



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – REDE
PROFHISTÓRIA

ENSINO DE HISTÓRIA, CINEMA E TOTALITARISMOS: NARRATIVAS E
INTERPRETAÇÕES DO TOTALITARISMO A PARTIR DO CINEMA.

FRANCISCO WAGNER RIBEIRO

CRATO-CE

2018

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA
CENTRO DE HUMANIDADE – CH
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

FRANCISCO WAGNER RIBEIRO

ENSINO DE HISTÓRIA, CINEMA E TOTALITARISMOS: NARRATIVAS E
INTERPRETAÇÕES DO TOTALITARISMO A PARTIR DO CINEMA.

CRATO

2018

FRANCISCO WAGNER RIBEIRO

ENSINO DE HISTÓRIA, CINEMA E TOTALITARISMOS: NARRATIVAS E
INTERPRETAÇÕES DO TOTALITARISMO A PARTIR DO CINEMA.

Dissertação apresentada à Universidade Regional do Cariri - URCA, como parte das exigências do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.(a). Dra. Paula Cristiane de Lyra Santos – URCA.

CRATO

2018

FRANCISCO WAGNER RIBEIRO

ENSINO DE HISTÓRIA, CINEMA E TOTALITARISMOS: NARRATIVAS E
INTERPRETAÇÕES DO TOTALITARISMO A PARTIR DO CINEMA.

Dissertação apresentada à Universidade Regional do
Cariri - URCA, como parte das exigências do
Mestrado Profissional em Ensino de História
(PROFHISTÓRIA), para a obtenção do título de
Mestre.

Orientadora: Prof.(a). Dra. Paula Cristiane de Lyra
Santos – URCA.

Aprovado em: ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Paula Cristiane de Lyra Santos – Orientador

Profa. Dra. Marinalva Vilar de Lima - UFCG

Profa. Dra. Ana Isabel Ribeiro Parente Cortez – URCA

AGRADECIMENTOS

É comum nos tornarmos quem somos a partir do encontro, ou da ausência de encontros com quem amamos, além das circunstâncias que são cenários de vida. O meu encontro foi com algumas pessoas humildes e aguerridas e que me moldaram como gente. São para estas pessoas que se dirigem a minha mais sagrada reverência e ternura.

A minha prioridade é Deus, o bom pastor que me resgatou do lobo fastidioso que é o nada e me trouxe ao ser, pondo-me na presença e no ventre de mãe, Silvia, uma mulher que mesmo sofrendo muito conseguiu legar amor e forças para que eu aprendesse a correr atrás de bons objetivos na existência. Agradeço a minha vó, que se fez mãe e pai para mim, me educou e, não obstante a minha fraqueza e teimosia, tornou-me forte ao acenar a presença de Deus. Ao meu pai que onde quer que esteja terá sempre o meu amor.

Não posso esquecer-me das minhas tias (Suzana, Dalila e Dadá) que sempre estiveram por perto seja na presença real da vida, seja na lembrança terna a cada momento. Acrescento meus irmãos e Losinha, pelos quais tenho afeto e gratidão por suas sempre bem oportunas ações e incentivos.

Um agradecimento especial para minha esposa, Elma Loângela, que me encantou por sua bondade, paciência e, sobretudo, pelo seu amor. Com você, Loa, tudo ficou melhor, minha vida ganhou sentido e descobri que não estou sozinho. Sou grato por você ter me concedido os meus mais valiosos tesouros, nossas filhas amadas, dois corações pulsando fora de nós e, contudo, alimentando os nossos. Eu sou feito de vocês.

Não posso esquecer do meu amigo mais amigo, Sérgio Pereira, que sempre de forma paciente me lembra que a vida vale a pena. Sem você meu amigo, através de seus incentivos, essa escrita ficaria incompleta. Optei por me inscrever no curso que esperamos concluir, por convite e incentivo seus e juntos cumprimos o nosso papel de carregarmos a cruz e esperamos que o término do curso seja uma ressurreição simbólica, enriquecidos pela oportunidade de termos conhecido outras pessoas a quem devemos respeito e reconhecimentos por suas trajetórias e contribuição nas nossas.

A minha querida “Tia” Paula Cristiane de Lyra, minha orientadora, norteadora intelectual que aceitou e adotou a minha pesquisa como desafio e concedeu a força e a luz que orienta para uma fecundidade e utilidade da pesquisa na prática docente. Tia Paula sou grato por sua paciência e gentileza.

A todos das instituições docentes por onde lecionei, professores, coordenadores e diretores que confiaram no meu trabalho. Aos alunos pela atenção e paciência dedicados às aulas de História.

Agradeço à Universidade Regional do Cariri que oportuniza e representa uma condição fundamental, em nossa região, para a formação docente. Agradeço, ainda, ao PROFHISTÓRIA que surgiu como luz para iluminar a nossa compreensão do Ensino de História.

Por fim agradeço a Deus que sendo eterno se fez tempo, que “armou sua tenda entre nós”. Senhor obrigado por todos!

“O passado traz consigo um index secreto que nos remete para sua redenção.”

Walter Benjamin

RESUMO

O presente trabalho reúne Ensino de História através do cinema e uma reflexão sobre totalitarismo veiculada através de filmes de ficção direcionados ao público jovem. Tais filmes O Doador e Memórias e Divergente, são pensados à luz de ficções que tentam descrever propostas políticas e sociais de governo que se convertem em distopias, donde o caráter de perfeição e harmonia social para ser concretizado sacrifica e compromete o conhecimento do passado e a liberdade da ação livre daí pensar a distopia como totalitária. Da reflexão dessas ficções, à luz da História intencionamos compreender como o cinema e o seu potencial criativo e narrativo pode contribuir como instrumento pedagógico para o Ensino de História e auxiliar na formação de agentes históricos. Para a obtenção dessa intenção, buscamos adotar o método cineclubista e as aulas encenadas, com vistas a compreender e analisar o que os discentes entenderam por totalitarismo e cinema.

Palavras-chaves: Ensino de História, Cinema, Totalitarismo e Ficção, aulas encenadas.

ABSTRACT

The present work brings together Teaching of History through the cinema and a reflection on totalitarianism conveyed through films of fiction directed to the young public. These films, *The Donor* and *Memories and Divergent*, are thought in the light of fictions that try to describe political and social proposals of government that become dystopias, where the character of perfection and social harmony to be concretized sacrifices and compromises the knowledge of the past and the liberty of free action hence think of dystopia as totalitarian. From the reflection of these fictions, in the light of History we intend to understand how cinema and its creative and narrative potential can contribute as a pedagogical instrument for the Teaching of History and help in the formation of historical agents. In order to obtain this intention, we seek to adopt the cineclubist method and the staged classes, in order to understand and analyze what the students understood by totalitarianism and cinema.

Keywords: Teaching History, Cinema, Totalitarianism and Fiction, classes staged.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	04
CAPÍTULO I: O POTENCIAL HISTORIOGRÁFICO DO CINEMA E AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE SEU USO	08
1.1 O CINEMA COMO FONTE HISTÓRICA E INDICADOR DO TEMPO HISTÓRICO.....	13
1.2 TOTALITARISMOS E DISTOPIAS A PARTIR DA CINEMATOGRAFIA CONTEMPORÂNEA: O DOADOR DE MEMÓRIAS E A SÉRIE DIVERGENTE COMO POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DO TOTALITARISMO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	21
1.3 CONTRIBUIÇÕES E PRESSUPOSTOS DA TEORIA DA HISTÓRIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA	35
1.4 ENSINO DE HISTÓRIA E O DIÁLOGO COM O CINEMA	43
CAPÍTULO II: O CINECLUBE E A PRÁTICA DE HISTÓRIA EM SALA DE AULA: REFLEXÕES E A TEATRALIZAÇÃO DE FICÇÕES SOBRE O CARÁTER TOTALITÁRIO PRESENTES NAS DISTOPIAS CINEMATOGRÁFICAS JUVENIS – DIVERGENTE E O DOADOR DE MEMÓRIAS	55
2.1 O CINEMA E A FICÇÃO COMO ARTÍFICES DA INDÚSTRIA CULTURAL NA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES JUVENIS.....	57
2.2 DIÁLOGOS ENTRE O TOTALITARISMO COMO EXPERIÊNCIA HISTÓRICA E AS DISTOPIAS CINEMATOGRÁFICAS EM O DOADOR DE MEMÓRIAS E O FILME DIVERGENTE.....	60
2.3 O CINECLUBE COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	73
2.4 O CINEMA COMO MEDIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA – PRÁTICAS DOCENTES E ABORDAGENS SOBRE O TOTALITARISMO	87

2.5 A HISTÓRIA EM SALA DE AULA: O CINEMA COMO CONSTRUÇÃO DE “OBJETIVIDADES” NA CARACTERIZAÇÃO DO TOTALITARISMO COMO EXPERIÊNCIA HISTÓRICA.....	93
2.6 TOTALITARISMO E HISTÓRIA: O USO DA NARRATIVA COMO FICCIONLIZAÇÃO NO CINEMA E SUA CONTRIBUIÇÃO POLÍTICA NA PRÁTICA DE ENSINO.....	96
CAPÍTULO III: O UNIVERSO DOS DISCENTES – COMO OS ALUNOS COMPREENDERAM O TOTALITARISMO E O USO DO CINEMA PARA A HISTÓRIA – PROPOSTAS METODOLÓGICAS	101
3.1 O CINE CLUBE COMO INFLUÊNCIA E INSPIRAÇÃO PARA NOVAS PRÁTICAS E ABORDAGENS PARA HISTÓRIA	108
3.2 O CINE CLUBE E SUA RELAÇÃO COM AS AULAS ENCENADAS: A NARRATIVA ADAPTADA SEGUNDO A INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO DOS ALUNOS	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131

INTRODUÇÃO

Os escritos aqui desenvolvidos refletem o início de uma pesquisa que aborda como o Cinema comunica as representações do totalitarismo, bem como todo o amplo conjunto de posicionamentos que dessa manifestação autoritária de governo decorre. No bojo da intencionalidade que envolve a pesquisa, entretanto existe a tentativa de refletir, a partir da suspeita, sobre o alcance e proliferação de práticas totalitárias que se disseminam para diversos aspectos da vida humana contemporânea.

Dessa forma, *Totalitarismos*, indicariam não somente a definição clássica – marcada pela reflexão sobre uma forma dramática de governo que marcou o século XX -, mas também um estudo das suas características, presentes na linguagem social, nos comportamentos autoritários, na presença maciça da técnica no cotidiano das pessoas, na imposição de posturas que ignoram a alteridade e, sobretudo, na proliferação de conceitos e valores – que muitas vezes são frutos de concepções e percepções equivocadas, não problematizadas – que, entretanto fundamentam discriminações e exclusões.

Essa breve descrição de nossa intenção utilizará o Cinema como veículo e instrumento de atuação e reflexão social e, sobretudo, como instrumento (objeto) e sujeito de concepções sociais, políticas, filosóficas e, por via de extensão, históricas – pois resultantes de construção humanas simbólicas. Não podemos esquecer que dentre esses atributos possíveis, há ainda o uso pedagógico dessa linguagem chamada cinema, nessa perspectiva se insere o ensino de História, onde encontramos condições privilegiadas para estudar, analisar e refletir sobre a empresa humana e seus investimentos temporais.

O cinema como recurso pedagógico para o ensino de História não cessa de se mostrar fecundo, não só nas abordagens de caráter interno analítico às películas fílmicas, como também como possibilidade de linguagem comunicativa sempre inovadora e criativa possibilitando a expressão de valores, denúncias sociais, expressão de disparidades econômicas, posturas includentes e também excludentes, enfim, uma fonte histórica que difunde representações, interesses, sonhos e fantasias.

De posse desse horizonte de intencionalidades que direcionam essa pesquisa é importante considerarmos as várias significações sociais exercidas pelo cinema, além de estabelecermos uma breve comparação, que podem resultar numa visão crítica e de percepção de diferenças culturais e econômicas, entre o cinema hollywoodiano – hegemônico e difusor da cultura norte-americana – e o cinema brasileiro de resistência face ao poderio dos grandes centros. Assim também precisamos ressaltar o contexto em que o cinema contemporâneo

atua, isto é, dentro dos limites históricos da Modernidade ou Hipermodernidade, segundo Gilles Lipovetsky o mundo tornou-se uma grande tela ou uma tela global.

A mutação hipermoderna se caracteriza por envolver, num movimento sincrônico e global, as tecnologias e os meios de comunicação, a economia e a cultura, o consumo e a estética. O cinema obedece à mesma dinâmica. É no momento em que se afirmam o hipercapitalismo, a hipermídia e o hiperconsumo globalizados que o cinema inicia, precisamente, sua carreira de *tela global*. (LIPOVETSKY, 2009 p.23).

Dentro desses quadros vislumbramos que as mudanças sociais, tecnológicas que marcam a sociedade global afeta diretamente o modo de fazer cinema e, conseqüentemente, altera a percepção que este tem de si mesmo, logo o cinema seria reflexo da polifonia cultural que ecoa e emerge da realidade e promove, não apenas mudanças operacionais na produção cinematográfica, mas atravessa toda a complexa rede de ideias e práticas que identifica o cinema e, simultaneamente, o diferencia de outras formas de profusão e propagação midiática. Essa simbiose entre cinema e realidade, ou cinema como “espelho” da realidade global contemporânea, apresenta múltiplas facetas e combinações.

Tela global, ainda, porque o cinema planetarizado é feito de padrões “blockbusterizados” e transnacionais, mas também de misturas, de elementos cada vez mais mestiços, multiculturais. Esse cinema que acompanha a liberalização crescente das trocas não cessa, por seu lado, de pôr em cena novos “objetos”, de propor novas temáticas. À desregulamentação dos mercados mundializados corresponde um cinema global que assimila sempre mais territórios de sentidos, ampliando continuamente suas antigas fronteiras, desregulando os modelos da narrativa e do Eros, das idades e dos gêneros, do aceitável e do inaceitável. Assim como a esfera mercantil penetra todos ou quase todos os aspectos da existência, assim também o cinema não mais exclui nenhum tipo de identidade e de experiência. (Idem, 2009, p.25).

Dessa forma podemos apreender que a descrição plurivalente, multifacetada e polifônica veiculada pelo cinema torna-se objeto fértil de análise historiográfica, ou pelo menos, algo que mereça a reflexão por parte dos profissionais que lidam com a escrita, e mais ainda daqueles que têm como incumbência lecionar História. Como o cinema foi obrigado a transcender seus limites de atuação e, se pondo a retratar e problematizar tudo o que ocorre em âmbito e escala global, não estaria ele também testemunhando o desenvolvimento da História, ou pelo menos se tornando uma fonte histórica, visto que essa ciência também viu seus limites de atuação se ampliarem?

Os filmes que iremos utilizar diretamente na pesquisa são **O Doador de Memórias** (2014) de autoria de Lois Lowry e o primeiro filme da trilogia **Divergente**, de direção Neil

Burger e produzido por Lucy Fisher, Pouya Shabazian e Douglas Wick, com roteiro de Evan Daugherty e Vanessa Taylor. Tais filmes foram baseados na obra de nome homônimo de Veronica Roth. Estes foram selecionados como objeto de estudo devido ao amplo sucesso em meio aos jovens, os quais os veem como inspiração e motivação para compreender o mundo, ou seja, dito de outra maneira, entendemos que os filmes são endereçados para jovens e trazem um enredo político, porém enxertado por formas textuais, que narram certa aura de romance, pois tratam de relações afetivas que são esmiuçadas em meio a uma narrativa política.

Este romance está envolto em uma lógica clássica de alguém que protagoniza uma trama, ao lado de um companheiro ou companheira, donde emerge a ideia de lutar contra um estado de coisas que impedem ou alienam os personagens da justiça, ou de uma prática de isonomia social e política. Nisto decorre uma trama onde estão presentes, dúvidas, medos e ansiedades de um mundo juvenil.

Desta forma a trama exhibe um modelo de exposição do que se acredita ser o cenário psíquico e formal de um romance em construção, este se desenvolve quando jovens protagonistas dos filmes superam as adversidades para ficarem juntos. Em meio à condição política a narrativa parece evocar e representar que a condição humana é múltipla, pois no caminho para desvelar a política de domínio por parte de facções, há uma política dos afetos, sensibilidades que se formam em meio a própria contingência que as tramas parecem supor.

É esta perspectiva do romance, em meio aos riscos de se mudar o cenário social no qual se está inserido, que se externaliza do filme e salta para o espectador. Ou seja, os jovens se identificam com o projeto de descoberta da realidade ou da verdade sobre o mundo onde estão, sendo que em meio à descoberta participa-se como refém das contingências corriqueiras e inevitáveis que envolvam os afetos.

Portanto, nas tramas fílmicas em questão protagonizadas por jovens que lançam suspeitas em relação ao mundo que os antecede e, que seleciona os desejos amorosos presentes na ambiência psíquica juvenil como pulsão orientadora para obtenção da liberdade, verdade e justiça, é que entendemos que tais filmes orquestram certo ideal juvenil no processo de descoberta do mundo. Os filmes, apesar de ficção, aparecem como denúncia de um modelo de mimese social. A grande jogada da ficção é revestir a contingência típica dos acontecimentos “reais” de uma aura romântica teleológica, portanto finalista que salta para a compreensão da plateia juvenil como uma regra que necessariamente ocorrerá sendo sedutora

Ensino de história, cinema e totalitarismos: narrativas e interpretações do totalitarismo a partir do cinema.

e forjando representações que se direcionam ao afeto e corroboram para a formação de desejos de superação de adversidades múltiplas pelos jovens.

Ao longo da pesquisa intencionamos compreender como estas obras expressam o ideário totalitário adaptado ao público jovem e que tipo de comportamentos e visões axiológicas fomentam, isto é, como as concepções do filme se materializam em comportamentos juvenis.

CAPÍTULO I - O POTENCIAL HISTORIOGRÁFICO DO CINEMA E AS MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE SEU USO

Quando Platão, filósofo grego do século V a.C, criou sua alegoria da caverna ele o fez com objetivos pedagógicos e políticos, para tanto expressou-se a partir de um gênero literário filosófico e imortalizou um tipo de narrativa marcada pela crítica embasada na razão e na busca da verdade e do bem, ora para explicitar seu projeto Platão defende que os homens que vivem no interior da caverna só enxergam ilusões, sombras e, tais homens que estão no interior da caverna são ludibriados por fantasias, representações da realidade, ou ainda, enganos obtidos pelos sentidos ou impressões sensoriais, condição típica de quem não estaria ainda de pleno uso da razão, isto é, *episteme*¹, e eram arrastados pela doxa², opinião e, portanto, não teriam um conhecimento seguro sobre a realidade e a vida em geral. Ora mais o que exatamente Platão tem a ver com o Cinema? Os irmãos Lumière³ no final do século XIX certamente já tinham ouvido falar ou até mesmo estudado Platão, todavia pelo resultado de sua invenção tenham ignorado o filósofo grego e legaram ao mundo um mecanismo de representação da realidade que no mínimo seria indigesto para o filósofo do período clássico da Grécia.

Fruto de um contexto histórico de mudanças do século XIX, o cinema surgiu como uma grande novidade na transição do século XIX para o século XX. A primeira retratação cinematográfica foi feita pelos irmãos Lumière apresentam operários saindo de mais uma jornada de trabalho, estes reagiram espantados e maravilhados com suas imagens duplicadas. Retratação aqui é compreendida como exibição de um modelo imagético, ou simplesmente a projeção de imagem que parecia reproduzir a vida real levando às consciências que testemunhavam o feito a admitir que estavam diante de uma maravilha moderna. Certamente não se tinha o horizonte aberto e claro para se descrever o que o cinema se tornaria, entretanto, o feito de projetar imagens, era responsável por gerar intuições que estavam na fronteira entre o novo que impressiona e o iminente fim de um mundo “familiar”, mas que não tinha tanto desenvolvimento.

¹ Discurso rigoroso sobre o conhecimento obedecendo as regras da razão. Ver, Platão. A república. São Paulo: Editora Martin Claret, 2015.

² Opinião sem grande rigor de caráter fixo não passível de alteração. Conjunto de verdades reveladas não sujeitas à alteração temporal. . Ver, Platão. A república. São Paulo: Editora Martin Claret, 2015.

³ Auguste Marie Louis Nicholas Lumière (Besançon 19 de outubro de 1862 — Lyon, 10 de abril de 1954) e Louis Jean Lumière (Besançon, 5 de outubro de 1864 — Bandol, 6 de junho de 1948), os irmãos Lumière, foram os inventores do cinematógrafo(cinématographe), sendo frequentemente referidos como os pais do cinema.

