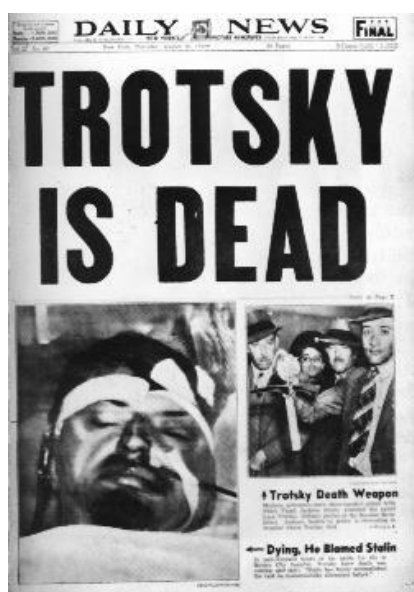
No filme "Eu me casei com um comunista", a reputação da mulher é posta em questão, pois os comunistas eram vistos no mundo capitalista como pessoas cruéis e traiçoeiras.

o Socialismo Real e o fim da URSS

"**Socialismo real**" ou "**socialismo que realmente existiu**" é a expressão utilizada para se referir ao sistema econômico e político implantado na URSS a partir do governo de **Josef Stalin** (1924-1953). Apesar de Stalin defender a teoria do "socialismo em um só país", o sistema se espalhou por vários países, como Cuba (1959), China (1949) e Coreia do Norte (1950). Na Europa, a partir de 1949, no contexto da Guerra Fria, o socialismo se disseminou nos países do leste aliados à URSS: Hungria, Tchecoslováquia, Albânia, Romênia, Polônia, Iugoslávia, Bulgária e Alemanha Oriental, tendo seu fim com a queda do Muro de Berlim (1989) e o desmembramento da URSS (1991).

O socialismo real caracteriza-se pela planificação da economia, estatização dos meios de produção (as fábricas, as unidades agrícolas e os bancos pertencem ao Estado), centralização do poder nas mãos do partido comunista, controle da economia e dos salários e distribuição de renda organizada pelo Estado. Ele se diferencia do socialismo ideal por vários motivos.

Para o socialismo ideal, criado por Karl Marx e Friedrich Engels, o fim da propriedade privada dos meios de produção e das desigualdades de classe seria inevitável, uma consequência lógica do desenvolvimento do progresso humano, das próprias forças produtivas do capitalismo, e deveria extrapolar os limites nacionais, tornando-se um processo revolucionário internacional. Ora, não só este "progresso" não se verificou como a consequência inevitável do desenvolvimento das sociedades humanas, como também a revolução não se internacionalizou, ficando restrita ao âmbito nacional, em alguns países. Ainda que a Revolução Bolchevique de 1917, liderada por Vladimir Lenin, tenha sido realizada sob a pretensão de alcançar uma escala global, essa pretensão nunca se realizou.

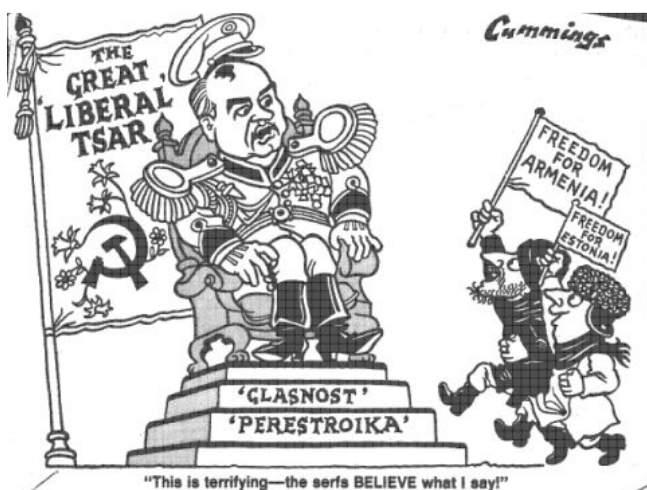


Na capa do Daily News, de 22 de agosto, de 1940, Trotsky, principal opositor de Stalin, com quem disputava a liderança do Partido Comunista Soviético, aparece morto. No canto inferior direito, o jornal menciona que Trotsky culpou Stalin pela sua morte. De fato, ele foi perseguido pelo opositor e morreu no México, onde estava exilado, com uma picareta na cabeça. Trotsky era favorável à internacionalização do comunismo, à "revolução permanente".

Além disso, as condições históricas em que se deu o desenvolvimento do socialismo na URSS, a partir da Revolução Russa de 1917, não se verificaram totalmente favoráveis à implementação dos ideais de Karl Marx. Ainda no período inicial, sob o comando de Lenin, a guerra contra os inimigos da revolução, um operariado desqualificado e um campesinato faminto, além da crescente burocratização, levaram Lenin a adotar medidas capitalistas para recuperar a economia russa, como a manutenção da transmissão hereditária da propriedade e os investimentos estrangeiros na economia. No período de Stalin, seus Planos Quinquenais, que transformaram um país arcaico em uma potência industrial, impuseram vários sacrifícios aos trabalhadores, que produziam aceleradamente sob forte controle e vigilância. Por outro lado, procurava-se garantir moradia, alimentação, saúde e educação para a grande maioria da população.

Nos anos 70, a economia comunista entrava em um processo de desaceleração, comparada à economia capitalista, provocando uma grande crise no sistema. A crise econômica, somada à forte centralização do Estado e à repressão, o aumento das

desigualdades e dos privilégios dos membros da burocracia estatal desmontavam por definitivo a possibilidade de se construir uma sociedade igualitária naqueles moldes. Nos anos 80, com a pressão capitalista sob a forma do neoliberalismo, a URSS foi forçada a realizar reformas, no sentido de abrir a economia, possibilitar a entrada do capital estrangeiro, impedir a corrupção e conceder maior liberdade política, cultural, de imprensa e científica. O líder dessas mudanças foi **Mikhail Gorbachev**, que implementou a **Glasnost** (abertura, transparência) e a **Perestroika** (reforma).



Na charge ao lado, de Michael Cummings, 1988, Gorbachev é ironicamente identificado como "o grande czar liberal", erguido sobre o pedestal da Glasnost e da Perestroika, a política de abertura ao capitalismo. No processo de "abertura", no entanto, surgem reivindicações de liberdade para as etnias armêneas e estonianas, o que, certamente, não era a intenção do líder soviético, de acordo com a charge: "Isto é terrível – os servos ACREDITAM no que eu digo!".

A Ditadura Romena e a Revolução

A Romênia é um país conhecido pela figura do Conde Drácula, o vampiro da Transilvânia, da obra literária de Bram Stoker (1897). O país, que se localiza no leste europeu, é uma república semipresidencialista, com 20 milhões de habitantes, membro da União Europeia, e sua capital é Bucareste. Na Antiguidade, pertenceu ao Império Romano; na Idade Média, ao Império Otomano.



Em 1877, conquistou a independência e, no final da Primeira Guerra, formou o Reino da Romênia. Durante a Segunda Guerra Mundial, o país foi aliado dos nazistas, sob a liderança de **Ion Antonescu**, perseguindo judeus e ciganos. No final da Segunda Guerra, o país foi dominado pela URSS, tornando-se uma república socialista. Em 1947, o **Partido Comunista Romeno (PCR)** chega ao poder. Porém, em função do grande componente nacionalista, nos anos 1960, conseguiu adquirir maior independência com relação à União Soviética, sob a liderança de **Nicolae Ceausescu**, que assume o poder em 1965.