Como seria possível e o que significava aquele avanço técnico todo? Questões como essas deram o tom e conduziram a reflexão de muitos pensadores da época e não durou muito para que uma série de problematizações fossem postas também para o homem do senso comum. O cinema descreveria a realidade? E qual realidade seria descrita?

Para a História que nesse período ainda apresentava o paradigma positivista com certo poder, o cinema não poderia ainda ser uma fonte histórica, pois ainda muito jovem não tinha fixado o seu caráter no imaginário das pessoas e não era ainda um instrumento que pudesse ser restrito a descrever ou representar interesses de uma elite. Contudo, a História tratada de um ponto de vista mais crítico, passou a ver no cinema uma possibilidade prodigiosa para ser fonte histórica, ou ainda veicular concepções e representações de mundo que podem traduzir interesses de grupos, segmentos sociais, instituições, associações e, até mesmo o Estado. O cinema como nova alegoria material e simbólica apresentaria várias nuances que precisariam ser desveladas ou ao menos compreendidas em suas manifestações técnicas estruturais que constituem uma forma e, sobretudo, em seu conteúdo valorativo, idealista ou ideológico, que indicaria um *ethos*⁴ de mundo.

Nesta perspectiva, o cinema seria uma linguagem estruturada por uma aparelhagem técnica material, que produz uma forma de discurso oriunda do meio social no qual está inserido e apresenta um conteúdo, que é ele próprio atuante na elaboração desse universo social. Aqui se evidencia a proposta de que não há neutralidade nas fontes históricas, e o cinema passa a ser considerado uma fonte histórica, porém nasce dentro de um contexto social, por indivíduos que têm sua vinculação a um conjunto de saberes e práticas, que estão associadas a um certo patamar social de possibilidades, e que produziram saberes sofisticados que permitiram tal conquista, a saber, a *emergência* de uma nova instrumentação a serviço dos homens, para promover seus interesses, valores e modos de agir e ser. Nessa linha de compreensão temos que o cinema é fruto de uma época de mudanças profundas, época em que a mobília do mundo material está sendo reconstituída, vejamos o que nos diz o historiador Nicolau Sevcenko em sua obra **A corrida para o século XXI**, sobre o contexto de mudanças aceleradas que construíram o espectro da modernidade, especialmente na transição do século XIX para o XX.

⁴ Formas de compreensão de mundo simbólica que incluiria valores, comportamentos, experiências, expectativas e incluiria todo o universo humano na sua dimensão prática e teórica. Ver, Leonardo Boff. *O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ética e na espiritualidade*. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012. p. 1-287

[...] isso ocorreu ao redor de 1870, com a chamada Revolução Científico-Tecnológica, no curso da qual se desenvolveram as aplicações da eletricidade, com as primeiras usinas hidro e termelétricas, o uso dos derivados de petróleo, que daria origem aos motores de combustão interna e, portanto, aos veículos automotores; o surgimento das indústrias químicas, de novas técnicas de prospecção mineral, dos altos-fornos, das fundições, usinas siderúrgicas e dos primeiros materiais plásticos. No mesmo impulso foram desenvolvidos novos meios de transporte, como os transatlânticos, os carros, caminhões, motocicletas, os trens expressos e os aviões, além de novos meios de comunicação, com o telégrafo com e sem fio, o rádio, gramofones, a fotografia, o cinema. (SEVCENKO, 2001, p.15).

Então percebemos que o cinema é filho de sua época industrial e urbana, fruto do avanço técnico e dos saberes que edificaram essa época e apresenta um caráter polimorfo, pois marcava o desenvolvimento material ou instrumental técnico e, por outro lado, refletia os valores, as aspirações ou o conjunto axiológico dos homens da sociedade europeia, ocidental e, certamente poderíamos falar capitalista, ainda que pese sobre este termo um universo inteiro de críticas, sobretudo no âmbito das ciências humanas, a História em especial. O cinema e o capitalismo nessa linha de compreensão estão articulados na medida em que as técnicas de produção econômica se expandem e a elas são agregadas meios de racionalização que facilitam a difusão e ampliação desse sistema de produção, circulação de mercadorias. Nesta perspectiva há todo um conjunto de princípios de cunho racionalista que são promovidos por esta lógica de transformação de tudo em mercadoria.

O cinema é um desses rebentos modernos, inseridos nessa lógica racionalista como um produto dessa atmosfera técnica e com um diferencial, pois o cinema é matéria técnica representado por engrenagem, projetores, fios e princípios que geram uma aura “viva” ou que representa o mundo vivo, simultaneamente, o cinema produz uma “alma” na proporção que é mimese do real, difusão de propósitos humanos, de intencionalidades, veículo de comunicação de linguagens, símbolos e significados. Obviamente que com o advento da prática de transformação da cultura em mercadoria, o cinema seria, e é, uma ferramenta, ou meio em que se comunicam pretensões mercadológicas, porque devido ao seu alcance técnico faz circular inúmeras representações de mundo que atendem a inúmeras demandas, logo seu conteúdo é uma grande oferta em potencial destinada à pluralidade de intenções e recepções.

Não obstante essa constatação acima proferida, o que rapidamente já nos faz remeter à reflexão e produção consagrada da denúncia da indústria cultural⁵ efetuada pelos pensadores

⁵ Indústria Cultural. O termo Indústria Cultural (em alemão Kulturindustrie) foi criado pelos filósofos e sociólogos alemães Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973), a fim de designar a situação da arte na sociedade capitalista industrial.

da teoria social, especialmente, Adorno e Horkheimer⁶, precisamos observar o poder contido no cinema enquanto instrumental racional que pretende reproduzir a realidade, ou retratar o mundo fielmente, esta técnica de construção de reduplicação em si estaria em condição de espelhar o mundo, flagrá-lo em suas condições ontológicas⁷.

Todavia o conhecimento humano das próprias condições de emergência epistêmica passou por inúmeras mudanças no século XIX. Contribuíram para essas mudanças a denúncia do paradigma histórico social do Marxismo que redesenhou o mundo a partir da perspectiva histórico social de apreensão do mundo. Em Marx a reflexão social precisa considerar as condições materiais históricas que tornam possíveis as conquistas políticas, morais e espirituais de um tempo. Ainda nessa linha de compreensão podemos dizer que a organização das sociedades a partir das forças produtivas que através do trabalho modificam o mundo daria o tom para a assimilação dos diversos sentidos sobre a vida social e sua complexidade.

Essa abordagem materialista social e dialética, pois afirma a implicação recíproca entre “infraestrutura e superestrutura”⁸, nos fez pensar que todo indivíduo inserido na sociedade está sujeito à dinâmica da história, e que as próprias criações humanas seriam fruto dessas implicações, logo o próprio cinema não poderia escapar da dialética social. Tal fenômeno pode ser facilmente assimilável quando entendemos que a sociedade é constituída de grupos sociais que são conflitantes, antagônicos, muito embora precisem juntar-se para desenvolver a sociedade. Logo as invenções humanas desenvolvidas pelo trabalho e fruto dos conflitos entre indivíduos refletiriam seus propósitos, ambições e projetos valorativos que poderiam, circunstancialmente, assumir caráter conservador ou revolucionário. Essa constatação fez os historiadores se debruçarem sobre o cinema e problematizá-lo. O cinema poderia retratar as concepções de uma época, ele mesmo se constituiria como fonte que testemunharia os limites técnicos da reprodução imagética e, sobretudo, perderia sua imparcialidade, enquanto instrumento, quando utilizado para difundir noções, práticas e comportamentos.

⁶ Nome dado ao instituto de pesquisa social fundado em 1924, o mesmo situava-se na cidade de Frankfurt e tinha vinculação com a universidade de Frankfurt, todavia o instituto buscou construir um estatuto próprio e independente. Escola de Frankfurt passou a designar os estudos e trabalhos reflexivos sobre a sociedade e o sujeito moderno, a abordagem desses estudos buscou resgatar uma compreensão marxista adaptada às condições do século XX, contando ainda com aproximações teóricas e metodológicas da Psicanálise de Freud. Por se tratar de uma escola de pensamento social bastante produtiva em seus trabalhos, tornou-se referência nas reflexões sobre o mundo da cultura de massa. Outras influências em sua percepção de mundo foram Friedrich Hegel (1770-1831), Arthur Schopenhauer (1788-1860) e Friedrich Nietzsche (1844-1900).

⁷ Ver, Martin Heidegger. Ser e Tempo. Editora Vozes.

⁸ Infraestrutura seriam as condições materiais de um tempo produzidas pelo trabalho coletivo dos homens e a superestrutura implicaria em criações simbólicas decorrentes da materialidade histórica, isto é, para Marx, o Direito, a religião, a arte seriam possíveis devido ao alcance do trabalho que produziria as sociedades.

Descortina-se dessa maneira um conjunto de possibilidades acerca dos usos do cinema e as intenções contidas nele. Suas potencialidades poderiam ser apropriadas para a difusão de cenários ou situações que transcendessem o aspecto lúdico e de entretenimento e logo passasse também para a propagação de ideias políticas, hábitos associados às identidades de grupos majoritários e detentores de poder. Essa técnica cinematográfica geraria especialidades e sensibilidades para conquistar a atenção de todos, configurando um objeto de potencial e real valor para a sociedade de mercado que no século XX torna-se uma sociedade de massa⁹.

Cinema é uma palavra que representaria muitas coisas no século XX, como ponto de partida podemos dizer que seria uma grande aparelhagem técnica que poria em funcionamento projeções imagéticas do mundo físico, depois de captá-las. Esta compreensão nos leva obrigatoriamente a pensar no conjunto de profissionais que desenvolvendo suas práticas seriam responsáveis por diversos desenvolvimentos de princípios novos, que aumentariam a pujança do cinema, em sua escala de projeção e atração de públicos. Outra perspectiva possível inserida nas possibilidades significativas do cinema refere-se ao conteúdo idealista, ou ideológico, que ele comunica, lançando graus diferentes de representações e vivências dos personagens.

Esta capacidade do cinema seria polissêmica e revolucionária porque trata da condição geradora de compreensões e sensibilidades desenvolvidas para o reconhecimento, identificação, formação e inclinação de posturas sociais, políticas, axiológicas de mundo. O grau de sofisticação, elevação técnica, aliadas à capacidade ideológica de por em circulação visões de mundo de cunho social, e político, fez do cinema uma criação moderna de grande fecundidade que possibilita refazer o mundo a partir de simbolismos, razões e “agendas”, propósitos políticos que se auto constroem de acordo com a recepção de suas propostas de partidas, as quais são alteradas pelo próprio meio onde circulam, e se remodelam de acordo com oposições e contingências que são integradas e dão origem ao novo ponto de partida.

Na aurora do século XX a Grande Guerra¹⁰ se apresentou como evento catastrófico, para uma Europa que havia herdado um ufanismo exacerbado decorrente do progresso e conquistas industriais e tecnológicas, provenientes da Segunda Revolução industrial. A partir de meados do século XX, esse evento capturado por fotografias e imagens, revelou ao mundo

⁹ Na compreensão frankfurtiana seria o meio social indeterminado refém de construções simbólicas agora produzidas industrialmente, ou seja, em série. A massa seria um todo indiferenciado sendo destituído de uma identidade singular própria.

¹⁰ Conflito bélico do início do século XX entre as potências europeias ocorrido entre os anos de 1914-1918.

não só a violência do conflito bélico e das novas armas e tecnologias utilizadas nele, mas também, a capacidade de propagação, via imagem, dos confrontos em solo europeu. Todos podiam agora pensar no cinema não só como um instrumento projetor, mas fundamentalmente como um âmbito ou “lugar” de produção ou descrição da realidade, em seus múltiplos aspectos. Dentro das coordenadas históricas, acima referenciadas, podemos nos valer da interpretação do historiador Jorge Nóvoa sobre as potencialidades do cinema.

O fenômeno do cinema se transformou rapidamente em um excelente meio para dominar corações e mentes criando e manipulando as evidências, elaborando uma realidade que quase nunca coincide objetivamente como processo histórico que pretende traduzir. A realidade-ficção do cinema promove, de fato, as leituras e as interpretações das camadas sociais que, direta ou indiretamente, controlam os meios de produção cinematográfica. Estes se tornaram, ao longo do século, um dos mais eficazes instrumentos promotores de substância ideológica homogeneizadora da dominação do capital nas diversas nações do mundo, a ponto de não se usar, em alguns meios científicos e em diversas latitudes/longitudes, a ideia do consenso, e sim a noção do “pensamento único”, para acentuar a ação dominadora dos meios de comunicação hoje. (NÓVOA, 2012, p. 35).

Diante desse pequeno horizonte descrito sobre as potencialidades do cinema é que procuraremos explorar algumas de suas nuances, em especial a sua condição de fonte histórica, sua capacidade de funcionamento como representação histórica de concepções e comportamentos. Agente histórico, pois sabemos que o cinema pode instigar novas posturas a partir da divulgação de ideais, além de disseminar “modas”, estilos e sugerir ações, e, finalmente, sua proximidade com o Ensino de História, portanto um uso pedagógico, donde são extraídas várias camadas epistêmicas como: representações diversas sobre o tempo histórico, linguagem múltiplas, hábitos, costumes e projeções sociais. Devido a essa multiplicidade de funções assumidas é que o cinema se configura como um campo fecundo para o estudo do Ensino de História e da veiculação, através de sua linguagem dinâmica, de representações sobre os eventos e processos históricos, logo passível de reflexão e identificação de sua atuação prática no mundo.

1.1 O CINEMA COMO FONTE HISTÓRICA E INDICADOR DO TEMPO HISTÓRICO

O cinema como um lugar de veiculação de representações sociais¹¹ e que tem algo a informar ao mundo precisa, obrigatoriamente, interagir com o público e a sociedade de uma

¹¹ Ver, Michel Vovelle. Ideologias e Mentalidades. Tradução: Maria Julia Cottvasser 2ª edição editora brasiliense.

forma geral, pois se ele influencia a percepção social também é afetado por ela que consome e assiste todo o seu conteúdo. Logo faz parte da produção cinematográfica todo um jogo de preocupações que passa por elementos básicos como recursos para financiamento, constituição de roteiros, seleção do perfil de atores, proposta política, vinculação aos poderes instituídos, etc. Como podemos perceber existe uma rede de interesses e poderes que se constituem como ingredientes no processo de produção de filmes, logo, temos que atentar para o significado dessas condições. A presença de elementos “externos” no processo de confecção de filmes nos diz o quanto o cinema de forma geral fornece informações sobre a sociedade que se configura como destino de sua produção e circulação, vejamos o que nos diz o historiador José D’ Assunção Barros:

O cinema que surgiu com os irmãos Lumière logo empreendeu uma criativa luta para se transformar de mera tecnologia em arte, e a partir daí se empenhou em construir uma linguagem inteiramente nova. O Cinema que convive com a televisão, por exemplo, já é outro e deve confrontar-se com a ideia de que seus objetos fílmicos em determinado momento passarão das grandes telas ao circuito de televisão (e, já nas últimas décadas do século XX, ao circuito da televisão por assinatura e das locadoras de vídeo). Tudo isso interfere em sua feitura, porque a indústria cultural almeja explorar todas as mídias e mercados, e nesse sentido seus produtos devem ser polivalentes e adaptativos com vistas à geração de lucros sempre crescentes. (BARROS, 2012, p.69.)

Como podemos compreender as implicações acima nos situam nas coordenadas do presente, onde a sociedade contemporânea – mesmo marcada pela diversidade -, apresenta demandas que participam, por assim dizer na produção fílmica. O filme como produto desta sociedade buscará atender a seus propósitos, se constituindo dessa forma como vestígios, indícios deste lugar contemporâneo, pois através das películas fílmicas estabelecidas pelo cinema podemos vislumbrar as pautas, prioridades políticas, formações discursivas atreladas aos poderes estabelecidos, enfim com isso podemos tratar essa teia de condições como fonte que retrata o tempo histórico.

Outra perspectiva de abordagem e compreensão também se faz presente quando percebemos que devido à explosão de recursos midiáticos, televisivos e comunicações em geral, o cinema - enquanto linguagem complexa - para se adaptar às demandas oriundas do processo de massificação, ou seja, para atingir um grande público e veicular imagens, concepções políticas e sociais, valores diversos, hierarquias discursivas precisa se ajustar, enquanto produto de um “mundo” comercializável, às exigências as mais diversas possíveis, pois a marca da massificação implica conteúdos acessíveis e pragmáticos, os quais se refiram

ao cotidiano prático e seu universo de relações pessoais, conteúdos emocionais que possa gerar interpretações diversas, as quais passam de uma visão romanceada da existência até modulações de dramas que são extraídos da vida, além de entretenimento, estes muitas vezes, transitam pela fantasia, pelo lúdico por situações da vida comum dos expectadores. As grandes produtoras de cinema já calculam todo esse processo por onde transitará o filme, logo, essa multiplicidade de relações influencia no momento da feitura das produções cinematográficas.

Toda essa cadeia de eventos e interesses é indicativo das forças que atravessam o cinema e revelam a sociedade que o constitui também, obviamente o cinema é um lugar institucional de produção de discursos múltiplos, o que nos permite pensar também na sua função de resistência face à outras produções cinematográficas. O cinema não é uma linguagem que pode ser monopolizada por uma força única e exclusiva, aliás essa é uma peculiaridade da linguagem em geral, ou seja, revelar expressões que traduzam o pensamento dos homens “através do tempo” e do espaço vivo da cultura e sociedade, o cinema nessa compreensão não é exceção. Segundo Eduardo Morettin, na esteira de Marc Ferro:

Ao mesmo tempo, o filme age como um “contra-poder” por ser autônomo em relação aos diversos poderes da sociedade. Sua força reside. Na possibilidade de exprimir uma ideologia nova, independente, que se manifesta mesmo nos regimes totalitários, onde o controle da produção artística é rígido. Algumas películas e cineastas “manifestam uma independência com respeito às correntes ideológicas dominantes, criando e propondo uma visão de mundo inédita, que lhes é própria e que suscita uma tomada de consciência nova” e vigorosa. (MORETTIN, 2007, p.41).

Com isso temos o caráter dinâmico e democrático do cinema, ao ofertar condições contra-discursivas, que podem revelar a realidade de forma mais complexa e menos unilateral, ou seja, um mundo pintado com outras cores que não sejam a da cultura hegemônica. Nesta linha de raciocínio o cinema seria uma fonte histórica reflexiva do real, não só nos conteúdos ideológicos ou discursos veiculados, mas também, na forma da linguagem, pois ao não dispor de uma estrutura técnica que lhe permita equiparar-se com “o cinema hegemônico”, o cinema de ‘contra-análise’ em sua própria manifestação singular, já deixa claro as diferenças e desigualdades nas condições de produção. O caráter de denúncia ou, simplesmente, de apresentação de outra perspectiva da realidade que possa incluir ou revelar vários aspectos sociais e ideológicos, os quais não são mostrados nas diversas produções hegemônicas, ou são apresentadas de forma distorcida, ou destituída de uma análise mais complexa e dialética que

seria mostrar as condições de exercício das múltiplas relações sociais, econômicas, axiológicas¹², étnicas e históricas. Dessa forma segundo autor:

A contra-história, via cinema, se apresenta em sua forma mais cristalina quando grupos marginalizados pela sociedade assumem o controle da produção de imagens. Nesse momento, teríamos um ponto de junção entre a natureza histórica do cinema enquanto possibilidade de “revelar” o inverso da sociedade e a origem social desses grupos, uma vez que estes representam esse inverso. Por serem excluídos, não participam nem da representação da sociedade – elaborada por uma de suas partes que, entretanto, apresenta-a como pertencente ao todo – e nem do poder instituído. (MORETTIN, 2007, p. 43).

A implicação social, política e axiológica da afirmação acima nos remete à reflexão sobre o alcance e a possibilidade de cada grupo social, econômico e étnico expressar sua visão de mundo. É bom considerar que quando falamos em visão de mundo, queremos dizer que nesse termo estão incluídas expectativas, comportamentos, valores, crenças, experiências, performances, modos de lidar com a vida em seus dramas e angústias, logo percebemos que cada fenômeno desses descritos são causados, sentidos e vivenciados de forma diferente, sobretudo, quando pensamos que o “palco” ou lugar de onde são percebidos são os cenários sociais, culturais e históricos semelhantes e ou distintos para cada indivíduo. A circunstância social, que pode ser de apanágio ou desfavorecimento permitiria a cada um ter acesso às condições que lhe permitisse compreender e/ou transformar sua situação, ou ao menos ter uma panorâmica reflexiva sobre seus limites.

Uma produção cinematográfica que intencione descrever ou retratar uma realidade social, ou cultural, vista a luz de um contra poder terá dificuldades de fazer circular seus propósitos uma vez que falam de um lugar distinto e, que resiste ao cinema hegemônico e suas ambições diversas, não disporão de tudo recurso material que permita difusão e alcance que gostariam para sensibilizar e demonstrar propostas alternativas advindas de realidades sociais excluídas. Logo estas condições precisam vir à luz para entendermos as adversidades que pairam em propor, através do cinema, visões de mundo que possam revelar as forças que constituem o mundo social e político.

Nesta perspectiva os alunos que entram em contato com a produção cinematográfica enquanto lugar institucional - onde pessoas se servindo e usando aparatos técnicos, projetores, iluminação, figurinos, roteiros e demais adereços – precisam compreender que essa arte é

¹² Esfera que se refere aos valores que engendram a vida social.

também uma indústria que difunde produtos culturais que tem valor e preço, logo projetados com um grau de qualidade e poder que reflete as próprias condições materiais e técnicas do seu espaço cultural. Uma produção cinematográfica que se imagine oposta a rede hegemônica de produção dominante e discursiva precisa por em relevo esses pressupostos, pois eles constituem em parte o entendimento sobre o próprio filme e o uso do cinema.

A presença dessa reflexão durante a produção de uma película fílmica mostra a consciência alargada para tornar visíveis as percepções sociais e históricas que tecem e constituem o mundo humano social. Aqui nesse aspecto podemos vislumbrar uma problematização atuante visto que ao revelar outras formas de viver, as produções cinematográficas de resistência imprimem outra estética que pode ser constatada a partir da própria diferença com a produção hegemônica, isto é, o par antitético¹³ do poder/contra-poder se evidencia no momento do recorte histórico-temporal que cada polo da relação seleciona para se expressar na realidade, esta mesma compreendida pela a expressão veiculada anteriormente. Vejamos que uma determinada película que retrate ou problematize a realidade social de um bairro de classe média alta. Nesta perceber-se-á um tipo de padrão arquitetônico que retrata o ambiente apresentado, formas de produção de espaços, maneiras de vestir próprias, e apresentam linguagens e comportamentos que são peculiares. Este cenário social constitui um universo simbólico donde derivam expectativas que refletem e expressam as próprias condições materiais, e sociais, daquele lugar que é objeto de estudo.

Ora, quando outra película é produzida com a mesma intenção, em outro lugar, a saber, o espaço a ser compreendido através da diferença, pensemos numa periferia ou favela, veremos que esta realidade apresentará outro universo de intenções e comportamentos que podem destoar da primeira interpretação feita em outro lugar. Para além do óbvio que qualquer um pode pensar essa afirmação, há que se perguntar como os espaços distintos, constituem linhas do mesmo tecido social? Mais ainda, como a condição de ser de uma está intimamente ligada à outra? São os paradoxos de um mundo incrivelmente rico de dinamismos e que se torna ele próprio uma grande fonte representacional e que se mostra profícua enquanto registro histórico.

Está em jogo nessa perspectiva a velha situação da produção da riqueza, usufruída por elites que produzem suas visões de mundo, seu *modus operandi*, que precisa ser projetado,

¹³ Ver Koselleck, Reinhart. *Estratos do Tempo. Estrato do tempo – Estudos sobre história*. Rio Janeiro, Editora PUC Rio, 2014, p.93-102. Par antitético seria um conceito tipológico que caracteriza a análise de um fenômeno social, a saber, trata-se de um conceito que pretende captar as implicações de um fenômeno social e humano a partir de sua dialética interna. Através da contrariedade de pensamentos ou lógicas presentes no ato que se está averiguando, ter-se-ia a elaboração ou a constatação de realidades opostas e, entretanto complementares.

difundido, adornado, alardeado e desejado. Do outro a consequência dos meios utilizados para fazer uso de tais benefícios, há o resto que produz uma “anti-história”, uma realidade social oposta que dá testemunho da diferença e também da desigualdade visível a partir dos aspectos selecionados pela película fílmica.

Essa liberdade presente nas possibilidades de expressão torna o cinema um instrumental valiosíssimo, pois o constitui como linguagem polifônica, veículo que comunica versões e representações de mundo descrevendo ou retratando o que se quer que seja capturado e assimilado por um determinado público.

A seguir ilustraremos a condição do cinema como fonte histórica e representacional do tempo histórico e social que o produz a partir de um breve itinerário analítico sobre algumas produções hollywoodianas. Por termos em mente que o cinema, na perspectiva que estamos tentando desenvolver, lida, comunica, reinterpreta e refaz, por assim dizer, alguns eventos e processos históricos, selecionamos filmes que abordam grandes narrativas que cobrem valores, perspectivas e personagens caros ao mundo ocidental.

O primeiro filme é **Êxodo: Deuses e Reis** de Ridley Scott, uma produção de 2014, no enredo uma leitura crítica e contemporânea do evento antigo do êxodo dos Hebreus para a terra de Canãa. A perspectiva de que o passado recebe sua plasticidade e se mostra como algo passível de interpretações do presente é notória em toda a trama dirigida por Scott. A temática religiosa que abriga a narrativa bíblica, na trama fílmica adquire contornos políticos e geopolíticos e levanta reflexões fecundas sobre como as narrativas históricas são construídas e atendem a identidades nacionais e projetos políticos de poder.

Os egípcios são descritos como imperialistas que desfrutam das áreas estratégicas para o desenvolvimento de sua civilização, e agem para impedir que outros povos tenham acesso ao vale do Nilo, fértil o suficiente para garantir a emergência de núcleos urbanos, e mais ainda permitir o desenvolvimento de outras culturas e comportamentos distintos daqueles que marcam os egípcios.

O personagem de Moisés é descrito como um general egípcio esclarecido e não iluminado, como poderíamos supor por se tratar de uma personagem bíblica, esta distinção sutil, abre a condição para vislumbrarmos ações e reflexões ilustradas numa personagem da antiguidade, obviamente aqui não se pretende hierarquizar ou apontar graus de progresso ou evolução que pudesse refletir a condição de modernos e antigos. Todavia trata-se de constatar numa leitura “presentista” a atuação racionalista de um general, que dentro de um contexto cultural diversificado e, que, permeado por crenças em deuses, ele Moisés atua como cético,

estrategista (militar) e com profundo senso político, e um desconforto moral face à edificação de um império a partir do trabalho escravo.

O ceticismo ou “criticismo” de Moisés pode ser visto quando ele põe em xeque as profecias da sacerdotisa sobre os rumos da guerra com os hititas que haviam se aproximado da fronteira de segurança do vale do Nilo. Ler nas entranhas de aves, o futuro, foi demais para o crítico general, sobretudo quando ele entendia a superioridade bélica e estratégica do império que se defrontaria com algumas “tribos” inimigas. Além disso, como efeito de enredo cinematográfico, a profecia se estende para o surgimento de um grande líder, de uma grande causa.

Na modernidade sabemos que as grandes causas políticas e sociais sempre giraram em torno de valores como liberdade e igualdade, inicialmente no âmbito político e econômico e, depois se espalharam para diversos outros aspectos da vida. Na perspectiva desse Moisés moderno, um grande líder deveria operar dentro das condições políticas e militares egípcia, que era uma monarquia hereditária, portanto, todo líder estaria preso às condições de sucessão por laços de sangue, pois as hierarquias de poder estavam submetidas a alianças, acordos e posses materiais entre nobres que legitimavam o faraó. Contudo, a profecia afirma a emergência de um líder que atuaria como um contra poder, que para o filme, poderia ser a causa de um povo compreendida por alguém que, entendendo o poder, se sentiria moralmente desconfortável à medida que se envolvia com os dramas de dominados, sua marginalização e consequente escravidão.

Esse ideal de liberdade, que na antiguidade poderíamos afirmar fora expresso dentro de coordenadas e linguagem religiosas, legou ao mundo o sonho de salvação para um povo, entretanto dentro dos quadros reflexivos da modernidade essa salvação fora compreendida não como algo transcendente, o que envolveria uma intervenção divina e sua proximidade com um povo específico, a salvação seria no reino da imanência¹⁴, isto é, na história, esta propiciada pela atuação humana construtora de uma liberdade estendida para todos os grupos subjugados ao longo do tempo. A Modernidade, como sabemos, amplia a interpretação

¹⁴Imanência, podemos compreender como um conceito que retrata a realidade temporal, histórica, a transitoriedade, finitude. O projeto moderno de racionalização e elaboração político-social empreenderia as condições de transformação do mundo dentro do próprio mundo e não mais uma transcendência, marcada pela busca da salvação transhistórica.

judaico-cristã e a direciona para o campo político e social, além de sua justificativa epistêmica fundamentada no *Cogito*¹⁵ cartesiano.

O viés de salvação religiosa de um povo é absorvido e criativamente reconstruído dentro de uma libertação política que procura expressar que desde a antiguidade o grande desafio foi o reconhecimento de um grupo por outro, isso pode soar um pouco romântico, entretanto é um imperativo que busca se firmar como categoria política e ética contemporânea. Nesse horizonte podemos ver a historicidade sendo tecida, construída em toda sua plenitude, pois quando usamos o presente em suas demandas e interesses constatamos que ele próprio é oriundo de um processo complexo e dialético que tece sua identidade, enquanto presente histórico.

O filme continua descrevendo o presente pelo passado, atualizando este último conforme as exigências do mundo contemporâneo. Podemos dizer com Reinhart Koselleck que o “horizonte de expectativa” é nutrido pelo “espaço de experiência”¹⁶ e que esta experiência passada continua sendo reinterpretada, descrita novamente à luz dos novos/velhos desafios de convivência, a qual não podendo ser pacífica, almeja pelo menos a tolerância como pressuposto da vida social e político.

Com o êxodo da escravidão para a liberdade, descrito quase como uma perspectiva finalista, todavia emerge o problema do assentamento na “terra Prometida”, pois esta era ocupada e uma reflexão sobre os direitos e a legitimidade de uma terra que abrigará uma nação salta para a consciência moderna como grande problema que envolve múltiplos aspectos como crenças religiosas, legitimidade políticas e históricas, diversidades étnicas e culturais.

Não fica muito difícil perceber na trama dirigida por Ridley Scott o esclarecimento racional moderno de cunho Kantiano, representado por uma moral categórica de valorizar os outros e o engajamento social e político de quem percebe uma luta de classes no coração do

¹⁵ O *cógit*o cartesiano é uma expressão que resume as coordenadas racionais que emergiram com a modernidade. O *cógit*o que pode ser compreendido com *pensare, cogitare, calculare, medire* ou simplesmente pensar. Trata-se da atividade de reflexão sobre o próprio pensar e sobre o mundo que lhe antecede e o prefigura, contudo René Descartes, pensador francês do século XVII(1596 – 1650), estabeleceu que o *cógit*o era fundamento do conhecimento, o qual se atinge por meio da dúvida metódica. Historicamente o *cógit*o cartesiano tornou-se o grande símbolo metodológico e filosófico da modernidade, onde o sujeito que pensa e delibera sobre o mundo e os valores consegue sua liberdade a partir da clareza das ideias sobre o mundo.

¹⁶ Ver, Koselleck. “Espaço de Experiência e Horizonte de Expectativa”. In: Futuro passado – contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto 2006, p. 310-311.

império egípcio, portanto uma leitura fértil de concepções marxianas¹⁷, somadas ao grande problema contemporâneo civilizacional, representado pelo avanço imperialista do ocidente e suas pautas etnocêntricas e materialistas sobre outras áreas e culturas do globo.

A intenção aqui é aproximar e adaptar essa narrativa à compreensão dos alunos mediante a correlação entre esses fenômenos históricos “antigos” e demonstrar como é feita a leitura no mundo contemporâneo. Aqui se trata de ensinar o que significa, hoje, está em uma posição de subjugação e conhecer as condições de expressão de uma possível denúncia e ultrapassagem da condição de submetido. O acesso à territorialidade, por exemplo, é um fator preponderante em um mundo de poder e concentração, seja na escala internacional, seja no âmbito local e nas esferas sociais, pensemos no direito dos Sem Terras.

O próprio ensino de História conduz e desenvolve conceitos e uma instrumentação metodológica para por em evidência como funciona a percepção dentro dos critérios históricos, fazer circular essas narrativas que priorizam os despossuídos da história, e suas lutas e pautas, já se configura como uma alternativa que junta ensino e atuação política.

1.2 TOTALITARISMOS E DISTOPIAS A PARTIR DA CINEMATOGRAFIA CONTEMPORÂNEA: O DOADOR DE MEMÓRIAS E A SÉRIE DIVERGENTE COMO POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO DO TOTALITARISMO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.

Esboçado este breve itinerário sobre as interpretações temporais do presente acerca de como os filmes podem assumir, ou serem percebidos e difundidos como verdade, ou uma interpretação oficial, chegamos ao momento crítico (aqui o termo adquire seu caráter polissêmico), visto que a análise tentará fazer-se crítica e, por apresentar tal pretensão eleva-se para afirmar algo seminal para esta pesquisa, ou seja, fazer-se inteligível e útil, não obstante as inúmeras trajetórias historiográficas acerca do cinema, e sua relação com a História que já tenha sido efetivadas.

¹⁷ O pensamento social e materialista desenvolvido por Karl Marx (1818-1883) afirma que a compreensão do mundo, do homem e da sociedade passa pela compreensão da ação coletiva humana através do trabalho que transforma a natureza, resultando desse processo nossas compreensões de mundo. Marx via a constituição do mundo histórico e social através da luta de classes, um elemento fundamental da percepção de Marx, isto é, a transformação do mundo passa pela organização de classes sociais de interesses distintos onde uma detém a posse das propriedades e bens materiais e outras classes têm a força de trabalho. Disso decorre um conflito de classes. O tipo de reflexão e elaboração teórica vinda, ou melhor, que encontra sua gênese em Karl Marx é denominada marxiana, em oposição as inúmeras correntes interpretativas que vieram posteriormente ao pensamento e obra de Karl Marx, estas foram chamadas de marxistas.

O primeiro Filme dos quais comentaremos não como sinopse, isto seria comercial demais, trivial e até massivo, mas tentando apresentar aquilo que emerge como interessante e pode passar despercebido para discentes que focam sua atenção em elementos românticos. O que denominamos comercial em relação à sinopse dos filmes é uma prática recorrente e útil na divulgação de gêneros diversos de filmes, a sinopse seria um atrativo recurso narrativo que resume a problemática do filme, sem, contudo, estragar o prazer do desenrolar, e do desfecho da trama em questão.

A narrativa que faremos do filme é uma descrição interpretativa e, sobretudo, a descrição do universo social fictício onde estão situados os personagens e suas ações, visto à luz do perigo que se configura a atualização em nosso tempo de ideias e práticas fascistas totalitárias. Os filmes abordados apresentam uma perspectiva que entendemos os coloca dentro de um quadro de reflexão, que adverte para o perigo sempre iminente da instalação de práticas totalitárias e abusivas de poder, tais condutas conheceram expressões dramáticas no nazi-fascismo e na experiência stalinista na URSS.

Daí entendermos que a aposta do filme, para além de obter lucros com anúncios e bilheterias e ter sua marca estampada em camisetas expostas em lojas de departamento, é propagar o valor da **Memória** como condição ética e política, para pensar a própria esfera axiológica presente no âmbito das relações sociais. Que isso seja endereçado aos jovens nos parece uma proposta fértil, pois lhes atribui responsabilidade e um papel social, político e existencial face ao mundo que muitas vezes cobra de cada um posicionamento e decisão, que lhes marcará pela ação ou inoperância, diante do projeto de tornar o mundo em algo “habitável” e sociável para todos, suplantando o deserto da incomunicabilidade, ou os muros da divisão intolerante, daí a Memória ser ferramenta no processo de reconhecimento mútuo.

O filme **O Doador de memórias** - seria tentador relacionar o título a uma estratégia de marketing historiográfico, felizmente, o campo historiográfico é sofisticado demais e suficientemente rigoroso, crítico e ensimesmado para descer a tal tentação -, retrata uma sociedade aparentemente utópica que garante paz, prosperidade e estabilidade e padronização comportamental, todavia o custo para tanto implica desconhecer o passado e o universo humano de atuação espontânea, característica que teria gerado guerras e a destruição de um estágio de organização social e política humana. É preciso admitirmos que mesmo sendo um romance para adolescentes e jovens, ele traz uma denúncia que é pertinente quando analisamos os elementos que ele evoca, tendo como inspiração acontecimentos efetivos da história humana, a saber, as promessas que permitiram a escalada dos regimes totalitários.

Idealizar uma sociedade pura, regida por excessos de disciplina, controle e imposição de um bem estar, à custa da perda da liberdade parece ser uma ideia totalitária, visto que exige que a coletividade possa concordar e aceitar tais objetivos sem grandes contestações. O enredo do filme é construído dentro dessas limitações. Toda interpretação que fuja a esta compreensão primária, já não compreende a historicidade contida na proposta. Aquilo que tradicionalmente foi predicado aos sistemas totalitários que avançam sobre a vida de todos, prejudicando a livre expressão, ou cercando os passos de civis, ou cerceado a memória, enquanto atributo imprescindível para a formação da identidade é negado nessa interpretação fílmica.

O filme **O Doador de Memória** é um reflexo do momento histórico contemporâneo, onde podemos encontrar uma narrativa de advertência para os possíveis abusos de poder, mesmo que tais abusos sejam descritos de forma romanceada, ou ainda envolta numa interpretação estética da realidade. Em face de problemas políticos globais onde a corrosão e descrença no poder de instituições políticas democráticas parecem dar o tom para um ceticismo e certo cinismo quanto ao alcance da política, cada vez mais influenciada e permeada por grandes interesses econômicos os quais possibilitam um rearranjo de valores humanos, que espelham seus projetos e ambições, o filme tenta descrever uma gramática simples acerca dos perigos do autoritarismo político e seu propagar-se nas relações cotidianas e interpessoais.

O enredo se configura a partir da narrativa sobre uma sociedade pós-apocalíptica que para representar um novo começo para a civilização se organiza em uma série de comunidades, onde as pessoas seguem estritamente um conjunto de normas que garantem a tranquilidade de todos e um convívio “igualitário”. Aqui precisamos nos deter um pouco mais que simplesmente narrar às implicações do filme, pois o termo que destacamos acima está envolto e imerso no processo de historicidade, ou seja, ao pensarmos e falarmos sobre igualdade temos em mente um conteúdo valorativo que nos remete ao campo social, ou ainda pretende retratar uma condição relacional, onde indivíduos possam desfrutar (ou não) e ter acesso ao conjunto de bens materiais e simbólicos que lhes permita certa compreensão de si e do mundo. Ora, no filme percebemos que igualdade apresenta um caráter ambíguo, podendo significar o contrário de desigualdade (seu par negativo) como também aparece como o oposto de diferença.

O primeiro significado parece estar presente quando percebemos que todos os jovens dessa sociedade utópica apresentam recursos materiais equiparados, são “padronizados”,

mesmas roupas, mesmos prêmios por seu bom comportamento, mesmas condições de acessibilidade às conquistas dos objetivos traçados pelas normas sociais. Diante de tudo isso, poderíamos nos perguntar: Mas onde está o problema, o filme está descrevendo um dever ser que espelha aquilo que no mundo “real” é almejado por todos? Isso mesmo, o problema é que está tudo correto demais, planejado demais e a contingência foi expulsa da vida, ou seja, o planejamento e rigor administrativo e da vida de seus habitantes, faz daquela sociedade uma violência face a liberdade de cada um viver e decidir sobre a própria vida. Ora, se a sociedade padroniza a forma de agir, de certa maneira tenta anular a subjetividade e criatividade de cada um, que se expressa em decisões pessoais.

Na tentativa de evitar conflitos, pois foram estes que causaram a destruição de uma realidade anterior, agora os idealizadores dessa nova configuração social planejaram um mundo higienizado dos afetos e ambições humanas, elementos que por serem constituintes da “velha humanidade”, precisariam ser evitados no mundo novo, ou seja, um novo homem para um novo mundo. Nesta perspectiva inserimos o outro significado de igualdade pensado pelos sacerdotes da distopia¹⁸, estes são administradores burocratas, marcados por uma postura racionalista de controle social, construtores de um modelo coletivo que sutil e inteligentemente capta a dimensão temporal da vida, e a estruturam de acordo com faixas etárias, dos membros da sociedade distópica.