Nos primeiros anos de seu governo, Ceausescu governou com seus pares do partido e realizou uma política populista com aumento dos salários, diminuição dos preços dos bens de consumo e prometendo integração das etnias que compunham a nação (húngaros, alemães, judeus, eslavos). Procurou manter uma relativa liberdade de expressão, embora sob a supervisão do partido. Ao mesmo tempo, desenvolvia uma forte campanha de exaltação de sua pessoa como personificação dos valores nacionalistas romenos, que culminou, em 1969, com o fim do governo coletivo e com a construção do culto à sua personalidade. Na política externa, preservou a integração ao Comecon (Conselho para Assistência Econômica Mútua, fundado em 1949 pelos países do Leste Europeu), bem como relações amistosas com a China e o Ocidente. A política independente garantia o apoio popular ao PCR e contribuiu para consolidar a autoridade de Ceausescu. Desde então, o poder na Romênia adquiriu características fortemente autoritárias, patrimonialistas, nepotistas e fundado na fusão entre o público e o privado.

Imagem do filme "Autobiografia de Nicolae Ceausescu", de Andrei Ujica, 2010. O documentário mostra que Ceausescu utilizava os mesmos meios da propaganda stalinista: exaltação do líder e grandes eventos comemorativos para celebrar a regime.



Nos anos 1970, o governo de Ceausescu estabeleceu um forte controle da informação, eliminando a liberdade cultural e intelectual e suprimindo a expressão étnica e religiosa. Na economia, o foco foi investir na industrialização pesada, ampliando o comércio com o Ocidente e os empréstimos de capitais junto aos bancos ocidentais. Essa política econômica resultou, nos anos 1980, numa política de austeridade, que para pagar a dívida externa exigia a exportação pesada de gêneros agrícolas, racionamento de

eletricidade, gás, alimentos e cuidados médicos, o que reduziu dramaticamente as condições de vida da população, os benefícios sociais e as condições de saúde do povo romeno. Enquanto isso, a política de assimilação das minorias étnicas aumentava. A autonomia das diversas etnias que viviam no país, como húngaros, judeus e eslavos, não era respeitada.

Austeridade, repressão e assimilação étnica geraram insatisfações populares e, embora não houvesse uma oposição organizada que pudesse desencadear uma reforma política, era certo o isolamento de Ceausescu por parte do povo, do partido e dos militares. Ainda assim, ele se recusava a adotar as medidas de abertura política e econômica.

Em 16 de dezembro de 1989, centenas de húngaros e romenos se reuniram nas ruas da cidade de Timisoara, em protesto contra o despejo do pastor metodista húngaro Lazlo Tokes. O pastor havia se pronunciado contra a política do governo. O protesto se caracterizou por uma vigília, na qual os manifestantes acenderam velas num gesto de apoio a Tokes. A *securitate* (polícia secreta) reagiu, atirando nos manifestantes. A revolta se espalhou para outros pontos do país. O Comitê Distrital do Partido Comunista sofreu uma tentativa de incêndio e novos manifestantes se reuniram ao redor da Catedral Ortodoxa Romena, sendo confrontados pelas forças da *securitate*. No dia seguinte, o Comitê Distrital do Partido foi invadido e, dessa vez, o exército foi convocado para a repressão, o que não conteve as manifestações. A cidade se transformou num caos, com incêndios, lutas, mortos e feridos. Os protestos se espalharam para outros pontos do país, chegando à capital Bucareste.



População romena, em foto da revolução de 1989, exibe a bandeira romena com um buraco no meio, sem o símbolo comunista.



Nos conflitos de Timisoara, a população exibe cartazes pedindo liberdade.

Sem apoio da população nem do exército, Ceausescu não tinha mais condições de governar, sendo pressionado a renunciar. Em 22 de dezembro, ele e sua mulher, Elena, tentam fugir de Bucareste sem êxito, sendo presos e sentenciados à morte. Na noite de Natal de 1989, eles são executados em frente às câmeras de televisão de todo o mundo.



A fotografia mostra o momento exato da execução do casal Nicolae e Elena Ceausescu, no dia 25 de dezembro de 1989, na base militar de Targoviste.

À esquerda, uma colagem de Ion Barladeanu, artista plástico romeno, de 71 anos de idade, que vivia até 2008 nas ruas de Bucareste, em situação de rua. O que será que ele quis transmitir nesta colagem?



BIBLIOGRAFIA SUGERIDA:

ARBEX, José. *Guerra Fria: o Estado terrorista*. São Paulo: Moderna, 2005.

CALLINICOS, A. *A Vingança da História: o marxismo e as revoluções do Leste Europeu*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

HOBBSBAWN, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

REIS FILHO, Daniel Aarão. *As Revoluções Russas e o socialismo soviético*. São Paulo: Editora Unesp, 2003. (Coleção Revoluções do século XX).

ROPER, Steven D. *Romania: the unfinished revolution*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 2005.

ÍNDICE DAS IMAGENS

ANEXO 1

Imagem superior: Capa do DVD *A Leste de Bucareste* (Dir. Corneliu Poromboiu, Romênia, 2005) comercializado no Brasil. https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-794912699-dvd-a-leste-de-bucareste-a-fost-sau-n-a-fost--_JM

Imagem inferior: Cena do filme *A Leste de Bucareste* (Dir. Corneliu Poromboiu, Romênia, 2005). Foto publicada em 19 de dezembro de 2011. <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-111484/fotos/detalhe/?cmediafile=19879008>

ANEXO 2

Pág. 95

Mapa *A Cortina de Ferro*. <https://descomplica.com.br/blog/geografia/resumo-guerra-fria-o-mundo-bipolar/>

Pág. 96

Superior esquerda - Jornal americano notícia feito de Gagarin (AFP Foto). <http://g1.globo.com/ciencia-e-saude/noticia/2016/04/viagem-pioneira-de-yuri-gagarin-ao-espaco-completa-55-anos.html>

Superior direita - Homem na Lua. Foto: [Neil Armstrong / NASA](https://www.infoescola.com/exploracao-espacial/chegada-do-homem-a-lua/). <https://www.infoescola.com/exploracao-espacial/chegada-do-homem-a-lua/>

Inferior - Poster distribuído por John Lennon e Yoko Onno: *'War Is Over, If You Want It'*. Photo de Frank Barratt/Getty Images, 1969. <https://acasadevidro.com/tag/the-beatles/>

Pág. 97

Esquerda - Cartaz Propaganda soviética.

http://www.geografiaparatodos.com.br/index.php?pag=captulo_2_a_guerra_fria

Direita - Cartaz de lançamento do filme "Eu me casei com um comunista", 1949.

<http://www.2enjoy.com.br/2016/02/15-anuncios-vintage-da-guerra-fria.html>

Pág. 98

Manchete do Daily News, Nova York, 22 de agosto, 1940.

<http://www.olivereduc.com/etica/marxismo-e-violencia-ii/attachment/trotsky-is-dead/>

Pág. 99

Superior

Charge de Michael Cummings, 1988. http://www.allrussias.com/essays/newthink_42.asp

Inferior

Mapa da Romênia. <https://www.infoescola.com/europa/romenia/>

Pág. 100

Imagem do filme "Autobiografia de Nicolae Ceausescu", Andrei Ujica, 2010.

<https://www.dvdtalk.com/reviews/61340/autobiography-of-nicolae-ceausescu-the/>

Pág. 101

Esquerda - Foto da Revolução Romena, 1989.

<http://mundo.soylocoporti.org.br/2009/12/16/253/>

Direita - Foto Conflitos de Timisoara.

<http://www.comunismulinromania.ro/index.php/revolutia-1989-ii/>

Pág. 102

Superior - Foto do momento da execução de Nicolae Ceausescu e Elena Ceausescu, Base militar de Targoviste, Romênia, 25 de dezembro de 1989.