Parece simples e até óbvio, mas a rotatividade e manutenção dessa sociedade ao longo do tempo, passa pelo cálculo das possibilidades de realização do trabalho de cada um, dessa forma os idosos são relegados ao esquecimento, dispensados numa cerimônia que omite o significado de sua morte planejada. O planejamento é compreendido tendo em vista a continuidade da própria sociedade, e faz parte dessa lógica omitir o significado da morte, pois isto poderia trazer de volta a reflexão seguida da decisão de viver livre das imposições disfarçadas de virtudes, e valores requeridos para se auto preservar aquele *modus operandi*. Dessa forma, temos os homens e mulheres em faixa etária ativa para o trabalho executando as tarefas necessárias à manutenção da vida. Os jovens aprendizes apenas repetirão a função que outros já cumpriram e nada de novo virá para ressignificar a vida, e gerar horizontes mais amplos e livres, visto que a consciência da finitude da vida foi tirada de todos, logo o motivo para perceber e valorizar a singularidade da vida em sua autenticidade é negado.

¹⁸ Uma idealização de um modo de vida coletivo onde o excesso de planejamento que garantiria a felicidade de todos torna-se um empecilho, pois usando de autoritarismo subtrai ou ignora afetos e as vicissitudes da vida.

Todavia ainda não especificamos como o segundo significado de igualdade aparece no filme, logo temos que narrar as intenções captadas a partir do enredo que apresentam um mundo em preto e branco, pelo menos esta é a visão que os personagens têm da vida, a igualdade como equivalência de valor perceptivo exclui a diferença de perspectiva que possibilitaria a captação de nuances e matizes diversas sobre o mundo. O filme é pensado em preto e branco quando todos aceitam aquela realidade de forma homogênea e indiferenciada. Aqui podemos “sem forçar a barra”, enxergar uma concepção política narrativa que refletiria uma hegemonia que não permitiria eclodir o diferente, a realidade autoritária, portanto, toma o poder e o direito de narrar e fazer uso do passado com vistas a se legitimar, e não ser contestada no presente, e disso decorrer a condição de forjar um futuro que lhe seja pertinente.

A compreensão desse processo vem à tona dialeticamente, pela lacuna ou ausência do significado empírico e humano da diferença, não é à toa que o personagem destoante das normas daquela sociedade tem flash coloridos, de um mundo cuja diversidade e diferença seria algo real. Essas visões são as condições mesmas da diferença que presente nele o leva a agir de forma diferente. Tais visões são apresentadas metaforicamente como carência de um passado negado, subtraído, recusado; um presente inconveniente e estranho, pois tudo parece correto e organizado de forma artilosa, ou seja, pensado, estrategicamente para comportar um modelo social sem possibilidade de alvoroços ou ruptura com a ordem. Tudo previsto no lugar para não ocorrer o inoportuno. Contudo a possibilidade da liberdade é sempre real, expressa a partir da suspeita que leva as personagens a lutarem por autonomia e, também pela verdade entendida como reconhecimento da historicidade, que antecede a formação social descrita no filme.

E, finalmente reflete um futuro utópico, pois traria o resgate e a redenção de um mundo colorido e reconciliado não com uma plenitude, o que seria repetir o modelo autoritário imposto, mas reconciliado através da emergência da contingência que bem nos caracteriza, e a partir dessa condição os seres humanos decidiriam agir relacionalmente para dar respostas às contingências, configurando assim uma postura política e atuação de liberdade face ao presente no mundo, nunca dissociado do mesmo. Reconhecer, portanto, a diversidade, a heterogeneidade que constitui a realidade seria poder lidar com a liberdade entendida como compreensão da complexidade do mundo e não ser poupado da experiência do trágico e a dor, elementos que a sociedade distópica retira do mundo e esconde de todos.

Dito isso iremos citar brevemente (neste capítulo) alguns elementos que julgamos relevantes para dar o tom de nossas prioridades intencionais, as quais residem na compreensão

dos elementos ficcionais veiculados pelo cinema mas que se articulam com o mundo empírico e histórico, pois este é o grande inspirador e motivador da atuação cinematográfica, esta inserida no mundo histórico, intenciona espelhá-lo, como também forjá-lo, imprimir suas impressões, temos dessa forma o cinema como mimese¹⁹ criativa interessada e interessante da vida, esta por sua vez, permite-se e apresenta-se também como “arte”, sobretudo, pela constatação óbvia de que no momento mesmo da produção cinematográfica os indivíduos envolvidos em tal empreendimento não estão fazendo outra coisa senão vivendo uma vida que embora ficcional só é possível porque a vida real os envolve e os toma. Os atores e atrizes sabem que estão representando um mundo, então têm consciência de que são personagens em uma trama sobre algum evento histórico social, porém o ar que respiram é o do presente histórico em que gravam, logo as concepções e valores dessa atmosfera presente estão ali com eles, logo a arte está inserida na vida, como expressão que tenta sendo parte se identificar com o todo e este lhe fornece o material vivencial para aquele atuar.

Nesta perspectiva o filme elege como normatização do comportamento a importância de uma “precisão de linguagem” entre os indivíduos da comunidade. O objetivo dessa norma seria garantir com exatidão a descrição “da palavra e as coisas”²⁰, visto que num mundo administrado com rigor as palavras são translúcidas e não podem referenciar o confuso, o complexo, a vida e sua multiplicidade dinâmica. Temos dessa forma um egípcianismo, ou melhor, uma mumificação ou embalsamento da linguagem, esta não mais corrente e criativa e criadora do mundo, mas apenas um instrumento da reificação²¹ das relações.

A suspeita quanto a isto está nos lapsos que a personagem principal (Jonas) tem ao ser uma exceção às leis daquele universo social, pois vivendo a curiosidade e a suspeita de que algo falta ao mundo e, é justamente esse “sentimento/sensação” de falta que o remete para a busca de resgate da memória que possibilitaria a ele a compreensão de como tudo aquilo passou a ser a ordem e também forneceria os meios para uma possível ultrapassagem dos limites daquela forma redutora de vida. Este aspecto da trama, a saber, o enfoque na precisão

¹⁹ Ver, Tempo e Narrativa, Paul Ricoeur. A mimese em Paul Ricoeur reflete um movimento tripartite no processo de compreensão do mundo e do outro, isto é, no momento que nos apresentamos no mundo pomos o cenário da figuração de uma interpretação. Ao nos surpreendermos face à realidade temos ampliada a figuração para a configuração, esta seria uma revelação de lacunas no primeiro movimento mimético. Simultaneamente a esse processo desenvolve-se a refiguração, que se constituiria como uma interpretação mais rica, ampla e que integra em si os dois movimentos anteriores.

²⁰ Ver Foucault, Michel Foucault. As Palavras e as Coisas. Uma arqueologia das ciências humanas. Tradução. Salma Tannus Muchail. Martins Fontes. São Paulo 2000.

²¹ Conceito Marxiano que denota a coisificação do homem que ganha valor de mercadoria.

da linguagem, tem seu caráter epistêmico bastante profícuo se compreendermos que a linguagem mais que um sistema de símbolos e signos é histórica, ou seja, forjada através do tempo pelas relações humanas e denotam poder, valores e experiências que circunstancialmente revelam liberdade de expressão e atuação para alguns grupos e indivíduos, como também podem representar significados que estejam associados a dominação, estigmas, incompreensões, rotulações e determinações que antes de promoverem liberdade e reconhecimento, reforçam discriminações e exclusões.

Não seria este um dos pontos polêmicos que afetam hoje um dos aspectos daquilo que se convencionou chamar no regime presentista de compreensão histórica de politicamente correto? Nesta perspectiva o filme nos remete a um repertório de reflexões sobre a historicidade da linguagem bem como de seus usos políticos que delineiam e tangenciam valores como liberdade, igualdade, respeito, reconhecimento e alteridade. Estas categorias axiais de compreensão e orientação da prática relacional entre os indivíduos na sociedade serão melhores problematizadas mais adiante quando a partir da análise e estudo da apreensão e recepção dos filmes estudados pelos estudantes obtivermos material empírico para lançarmos mão de um quadro mais amplo sobre como estes valores circulam e impactam a experiência relacional das pessoas.

Outra informação que poderíamos estender a reflexão estaria na destinação que o filme aplica aos idosos, já acima apresentada, que depois de cumprido sua função na vida, marcada por uma série de exemplificações e fidelidade às normas impostas pela comunidade, são descartados, ou melhor, enviados para alhures – expressão cunhada no filme para representar o esquecimento, o “descanso” em última instância a morte.

Nesta perspectiva funcionalista e reificadora da condição dos idosos, onde eles perdem a condição de narradores da vida e se transfiguram apenas em meros componentes de uma sociedade pálida de espontaneidade e vazia de paixões, pois esta primordial característica teria promovido a “queda” para uma condição de guerra e dor, os idosos são tratados como projetos de vida que simbolizaram a eficácia de um modo de vida, assegurado por uma racionalidade instrumental, a qual paradoxalmente elimina as possibilidades de narrativas do passado, anula qualquer possibilidade de construção de um futuro, se congelando, portanto, em um presente absoluto.

Esta ficção mais uma vez nos remete a pensar no espaço e na atuação de anciãos e idosos no mundo contemporâneo, pois depois de ultrapassada sua época produtiva, isso sem considerarmos as condições em que se processou tal época produtiva, são relegados à

violência da indiferença, do descarte, da eliminação dos circuitos das grandes preocupações e muitas vezes se tornam sinônimo de oneração ou estorvo previdenciário. No toca a esse dilema é relevante pensarmos sobre o que nos aponta o Norbert Elias:

Hoje, nas sociedades industrializadas o Estado protege o idoso ou o moribundo, como qualquer outro cidadão, da violência física óbvia. Mas ao mesmo tempo as pessoas, quando envelhecem e ficam mais fracas, são mais e mais isoladas da sociedade e, portanto, do círculo da família e dos conhecidos (ELIAS, 2001, p. 85).

O filme expressa um dilema vivido contemporaneamente em larga escala, seja por deixar nas entrelinhas a condição dos idosos diante do trabalho, o que nos faz pensar na idade ativa e em problemas estruturais como o desemprego, pois à medida que o capitalismo em sua fase industrial e tecnológica avança, produz multidões de desempregados, sobretudo, os idosos os quais não dispõem das qualificações técnicas exigidas e se encontram sempre em apuros, pois são forçados a se adaptarem a estas novas condições, disso decorre uma impiedosa ideologia que sob, o manto da capacitação permanente, ignora as condições de aproveitamento da vida, por questões de idade e os envia alhures, ou à morte como exclusão social e econômica.

Uma sociedade que exclui e estabelece um padrão de como as relações e as pessoas devem ser, guarda traços totalitários, pois dizendo para onde o mundo vai e como será o novo formato das organizações de trabalho, sem oportunizar condições humanitárias, senão desprezando e fazendo uma limpeza etária, é sim uma semelhança com os propósitos higienistas do totalitarismo.

Em perspectiva semelhante e de amplitude e projeção maiores está o filme *Divergente*, cujos sinais industriais foram além de mera difusão representacional ou de emplacar denúncias de como totalitarismos se enfrestam no comportamento das pessoas, prometendo ordem e defesa em relação a tudo que se mostra como obstáculo, empecilho ou ameaça.

Este segundo filme que elegemos como mote de nossa pesquisa, na verdade tornou-se uma série (*Divergente*, *Insurgente* e *Convergente*), e sua perspectiva não está muito distante da primeira referência analítica que desenvolvemos acima sobre o outro filme. Todavia é pertinente iniciarmos a reflexão sobre o título, um tanto comercial para a série, *Divergente*, pois se trata de uma sociedade também pensada para solucionar o problema humano da guerra. A utopia estabelece que para o sistema social funcionar é necessária uma divisão social estática em grupos que desempenhe tarefas complementares, assim temos cinco grupos

bem postados: *A Erudição, a Honestidade, a Audácia, a Amizade e Abnegação*, além daqueles indivíduos que não se encaixam em facção ou casta nenhuma.

Como percebemos os substantivos dão nome a grupos sociais que teriam predisposições para executar funções sociais. O caráter totalitário da narrativa interna situa-se no rigor e no imobilismo social, ou seja, cada indivíduo depois que escolhe uma facção não pode mais mudar de escolha e tem sua vida definida a partir dos testes de aptidão que sugerem ou forçam o ingresso em uma das ‘castas’ e, a partir daí todos adquirem uma uniformidade de comportamento que espelha o grupo ao qual aderiu.

Percebemos que o enquadramento é muito simplista, todavia de fácil entendimento para mostrar uma sociedade que tem posições fixas para os indivíduos que precisam fazer uma escolha, e desempenharem suas funções como se exige. Diante desse esquema rígido de divisão social se encontram os *Divergentes*, que são figuras que apresentam todos os talentos ou potenciais necessários para desempenharem suas funções. Os divergentes são ameaças a este sistema de classificação, o mesmo sistema controlado pelo segmento social Erudição, estes sempre representados por uma figura com pretensões de acúmulo do poder, tal acúmulo seria o meio para controlar ou entender como funciona e se operacionaliza, o comportamento de um *Divergente*.

A figura de Janine (líder da facção Erudição) é o arquétipo de como se busca a todo custo controlar as instituições com o propósito de exercer poder e descobrir como pensam, e agem os outros, sobre os quais se pretende exercer sua autoridade. Janine pretende descobrir como funciona a personalidade de um divergente ou dos divergentes que são potencialmente ameaças ao funcionamento de uma sociedade distópica como é representada no filme, portanto, Janine manipula instituições, pratica intimidações, faz acordos escusos com os dirigentes de outras facções, tudo em nome do modelo social em vigor, aparentemente equilibrado, mas que exerce anonimamente seu domínio e sua perpetuação no poder.

Segue-se daí uma luta para desmascarar o funcionamento do poder, esta luta é desencadeada por uma jovem que é uma divergente e sua condição de inadequação leva-a a se por em movimento que pretende entender e mudar aquela sociedade. Ela opta por se engajar no segmento da Audácia que funciona como um grupo ou o aparato militar, de força, guerreiros que dão sustentáculo a este tipo de sociedade. O engajamento na *Audácia* tem sentido ambíguo, pois revela a sua escolha para compor a sociedade, e simultaneamente, quer demonstrar que a ultrapassagem ou o modelo de denúncia das violências ocultas só é possível com uma boa dose de audácia.

A denominação fictícia das castas e facções é pensada para espelhar aquilo que numa literatura específica marxista²² se chamou “aparelhos de estado”, dessa forma a *Erudição* seria o grupo dominante, pois saberia como controlar a sociedade e tomar as decisões acertadas isentas de tendências e paixões, portanto um modelo administrativo rigoroso. A *Honestidade* cumpriria aquilo que se espera da justiça da esfera do *Direito*, a *Audácia* seria o braço armado daquela sociedade, a *Amizade* cumpria a função de produtores, trabalhadores, que seriam responsáveis pelo abastecimento de víveres e, por último temos a *Abnegação*, nome dado ao grupo que seria uma espécie de grupo humanitário que se responsabilizaria por um *ethos* gregário, protetores de certa moral humanista que se traduziria em práticas caritativas àqueles sem facção, pois estes não passaram nos exames ditados por aquela sociedade que se pretendia utópica.

Descrito esse quadro, a relevância da reflexão reside na narrativa interna marcada pela presença constante de personagens jovens e toda a trama e suas ações sugerem um protagonismo juvenil. Um enredo que tenta comunicar os perigos de uma sociedade “perfeita” e que escolhe o público jovem para refletir acerca de posturas políticas autoritárias que são impostas por uma tradição que não aceita contestações a este modelo.

A novidade dessa narrativa está em presenciarmos a figura da mulher jovem como protagonista, neste aspecto a trama “diverge” da maioria dos filmes de gênero semelhante, onde os homens são os precursores de uma revolução, revolta ou libertação. Tal aspecto poderia refletir uma crítica contemporânea sobre os valores que priorizam a figura do homem como o detentor de poder, logo uma trama que possa atribuir a função de contestadora de uma determinada ordem social à figura da mulher salta como possibilidade evidente, portanto há um eco do mundo histórico na ficção. Aqui novamente poderíamos pensar e problematizar de que mulher estamos falando? Seria ela branca, negra, pobre, rica?

Enfim, há nesta narrativa a condição de questionar o enredo e percebermos que na luta contra um regime autoritário distópico que encerra um padrão social e comportamental de ser, podemos enxergar a luta de grupos que por razões diferentes são excluídos e “divergem” desse padrão de coisas. No filme, as ações protagonizadas por uma mulher, nos obriga a pensar que todas as lutas sociais estão presentes no exemplo de recusa ao modelo autoritário, que lhes nega a liberdade. No âmbito desta implicação reside algo que muitas vezes não atentamos quando assistimos a qualquer filme, qual seja a ideia de simultaneidade de tempos vividos pelos sujeitos.

²² Ver Louis Althusser. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980, p. 9.

Em outras palavras, o filme *Divergente* lança a história de *uma Divergente* em particular, com sua percepção e bagagem valorativa pessoal, todavia o que podemos enquanto estudantes extrair daí é a percepção de que enquanto a personagem vive sua história e missão de desmascarar o poder exercido pela Facção da Erudição, outros personagens também se engajam pela liberdade. Esta luta que é política revela e descreve que há problemas políticos quando parte da sociedade é submetida à vontade de outros grupos, todavia o que a atuação da protagonista oferece é uma forma de percepção que nos ajuda a entender que outras lutas estão sendo travadas no momento mesmo em que ela se engaja contra o despotismo de facção do *Saber*.

Através desse modelo precisamos enxergar que o mesmo esforço direcionado para a conquista da liberdade em termos políticos fica subentendida, quando pensamos que um *Divergente* também pode assumir questões de gênero, étnicas, sociais, morais, enfim é preciso ousar na compreensão e afirmar que em meio a trilha e trama principal do filme há motivos pra pensar que existe, tomando como exemplo esse modelo hegemônico, outras formas de resistência contra as várias repressões. Daqui surge a possibilidade de análise metodológica que passa pela simultaneidade temporal e também da ação humana. Pois enquanto nesse plano do filme que nos é permitido entender há a luta pela liberdade social, e contra a tirania, não nos é vedado pensar que enquanto isso outros *Divergentes* não estejam lutando por outras causas, que tornem a sociedade mais livre e tolerante.

Compreendido o quadro acima emerge o entendimento de que há muitas lutas que podem ser seguidas ou vistas quando pensamos a partir do conflito central da trama, isto é, outras formas de luta estão presentes. Se imaginarmos que enquanto a personagem luta para desvendar o modo de ser daquela sociedade, ao mesmo tempo outros personagens, que no interior da narrativa fílmica são coadjuvantes, ao desempenharem seus papéis também são protagonistas segundo outras singularidades e lutas objetivas.

Algo evidente, e que nos escapa ao assistirmos filmes inspirados na realidade histórica, é que a perspectiva que assistimos, ou seja, a que temos acesso é reveladora também da ausência de uma série de pressupostos sociais, gênero, étnicos, logo de outras realidades que posso pensá-las a partir da narrativa da luta oficial comunicada pelo filme, nela, portanto, está uma representação verossímil, metafórica da realidade social.

Na ficção cinematográfica produzida pela indústria, ou seja, aquela que definiu a natureza do espetáculo diante do grande público até hoje, o estilo que vingou foi o do cinema narrativo clássico, consolidado na década de 1910 como linguagem adequada para se otimizar o efeito de verossimilhança. A cuidadosa invenção de uma linguagem ajustada à

máxima “impressão de realidade” nas cenas logo se desdobrou num discurso sobre a vocação do cinema para produzir a verdadeira e impactante imagem do passado. (KORNIS, 2008, p. 42).

Dito isso, se descortina um pouco de nossa proposta que reside, parte dela, na compreensão das representações que o cinema pode veicular acerca do mundo e da história. Essa condição de comparar, discernir e posicionar-se face à indústria cultural poderosíssima como é a indústria cinematográfica, já é um contributo do ensino de História para a gestação da crítica e uma possibilidade fecunda para gênese de uma formação política. Poder ouvir os discentes nesta compreensão acerca de elementos contemporâneos que são veiculados em telejornais, programas de entretenimento, filmes e série de TV, e como este universo penetra em suas vidas, ainda que de forma sutil, é parte de nossa sondagem e pesquisa em curso, logo, a percepção e compreensão da presença, no cotidiano deles (discentes), desses fenômenos discutidos e apresentados nos filmes torna-se um parâmetro, entre outros e amplia a relação ensino/aprendizagem com o mundo.

O Ensino de História é uma prática que a essa altura da contemporaneidade é relevante e urgente, pois ensina às novas gerações a lidarem com o passado que é vivo, visto que constitui o que somos hoje. Não necessariamente ocorre linearidade entre os eventos de hoje e os que passaram, todavia é imprescindível compreender que no passado surgiram manifestações culturais, políticas, e toda sorte de relações que se tornam referência para nós. Do ponto de vista coletivo ou de uma história nacional, por exemplo, parece notório que o passado histórico nos auxilia a entender a identidade de um povo, formá-lo como subjetividade crítica e atuante, sabedora, portanto de sua constituição em meio à vida coletiva.