<https://www.oultraconservador.com.br/meus-textos/romenia-comunista-nicolae-ceauescut-319>

Inferior - Colagem de Ion Barladeanu.

<https://br.pinterest.com/pin/332070172504173905/>

ANEXO 3 – TEXTO COMPLEMENTAR

HISTÓRIA, MEMÓRIA E ESQUECIMENTO

No nosso dia a dia, costumamos confundir memória com história. Acreditamos que a história narrada nos livros, por exemplo, é o relato direto das memórias das pessoas que viveram nos tempos passados e presenciaram os acontecimentos.

Embora a história se utilize da memória, embora haja um diálogo entre história e memória, elas são conceitos diferentes.

A memória é um conhecimento do passado conduzido pelo presente, um conhecimento que se alimenta das lembranças individuais de cada sujeito, mas que também se insere em jogos de poder e de interesses, que não passam necessariamente por uma pesquisa, por uma crítica das fontes.

A memória tende a glorificar ou demonizar o passado ou parte do passado. A memória é afetiva e seletiva e carrega julgamentos morais dos eventos que ela lembra e que podem se modificar com o passar do tempo de acordo com os interesses e disputas do presente. Ela acaba, portanto, escondendo elementos do passado que não servem à narrativa que um determinado grupo pretende defender. Por isso dizemos que a memória é uma reconstrução do passado para atender interesses do presente.

Já a história é uma análise crítica do passado, um trabalho intelectual que, mais que tentar restaurar memórias, deve criticar as fontes que utiliza, entender como essas fontes foram produzidas, se armar de conceituais teóricos e metodológicos rigorosos para interpretar o passado e submeter essas interpretações ao confronto de outras interpretações igualmente submetidas ao rigor teórico e metodológico.

A função da história não é glorificar o passado, mas analisar e entender o passado. Por isso, muitas vezes, o trabalho do historiador acaba por contrariar e deslegitimar o que a memória construiu.

Elementos que constituem a memória:

- A memória é constituída por elementos selecionados (individualmente ou por um grupo) que desejamos que sejam os únicos lembrados ou verdadeiros. Por exemplo: Algumas pessoas, militares ou civis, que se beneficiaram da ditadura militar brasileira (1964-1985), defendem uma memória do período como um período de ordem, de moralidade e de prosperidade econômica que há muito já foi desconstruída pela história.

- Na memória, existem elementos que são coletivos, constituindo uma memória coletiva, onde os eventos do passado são vividos "por tabela", ou seja, eventos que as pessoas não viveram, mas aos quais elas se sentem tão ligadas que se julgam parte deles. Por exemplo: um afrodescendente atual não viveu a escravidão, mas se sente tão ligado a este acontecimento vivido pelos seus antepassados que clama para si essa memória, a memória da escravidão. Por isso, a memória coletiva não se confunde com a simples lembrança individual. A lembrança individual, embora possa ser compartilhada com os outros, ocorre com relação a algo que você viveu. Já a memória coletiva ou compartilhada pode ocorrer sobre algo que você não viveu, mas com a qual você se identifica.

- A memória é constituída pelos "lugares de memória", ou seja, museus, arquivos, monumentos, celebrações, datas comemorativas, que existem para celebrar acontecimentos que são identificados como fundadores de uma comunidade. O Estado se utiliza muito dos lugares de memória para produzir um sentimento de pertencimento à nação. Esta operação é seletiva, evidentemente. O Estado escolhe aqueles que deseja lembrar - os heróis - e aqueles que deseja esquecer. Assim, embora o passado já tenha terminado, o seu sentido pode ser ressignificado de acordo com os interesses do presente. Um exemplo são os heróis nacionais que a recém-proclamada República do Brasil fabricou a partir do final do século XIX, como Tiradentes, convenientemente identificado a Jesus Cristo, traído pelos inconfidentes, morto e esquartejado em nome da luta pela "liberdade" e pelos "superiores valores republicanos".

Memória e Identidade, Memória e História

A memória é bastante vulnerável às demandas do presente, sendo constituída por memórias, no plural. A memória está diretamente ligada às identidades coletivas e individuais. Assim, ao mesmo tempo em que existe uma memória oficial dos acontecimentos do passado, também existem memórias de grupos minoritários, memórias identitárias (de mulheres, negros, indígenas, operários, perseguidos políticos, grupos religiosos, grupos familiares, etc.) e estas memórias estão em permanente disputa; são, muitas vezes, antagônicas e conflituosas.

Aí reside uma importante diferença entre a memória e a história, pois a história é bem menos vulnerável às demandas sociais. Os resultados da pesquisa histórica independem da aprovação ou não dos grupos sociais e identitários. Por exemplo, ao afirmar que a ditadura militar brasileira contou com grande participação dos setores civis, especialmente de grandes empresários, que a financiaram e dela se beneficiaram, os historiadores podem não agradar os empresários, já que estes não querem ver seus nomes envolvidos com as torturas e assassinatos praticados pelos militares; mas isso não pode interferir nos resultados dos estudos dos historiadores. Do mesmo modo, a

constatação de que o Brasil ainda preserva estruturas escravocratas e racistas pode não agradar os setores brancos da sociedade, mas o historiador tem o dever de se manter firme nas suas posições já que elas são resultado não de opiniões e relatos comoventes dos afro-descendentes, mas de pesquisas rigorosas.

Memórias, silêncios e esquecimentos

Nas memórias compartilhadas, tão importante quanto as lembranças são os esquecimentos e os silêncios. Se a memória é uma narrativa seletiva, isso implica no fato de que, assim como ela escolhe o que lembrar, ela também escolhe o que esquecer. Isso não só é resultado de uma operação espontânea, já que não podemos lembrar de tudo o que aconteceu, mas também de uma seleção deliberada, que obedece a interesses e jogos de poder, onde escolhemos o quê e a quem silenciar. Como exemplo, podemos citar o silêncio que vigorou na França, do fim da Segunda Guerra Mundial até os anos 1990, sobre o colaboracionismo francês, a participação da França na perseguição às vítimas do nazi-fascismo. Mas nem sempre o esquecimento ou o silêncio são deliberados. Às vezes, ele é um mecanismo de defesa de vítimas de experiências traumáticas, para não lembrar o que lhes causa imensa dor.

Cabe ao historiador analisar, estudar esses esquecimentos e procurar compreender como eles se dão e por que eles ocorrem. Nesse processo de análise, pode ocorrer de os historiadores desconstruírem alguns mitos da memória, levando os adeptos dessa memória a se dizerem perseguidos.

Assim, na medida em que a memória trabalha para sacralizar eventos, personagens ou ideologias, ela pode prejudicar a compreensão do passado. Por outro lado, a memória é uma das várias fontes históricas, sendo importante para a reconstituição do passado sob o ponto de vista da pesquisa histórica.