A aprendizagem escolar da história é, sobretudo, aprendizagem da identidade coletiva mais ampla; daí o apelo – a demanda constante que atravessa os séculos – ao ensino da história para a formação do cidadão, que é a identidade política central da modernidade, na qual as relações entre os diferentes são organizadas com base nos estados nacionais. Por mais que questionemos, na atualidade, a educação cívica do passado, a pedagogia da nação através de uma pedagogia da passividade e da obediência, e outros usos do conhecimento histórico para controle e não para emancipação social, não se pode fugir à necessidade de educação cívica, por que sem ela não há estado. Isso independe do nome que dermos a ela (como, exemplo, “formação para a cidadania”, tão em voga atualmente). (CERRI, 2014, p.121).

No caso do Brasil, a título de exemplo do que queremos afirmar, onde se difunde que somos frutos de uma miscigenação étnica, precisamos lembrar que desses grupos, os chamados brancos europeus se estabeleceram como dominantes e desenvolveram atividades econômicas produtivas usando para isso a mão de obra dos negros que eram escravos e, para

legitimar ou justificar esse predomínio edificaram explicações de mundo que se assentavam sobre condições culturais como religião, ideais de civilidade, ciência, desenvolvimento e progresso. Ora sabemos que quando irrompeu uma nova ordem no âmbito político e econômico no mundo, o Brasil precisou adequar-se a este novo movimento do mundo, neste processo mais uma vez ignorou parte significativa de seu povo. Negros e índios sofreram e sofrem ainda processo de exclusão dramático. Além disso, temos modos de pensar, ideologias e explicações de mundo que justificam posicionamentos e comportamentos que são presentes dessa época em que uma pequena parte da população brasileira se constituía como uma aristocracia que determinava o curso das coisas.

De posse desse conjunto de informações é possível para os indivíduos perceberem suas experiências como algo que se desenvolve no tempo e, dessa forma desenvolverem a competência de narrar para si e para outros – como defende Luís Fernando Cerri, na esteira de Rüsen, - este entrelaçado de existências temporais que é a História.

A primeira categoria da competência narrativa é a competência de experiência, que se refere a aprender a olhar o passado e resgatar sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente e do futuro. Identificar o passado como tal, e sentir que é possível conhecê-lo melhor, integrando essa reflexão à própria vida de modo significativo é o que define essa competência. Progressivamente, o sujeito vai entendendo e incorporando a dimensão, a profundidade e a extensão do passado, sua especificidade, nossa incapacidade de muda-lo, mas a possibilidade de interpretá-lo e narrá-lo de outras formas. Essa competência é central, por que sem ela tende-se a imaginar o tempo como uma continuidade infinita do presente. Com isso, a consciência histórica do sujeito acaba aparelhada com a noção mínima da historicidade do próprio tempo. (CERRI, 2014, p. 122).

Ora como não pensarmos no transcórre desse fluxo temporal histórico. O Ensino de História cumpre decisiva função política e ética que é demonstrar como reproduzimos esse imaginário que formou o Brasil, trata-se de uma postura ética porque revela a maneira como se deu os processos de exclusão de grande parte da população, revela ainda condições que permitem ao observador buscar no mundo contemporâneo os equivalentes dessas forças que do passado se tornaram presentes e mantendo jogos de poder que estruturam desigualdades. Trata-se de narrar e interpretar o passado, condições epistemológicas legitimadoras de ações futuras. Não basta conhecer fatos e processos históricos; é preciso ter a capacidade de interpretar o tempo e usar esse conhecimento para a própria vida, agindo em conformidade com os próprios princípios e objetivos. (Idem, 2014, p.123)

Nesta perspectiva o Ensino de História é uma postura coerente com quem quer conhecer para se posicionar face ao mundo, diante disso, é urgente que as novas gerações

entrem em contato com toda sorte de fonte histórica e que desenvolva o espírito de reconhecimento pelo valor das ações dos homens no tempo. Estas são algumas razões para que se possa compreender como a história exerce influência performativa, a saber, provoca uma mudança de percepção na realidade e fornece instrumentos críticos que nos permite enxergar melhor o mundo, com suas correlações de forças, com os interesses dos homens, com a atuação de fatores econômicos e ideais diversos. Tudo isso pode levar a uma formação que inclua a alteridade e possa gerar subjetividades livres que agem considerando as dimensões históricas da vida. A competência de orientação consiste na capacidade de utilizar conhecimentos e análises históricas adquiridos e organizados para estabelecer um curso de ação pessoal, o que inclui tanto um projeto pessoal de futuro quanto o engajamento consciente em projetos coletivos, ou até mesmo a completa negação dos mesmos. (Ibidem, 2014, p. 123).

Portanto, o Ensino de História nos fornece uma trilha temporal feita pelos homens os quais mantêm contato com os homens do presente. Os homens do passado são, portanto, fantasmas que informam algo sobre o já ocorrido, assombram os homens do presente, mas sem dúvida nenhuma estes últimos não formam suas identidades se não for no jogo relacional com aqueles que já se foram, seja negando, afirmando, ou reeditando-os. Não é pertinente diante de tudo isso que o ensino de História tenha seu estatuto de reconhecimento?

1.3 CONTRIBUIÇÕES E PRESSUPOSTOS DA TEORIA DA HISTÓRIA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Constituído uma parte da trama que intencionamos torná-la inteligível aos discentes e, esperamos conter alguma viabilidade metodológica (anseio famigerado que possibilite intervenção no curso dos eventos sociais) buscamos agora construir uma aproximação que permita uma relação entre a reflexão conceitual de Reinhart Koselleck, sobretudo, no seu esforço de elaboração de uma semântica conceitual para pensar as condições de historicidade humana, no seu transcorrer temporal e as implicações desta no processo de produção, e elaboração de roteiros e narrativas históricas comunicadas pelo cinema.

Em sua obra *Estratos de Tempo*, Koselleck dedica uma parte para a reflexão sobre a teoria da história e o diálogo com a linguagem e a hermenêutica. Segundo o autor, teoria da história se ocupa:

Ao contrário da narrativa histórica[historie] empírica, a teoria da história não se ocupa com as histórias [geschichten] como tais, cujas realidades passadas, atuais e talvez futuras são tratadas e examinadas pelas ciências históricas

[Geschichtswissenschaften]. A teoria da história é, antes, a teoria das condições de possibilidade da história. Ela trata dos elementos prévios, no plano teórico, que permitem compreender por que as histórias ocorrem, como elas podem ocorrer e também por que e como devem ser analisadas, representadas ou narradas. A teoria da história, portanto, aponta para o caráter duplo de toda história, ou seja, tanto para os nexos entre os acontecimentos como para a maneira de representá-los. (KOSELLECK, 2014, p.93).

Este excerto nos é caro, pois nos obriga a pensar nas “condições de possibilidade”, expressão de Kant²³, pensador que põe o horizonte para se pensar o sujeito do conhecimento dentro de categorizações apriorísticas, a saber, as formas de sensibilidade, tempo e espaço e as formas de entendimento – universalidade, causalidade, quantidade, qualidade, necessidade -, ora com essa aura de influência nos remetemos a nacionalidade germânica de Koselleck, o qual não sendo kantiano, tem noção do grau de influência daquele pensador também no campo da história e mantém diálogo crítico com a teoria da história. No entanto será outro pensador que estabelecerá as coordenadas da reflexão sobre a condição da teoria da história, ao menos, na obra de cujo excerto fizemos uso acima, estamos falando de Martin Heidegger, grande vulto do pensamento contemporâneo. Koselleck cria o cenário onde estabelecerá sua reflexão dialógica:

Em *Ser e Tempo*, Heidegger apresentou um esboço de ontologia fundamental que, a partir da analítica existencial da finitude do Dasein, tenta, entre outras coisas, explicitar as condições de possibilidade da história, seja como narrativa histórica [Historie] ou como devir [Geschichte]. Delimitada pelo nascimento e a morte, a estrutura básica do Dasein é sua temporalidade. (KOSELLECK, 2014, p. 93).

Heidegger notabilizou-se por fazer uma crítica singular ao predomínio e autoritarismo de um modelo racional que teria marcado a história do ocidente, este excesso racional teria provocado compreensões autoritárias também no campo político e teria, ainda, afastado o homem de uma condição autêntica de vinculação e relação com o ser. Para não nos afogarmos no jargão denso, forjado por Heidegger, vamos interpretar que o ser corresponderia à novidade e o fluir incessante das condições de vida que são construídas pelo Dasein²⁴ além de narradas e simbolizadas pelo mesmo, o qual em sua finitude torna-se autêntico quando se faz passagem através da qual o ser emerge no mundo.

²³ Ver, *Crítica da Razão Pura*. Immanuel Kant.

²⁴ Termo usado por Heidegger para se referir ao homem lançado em condição de existência, portanto, em sua historicidade radical.

Heidegger, portanto, elege a finitude e a temporalidade como condições de possibilidade para a história, esta seria a narrativa da angústia humana face às inúmeras possibilidades de ação que se dão ao homem enquanto a morte não se configura como última condição do horizonte humano. Reinhart Koselleck ampliará este espectro e preencherá a temporalidade com uma espécie de tipologia conceitual, extraída da existência concreta e que dará à História enquanto devir, e por que não afirmarmos, ao campo de saber História uma condição rigorosa e fecunda. “Quero me servir de cinco categorias bem conhecidas, que me parecem apropriadas como pares antitéticos para destacar a estrutura temporal fundamental de qualquer história possível.” (Idem, 2014, p.95).

Os pares antitéticos ou condições humanas para compreendermos melhor a temporalidade histórica, desenvolvidos por Koselleck são: poder morrer/poder matar; amigo/inimigo; interior/exterior; finitude/geratividade; senhor/servo. Estas coordenadas conceituais nos orientarão no processo de compreensão das características que envolvem as relações humanas e o poder contido nelas. A finitude fora pensada em Heidegger como angústia para determinação da identidade do Dasein, a percepção da morte, enquanto algo que permeia a existência lançaria o homem no agir e exigiria dele um cuidado produtor em seu projeto existencial. Em Koselleck não só o poder morrer é constitutivo da temporalidade humana, mas o poder matar eleva a consciência a patamares desesperadores quando observamos esta prática regular através da história.

Os homens fizeram da sobrevivência o objeto constante de seus esforços ao longo da história, mas não somente por causa do horizonte da morte. Desde os bandos de coletores e caçadores até as superpotências nucleares, a luta pela sobrevivência sempre se dá sob ameaça da morte do outro ou, mais ainda, pelo outro. Essa ameaça, como se sabe, pode limitar o uso efetivo da violência. A possibilidade de sobreviver implica que os homens organizados possam matar uns aos outros e que acreditem na necessidade de matar. (Idem, 2014, p.95).

Uma inquietação se faz presente e poderíamos traduzi-la em forma de indagação, qual seja: Como isso se articula ao cinema? Mais ainda quais são as implicações disso para um estudo/pesquisa que envolva a abordagem totalitária comunicada através do cinema e sua relação com o ensino de História?

Aqui precisamos ficar atentos para reconhecer a descrição desse par-antitético também no cinema, não somente na mera comunicação dessa condição de possibilidade presente nos filmes, no enredo e suas narrativas internas, como também está presente na seleção de versões que se intenciona dá vida a certos grupos em detrimento de outros que são lançadas ao

esquecimento, o que configuraria mortes simbólicas, as quais também teriam implicações no mundo prático, histórico. Nesta perspectiva o ensino de História precisaria (e o faz) demonstrar a existência dessas possibilidades e articulá-las com as consequências e desdobramentos na vida de grupos sociais e sujeitos humanos em geral que estiverem em questão.

Em nossa pesquisa faz parte de seu escopo compreender como os alunos percebem e registram o significado desse par antitético descrito acima. Aqui os primeiros escritos dos alunos a que tivemos acesso dão conta de que a relação de luta presente nos filmes é vista numa compreensão concreta e dualista, ou seja, sua maneira de compreender obedece a uma estrutura que opõe o bem e o mal e que os personagens representam estes polos lógicos.

Dentro do que nos foi apresentado, ocorreu-nos de leva-los a ampliar o repertório de expressão e manifestação desse Poder Matar. Aqui eles foram instigados a perceberem os símbolos sociais e políticos da exclusão, da humilhação, da indiferença que ocorre quando não agimos de forma ética o que implica em valorizar as diferenças étnicas e culturais e também posicionamentos políticos. O poder matar em Koselleck refere-se não somente ao ato sempre possível de cometer o assassinato do outro, como também de negar-lhe a presença em face de uma continuidade existencial. Isto implica que negar aos grupos sociais alternativos ou excluídos o direito de narrar a si próprios enquanto existências coletivas é uma modalidade de poder matar.

Os regimes totalitários históricos, além de promover execuções sumárias, promovia o poder matar em escala simbólica, ou seja, não reconhecendo qualquer valor simbólico e humanizante.

O ato de matar a individualidade do homem, de destruir a sua singularidade, fruto da natureza, da vontade e do destino, a qual tornou-se uma premissa tão autoevidente para todas as relações humanas que até mesmo gêmeos idênticos inspiram certa quietude, cria um horror que de longe ultrapassa a ofensa da pessoa político-jurídica e o desespero da pessoa moral. É esse horror que dá azo às generalizações niilistas que afirmam, com certa plausibilidade, que todos os homens são essencialmente animais (ARENDDT, 2012, p.602).

Quando indagados se percebiam que as relações de poder descritas nos filmes que foram trabalhados no cine clube, refletiriam não apenas um dualismo, mas uma rede de poderes em que interesses e posicionamentos podiam mudar e se entrelaçar, eles tiveram dificuldades de compreender. Todavia foi relevante estender a compreensão para a ideia do *Poder Matar* não apenas de forma concreta onde um personagem se opõe a outro, senão

como uma decisão que se relaciona e articula ao outro, isto é, ignorar outras versões e narrativas, ser indiferente à dor que emerge da impossibilidade de expressar o que está sendo negado também é uma forma de *Poder Matar* que se articula com um *Deixar Morrer*.

O segundo par antitético desenvolvido por Reinhart Koseleck toca a condição Amigo/Inimigo. Como ponto de partida, poderíamos fazer uso de uma denúncia binária ou maniqueísta dessa condição, pois esta não privilegiaria uma visão mais ampla e perspectivista dos processos históricos, contudo sua persistência nas justificativas narradas pela história deve-se à sua insistência também no curso dos processos históricos, ou seja, mesmo pensando em redes de interesses que envolvem os sujeitos históricos, precisaríamos admitir que tensões sociais se apresentam entre alguém ou grupo para com outro ou outros, de forma peculiar.

O desenvolvimento empírico, em sua sucessão diacrônica, sempre pressupõe o par antitético amigo-inimigo, quer se trate de gregos combatendo contra bárbaros ou contra os próprios gregos, de cristãos combatendo contra pagãos ou contra os próprios cristãos, das entidades modernas que falam em nome da humanidade combatendo o adversário que elas excluem do âmbito humano, ou de entidades que se compreendem como sujeitos de uma classe lutando para abolir as classes. Do ponto de vista das categorias, trata-se de uma oposição formal que pode ser preenchida com qualquer conteúdo; representa, pois, uma espécie de categoria transcendental de qualquer história possível (KOSELLECK, 2014, p.96).

Podemos vislumbrar que estes conceitos, apresentados até aqui, se implicam, isto é, se correspondem como causa e consequência, pois o poder matar refere-se ao inimigo, o qual se tomando como ponto de partida pode constatar a mesma coisa em relação ao outro que lhe opõe, pondo no horizonte a concreção do conflito.

Nesta linha de compreensão entendemos que o totalitarismo é configurado, entre outras coisas, por esta condição de eliminar ou anular o outro grupo político, étnico, ideológico e social de maneira que ele possa ser total, na medida em que atua esvaziando as características, espontaneidade e jeito de ser do grupo que se apresenta como seu oposto. Nazismo, fascismo, Comunismo soviético são grandes exemplos históricos dessa perspectiva, pois entre suas propostas estava a tomada do poder por um partido único que se poria à tarefa de construir o homem novo, mesmo que para isso fosse necessário higienizar ou aniquilar os opositores.

Nesse momento específico da pesquisa ao observamos e estudarmos as características do fenômeno totalitário, sobretudo o nacionalismo, que põe um povo diante de sua pretensão de superioridade, frente aos demais fomos aos poucos entendendo como esse excesso de ufanismo e valorização da própria História pode culminar com a eliminação dos outros que

são diferentes e apresentaram trajetórias distintas. Fecundo foi um exercício que brotou dessa constatação que, ao longo de dias, os discentes fizeram um deslocamento da questão histórica sobre a intolerância política e adaptaram a lógica da intolerância para as pequenas práticas do cotidiano. Produziram um pequeno inventário de posturas que trazem perigo para a convivência, este exercício foi compartilhado com alunos de outras escolas para que estes se inteirassem da pesquisa e partilhassem da perspectiva histórica e também de sua adaptação para ações diárias de cada um de nós.

O terceiro elemento da reflexão koselleckiana dialoga com a noção de interno/externo o que em nosso universo simbólico poderíamos dizer público e privado. Nesta perspectiva temos um ciclo de intimidade que selecionamos com base em afinidades e interesses comuns, além de nos sentirmos pertencentes a um jogo cultural, simbólico e de linguagem que configura uma identidade que se afirma sob um pano de fundo comum. Esta noção pode ser especializada o que nos permitiria pensar em fronteiras fixas ou móveis, limites que nos distingam de outros grupos.

Outra forma de compreensão que derivaria dessa perspectiva seria a condição institucional ou política, visto que nesses âmbitos decisões e ações criam um mundo com lógica e coerência próprias que estabelecem regras, valores, metas e propósitos desejáveis por quem não está inserido nesse âmbito ou, refutáveis, caso se compreenda que o espaço interno representa anti-valores que o universo humano externo entenda como inadequado.

Dessa definição conceitual encontraríamos o externo, esta noção, por sua vez, garante a diferença e, muitas vezes, é vista concretamente como opositora da identidade circunstancialmente uma área a ser conquistada, evitada, no entanto útil para a continuidade do processo de formação e reconhecimento dessa distinção de âmbito.

Uma variante da oposição entre ‘interior’ e ‘exterior’ é a oposição entre “público” e “secreto”. Também essa oposição estrutura as condições de possibilidade da história, quer se trate de ritos de iniciação em comunidades de culto, associações profissionais e grupos de interesse econômicos, processos eleitorais (inclusive suas compensações clientelistas) ou órgãos de decisão em política interna e externa. Cada segredo exclui *per definitionem* um espaço inacessível à opinião pública, exterior a ela; e cada espaço público, uma vez institucionalizado, reproduz novos espaços secretos a fim de possibilitar a continuidade da política. Isso abarca desde a política da ONU até a de nossas universidades. (KOSELLECK, 2014, p.98).

A repercussão desse aspecto apontado na reflexão de Reinhart Koselleck pode se estender ou aplicar-se ao propósito de difusão do cinema de forma geral, e não somente à produção comercial Hollywoodiana, esta aspira ao lucro massivo, porém sabemos que

existem predileções no âmbito do público, e alguma liberdade advinda da peculiaridade nacional e local - para onde se destina essas produções -, isto é, mesmo sendo difusor de cultura e representações diversas, no cinema podemos entender que nos bastidores de suas produções o “fazer cinematográfico” dispõe de estratégias específicas que visam mercados exteriores, em espaços geográficos diferentes e culturalmente distintos, sem, contudo, dissolver a sua própria condição privada/interior que o permite se afirmar enquanto identidade face às demais mídias e maneiras de difusão social.

Quanto à categoria conceitual da *geratividade*, gostaríamos de articulá-la às implicações éticas que estão associadas ao seu significado histórico, ou seja, vincular a compreensão ética de que o mundo social é ‘gerado’ pela atuação humana, não sem esforço é verdade, em meio a conflitos, adversidades e engenhosidade – o que requer compromisso sempre ativo para fazê-lo, renová-lo. Daí à responsabilidade com as várias gerações de discentes que veem na História uma oportunidade de construção de suas próprias identidades forjadas no diálogo e também em recusas com o que lhe antecede geracionalmente, essa tensão dialética é característica do novo, logo essa transição exige cuidado e respeito de ambas as gerações.