Referências bibliográficas:

CANDAU, Jöel. *Memória e Identidade*. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

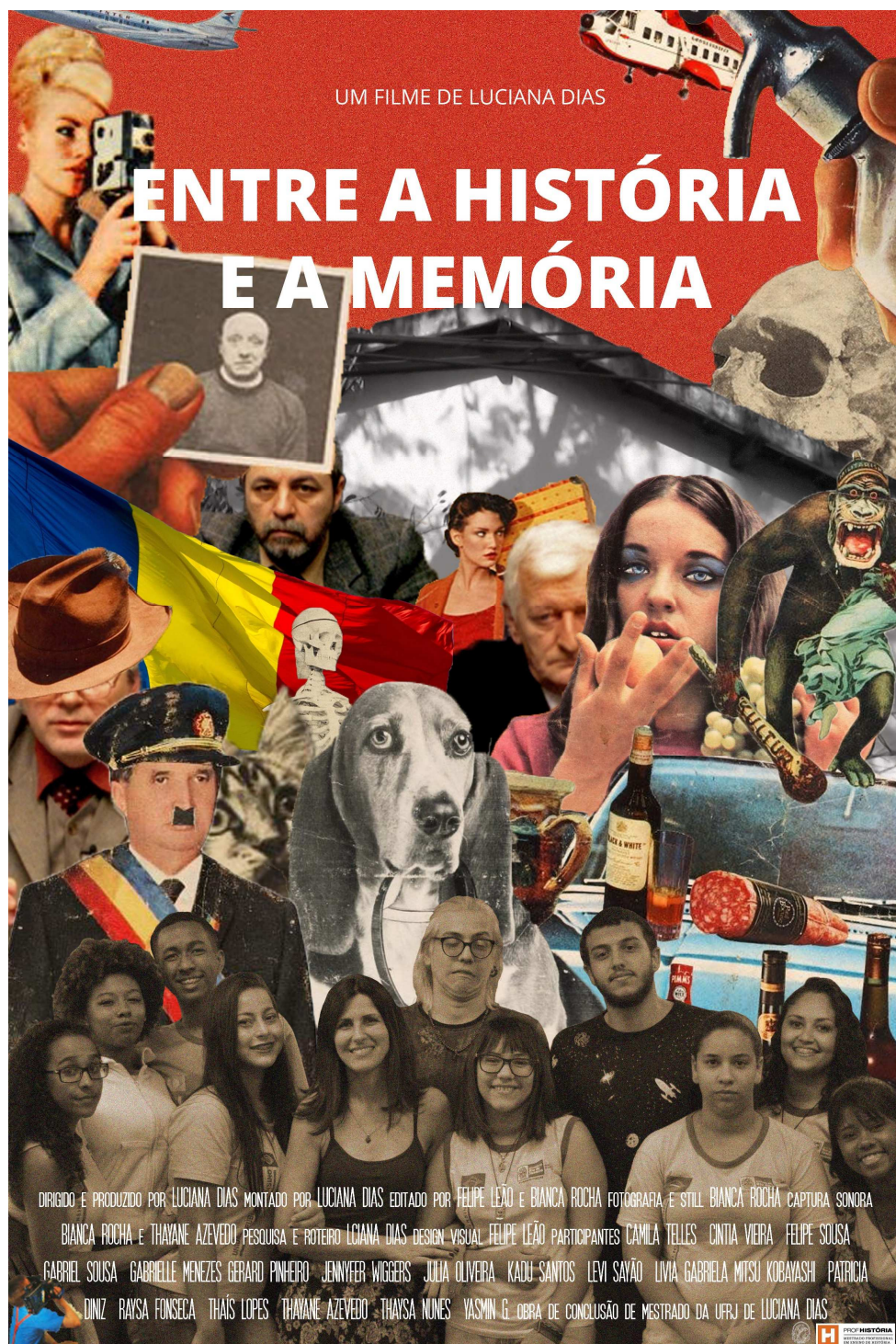
HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.

POLLAK, Michel. *Memória, esquecimento, silêncio*. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2. n. 1, 1989.

RICOUER, Paul. *A História, a Memória, o Esquecimento*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.

ANEXO 4 – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO *ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA*



ANEXO 5 – SUGESTÕES DIDÁTICAS

Abaixo, apresento algumas sugestões didáticas que poderão ser utilizadas nas aulas de história com base no projeto aqui desenvolvido. Todas as atividades são indicadas para o Ensino Médio e podem ser relacionadas aos conteúdos de Memória e História (relativo ao 1º ano) e Guerra Fria e o Fim do Socialismo Real (conteúdo do 3º ano).

As atividades podem também ser desenvolvidas de modo interdisciplinar, em projetos conjuntos às disciplinas de Artes, Literatura, Língua Portuguesa, Sociologia, Filosofia e Geografia.

Atividade 01

Tema: Cinema, memória e história
Título: Produzindo um documentário
Conteúdos históricos: O filme <i>A Leste de Bucareste</i> narra as diversas memórias que habitantes de uma pequena cidade a leste de Bucareste relatam em um programa de televisão sobre a Revolução Romena (1989). Memória e história se confrontam nesta divertida comédia, oferecendo reflexões sobre temas importantes para o pensar histórico.
Objetivos: O uso de mídias e aparelhos que permitem acessar produtos audiovisuais é bastante conhecido de nossos alunos e podem ser por eles utilizados facilmente para produzir leituras de conteúdos e temas de relevância educacional, o que justifica o seu estímulo junto aos alunos. Os objetivos da atividade são: <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a história e a memória, suas relações e diferenças, a partir do filme <i>A Leste de Bucareste</i> e o curta-metragem <i>Entre a história e a memória</i>. • Compreender o significado da memória na sua pluralidade e como espaço de disputa. • Produzir uma visão própria dos alunos sobre os temas propostos • Estimular a autonomia e a criatividade dos alunos. A participação do professor no processo de filmagem e edição não é obrigatória. Os próprios alunos podem elaborar seus próprios roteiros, filmagens e edição, ficando a participação do professor restrita às orientações de conteúdo e fontes de pesquisa. Os temas também não precisam ficar limitados à questão da memória e da história. Podem se estender à questão das revoluções, do socialismo real, às mudanças e permanências no processo de transição do socialismo real às democracias no Leste Europeu, etc.

Tempo de aplicação: 4 tempos de 50 minutos para assistir e debater o filme. Requer mais tempo a combinar para a edição das filmagens.
Recursos necessários: DVD ou <i>pen drive</i> do filme <i>A Leste de Bucareste</i> , DVD ou <i>pen drive</i> do filme <i>Entre a história e a memória</i> , computador, data show, caixa de som, câmera filmadora, microfones, gravador compatível com a filmadora, programa para edição de vídeo, sinopse dos filmes, pen drive ou DVD virgem para gravação.
Desenvolvimento da atividade: Primeiro, os alunos realizarão um roteiro para orientar as filmagens; segundo, iniciarão as filmagens em uma roda de conversa relatando algumas memórias de vida e reflexões sobre elas; terceiro, filmarão o processo de assistir aos filmes, ler a sinopse e debater sobre o filme com base nos textos propostos na bibliografia; por fim, farão a edição do material, de modo a produzir seu próprio filme.
Avaliação: produção de um curta-metragem coletivo
<p>Sugestões bibliográficas:</p> <p>ARBEX, José. Guerra Fria: o Estado terrorista. São Paulo: Moderna, 2005.</p> <p>CALLINICOS, A. A Vingança da História: o marxismo e as revoluções do Leste Europeu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.</p> <p>CANDAU, Jöel. Memória e Identidade. São Paulo: Editora Contexto, 2016.</p> <p>HOBBSAWN, Eric. A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.</p> <p>LE GOFF, Jacques. História e Memória. São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.</p> <p>POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2. n. 1, 1989.</p> <p>REIS FILHO, Daniel Aarão. As Revoluções Russas e o socialismo soviético. São Paulo: Editora Unesp, 2003. (Coleção Revoluções do século XX).</p> <p>RICOUER, Paul. A História, a Memória, o Esquecimento. São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.</p> <p>ROPER, Steven D. Romania: the unfinished revolution. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 2005.</p>

Atividade 02

Tema: Cinema, história e memória
Título: Reflexões em imagens

<p>Conteúdos históricos: O filme <i>A Leste de Bucareste</i> narra as diversas memórias que habitantes de uma pequena cidade a leste de Bucareste relatam em um programa de televisão sobre a Revolução Romena (1989). Memória e história se confrontam nesta divertida comédia, oferecendo reflexões sobre temas importantes para o pensar histórico.</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a história e a memória, suas relações e diferenças, a partir do filme <i>A Leste de Bucareste</i> e o curta-metragem <i>Entre a história e a memória</i>. • Compreender o significado da memória na sua pluralidade e como espaço de disputa. • Produzir recriações dos temas apresentados nos filmes.
<p>Tempo de aplicação: 4 tempos de 50 minutos</p>
<p>Recursos necessários: DVD ou <i>pen drive</i> do filme <i>A Leste de Bucareste</i>, DVD ou <i>pen drive</i> do filme <i>Entre a história e a memória</i>, computador, data show, caixa de som, sinopse dos filmes, papel pardo, fotografias, recortes de jornais e revistas, imagens impressas da internet, tesoura, cola.</p>
<p>Desenvolvimento da atividade: A atividade consiste em dois momentos:</p> <p>Primeiro, os alunos assistirão a <i>A Leste de Bucareste</i> e a <i>Entre a história e a memória</i> e farão um pequeno debate sobre suas impressões dos filmes.</p> <p>Em seguida, o professor apresentará três temas a serem trabalhados:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lembranças de vida; 2. Assistindo e analisando <i>A Leste de Bucareste</i> e 3. Refletindo sobre a memória, a história e o esquecimento. <p>Os alunos organizarão, então, uma leitura dos filmes com base nos três temas, utilizando apenas imagens. Por exemplo: na primeira parte (Lembranças de vida), os alunos apresentarão suas próprias lembranças de vida por meio de imagens e fotografias. Na segunda parte, eles trarão imagens, recortes de jornais, revistas e imagens da internet sobre os temas abordados na análise de <i>A Leste de Bucareste</i> (o machismo, a xenofobia, as disputas de memórias, o valor da história). Em seguida, trarão imagens sobre as questões levantadas na terceira parte de <i>Entre a história e a memória</i> (a memória, a história e o esquecimento). Ao final, será feito um painel de imagens que recriará a experiência dos alunos do documentário com imagens. As colagens de Ion Barladeanu, apresentadas no documentário, poderão compor o painel.</p>
<p>Avaliação: Exibição dos painéis e exposições orais relatando suas experiências com a atividade.</p>

Sugestões bibliográficas:

- ARBEX, José. Guerra Fria: o Estado terrorista. São Paulo: Moderna, 2005.
- CALLINICOS, A. A Vingança da História: o marxismo e as revoluções do Leste Europeu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.
- CANDAU, Jöel. Memória e Identidade. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- HOBSBAWN, Eric. A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LE GOFF, Jacques. História e Memória. São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.
- POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2. n. 1, 1989.
- REIS FILHO, Daniel Aarão. As Revoluções Russas e o socialismo soviético. São Paulo: Editora Unesp, 2003. (Coleção Revoluções do século XX).
- RICOUER, Paul. A História, a Memória, o Esquecimento. São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.
- ROPER, Steven D. Romania: the unfinished revolution. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 2005.

Atividade 03

Tema: Cinema, história e memória
Título: Cordel da memória
Conteúdos históricos: O filme <i>A Leste de Bucareste</i> narra as diversas memórias que habitantes de uma pequena cidade a leste de Bucareste relatam em um programa de televisão sobre a Revolução Romena (1989). Memória e história se confrontam nesta divertida comédia, oferecendo reflexões sobre temas importantes para o pensar histórico.
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a história e a memória, suas relações e diferenças, a partir do filme <i>A Leste de Bucareste</i> e o curta-metragem <i>Entre a história e a memória</i>. • Compreender o significado da memória na sua pluralidade e como espaço de disputa. • Incentivar a expressão da criatividade.
Tempo de aplicação: 4 tempos de 50 minutos.
Recursos necessários: DVD ou <i>pen drive</i> do filme <i>A Leste de Bucareste</i> , DVD ou <i>pen drive</i> do filme <i>Entre a história e a memória</i> , computador, data show, caixa de som, sinopses dos filmes, papéis coloridos, fotografias, recortes de jornais e revistas, imagens impressas da

internet, tesoura, cola, cordas.
Desenvolvimento da atividade: Após assistirem aos filmes, os alunos elaboram uma composição, seja fotográfica, seja desenhada, seja uma colagem, em que expressarão, em uma única imagem o que compreenderam sobre o documentário ou sobre algum tema que considerem mais relevante ou interessante.
Cada aluno da turma fará a sua composição, para, depois, trocar as experiências com os colegas, expondo os trabalhos em um cordel (as composições penduradas em cordas). Caso seja da preferência da turma, as composições podem ser feitas em grupo também.
Avaliação: Exposição das composições e relatos de suas experiências.
<p>Sugestões bibliográficas:</p> <p>ARBEX, José. Guerra Fria: o Estado terrorista. São Paulo: Moderna, 2005.</p> <p>CALLINICOS, A. A Vingança da História: o marxismo e as revoluções do Leste Europeu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.</p> <p>CANDAU, Jöel. Memória e Identidade. São Paulo: Editora Contexto, 2016.</p> <p>HOBSBAWN, Eric. A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.</p> <p>LE GOFF, Jacques. História e Memória. São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.</p> <p>POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2. n. 1, 1989.</p> <p>REIS FILHO, Daniel Aarão. As Revoluções Russas e o socialismo soviético. São Paulo: Editora Unesp, 2003. (Coleção Revoluções do século XX).</p> <p>RICOUER, Paul. A História, a Memória, o Esquecimento. São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.</p> <p>ROPER, Steven D. Romania: the unfinished revolution. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 2005.</p>

Atividade 04

Tema: Cinema, história e memória
Título: Roda de conversa
Conteúdos históricos: O filme <i>A Leste de Bucareste</i> narra as diversas memórias que habitantes de uma pequena cidade a leste de Bucareste relatam em um programa de televisão sobre a Revolução Romena (1989). Memória e história se confrontam nesta divertida

comédia, oferecendo reflexões sobre temas importantes para o pensar histórico.
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as relações e diferenças entre a história e a memória. • Incentivar a expressão oral. • Refletir sobre a importância dos testemunhos orais para a narrativa histórica. • Recriar os temas propostos nos filmes. • Exercitar a liberdade de expressão de cada um, respeitando a liberdade dos demais.
Tempo de aplicação: 4 tempos de 50 minutos.
Recursos necessários: DVD ou <i>pen drive</i> do filme <i>A Leste de Bucareste</i> , DVD ou <i>pen drive</i> do filme <i>Entre a história e a memória</i> , computador, data show, caixa de som, sinopses dos filmes.
Desenvolvimento da atividade: A atividade consiste em, após assistir aos filmes, organizar as cadeiras da sala de aula em círculo (se forem muitas, pode-se organizar dois círculos), onde os alunos sentarão e serão convidados a relatar suas análises e reflexões sobre aos filmes. Será preciso, antes, esclarecer as regras do bom debate: se inscrever antes de falar (haverá um aluno ou o próprio professor que anotará os nomes dos inscritos); respeitar a ordem de fala, de acordo com a ordem de inscrição; não interromper a fala do colega e respeitar o tempo de fala de cada um (não mais que três minutos). É permitida a reinscrição, desde que não suprima o tempo do colega que ainda não falou. Na última rodada de falas, cada um apresentará um novo título para o documentário.
Avaliação: Exposição das composições e relatos de suas experiências.
<p>Sugestões bibliográficas:</p> <p>ARBEX, José. Guerra Fria: o Estado terrorista. São Paulo: Moderna, 2005.</p> <p>CALLINICOS, A. A Vingança da História: o marxismo e as revoluções do Leste Europeu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.</p> <p>CANDAU, Jöel. Memória e Identidade. São Paulo: Editora Contexto, 2016.</p> <p>HOBSBAWN, Eric. A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.</p> <p>LE GOFF, Jacques. História e Memória. São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.</p> <p>POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2. n. 1, 1989.</p> <p>REIS FILHO, Daniel Aarão. As Revoluções Russas e o socialismo soviético. São Paulo: Editora Unesp, 2003. (Coleção Revoluções do século XX).</p>

RICOUER, Paul. A História, a Memória, o Esquecimento. São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.