O projeto de cineclube põe em evidência esse pressuposto ético, ou seja, ao discutirmos a importância do Ensino de História usando o cinema, através dos filmes que norteiam a pesquisa, mais também olhando os livros didáticos, onde está contemplada a temática do totalitarismo, e convidando alunos de outras instituições o que temos em nossa intenção é gerar novas e boas compreensões sobre a importância da História e sua influência na atuação de cada aluno diante da vida. Por último, também julgamos pertinente que os alunos tenham uma breve compreensão de que a sua ação no mundo e a elaboração de narrativas compromissadas com mudanças, precisa estar vinculada ao reconhecimento da finitude humana como um fenômeno que nos faz gerar valores que permitam o reconhecimento de todos e de seus cenários temporais.

A noção de geratividade contém a de finitude, a qual integra as condições temporais que permitem engendrar novas histórias. Imbricando-se e perpetuando-se no tempo, as gerações se sucedem, o que implica exclusões sempre novas, determinações diacrônicas de interior e exterior e experiências específicas de cada geração. Sem essas exclusões nenhuma história seria pensável. Mudanças e choques geracionais constituem diferentes horizontes temporais finitos que se deslocam e se imbricam, produzindo histórias. Sendo específicas de cada geração, as experiências não são imediatamente transmissíveis. (KOSELLECK, 2014, p.100).

O último par-antitético é a dicotomia *Senhor/Servo*, preservando a lógica contida nos pares anteriores, a saber, a lógica do poder. Nesta perspectiva também é razoável compreender que a história narra e, é ela própria surgida de relações de poder e determinações hierárquicas que remetem a um “*acima*” e “*abaixo*”. Grosso modo poderíamos incorrer na tentação de afirmar: “É fácil preencher essa categoria formal.” Todavia não é assim tão simplista, não obstante o esforço de algumas interpretações mais apressadas. *Senhor e Servo* são noções que prefiguram uma relação de dependência complexa na compreensão e desenvolvimento da história, pois significa instalação de poder político e econômico assentado num saber ou propriedade legitimada juridicamente, num saber definidor dos regimes de coisas, o qual mesmo sendo modificado procurará assumir a forma do novo, sem, contudo, perder seu caráter hierárquico.

Cada revolução que transforma violentamente as relações de poder estabelece novas relações de poder. A legitimação pode ser nova, as relações jurídicas podem ser outras e até melhores, mas nada muda quanto ao retorno de formas de dependência reorganizadas e juridicamente regulamentadas na relação *Acima-Abaixo*. Até mesmo um acordo entre iguais recorre à força política para estabilizar as novas relações (KOSELLECK, 2014, p. 102).

Como podemos observar, os pares-antitéticos se reportam uns aos outros e constituem categorizações que embora formais, sua produção ou inteligibilidade são possíveis porque são próximas da concretude histórica, porém reflexo de relações históricas. Podemos ainda apontar como destaque na reflexão de Koselleck, o desenvolvimento metodológico que apresenta três nuances de caráter fenomenológico, hermenêutico e crítico.

Na perspectiva metodológica crítica o autor evidencia e denuncia as condições de exercício da história nos mais diversos contextos temporais e sociais. Como nuance fenomenológica encontramos a observação de como se apresenta ao sujeito da análise os fenômenos sociais, em sua facticidade, esta, porém, não fala por si exigindo do autor uma compreensão em contexto, permitindo a extração, para além das categorias selecionadas por ele, de uma configuração histórica e isso o remete a uma hermenêutica que amplia e alarga os horizontes da teoria da história. Todo esse itinerário teórico é pressuposto fundamental que elegemos para discutir no interior dos diálogos nos encontros com os alunos na nossa prática cineclubista (que detalharemos nos próximos capítulos).

1.4 ENSINO DE HISTÓRIA E O DIÁLOGO COM O CINEMA

A História enquanto narrativa sobre a realidade pode ser considerada uma construção representativa, pois fruto de uma escolha, de um lugar, de percepções sobre a vida social,

presa a limites cognitivos e temporais, às estruturas sociais, ela procura identificar como se desenrola a vida humana e suas invenções, as quais são múltiplas. Quando Heródoto criou o gênero narrativo tinha um propósito marcado pelo não ceder ao esquecimento, isto é, registrar os feitos humanos e sua trajetória no processo de viver socialmente, portanto, a partir dessa perspectiva a história que se institucionaliza enquanto ensino tem como pressuposto subjacente esse compromisso com o não esquecimento, registrar as representações eleitas como “oficiais”, seus critérios que possibilitaram o título de oficial, os grupos e interesses que a promoveram, além das descobertas, sempre íntimas, entre as estruturas das narrativas e o que elas revelam somada ao contingente da vida, ou seja, àquilo que não é passível de explicação racional linear coerente, representado por rupturas sociais férteis de interpretações e convenções.

Todo esse quadro exposto acima é similar à feitura de uma película fílmica e, portanto por proximidade epistêmica podemos sugerir que o ensino de história pode ser fecundado por representações do cinema. O ensino de história dentre vários objetivos que se encontra em seu bojo apresenta uma anseio profundo por uma metodologia que possa revelar sua representatividade epistêmica e social. Nesse aspecto, a Modernidade - período histórico multifacetado, mais que muitos concordam ser marcado pelo modelo empírico representacional, a saber, a representação sobre o mundo é construída e exercida sob a empiria (experiência) – imprimiu de forma decisiva a exigência metodológica de eficácia elucidativa para entender o mundo. Nessa perspectiva não é incomum indagarmos sobre as possibilidades da disciplina História e de seu ensino. Qual seria a utilidade do ensino de História? Que contribuições esta Ciência apresenta para a vida humana? E quanto aos estudantes o que pensam sobre a relevância da história, por acaso ela contribui em suas vidas, na tomada de decisões e percepções? Pode o ensino se arrogar destituído de pretensões de poder?

Todo o conjunto de inquietações acima aludido pode ser trabalhado e refletido longamente e, no entanto, precisamos admitir que a condição de narrar a resposta para cada inquietação se desenha como um a priori inegável que é tecido no momento mesmo da interpretação da vida, dos fatos históricos, então nessa necessidade de narrar algo que pode se ensaiar como resposta, já temos um pressuposto de fundamental relevância para atribuímos à História uma condição de relevância. Pensar e mudar a vida é antes narrar algo através de suas mudanças, de suas várias aparições através do tempo. Outro aspecto razoável da História e de seu ensino é que ele se dirige a um tempo, sociedade, grupo social, sistemas de pensamento

que é outro diferente do nosso e, não obstante nos fala de forma decisiva para compreendermos e preenchermos esse hiato entre passado e presente. Como vimos, a interpretação do passado ou da história, produzida pelo cinema, é tecida muitas vezes pelas múltiplas aspirações do presente e de seus próprios limites. Como não visualizarmos neste aspecto a narrativa da imagem, embora seja ela própria prenhe de problemas epistêmicos, visto que podemos levantar dúvida sobre as condições de sua feitura?

Para os estudantes da disciplina de História é possível argumentarmos que a eleição de certos conteúdos representacionais do que denominamos histórico é algo que se reporta à própria conjuntura e estrutura do presente, isto é, o próprio cenário cultural, suas forças, interesses, aquilo que rotulamos como perigoso, evitável, enfim da compreensão encarnada do momento. Pensar e flagrar-se a partir dessa coordenada de reflexão fornece aos estudantes e amantes da história a oportunidade de medir a si com os mesmos moldes, critérios e rigores que se aplica a outras temporalidades históricas, de representações distintas das dele, mas que, entretanto, propicia de algum modo sua presença histórica no momento em que vive, no presente.

Para a expressão acima citada, *de algum modo*, não ficar vaga e suscetível aos rigores de uma análise mais metodológica e convencional/oficial, precisamos dizer que é justamente aí que reside o anseio metodológico, pois pede insistentemente que explicitemos o processo de passagem de uma condição temporal a outra. Há no discurso de exigência metodológica uma pretensão de apreender as condições em que se dá algo, pois isso revelaria a condição de intervir, a partir da regularidade – o que permitiria uma previsibilidade –, do fenômeno em questão, logo desenvolver um método é poder, ou melhor, *poder sobre*, contudo a história é feita por humanos que têm de si, a representação axiológica da liberdade, valor que o distinguiria dos demais fenômenos naturais rotulados como objeto do conhecimento, daí ficarmos extremamente furiosos quando descobrimos que fomos usados, manipulados, sujeitados ao *poder de*, enquadrados e alojados sob os mesmos critérios que outros fenômenos.

Poder saber-se parte integrante da reflexão ‘ativa’ da história e compreender que em muitas situações por desconsiderarmos a presença da historicidade de construção da vida coletiva e seus efeitos diversos na existência pensante e dialogal de cada um, já dá ao estudante de história uma consciência crítica e sabedora de seus vínculos com os outros. Compreender que as forças sociais conflitantes podem fornecer percepções sobre a realidade que podem aparecer distintas é já condição para rastrear as condições históricas que geraram

tais distinções. As intersecções ou diálogos que podem surgir desses conflitos sociais e, por via de extensão, das interpretações e posturas decorrentes de tais conflitos são possíveis apenas quando há conhecimento dos limites e alcances das representações distintas e que tal possibilidade de aproximação entre essas diferenças não são menos históricas, visto que construídas na peleja do tempo.

Contemporaneamente sabemos que muitas interpretações da história ignora o antigo valor de que a história era *Magister Vitae*, pois tal expressão fora cunhada a partir do pressuposto moral de que o passado vivenciado por grandes figuras históricas, algumas até mitológicas, seriam exemplo para o presente histórico. Ora sabemos que a vida dos homens, suas existências e projetos é algo que não se repete, a finitude é, talvez um fenômeno que ultrapassa os critérios postos pela história, contudo o caráter relacional da vida põe os homens sempre presos às condições possíveis de seu próprio tempo, isto é, condições materiais, sistemas de pensamento que desenham e redesenham as próprias trajetórias, valores que circunstancialmente podem ser freios que evitam avanços sociais, ou representarem progressos para outros grupos, enfim a história *Magister Vitae* pode em seu caráter referencial, instrutivo e constituinte da própria expressão, pode nos fazer entender que o passado volta em sua identidade e mesmidade, e disso decorreria alguma lição, entretanto, sabemos que o conteúdo histórico, por assim dizer, pode e vai alterar-se, pois o movimento das ações humanas na luta para desenvolver a vida e lidar com a morte como possibilidade última que no horizonte existencial se avizinha constantemente como definidora do próprio tempo humano, exige que o homem crie condições para viver e refletir sobre a sua própria peleja. Ele dará respostas diferentes para a constante limitação que é a vida.

Não obstante, o cenário apontado acima, precisamos considerar que a história traz um jogo relacional entre a ancestralidade e o presente vivido e o que se espera do futuro. Estas três dimensões presentes na vida humana, fenomenologicamente²⁵, poderíamos dizer e sustentar que a história como reflexão concreta sobre a vida dos homens está descrevendo os efeitos e o nascimento do tempo em nós e, a partir da compreensão desse processo prestar e constatar o reconhecimento de que outros homens de outras épocas tiveram dilemas, dramas e curiosidades de apreender através de narrativas de caráter diverso o significado do tempo.

²⁵A fenomenologia é um ramo da reflexão filosófica do século XIX desenvolvida inicialmente por Edmund Husserl e, posteriormente desenvolvido por Heidegger e Sartre.

O termo reflexão concreta implica especular, ou seja, encarar a realidade como um espelho cuja imagem exige uma ação que traz em si uma noção temporal, dito de outra maneira a reflexão histórica concreta é a atuação social e política do sujeito que tem na sua consciência a narrativa valorativa que pretende modificar a realidade tendo em conta que o pressuposto fundamental para realizar tal intento é considerar os efeitos do passado como ingrediente para a estruturação do presente e uma abertura para ampliação de possibilidades futuras. Os homens ao viverem imprimiriam novas maneiras de agir e lidar com a natureza a partir de suas inúmeras construções que passam por instrumentos de uso diário, até as coisas mais sofisticadas como desenvolvimento de linguagem complexa.

As próprias invenções tornam-se linguagem quando observadas e compreendidas dentro do contexto de seus usos, representando dessa forma objeto e consciência que se imbricam e se correspondem e edificam um mundo simbólico que pode parecer repleto de significado para o analista da história ou ainda apresentar a forma de um grande ‘vazio’ quando não ouvimos seus significados em contextos.

Nessa perspectiva olhamos a história como algo a nos advertir para as diferenças de vidas vividas pelas diversas temporalidades. Como não poderia, mesmo na diferença, a história não nos ensinar? Nas narrativas anteriores ao surgimento da história, percebemos que o mito, por exemplo, já nos ensinavam que entre os homens e deidades havia certa consonância de afetos, os quais ressoavam como hereditariedades de capital trágico e de busca por poder.

Pensemos em Urano e na destituição de seu poder a partir do golpe infligido por seu próprio filho, o qual entendia que o poder do pai (antecessor) era tirano e não deixava a vida acontecer. Ao atingir o pai em sua virilidade - símbolo maior do poder, pois gerador de vida -, Cronos selou também o seu próprio destino, visto que mesmo inaugurando o novo, ele próprio exerce com os seus filhos o ato de devorar, de miná-los em suas existências. Cronos, portanto ainda trazia a marca do pai, mesmo que esta se expressasse de forma diferente, apresentava o mesmo significado de poder da ancestralidade que torna possível o presente e ainda assim, busca se sobrepor para afirmar seu poderio e, dessa maneira constituindo-se em tirano. Ora esse jogo relacional entre passado e presente tem um dinamismo dialético que nos impele a pensar e admitir que a história ao se portar diante de seu público, admiradores e estudantes precisa, sim ensinar o percurso de seu desenvolvimento para que do presente possamos entrever e reinterpretar as contribuições propiciadas por este próprio caminho.

O Ensino de História surge dentro de coordenadas epistêmicas, políticas e éticas, pois visa legitimar o propósito de fazer com que os estudantes e cidadãos ajam e reflitam tendo como base a compreensão e percepção da historicidade, ou seja, o ensino de história procura assegurar que as diversas narrativas produzidas em temporalidades distintas sejam pensadas e compreendidas a partir do próprio cenário histórico da época em questão e, intenciona ainda comunicar a relação entre estas temporalidades passadas e o presente histórico.

Descortina-se aí, as implicações políticas deste empreendimento, a saber, ensinar História. Que usos podemos dar à História? Por que repetimos o ‘chavão’- os estudantes precisam pensar historicamente -, cunhado no interior das inquietações postas e tecidas pelos profissionais que lidam com a História? E ainda, por que constantemente precisamos refazer as indagações antigas sobre o estatuto operacional da História e reafirmarmos sua urgência e relevância para a continuidade da profissão?

Ora primeiro de tudo é necessário dizer que a História põe um horizonte que apresenta a perspectiva de do deus Janus²⁶ ou seja, o passado humano se estende e se projeta no futuro, logo todo o repertório de respostas às demandas sociais e as identidades coletivas são forjadas no passado. No presente são reelaboradas, revisitadas, renovadas, evitadas, enfim reutilizadas com vistas a imprimirem intenções e interesses do presente, o qual desemboca no futuro. Nesta perspectiva temos um elemento teórico que expressa o posicionamento dos homens face àquilo que querem negar ou afirmar.

Apresentar esta consciência já é pôr sob suspeita as inúmeras possibilidades de se pensar a História e, sobretudo, cogitar acerca das forças sociais que a engendraram com tal. Há ainda uma esperança na obtenção de um esclarecimento ou até mesmo uma promessa de que pondo em movimento ou circulação os conceitos, e/ou ideias que revelariam as condições de possibilidade da escrita e atuação histórica, alcançaríamos uma redenção dos males históricos, representados pelas exclusões diversas, versões e narrativas marginalizadas, genocídios perpetrados contra grupos étnicos, enfim feridas que foram e são tecidas no interior da historicidade e corporificam o conceito de tempo humano.

Nesse quadro descritivo encontramos a proposta de Walter Benjamin sobre as teses da História, especificamente na tese II, onde este fecundo pensador estabelece o compromisso ético e político com o passado histórico para redesenharmos o próprio presente e o futuro.

²⁶Janus na mitologia latina romana apresentava uma dupla face: uma direcionada ao passado e outra ao futuro. Seus cultuadores tinham essa referência que poderíamos significá-la como uma noção da tradição ou do passado que contribuiria com o curso de decisões futuras.

Por outras palavras: na ideia que fazemos da felicidade vibra também inevitavelmente a de redenção. O mesmo se passa com a ideia de passado de que a história se apropriou. O passado traz consigo um index secreto que o remete para redenção. Não passa por nós um sopro daquele ar que envolveu os que vieram antes de nós? Não é a voz a que damos ouvidos um eco de outras já silenciadas? As mulheres que cortejamos não têm irmãs que já não conheceram? A ser assim, então existe um acordo secreto entre as gerações passadas e a nossa. Então fomos esperados sobre esta Terra. Então, foi-nos dada, como a todas as gerações que nos antecederam, uma tênue força messiânica a que o passado tem direito. Não se pode rejeitar de ânimo leve direito. E o materialista histórico sabe disso. (BENJAMIN, 2012, p. 12).

Vislumbra-se a partir dessa senda compreensiva que o ensino de História assume esse caráter que transcende meramente uma profissão a compor o elenco das demais disciplinas do ensino escolar. À História caberia redimir as lacunas e silêncios dos esquecidos ou violentados através do tempo, pois a proposta de um reconhecimento das forças do presente sobre a relevância do passado, como partícipe de sua identidade, precisaria situar-se na elaboração ou resgate de uma escrita que intencione volver os entulhos e detritos que soterraram e abafaram outras perspectivas de narrativas da História, trazendo à luz os “roteiros” encenados por todos os atores: aqueles que se tornaram protagonistas de uma versão e aqueles a quem foram reservados o papel de vilões. Recompor a trama, portanto é já oferecer condições de mover a História a partir do presente.

Obviamente a missão do Ensino de História se apresenta como algo que é louvável do ponto de vista ético e da memória, pois quer promover “ressurreições” de épocas, grupos sociais complexos, os quais se reabilitados revelariam os próprios erros e lacunas do presente histórico, isto é, de onde e quando se fala. Não podemos ser ingênuos quanto às condições de porem em prática os propósitos históricos acima mencionados, visto que, os grupos sociais que na atualidade controlam o poder político e\ou econômico, tentarão impedir que antigas feridas possam perturbar o *status quo* no presente.

Como indicou Walter Benjamin em sua tese VI:

Articular historicamente o passado não significa reconhecê-lo “tal como ele foi”. Significa apoderarmo-nos de uma recordação (Erinnerung) quando ela surge como um clarão num momento de perigo. Ao materialismo histórico interessa-lhe fixar uma imagem do passado tal como ela surge, inesperadamente, ao sujeito histórico no momento do perigo. O perigo ameaça tanto o corpo da tradição como aqueles que a recebem. Para ambos, esse perigo é um e apenas um: o de nos transformarmos em instrumentos das classes dominantes. (BENJAMIN, 2012, p.11).

Torna-se relevante, entretanto, lembrar-se ou não esquecer do pacto umbilical entre passado e presente e, do quanto depende da tensão dessas duas temporalidades, o futuro. O

Novo (aqui entendido como o perdão histórico e a feitura de uma nova relação, sem, contudo, esquecer o passado) só virá quando forem reparados os danos de grupos que tiveram suas histórias roubadas.

Não seria esse um bom propósito ético e político que daria ao Ensino de História credenciais que ultrapassariam a alegação de que ela, História, é mera disciplina escolar? Acreditamos que sim, pois do contrário estaríamos correndo o tremendo risco de repetir o passado, nos seus aspectos mais sombrios, no presente onde apesar das diferenças que tecem o próprio movimento da historicidade, a negação e o esquecimento do outro traria a morte da ética e do significado pleno da política que seria convívio entre os humanos. Certamente aqui as mentes mais críticas e “armadas” indagariam: De que humanos estamos falando? De todos que tenham a possibilidade de narrar e viver sua própria história e identidade a partir do conhecimento dos desdobramentos das temporalidades históricas.

Retomando Benjamin em sua tese II,

O cronista, que narra os acontecimentos em cadeia, sem distinguir entre grandes e pequenos, faz jus à verdade, na medida em que nada do que uma vez aconteceu pode ser dado como perdido, para a história. É verdade que só à humanidade redimida será dada a plenitude do seu passado. E isso quer dizer que só para a humanidade redimida o passado se tornará citável em cada um dos seus momentos. Cada um dos instantes que ela viveu se torna uma *citation à l'ordre du jour* – e esse dia é o do Juízo Final. (BENJAMIN, 2012, p.10).