ROPER, Steven D. Romania: the unfinished revolution. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 2005.

Atividade 05

Tema: Cinema, história e memória
Título: Estudo dirigido
Conteúdos históricos: O filme <i>A Leste de Bucareste</i> narra as diversas memórias que habitantes de uma pequena cidade a leste de Bucareste relatam em um programa de televisão sobre a Revolução Romena (1989). Memória e história se confrontam nesta divertida comédia, oferecendo reflexões sobre temas importantes para o pensar histórico.
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a história e a memória, suas relações e diferenças, a partir do filme <i>A Leste de Bucareste</i> e o curta-metragem <i>Entre a história e a memória</i>. • Compreender o significado da memória na sua pluralidade e como espaço de disputa. • Identificar e diferenciar os conceitos de golpe e revolução. • Compreender a importância dos testemunhos históricos na construção da narrativa histórica. • Refletir sobre os conceitos de totalitarismo e democracia.
Tempo de aplicação: 4 tempos de 50 minutos
Recursos necessários: DVD ou <i>pen drive</i> do filme <i>A Leste de Bucareste</i> , DVD ou <i>pen drive</i> do filme <i>Entre a história e a memória</i> , computador, data show, caixa de som, sinopses dos filmes, folhas de papel.
Desenvolvimento da atividade: O estudo dirigido é uma atividade tradicional, mas não menos importante. Após assistirem aos filmes e fazerem um pequeno debate sobre o que gostaram e o que entenderam sobre os filmes, os alunos serão divididos em grupos e responderão às seguintes questões: <ol style="list-style-type: none"> 1. O título original do filme em romeno é “Foi ou não foi?”. Você considera que esse título sintetiza melhor o tema do filme? Justifique.

2. Apesar dos eventos de 1989 que marcaram o fim do regime comunista na Romênia terem sido percebidos por quase todo o mundo como revolucionários, hoje eles suscitam muitas discussões. Alguns afirmam que houve uma revolução, já que o regime totalitário comunista foi derrotado e se instalou um regime democrático no país. Outros afirmam que não houve uma revolução, mas sim um golpe de Estado, já que não havia uma oposição organizada, com apoio popular, para depor o ditador Ceausescu. Outros se referem ao processo como um misto de revolução e golpe e outros ainda o denominam de “revolução inacabada” ou “revolução roubada”. O filme apresenta alguns desses pontos de vista. Identifique alguns deles. Você acha que o filme toma uma posição sobre o assunto? E você, como se posiciona?
3. Essa indefinição sobre o que de fato ocorreu em 1989 não aparece apenas nos livros de história da Romênia. Ela também aparece no modo como as pessoas se lembram dos acontecimentos passados. O filme *A Leste de Bucareste* pretende participar desse debate, apresentando também uma visão (ou várias) sobre 1989. Os personagens principais, por exemplo, apresentam memórias diferentes sobre o acontecimento. Identifique algumas destas memórias.
4. Os telespectadores que fazem ligações para o programa de Jderescu são também personagens importantes no filme. Suas memórias coincidem com as memórias dos debatedores? Justifique dando exemplos.
5. O filme questiona o valor dos testemunhos históricos, especialmente dos testemunhos daqueles que viveram os acontecimentos históricos em questão. Ao escrever a história, que cuidados os historiadores devem ter com os testemunhos? Será suficiente ter estado lá, presenciando os acontecimentos para escrever a história? Justifique.
6. Repensar sobre um acontecimento é modificar o modo como ele é lembrado. Podemos dizer que o filme pretende repensar os acontecimentos de 1989 de modo a modificar a consciência histórica? Explique sua resposta.
7. O filme mostra cenas de ruas desertas, grandes edifícios vazios, dando a impressão de desolação. Durante o regime comunista de Ceausescu, uma de suas ações em relação

ao espaço urbano foi demolir as construções tradicionais, consideradas expressão da desigualdade burguesa, e construir edifícios comunais como moradia para a população romena. Porém, após a Revolução de 1989, a paisagem comunista pouco se alterou. Será que o autor do filme quis estabelecer uma associação entre essa imagem urbana e a situação política e social da Romênia atual? Justifique sua resposta.

8. Podemos afirmar que o filme reforça o desejo por uma sociedade democrática? Justifique.

9. O que o grupo considera mais importante no filme? Qual é a mensagem do filme?

Avaliação: Apresentação por escrito e oral das respostas dos grupos.

Sugestões bibliográficas:

ARBEX, José. Guerra Fria: o Estado terrorista. São Paulo: Moderna, 2005.

CALLINICOS, A. A Vingança da História: o marxismo e as revoluções do Leste Europeu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

CANDAU, Jöel. Memória e Identidade. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

HOBSBAWN, Eric. A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2. n. 1, 1989.

REIS FILHO, Daniel Aarão. As Revoluções Russas e o socialismo soviético. São Paulo: Editora Unesp, 2003. (Coleção Revoluções do século XX).

RICOUER, Paul. A História, a Memória, o Esquecimento. São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.

ROPER, Steven D. Romania: the unfinished revolution. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 2005.

Atividade 06

Tema: Cinema, história e memória

Título: Analisando as canções do curta-metragem *Entre a história e a memória*

<p>Conteúdos históricos: O filme <i>A Leste de Bucareste</i> narra as diversas memórias que habitantes de uma pequena cidade a leste de Bucareste relatam em um programa de televisão sobre a Revolução Romena (1989). Memória e história se confrontam nesta divertida comédia, oferecendo reflexões sobre temas importantes para o pensar histórico.</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a história e a memória, suas relações e diferenças, a partir do filme <i>A Leste de Bucareste</i> e o curta-metragem <i>Entre a história e a memória</i>. • Compreender o significado da memória na sua pluralidade e como espaço de disputa.
<p>Tempo de aplicação: 4 tempos de 50 minutos</p>
<p>Recursos necessários: DVD ou <i>pen drive</i> do filme <i>A Leste de Bucareste</i>, DVD ou <i>pen drive</i> do filme <i>Entre a história e a memória</i>, computador, data show, caixa de som, sinopse dos filmes, folhas de papel.</p>
<p>Desenvolvimento da atividade: <i>Entre a história e a memória</i> apresenta algumas canções que compõem a narrativa do documentário em torno das questões da memória e da história. São elas: <i>Fora da memória</i>, dos Tribalistas; <i>O fim da história</i>, de Gilberto Gil; e <i>Minha vida</i>, de Rita Lee. Sugiro que a turma, após assistir ao filme <i>A Leste de Bucareste</i> e a <i>Entre a história e a memória</i> se organize em grupos e explore as letras das canções, relacionando-as aos temas propostos. Os alunos poderão responder às seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elabore uma hipótese para a autora do filme ter escolhido estas canções. 2. Explique de que modo as canções se relacionam com os temas da memória e da história. 3. “Fora da memória tem uma recompensa, a de esquecer” (<i>Fora da memória</i>, Tribalistas). Explique por que o esquecimento seria uma recompensa. Identifique o que ele recompensaria. 4. “Quantos muros ergam/ Como o de Berlim/ Por mais que perdurem/ Sempre terão fim/ E assim por diante/ Nunca vai parar/ Seja neste mundo/ Ou em qualquer lugar” (<i>O fim da história</i>, Gilberto Gil). Na canção, Gilberto Gil afirma que a história é movida por intermináveis contradições. Tomando por base esta afirmação, relacione a letra da canção ao fim do comunismo e à revolução democrática na Romênia. 5. “As histórias, os caminhos/ Os destinos que eu mudei”, “Desenhos que a vida vai fazendo/ Desbotam alguns, uns ficam iguais” (<i>Minha vida</i>, Rita Lee). Relacione os trechos da canção à história e à memória.
<p>Avaliação: Apresentação por escrito e oral das respostas dos grupos.</p>

Canções sugeridas:

Fora da memória (Tribalistas)

Fora da memória tem
Uma recompensa
Um presente pra você
Você que não pensa
No que foi
No que será
No que foi
No que viria

Fora da memória tem
Uma regalia
Para quando você acordar todo dia
Fora da memória tem
Uma fantasia
Para você recordar todo dia
De esquecer
De esquecer
De esquecer, iê

...