É perceptível que atribuímos e adaptamos ao Ensino de História o papel do cronista ou narrador acima citado, porém essa é a consequência de uma falta de compromisso com o estatuto e representatividade da História, enquanto disciplina, esta mesmo sendo sujeita às leis que professa, a saber, a transitoriedade temporal e, portanto, pode sofrer alterações em sua representatividade, todavia a perspectiva de redenção ou resgate de “vozes silenciadas” do passado revela e expressa a produção ou melhor imposição de silêncios no presente e gera a expectativa de ‘*déjà vu*’ permanente ou um eterno retorno do mesmo, não obstante as peculiaridades do presente histórico.

A ideia de redenção pode trazer uma “aura romântica” para o exercício do Ensino de História, ou ainda uma retomada das concepções teleológicas da História, marca característica do século XIX, todavia apresenta uma condição imprescindível para o exercício ou ofício de historiador e também do profissional, qual seja, testemunhar o passado a partir das fontes que esse lhe permite acesso e consideramos que os propósitos coletivos que foram excluídos e

negligenciados em sua dor e perda de identidade contidos no passado são fontes de inspiração e engajamento ético na luta para redimir o mundo social.

Quando Benjamin desenvolveu esta fecunda reflexão sobre a História o fez, dentro dos quadros conceituais do materialismo histórico permeado por poesia, sensibilidade e, simultaneamente, uma crítica corrosiva e transparente. Dessa forma passou o bastão para as gerações que viriam desenvolver as reflexões históricas e manteve o compromisso de não deixar o esquecimento anular as identidades de grupos sociais e históricos que eram e apresentam perspectivas diferentes da vida social.

Ao ensino de História e sua relação com o cinema cabe não deixar que as concepções comunicadas pelas películas fílmicas sobre temporalidades históricas e, sobretudo, versões ou interpretações dos regimes totalitários - problema que nos proporemos esclarecer e, esperamos demonstrar como útil para o ensino e a reflexão histórica contemporânea -, não seja meramente visto como um espetáculo cinematográfico e fonte de entretenimento romanceado, mas sim como produto de um tempo histórico povoado por interesses comerciais e valorativos que reforçam, produzem e reproduzem interpretações unilaterais e que camuflam a complexidade da realidade. Portar-se dessa forma é contribuir com a possibilidade sempre fecunda de gerar posturas críticas e atuantes, as quais podem gerar nova consciência face à compreensão histórica e todo o universo material e simbólico decorrente do processo de criação da vida social.

Em outra perspectiva de compreensão da importância do Ensino de História, bem como da exigência de atribuí-lhe uma conotação política reside numa tentativa de refletirmos suas implicações fenomenológicas, no momento mesmo de sua realização cotidiana institucional, a saber, na relação sempre tensa, frágil, fértil e reveladora que é a relação Ensino/aprendizagem. Certamente não é o objetivo aqui enveredarmo-nos por vertentes pedagógicas, todavia é necessário compreendermos como se dá o ensino de História e a aprendizagem desse ramo do conhecimento, pois qualquer que seja a conclusão sobre os alcances e limites de sua representatividade, ela terá como condição imprescindível a adesão de seu público de estudantes, admiradores, entusiastas e outros que por diversas razões se aproximam do conhecimento histórico.

De forma breve tomaremos como referência o percurso das reflexões de Paul Ricoeur, filósofo francês que nas últimas décadas do século XX dialogou fecundamente com a historiografia. O hermeneuta francês resgata para a História seu caráter narrativo, enquanto condição *sine qua non* para fazer da mesma componente definidor do conhecimento e do

próprio homem. Sua relação com o mundo precisa ser mediada pela palavra e esta cria o mundo e, simultaneamente, é por ele criada, logo as relações humanas seriam e são tecidas a partir da linguagem em sua multiplicidade de manifestações. Partindo desse pressuposto, extraído da própria realidade relacional humana, descortina-se alguma condição para refletirmos acerca do ensino/aprendizagem de História.

Os conteúdos eleitos como significativos no escopo da disciplina revelam que são selecionados a partir de uma perspectiva que está circunscrita aos limites de um tempo histórico, espaço e condições sociais específicas. Estes critérios também são construídos com base em seus graus de importância, de acordo com suas competências de esclarecimento acerca de uma dada realidade e, sobretudo, de acordo com as disposições e modalidades de poder e saber que circulam e são “canalizados” por e para grupos e segmentos sociais que têm interesses e propósitos de se vincularem a essas lógicas e hierarquizações de poder que lhes permitam criar um passado que possa ser conivente ou conveniente com a visão de história criada a partir do presente.

É dentro desse quadro representativo e compreensivo que pensamos em Ricoeur, e na sua elaboração de um círculo hermenêutico no exercício da comunicação do passado. Todos os acontecimentos, eventos que rotulamos como sendo históricos brotam da vida, da realidade viva em sua complexidade – conflitos, guerras e suas motivações e desenlaces, valores e tudo mais que podemos pensar como sendo fruto das relações humanas -, é “filtrado”, interpretado e compreendido por quem esteja em condições de fazê-lo. Ora uma vez catalogado este elenco de interpretações precisamos lembrar que a própria seleção de um conjunto de versões e narrativas históricas não se dá de maneira isolada do fluxo da realidade viva dinâmica e complexa, isto implica que ter consciência dos limites da escolha de um conteúdo não se dá de maneira neutra e nem totalmente consciente, pois há uma teia de forças atuando na compreensão humana sobre a história.

Disso decorre que ao historiador ou professor cabe comunicar parte do fluxo dos acontecimentos de maneira inteligível, produzindo recortes que possam falar ao seu público de maneira a esclarecê-lo, para que este, por sua vez, possa se perceber historicamente (dever ser ideal do propósito da História), ou seja, para que o público possa ter condições de tecer sua própria identidade e trajetória pessoal e relacional, precisará em algum grau, do mais simples ao mais elevado, manter algum contato com a história ou a interpretação que dela se produziu e foi projetada como pano de fundo da sua própria vida. Além dos significados da história e as várias possibilidades de abordagem e compreensão no ensino, os professores

precisam considerar o universo cultural a quem destina o produto de seu saber histórico, trata-se de dialogar e se manter aberto e flexível às leituras e graus distintos que possam emergir sobre o conhecimento histórico.

Essas condições que aludimos acima nos reportam ao trabalho historiográfico desenvolvido por Ricoeur na sua obra **Tempo e narrativa**, onde o autor defende a proposta de que o tempo precisa ser narrado para que se torne humanizado. Narrar é uma condição de expressar os atos humanos através do tempo. O mundo da realidade viva é caótico e precisa ser organizado ou estruturado dentro de uma narrativa coerente que possa construir um sentido que permita a quem expressa e ao interlocutor relacionar-se e buscarem compreensão mútua. O tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo, e a narrativa alcança sua significação plenária quando se torna uma condição da existência temporal (RICOEUR, 2010, p. 93).

Apresentar eventos históricos como: a Revolução Francesa; o Renascimento Cultural; a Primeira e a Segunda Guerra Mundial ou eventos e processos da História do Brasil como - a Proclamação da independência e a proclamação da República, além de eventos e fatos da História republicana do Brasil como ascensão de Getúlio Vargas ao poder, o período de Redemocratização, ou ainda o período do Regime Militar do Brasil -, nos impele a pensar que os discentes, ou os simples cidadãos interessados neste ramo do conhecimento têm algum grau de informação, ou formação que se remete a tais eventos, ao menos de forma alusiva, e que tais eventos significam para eles algo apreensível a partir das vivências ou experiências de liberdade de cada um.

Assim a palavra ou expressão Regime Militar ou, simplesmente Ditadura pode trazer à tona uma imagem de violência, desrespeito à livre escolha e expressão ou ainda, tortura. Sabemos que esses atributos estão presentes em uma ditadura, todavia as razões e motivações do estabelecimento de um regime ditatorial nem sempre está ao alcance de todos em sua significação política. É neste aspecto que o ensino precisa adquirir ciência crítica das condições de seu exercício e da elaboração de sua metodologia que repleta de intencionalidade possa gerar um horizonte valorativo referencial ao que se busca compartilhar no plano social e político partindo de um repertório valorativo fruto - de um “passado de experiência” que se deseja modificar, ampliar, restaurar, ressignificá-lo, ultrapassá-lo -, enfim estabelecer a partir do presente a articulação entre as dimensões temporais de maneira que elas possam compor de forma decisiva a formação política da atuação social.

Percebemos acima que dissolvido na descrição, ou exemplificação, de eventos da História do Brasil temos o tempo indicando, ou fazendo parte das condições que permitem a formação de um conhecimento histórico e político. Através da narrativa de processos referentes ao passado encontramos, nos meandros da descrição, a significação dos fenômenos sociais e políticos que são ampliados, ou negligenciados - em seu sentido crítico e de historicidade – de acordo com as experiências vividas e narrativas ouvidas e presenciadas pelos leitores, estudantes e cidadãos interessados no sentido das atribuições da História. Para melhor elucidar o que estamos querendo dizer vejamos como a intriga ou trama narrativa de Paul Ricoeur aparece em suas implicações epistemológicas e éticas, segundo a interpretação de José de Assunção Barros.

[...] para retomar o próprio pensamento de Ricoeur, mesmo os regimes de historicidade que buscam insidiosamente excluir ou minimizar a presença da narrativa dos seus modos de escrita, o que de resto só é possível na aparência, ainda assim permanecem “tributários da inteligência narrativa”. Isto porque, de um lado, existe uma inteligência narrativa estruturada na própria língua, e porque, de outro lado e também por isso, todo historiador que se põe a escrever um livro de História não pode senão visar a compreensão narrativa” de seus leitores, isto é, a sua capacidade de produzir e entender narrativas. (BARROS, 2013, p.177).

Como podemos perceber a escrita e a produção da História precisa levar em seu propósito o público a quem se destina, sob pena da história se tornar um discurso estéril, ou simplesmente voltado para uma galeria de narcisos, vaidosos de sua erudição trocando “figurinhas” entre si e encontrando aprovações mútuas para seus projetos, porém sem ampliação para o meio externo, de onde sempre deve brotar a inspiração e inquietação para promover a escrita da história. Não seria a mesma lógica com o Ensino de História? Não teria o professor de História função semelhante? E quanto as implicações políticas do Ensino de História não estaria obrigatoriamente condicionado a formar novas gerações?

As respostas para essas indagações não podem ser definitivas, antes a condição processual do exercício de ensino somada às decisões dos sujeitos envolvidos nesse ‘ritual’ que é ter que comunicar os conteúdos históricos para discentes, enquanto no ato mesmo também os professores tentam se convencer e entender a relevância da prática reflexiva e crítica do ensino, é que fornecerão as condições de respostas, sempre temporais para alocar e legitimar a arte que é comunicar História. Não obstante esse processo é condicionado e preenchido por algumas exigências do tempo histórico.

Depois do século XIX, onde prevaleceu uma historiografia que apresentava como propósito produzir uma história dos grandes fatos, protagonizados pelos heróis – imperadores, reis, presidentes – figuras ligadas ao mundo político e advindas de grupos sociais elevados, abastados (em um já desgastado termo semântico, elite) que promoviam atos e eventos em prol de um estado-nação, a historiografia e o Ensino de História apresentam agora novos objetivos, sem, contudo, esquecer esse passado que buscava desenvolver o ufanismo nacional, ainda que fictício, pois excluía e escondia da dignidade do reconhecimento social e político a maior parte da população.

A História e seu ensino no cenário contemporâneo lança suas redes no processo de conscientização para a cidadania, ou seja, o ensino de História tenta alargar e ampliar a percepção das pessoas para os aspectos sociais, políticos, culturais e de gênero que emergiram com o movimento do tempo histórico. É nesse contexto que queremos apontar algumas condições e critérios para obtermos certa fecundidade nos anseios atuais do ensino de história. Uma das condições prioritárias está relacionada à função docente e seu envolvimento com o universo dos discentes. Vejamos de forma sucinta o que nos diz Paulo Miceli acerca do assunto.

Para desempenhar, de modo satisfatório, sua missão, o docente deve partir da experiência cotidiana dos alunos, oferecendo elementos que lhes permitam ultrapassar as sempre lembradas formas tradicionais de ensino da História, que parecem valorizar, principalmente, o sentimento de pertencer (para servir) a uma grande nação, assim como fizeram os heróis responsáveis pela sua construção. Como se sabe, os heróis formadores do panteão da pátria foram perdendo seu lugar de destaque, sendo substituídos por heróis coletivos, representativos de identidades relativas a grupos sociais específicos, os quais acabaram atribuídos os papéis centrais da cena histórica. (MICELI, 2011, p. 37-38).

No cenário descrito encontramos àquilo que já na reflexão de Ricoeur se delineava, a saber, a interação criativa e tensa de comunicar algo para outrem e se abrir às possibilidades de apreensão e interpretação deste outro em relação ao que queremos comunicar.

É interessante saber que embora do ensino possam emergir êxitos fabulosos, o contrário também é verdadeiro, vicissitudes e incompreensões podem emergir dessa relação, o mundo do discente é ‘juiz’ daquilo que elegemos como prioridade do ensino de história, compreender as limitações dessa relação e lançar luz sobre as condições da impossibilidade do aprendizado podem revelar as condições sociais que produzem cadeias de interesses e hierarquizações por parte do aluno sobre o ensino. Não raro as causas de investigação do revés geram novas formas metodológicas que reencaminham para formas mais satisfatórias de

ensino e não esqueçamos que muitas forças sociais atuam nesse processo de compreensão da História.

Certamente a produção de uma educação em História não é apreendida exclusivamente na escola ou sala de aula, outras instituições sociais contribuem, em algum grau, para o ensino, todavia a escola é espaço privilegiado desse ensino e o professor mediador da relação ensino/aprendizagem, cabendo a ele ser um demiurgo da crítica, do dinamismo que atrairá novos rebentos. Todavia não sejamos românticos, cuja ignorância atua como cúmplice de um sistema educacional, imerso no mercado que tudo reifica, dessacraliza e põe os seres humanos como meros partícipes de uma peça teatral macabra que se resume a competir, ganhar poder e inaugura um paradigma de vida e educação que só reproduz o absurdo, marcado pela exclusão e o não reconhecimento dos seres humanos como vida que busca reconhecimento recíproco e uma ‘atuação’ mais justa e fraterna na vida social.

A partir desta breve descrição de que o professor é parte de um processo maior emerge a condição decisiva que marca a História e a necessidade/propósito de politizá-la. Politizar o ensino eis a tarefa. Para tanto é necessário pensarmos de forma detalhada em um método didático e pedagógico que reúna as pessoas, os discentes e possa colher frutos. O caminho abordado por nós passa pela ideia com dois eixos o cineclube e as aulas encenadas sobre a temática da pesquisa. Isso será o horizonte de nossas preocupações nos próximos capítulos.

CAPÍTULO II – O CINECLUBE E A PRÁTICA DE HISTÓRIA EM SALA DE AULA: REFLEXÕES E A TEATRALIZAÇÃO DE FICÇÕES SOBRE O CARÁTER TOTALITÁRIO PRESENTES NAS DISTOPIAS CINEMATOGRÁFICAS JUVENIS – DIVERGENTE E O DOADOR DE MEMÓRIAS.

Na aurora do século XX, o cenário político e econômico europeu estava marcado pela expectativa e iminência de uma guerra. As rivalidades nacionalistas, as disputas territoriais advindas do colonialismo desenvolvido na África e Ásia, além do desenvolvimento industrial aliado às disputas por mercados davam a certeza de que a guerra era uma questão de tempo. As imagens do conflito mundial se multiplicavam e forneciam uma compreensão de que todos perderiam o entusiasmo e esperança pelas promessas que o século XVIII e XIX alardearam tais como: o progresso moral e o respeito entre os homens e, também entre as nações.

O próprio desenvolvimento das técnicas de produção de imagens flagrava a morte entre os homens e a aparelhagem que poria fim a vida de muitos, a saber, armas e tecnologias que foram utilizadas como instrumentos bélicos. Diante disso o cinema, pensado e vivido como captador de imagens, mas também como algo que podia ser operado na elaboração e veiculação de propagandas que poderiam beneficiar ou prejudicar quaisquer dos lados envolvidos no confronto, tornou-se fundamental como testemunha do momento histórico. Não demoraria muito para que as forças políticas – partidos políticos e o universo artístico descobrisse e utilizasse o cinema como difusão de seus propósitos. Walter Benjamin, pensador identificado com as reflexões sobre o impacto que as novas técnicas promoveram sobre a vida moderna, inaugurando, a sociedade de massa do século XX, assim expressa a versatilidade e usos destinados ao cinema:

Deve-se observar aqui, especialmente se pensarmos nas atualidades cinematográficas, cuja significação propagandística não pode ser superestimada, que a reprodução em massa corresponde de perto à reprodução das massas. Nos grandes desfiles, nos comícios gigantescos, nos espetáculos esportivos e guerreiros, todos captados pelos aparelhos de filmagem e gravação, a massa vê o seu próprio rosto. Esse processo, cujo alcance é inútil enfatizar, está estreitamente ligado ao desenvolvimento das técnicas de reprodução e registro. De modo geral, o aparelho apreende os movimentos de massas mais claramente que o olhar humano. Multidões de milhares de pessoas podem ser captadas mais exatamente numa perspectiva a voo de pássaro. (BENJAMIM, 2012, p. 209-210).

Percebemos acima que o cinema ainda não era compreendido como uma indústria de filmes ficcionais propriamente ditos, contudo já poderia fazer circular as pretensões políticas de muitos, as quais também continham suas ficções, pois fruto da vontade de poder de muitos

grupos econômicos e políticos. Entretanto é justamente essa condição de instrumento que pode alcançar a muitos que atribui ao cinema sua condição de meio de comunicação para as massas. A massificação, portanto, seria algo que o século XX assistiria seu desenvolvimento, marcado pela padronização de comportamentos os quais seriam pensados e difundidos pela indústria de entretenimento que produziriam cultura ou interpretações de mundo e direcionariam para o público gerando um consenso pré-montado.

O cinema que mudou radicalmente a compreensão humana sobre a realidade, agora poderia ser uma condição de possibilidade de criação de uma interpretação da guerra, logo também seria o espaço de promoção das guerras das imagens. É necessário esclarecermos que guerra das imagens não está implicada, ou imbricada, com as imagens da guerra. Sem dúvida sabemos que o cinema pode expor o conflito como esboçamos acima, todavia estamos nos referindo a sua capacidade de abrigar, alojar e ser objeto do desejo e exposição de diversas imagens, as quais estão articuladas com propostas de mundo que traduzem percepções e, conseqüentemente, interesses que podem divergir, logo, temos uma guerra possível.

Segundo Ynaray Joana da Silva, em seu artigo **Meios de Comunicação e Educação**, onde reflete sobre o poder contido nas imagens veiculadas por estes meios, e afirma que a projeção das imagens em movimento cria a sensação de que se pode abranger o real, e conhece-lo a partir de sua manifestação, teria possibilitado aos estudiosos e ao público em geral, uma nova possibilidade de captura do tempo e do espaço.

No final do século, a fotografia ganha movimento. Trata-se do maravilhoso invento que os irmãos Lumière denominaram cinematógrafo. A partir desta data, 1895, a imagem móvel se constitui em uma linguagem nova que consegue dominar o tempo e o espaço. O cinema, como expressão e como arte, é o grande invento que revolucionou as técnicas de comunicação na era da imagem. Segundo Gutierrez, a ciência tecnológica contrapõe o “espírito legível”, criado pela imprensa e que havia eclipsado, durante séculos, o rosto dos homens, ao espírito visível, que foi redescoberto pelo cinema (SILVA, 1999, p.151).

Percebemos a partir dessa linha de interpretação e compreensão que a fantasia propiciada pelo cinema poderia, e o foi, utilizada para persuadir acerca da propaganda e ideologia diversas, dentre elas o ideário dos regimes totalitários, que surgiram como experiência histórica no século XX. Nesse momento nossos esforços estarão concentrados em discutirmos essa relação que poderíamos chamar de dialética entre o uso do cinema para propagar as características desses regimes autoritários, institucionalizados na experiência das nações europeias e análise das produções contemporâneas, do tempo presente, inspiradas em

produções literárias, as quais tentam rever o problema antigo humano traduzido na busca de criar uma sociedade perfeita, com governos justos e os males sociais e morais sanados. Permaneceremos com a análise dessas produções, especialmente, dos filmes da Série **Divergente**, em particular o primeiro, e também o filme **O Doador de Memórias**. A seleção dos mesmos reside na constatação de que seus enredos capturam melhor os desejos dos estudantes do Ensino Fundamental, a saber, do 8º e 9º anos, da Escola Maria Angelina Teixeira Leite.