Fora da memória tem
Uma recompensa
Um presente pra você
Você que não pensa
No que foi
No que será
No que foi
No que viria

Fora da memória tem
Uma regalia
Para quando você acordar todo dia
Fora da...

O fim da história (Gilberto Gil)

Não creio que o tempo
Venha comprovar
Nem negar que a História
Possa se acabar

Basta ver que um povo
Derruba um czar
Derruba de novo
Quem pôs no lugar

É como se o livro dos tempos pudesse

Ser lido trás pra frente, frente pra trás
Vem a História, escreve um capítulo
Cujo título pode ser "Nunca Mais"
Vem o tempo e elege outra história, que escreve
Outra parte, que se chama "Nunca É Demais"
"Nunca Mais", "Nunca É Demais", "Nunca Mais"
"Nunca É Demais", e assim por diante, tanto faz

Indiferente se o livro é lido
De trás pra frente ou lido de frente pra trás
Quantos muros ergam
Como o de Berlim
Por mais que perdurem
Sempre terão fim

E assim por diante
Nunca vai parar
Seja neste mundo
Ou em qualquer lugar

Por isso é que um cangaceiro
Será sempre anjo e capeta, bandido e herói
Deu-se notícia do fim do cangaço
E a notícia foi o estardalhaço que foi

Passaram-se os anos, eis que um plebiscito
Ressuscita o mito que não se destrói

Oi, Lampião sim, Lampião não, Lampião talvez
Lampião faz bem, Lampião dói

Sempre o pirão de farinha da História
E a farinha e o moinho do tempo que mói

Tantos cangaceiros
Como Lampião
Por mais que se matem
Sempre voltarão
E assim por diante
Nunca vai parar
Inferno de Dante
Céu de Jeová

Minha vida (Rita Lee)

Tem lugares que me lembram
Minha vida, por onde andei
As histórias, os caminhos

O destino que eu mudei...

Cenas do meu filme
Em branco e preto
Que o vento levou

E o tempo traz
Entre todos os amores
E amigos
De você me lembro mais...
Tem pessoas que a gente
Não esquece, nem se esquecer
O primeiro namorado
Uma estrela da TV
Personagens do meu livro
De memórias
Que um dia rasguei
Do meu cartaz
Entre todas as novelas
E romances
De você me lembro mais...

Desenhos que a vida vai fazendo
Desbotam alguns, uns ficam iguais
Entre corações que tenho tatuados
De você me lembro mais
De você, não esqueço jamais...

Sugestões bibliográficas:

ARBEX, José. Guerra Fria: o Estado terrorista. São Paulo: Moderna, 2005.

CALLINICOS, A. A Vingança da História: o marxismo e as revoluções do Leste Europeu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

CANDAU, Jöel. Memória e Identidade. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

HOBSBAWN, Eric. A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2. n. 1, 1989.

REIS FILHO, Daniel Aarão. As Revoluções Russas e o socialismo soviético. São Paulo: Editora Unesp, 2003. (Coleção Revoluções do século XX).

RICOUER, Paul. A História, a Memória, o Esquecimento. São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.

ROPER, Steven D. Romania: the unfinished revolution. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 2005.

Atividade 07

Tema: Cinema, história e memória
Título: <i>Entre a história e a memória</i> e a memória segundo Drummond
Conteúdos históricos: O filme <i>A Leste de Bucareste</i> narra as diversas memórias que habitantes de uma pequena cidade a leste de Bucareste relatam em um programa de televisão sobre a Revolução Romena (1989). Memória e história se confrontam nesta divertida comédia, oferecendo reflexões sobre temas importantes para o pensar histórico.
<p>Objetivos:</p> <p>O poema de Carlos Drummond de Andrade, <i>Memória (Claro Enigma)</i>, 1951) fala da força do amor que, quando verdadeiro, permanece na memória. O amor, no poema, pode se referir ao amor por uma pessoa, mas pode também ser um amor por causas, situações e acontecimentos que, de tão marcantes, se tornam inesquecíveis. A memória está vinculada, portanto, a um forte componente emocional. É impossível esquecer as belezas da vida, mas será possível esquecer facilmente os eventos traumáticos e dolorosos? Esquecê-los não seria mais salutar para a vida de quem sofreu traumas?</p> <p>A atividade tem por objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a história e a memória, suas relações e diferenças, a partir do filme <i>A Leste de Bucareste</i> e o curta-metragem <i>Entre a história e a memória</i>. • Compreender o significado da memória na sua pluralidade e como espaço de disputa. • Refletir sobre eventos traumáticos no âmbito individual e coletivo. • Refletir sobre as relações entre lembrar e esquecer.
Tempo de aplicação: 4 tempos de 50 minutos
Recursos necessários: DVD ou <i>pen drive</i> do filme <i>A Leste de Bucareste</i> , DVD ou <i>pen drive</i> do filme <i>Entre a história e a memória</i> , computador, data show, caixa de som, sinopse dos filmes, cópias do poema com a atividade proposta.
<p>Desenvolvimento da atividade: Sugiro que o poema seja trazido para a sala de aula após assistir a <i>Entre a história e a memória</i> e que os alunos procurem, divididos em grupos, relacioná-lo ao filme, refletindo sobre as questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Retire trechos do poema em que seja possível relacionar a memória às emoções.

2. O que significa para o poeta “amar o perdido”?
3. Para o poeta, é possível esquecer um amor que se foi? Justifique.
4. Do mesmo modo que as “coisas lindas” permanecem, será que, por outro lado, os eventos traumáticos podem ser facilmente esquecidos? Justifique, referindo-se aos filmes assistidos.
5. Escreva um pequeno poema com o tema “Memória”.

Após responderem às perguntas, os alunos poderão declamar seus poemas, expô-los em um mural da escola e até realizar um sarau de poesias com o tema “Memória”.

Avaliação:

- Apresentação por escrito e oral das respostas dos grupos.
- Declamação dos poemas criados.
- Exposição dos poemas em um mural
- Sarau de poesias com o tema “Memórias”.

Poema sugerido:

Memória (Carlos Drummond de Andrade)

Amar o perdido
deixa confundido
este coração.

Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.

Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.

Sugestões bibliográficas:

ARBEX, José. Guerra Fria: o Estado terrorista. São Paulo: Moderna, 2005.

CALLINICOS, A. A Vingança da História: o marxismo e as revoluções do Leste Europeu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

CANDAU, Jöel. Memória e Identidade. São Paulo: Editora Contexto, 2016.

HOBSBAWN, Eric. A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LE GOFF, Jacques. História e Memória. São Paulo: Editora da Unicamp, 1990.

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 2. n. 1, 1989.

REIS FILHO, Daniel Aarão. As Revoluções Russas e o socialismo soviético. São Paulo: Editora Unesp, 2003. (Coleção Revoluções do século XX).

RICOUER, Paul. A História, a Memória, o Esquecimento. São Paulo: Editora da Unicamp, 2014.

ROPER, Steven D. Romania: the unfinished revolution. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 2005.

Ainda sugiro explorar os temas da memória e da história ainda mais por meio de novos projetos audiovisuais com outros títulos de filmes. Sugiro *Narradores de Javé* (2003), *Uma cidade sem passado* (1990) e *Negação* (2016).

Em *Narradores de Javé*, os moradores do fictício Vale de Javé temem que o vilarejo seja alagado por ocasião da construção de uma represa. Para impedir que a tragédia ocorra, eles se organizam para provar que a cidade possui um grande valor histórico e que por isso deve ser preservada. Para isso, os moradores, na sua grande maioria analfabetos, terão que enfrentar o desafio de escrever sua história, contada até então apenas pela tradição oral. Recorrem, assim, a Antônio Biá, um homem sem muita reputação, mas capaz de recolher por escrito, ainda que não seja nada fácil, os variados e contraditórios relatos de memórias e histórias dos habitantes da cidade.

Narradores de Javé enseja boas discussões sobre a importância das heranças culturais e históricas de um povo, suas crenças e valores, a importância da oralidade na formação cultural e histórica das sociedades e as disputas entre história e memória em torno das ideias de verdade e de invenção. Permite também confrontar ficção e realidade, pois, embora Javé não exista, cidades reais, como Jaguaribara, município do interior do Ceará, desapareceram por ocasião da construção de barragens, no caso a do Castanhão, a maior barragem do Nordeste, construída em 2001²¹. A reportagem sugerida aqui no pé de página sobre o reaparecimento de Jaguaribara, em 2015, devido à seca, apresenta, inclusive, uma intertextualidade com a canção de Luís Gonzaga e Patativa do Assaré, *Triste partida* (RCA, 1964), “*Meu Deus, meu Deus, a seca terrível que tudo devora, lhe bota pra fora da terra*

²¹ Conforme reportagem de O Globo: <https://oglobo.globo.com/brasil/no-ceara-cidade-inundada-para-construcao-de-barragem-volta-aparecer-devido-seca-14961533>

natal”, que poderá ser utilizada junto ao filme para convidar os alunos a refletirem sobre os dramas e dilemas da história das gentes do Nordeste brasileiro. Os alunos poderão produzir um pequeno filme relatando suas conclusões sobre *Narradores de Javé*, com a possibilidade também de analisar a letra de *Triste partida* ou simplesmente usá-la como canção de fundo.

O filme *Uma cidade sem passado* é também um excelente registro para se pensar as relações entre a história e a memória. Sonia Rosenberger, uma estudante alemã, residente na cidade fictícia de Pfilzing, decide participar de uma competição para falar sobre sua cidade natal durante o III Reich. Estimulada pelas histórias que ouvia desde criança, Sonia resolve demonstrar a “verdade”, ou seja, que sua cidade jamais se envolveu com o nazismo. Para isso, ela recorre a pesquisas em arquivos, jornais e a entrevistas com os moradores, incluindo governantes e padres da cidade. Porém, ela percebe que não está obtendo elementos suficientes para a sua pesquisa. Os entrevistados são lacônicos e dizem não se lembrar dos acontecimentos. Os arquivos e jornais fecham as portas para ela. Persistente, Sonia logo compreende que os moradores da cidade e, em especial, as instituições (Estado, Igreja, escola, famílias) tentam ocultar-lhe o passado.

O filme aborda, portanto, a investigação histórica como busca da verdade e como os relatos memoriais, os silêncios e esquecimentos podem concorrer para afastar o historiador dessa busca pela verdade. Mas, sobretudo, fala dos silêncios, esquecimentos e proibições que envolvem a memória de acontecimentos traumáticos, uma memória orientada mais por questões presentes do que passadas, além de denunciar as relações de poder que permeiam a memória e a história. Como *Narradores de Javé*, *Uma cidade sem passado* poderá ser base para a produção de um vídeo que permitirá aos alunos refletirem sobre a “verdade” histórica, sobre o ofício do historiador e sobre os silêncios e esquecimentos que envolvem a memória. Os alunos poderão pesquisar histórias semelhantes que envolvem silêncios e esquecimentos, buscar entrevistas e narrativas, por exemplo, da ditadura militar no Brasil, para compor seu próprio material reflexivo.

Negação, o mais recente dos filmes aqui indicados, conta a história real das disputas judiciais entre o negacionista britânico e admirador de Adolf Hitler, David Irvin, e a historiadora estadunidense Deborah Lipstadt. Por ocasião da publicação de *Denying the Holocaust: the growing assault on truth and memory* (*Negando o Holocausto: o crescente ataque à verdade e à memória*), em 1993, onde Deborah Lipstadt acusa David Irvin de negar o holocausto, Irvin se sente prejudicado e decide processar a historiadora por difamação. Diferentemente das leis norte-americanas e brasileiras, segundo as leis britânicas, cabe à ré e não ao autor o ônus da prova, por isso, Lipstadt se empenha, contratando um grande escritório

de advocacia, em provar que Irvin manipula fatos e falseia documentos para negar a qualquer custo que os judeus tenham sido brutalmente barbarizados e assassinados nos campos de extermínio nazistas.

O filme é baseado na obra de Lipstadt, *History on Trial: My Day in Court with a Holocaust Denier* (*A História em julgamento: meu dia no tribunal com um negacionista do Holocausto*), de 2005, e, como *Uma história sem passado*, aborda, além do antissemitismo, a questão da verdade histórica, desta vez, confrontada não com a imprecisão e os esquecimentos dos testemunhos, mas com o falseamento e manipulação dos fatos históricos. A negação do Holocausto afronta o sofrimento de milhões de vítimas e descendentes de vítimas, e mais que colaborar para o esquecimento do genocídio do povo judeu pelos nazistas, pretende apagar suas memórias. Assim, o filme aborda mais uma questão importante para se pensar a memória: o silenciamento das memórias, uma outra forma de exercer violência sobre um povo. Entre a história e a memória, *Negação* faz uma defesa de ambas, da história enquanto narrativa que busca fundamentar-se em fatos e narrativas compromissadas com a verdade, e da memória do holocausto como um dos episódios mais cruéis da história e que, por isso mesmo, precisa ser lembrado para que nunca mais se repita.

Além disso, *Negação* também aborda a questão da cultura do ódio, tão viva nos dias atuais, muito difundida hoje nas redes sociais, especialmente através das *fakenews*, o que põe em xeque os limites da liberdade de expressão, quando a liberdade deixa de ser direito para ser abuso.

Nesse sentido, é interessante produzir um pequeno vídeo sobre as questões abordadas no filme, discutindo o antissemitismo, a questão da verdade histórica, o silenciamento das memórias como forma de violência e os limites da liberdade de expressão. No vídeo, podem ser incluídas entrevistas com sobreviventes do holocausto e professores de história, relatando suas memórias e conhecimentos sobre o tema.

Os filmes sugeridos podem também ser comparados entre si e comparados a *A Leste de Bucareste* no que toca às questões da memória e da história. Como tais filmes abordam a questão da memória? De que modo os relatos memoriais podem colaborar com (ou prejudicar) o relato histórico? Como lidar com os esquecimentos e silenciamentos dos testemunhos? Como construir um discurso histórico compromissado com a veracidade, mas sem negligenciar as disputas de memórias que envolvem a narrativa dos acontecimentos históricos? Como garantir a liberdade de expressão sem falsear a história e sem ferir o direito dos povos à sua memória? Estas questões podem ser colocadas pelo professor para abrir discussões e reflexões junto aos filmes propostos.