2.1 O CINEMA E A FICÇÃO COMO ARTÍFICES DA INDÚSTRIA CULTURAL NA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES JUVENIS.

É oportuno lembrar que esses filmes destoam bastante do nosso circuito de estudo e preocupações sociais e, certamente, muitos diriam que tais filmes comporiam a lista comercial de exibição para adolescentes. Seriam típicos produtos da indústria cultural que a partir de supostos valores juvenis vendem produtos de consumo, não só o próprio filme como outros. O filme *Divergente* apresentou bilheteria significativa para os filmes do gênero. Nos Estados Unidos o filme arrecadou US\$ 54,6 milhões, e no resto do mundo algo em torno de US\$ 47 milhões. Esse filme, primeiro de uma série, encorpou a lista do mercado, que se aqueceu após uma série de adaptações de obras escritas para o mundo do cinema, das imagens hollywoodianas. *Divergente* transferiu para as telinhas o propósito literário, político e Pop da obra de Verônica Roth, autora de grande êxito mundial na escrita de histórias que envolvem aventuras, mistérios e amor, condição que aparece em meio às situações que são comunicadas pelas obras.

Os adolescentes e jovens inclinados pelo tipo de enredo e narrativa contidos no filme parecem ter aprovado a trama, uma vez que desenvolveram expectativa por um segundo filme, que punha em circulação a descrição de como um mundo de jovens pode obter identidade e subjetividade, em meio ao confronto com o mundo social, e político, que os antecede. O filme faz uma aposta na subjetividade singular daqueles “tipos” chamados *Divergentes* e parece sugerir ao público que se identifique com a proposta, que no limite, parece ser uma concepção de liberdade, de autogerenciamento no processo de formação da individualidade.

O *Divergente* é alguém que tem uma sensibilidade profunda o suficiente para entender e sentir que algo no mundo social não está bem, isto é, por trás da aparente calma e ordem de uma sociedade dividida em grupos cujo funcionamento social é tão eficiente e cheio de

protocolos ritualísticos, como a escolha pelo ingresso em uma das cinco castas, onde cada jovem precisa pingar o sangue – símbolo de vida -, em um sacrário identificado com os símbolos de uma das facções, se esconde uma repressão, um controle, que se traveste de normalidade.

Do filme uma derivação industrial se fez pródiga, pois se passou a confeccionar e comercializar em lojas de departamento, e em endereços eletrônicos, uma série de produtos com a marca Divergente. Camisas com a imagem dos protagonistas da série, ou com o título do filme, canecas, adesivos, colares simbólicos e representativos de cada facção, pingentes, além da divulgação de um *ethos* Divergente, presente no uso de roupas e estilos semelhantes e inspirados na trama. No Brasil o filme tornou-se uma febre entre adolescentes e logo foi posto em comparação com outros filmes de gênero similar, palpites e comentários acerca da atuação dos protagonistas não faltaram, além disso, o filme parece ter optado por uma atmosfera lúdica, dinâmica e até promover estilos radicais para jovens, algo perceptível no modo de vida da Facção Audácia.

Enfim podemos dizer que toda uma produção de subjetividades pensada a partir da marca Divergente entrou em circulação, e até mesmo a possibilidade de uma continuidade da perspectiva de denúncia e conquista da liberdade presente no filme, foi cogitada para a TV aberta, uma série que se desdobraria e traria as grandes questões políticas e sociais para uma programação serial.

Já o Filme O Doador de Memórias é uma adaptação de **The Giver**, romance de Lois Lowry de 1993. Este filme não obteve o mesmo êxito de bilheteria, auferidos por filmes do mesmo gênero e antecedentes a ele. O Doador de Memórias movimentou 67 milhões de dolares e pareceu não empolgar tanto quanto as outras franquias. Contudo, precisamos realçar aqui um termo do filme que soa como advertência ao público, trata-se de memórias, termo que parece inapropriado para o público jovem que não dará a atenção rigorosa para a nuance política, social e existencial contida no termo.

Isso pode parecer algo preconcebido e até equivocado, todavia em memórias há a exigência de um caminho individual e coletivo já trilhado e experimentado, fato que permite legar valor, noções e práticas que possam merecer ouvidos e a assunção dessa inspiração por outros. Daí entendermos que a aposta do filme, para além de obter lucros com anúncios e bilheterias e ter sua marca estampada em camisetas expostas em lojas de departamento, é propagar o valor da Memória como condição ética e política para pensar a própria esfera axiológica presente no âmbito das relações sociais. Que isso seja endereçado aos jovens nos

parece uma proposta fértil, pois lhes atribui responsabilidade e um papel social, político e existencial face ao mundo que muitas vezes cobra de cada um, posicionamento e decisão que lhes marcará pela ação ou inoperância no projeto de tornar o mundo em algo “habitável” e sociável para todos, suplantando o deserto da incomunicabilidade ou os muros da divisão intolerante, daí a memória ser ferramenta no processo de reconhecimento mútuo.

Nosso anseio é demonstrar que partindo de uma predileção dos discentes podemos fazer emergir a relevância da História, com sua competência crítica e gerar um senso ético e político para aqueles que assistindo ao filme podem relacioná-lo com o momento que o produziu. Lembramos, ainda, que foi justamente a percepção desses filmes como uma leitura verossímil de expressões históricas totalitárias que chamou a atenção do público que é objeto inspirador desse trabalho, isto é, a produção fictícia de sociedades que prometem a prosperidade e a paz, porém ao custo de subtrair liberdades e subjetividade, eliminando dessa forma qualquer possibilidade de diferenças, direitos e autonomia para as pessoas que vivenciam essas sociedades, portanto, eliminando o caráter político das relações entre os homens.

Dentro das coordenadas históricas contemporâneas uma das vozes mais proeminentes para reflexão sobre o que é a política, e sobre a relevância de sua reflexividade e aplicabilidade, foi sem dúvida Hannah Arendt, a qual afirma:

Há uma resposta à questão do sentido da política tão simples e conclusiva que podemos pensar que qualquer outra será por comparação com ela manifestamente insuficiente. Essa resposta é: O sentido da política é a liberdade. A sua simplicidade e sua força conclusiva não residem no facto de ser tão antiga como a própria pergunta -, mas na existência da política enquanto tal (ARENDR, 2007, p.95).

Aqui desponta um objetivo que julgamos ser importante, qual seja, interpretando a experiência do abandono da política no âmbito histórico, compará-lo com a concepção de política dentro das obras cinematográficas e articular tal comparação com a decisão de fazer essa relação discursiva como um método para o ensino de História, inserido nas exigências do tempo, marcado por uma noção mínima que seja de semear entre os discentes a concepção política do reconhecimento social como pressuposto para a ação e tessitura de direitos, que garantam a sociabilidade mais ampla possível.

A experiência histórica mostra que os totalitarismos foram marcados pela violência e eliminação das oposições políticas e desrespeitos ao estatuto jurídico de quem se intencionava anular.

O primeiro passo essencial no caminho do domínio total é matar a pessoa jurídica do homem. Por um lado, isso foi conseguido quando certas categorias de pessoas foram excluídas da proteção da lei e quando o mundo não totalitário foi forçado, por causa da desnacionalização maciça, a aceitá-los como os fora da lei; logo a seguir, criaram-se campos de concentração fora do sistema penal normal, no qual um crime definido acarreta uma pena previsível. (ARENDDT, 2016, p.594).

Esse quadro demonstra o grau de minúcia com que foi preparada a destituição de qualquer condição que pudesse requerer direitos de reconhecimento jurídico e que pudesse acarretar em uma não anulação ou despersonalização. É notório que esse ponto de vista de Arendt descreva o concerto de horrores perpetrados pelo Nazismo e, não seria difícil a indagação ou provocação que talvez essa conduta não se estenda a outra experiência que também seja rotulada como totalitária. Entretanto precisamos lembrar os expurgos, assassinatos e cassações provocados pela experiência stalinista.

2.2 DIÁLOGOS ENTRE O TOTALITARISMO COMO EXPERIÊNCIA HISTÓRICA E AS DISTOPIAS CINEMATOGRAFICAS EM O DOADOR DE MEMÓRIAS E O FILME DIVERGENTE.

Nos filmes em que estamos trabalhando nossa compreensão, percebemos que de forma sutil encontramos fragmentos isolados de práticas autoritárias, o filme coloca no âmbito da ficção aquilo que a realidade histórica já provou ser possível. Pensemos no filme *Divergente* onde são abordados práticas institucionalizadas de segregação, tais práticas são desenvolvidas como hábitos normais, por exemplo, segregar por facções (nome dado a divisão ou identificação de grupos) pensemos, também, no próprio título **Divergente**, o próprio nome nos remete a uma concepção de resistência face a uma dada situação, contudo pode indicar também aqueles não se adequam ao projeto político que se pretende desenvolver. Este filme foi utilizado em sala, e também no projeto cine clube, para a partir dele, perceber e reescrevermos algumas concepções de História, ele foi, portanto, uma analogia para entendermos termos com *classes, igualdade, desigualdade, diferença, justiça*. Desta forma segue a análise do enredo do filme.

O absoluto rigor com que são escolhidos os critérios que definirão os grupos ou facções mostra excesso de força para controlar a vida dos membros da sociedade, precisamos entender que o caráter utópico de produzir um homem correto, disciplinado, bem adaptado às diretrizes postas pela facção da Erudição, grupo que aspira ao poder livre de impedimentos, mostra que tal utopia revela-se seu oposto e coloca dentro da ficção cinematográfica

elementos que são “inspirados” da experiência traumática da história efetiva. O filme se desenvolve a partir da interpretação que sugere a atenção e a precaução quanto aos anseios de se produzir um modelo social, político e, também, baseado na produtividade e, sobretudo, eficácia racional dos empreendimentos que se intenciona por em prática.

Trata-se de um experimento social em larga escala que dividindo os grupos sociais por categorias, pretende observar o comportamento deles, melhorá-los, submetê-los ao conjunto de regras dadas desde “tempos imemoriais” e que não toleram projetos que possam divergir deste enquadramento. O problema clássico é quando um dos grupos sociais, a saber, a *Erudição*, que é o grupo que pretende se identificar com a ordem e o poder daquele mundo distópico, tenta se autonomizar, e se absolutizar sobre os demais segmentos. Aqui se evidencia que todo grupo bem identificado e ideológico que compõe uma sociedade, tem como proposta colar seus propósitos de poder acima do interesse geral.

Não se vê aqui ecos de denúncia histórica e social marxista? Promovendo esse estatuto reflexivo social podemos saltar para o espaço imediato do interior do filme que funciona como um laboratório de experiências sócio comportamentais, uma sociedade fictícia que ilustra um pouco de uma engenharia social. Nesta linha de raciocínio estabelecemos a relação cinema ficção para aludirmos ao mundo real, desta forma compreendemos que isso se configura como um método. A ficção que traz em si possibilidades de comunicar o que se pretende exigindo a atenção e o reconhecimento do gênero dessa ficção.

Em vista disso, a metodologia utilizada para a análise fílmica deve considerar, antes de mais nada, que a obra cinematográfica dispõe de determinado número de modos de expressão que não são mera contrapartida ou transcrição da escrita literária, mas que têm, ao contrário, a sua própria especificidade. (BARROS, 2012, p. 80-81).

Desta expressão metodológica é que imaginamos ser possível extrair dos filmes menções e discursos que estão articulados com a história, portanto, com o passado e com perspectivas de futuro, que não se faz sem esta relação umbilical, que se constitui como História. O filme *Divergente* ao elaborar um roteiro que descreve segregação de uma sociedade, ou melhor, de seus integrantes e mostra o uso de tecnologias para descobrir pessoas que têm teste de aptidão para ingressar em certas profissões, e exercer um papel social, desconsiderando a complexidade humana, então estamos diante de uma força que se impõem de forma violenta, tentando padronizar aquilo que se apresenta como diverso. Seguindo esta linha de compreensão observemos o que Hannah Arendt afirma sobre a intencionalidade contida na experiência efetiva do Totalitarismo.

O que as ideologias totalitárias visam, portanto, não é a transformação do mundo exterior ou a transmutação revolucionária da sociedade, mas a transformação da própria natureza humana. Os campos de concentração constituem os laboratórios onde mudanças na natureza humana são testadas, e, portanto, a infâmia não atinge apenas os presos e aqueles que os administram segundo critérios estritamente “científicos”; atinge a todos os homens. A questão não está no sofrimento, do qual sempre houve demasiado na terra, nem no número de vítimas. O que está em jogo é a natureza humana em si; e, embora pareça que essas experiências não conseguem mudar o homem, mas apenas, destruí-lo, criando uma sociedade na qual a banalidade nilística do *homo homini lupus* é consistentemente realizada, é preciso não esquecer as necessárias limitações de uma experiência que exige controle global para mostrar resultados conclusivos. (ARENDDT, 2016. p. 608).

Nesta perspectiva os Totalitarismos que marcaram o século XX têm a pretensão de higienizar toda forma de vida inadequada segundo os modelos e critérios que eles próprios impõem. O caráter eugênico que esteve presente nos fascismos e, sobretudo, o nazismo buscava respaldo na ciência, que por sua vez era distorcida para legitimar o propósito totalitário. Excluir aquele que tem sua vida não reconhecida, desprovida dos signos valorativos que fazem parte do meu universo, não obstante a exclusão e aplicação da dor sobre o corpo do outro, havia o absurdo de desenvolver uma engenharia ideológica que desarmasse ou fizesse com que a própria vítima perdesse sua identidade e fosse reduzida à condição de coisa insignificante, eis uma das faces horrendas do totalitarismo em sua versão eugênica - inserir-se no mundo simbólico do outro que lhe é obstáculo e, disseminar a partir do interior, a indiferença e apatia que pudesse gerar imobilismo, ou evitar qualquer forma de resistência frente ao absurdo da dominação.

Neste quadro percebemos também uma estreita relação de verossimilhança com o enredo do Filme *O Doador de memória*, pois este filme parte do pressuposto que uma sociedade imaginária (utópica) teve sua origem, a partir das ruínas de um mundo social pré-existente o qual viu seu ocaso a partir da velha ambição humana configurada pela disputa do poder entre nações e que precipita a guerra. Dessa forma o recomeço seria uma tentativa de erigir uma sociedade onde o mal, representado e presentificado nas paixões e singularidades humanas fossem rechaçados em favor de um mundo totalmente controlado, onde apetites, desejos, sensações, volúpias e todas as paixões que movem o homem a construir o novo não possam emergir. Percebe-se o pressuposto totalitário de higienizar a vida social a partir do desenvolvimento de um projeto que retire a cor e substancialidade intensa e viva das relações sociais.

O “novo gênese social”- pois o filme trata da possibilidade dos seres humanos construir uma forma de vida social que traga harmonia e de onde possa emergir uma condição de paraíso e justiça social -, é pensado a partir do fim da sociedade que foi destruída no conflito bélico apocalíptico. Todavia o Apocalipse, ao menos em sua versão distópica, traz consigo uma perspectiva temporal cíclica, pois sua possibilidade está sempre dada a partir da dúvida e da compreensão por parte daqueles que habitam a sociedade ao suspeitarem que tudo ali é planejado detalhadamente, padronizado, calculado submetido à ordem posta pelos sacerdotes daquele mundo “correto”.

Os próprios “sacerdotes” são alegóricos e análogos aos partidos centralistas e autoritários do mundo real, porém vítimas de sua própria decisão de evitar a emergência da vida em toda sua complexidade. Ora eles próprios estão submetidos à espécie de aura mágica, ou melhor, tecnológica que envolve a atmosfera da sociedade, funcionando como um campo de força a fim de evitar que os habitantes possam recuperar a consciência crítica e sensível condição que os possibilitaria modificar, ou retornar a velha condição humana, de poder decidir agir autonomamente no mundo, ainda que tal ação implique em medidas devastadoras.

Percebe-se a velha polêmica entre o homem em estado de natureza e o homem envolto na cultura, a partir da história com suas decisões movidas por paixões, interesses projetos políticos, morais enfim a vida humana com suas possibilidades construídas dentro dos limites da historicidade. Inscreve-se nesta linha de compreensão que do presente em que falamos e pensamos sobre o mundo e as relações sociais nele contidas, já enunciamos nossos juízos de valores sobre os regimes totalitários e suas dramáticas consequências humanas e também políticas, pois uma vez que estes sistemas lançaram suas estratégias de poder eliminando todos aqueles que não se enquadravam nos seus parâmetros eugênicos, mais também fizeram isso usando o rótulo da política criou-se dessa forma a noção de que política é instrumento de poder que pode gerar conflitos e guerras.

Os filmes que elegemos para discussão do valor da História têm importância, pois, deles podemos extrair essas noções que configuram os regimes totalitários sua face cruel e violenta mais também banal, cotidiana de caráter expansivo agindo a princípio de forma sorradeira e depois ocupando o vácuo e tirando proveito da inoperância ou da fraqueza daqueles que no âmbito político não oferecem resistência que limite essa atuação totalitária.

Não se trata aqui de simplesmente observar os filmes nos seus aspectos generalizantes que relatam uma narrativa fictícia e global romantizada para o público do século XXI. Não! Estes filmes são formas de apresentação aos jovens dentro de suas linguagens, de como

determinadas circunstâncias históricas podem inspirar ficções que refletem sobre o poder e de como este se apresenta entre os próprios jovens e suas múltiplas relações, isto é, eles descrevem como os projetos políticos de se criar uma sociedade perfeita com equidade social, sem conflitos e com todos os valores que não ousaríamos questionar, pois símbolos do anseio coletivo como a paz, justiça, disciplina, a retidão podem paradoxalmente se transformar em obstáculos terríveis à liberdade, sobretudo, devido ao enviesar a percepção e conduta das pessoas.

O filme nessa circunstância é um documento que contém duplo caráter, a saber, o ficcional e documentário (não stricto sensu), senão na sua condição de expressar algo sobre o mundo que precisa ser observado pelo analista, a este cabe perceber que até o elemento pueril, ou a narrativa mais simples, não está desinteressada, logo comprometida com algum projeto, seja ele de caráter político, ou cultural. Pensemos no que nos afirma Eduardo Morettin na esteira das reflexões do historiador francês Marc Ferro.

Para Ferro, a oposição entre ficção e documentário, baseada na sua relação com o real, deve ser matizada, pois ambos informam uma “realidade social” de natureza diversa. Além das informações trazidas de forma quase inconsciente pelo diretor (objetos, gestos, atitudes ou comportamentos sociais – novamente), em uma película de ficção que recorre às imagens tomadas em exteriores, temos “toda uma informação documentária (...) que é da mesma natureza que a reportagem, mesmo se ela não tem a mesma função nos dois tipos de filme”. Para o autor, os gêneros cinematográficos existem e devem ser entendidos enquanto tais, sem que essas diferenças se tornem um impedimento para o trabalho do historiador. Dessa forma, dada a amplitude do material usado, a obra cinematográfica, independente do gênero, captará imagens, consideradas reais, sobre algum aspecto da sociedade (imaginário, economia etc.). Na verdade, “para a análise social e cultural, eles são igualmente objetos documentários (...). é suficiente aprender a lê-los”. (MORETTIN, 2007, p.49).

A partir dessa perspectiva poderíamos indagar por que há um formato nessas obras adaptadas ao cinema que tem como direcionamento o público jovem? Aqui temos muitas possibilidades de reflexão: Uma delas seria a preocupação com a elaboração de certa aura estética para se pensar a política e articulá-la aos jovens, pois, estes seriam a parte da população mais suscetível ao caráter estético de compreensão da vida social e política. Não fica tão difícil pensar em figuras e imagens de estilos de jovens rebeldes ou que apresentem identidades de recusa à situação do mundo e suas mazelas. Podemos até pensar no que poderíamos chamar de engajamento em uma concepção estética de atuação no mundo.

Dentro do quadro destas implicações estéticas envolvendo a produção cinematográfica e o seu direcionamento a públicos diversos, e no nosso objeto de reflexão, os

jovens, é relevante as considerações de Gilles Lipovetsky e Jean Serroy acerca da expansão do capitalismo no campo estético, a ponto de criar uma ambiência artística vasta e que se estende a todos os âmbitos da vida, não deixando muito espaço para exceções.

Assim, o capitalismo artista não criou apenas um novo modo de produção, mas favoreceu, com a cultura democrática, o advento de uma sociedade e de um indivíduo estético ou, mais exatamente, transestético por não depender mais do estetismo à moda antiga, compartimentado e hierarquizado. Vivemos num universo cotidiano transbordante de imagens, de músicas, concertos, filmes, revistas, vitrines, museus, exposições, destinos turísticos, bares descolados, restaurantes que oferecem todas as cozinhas do mundo. Com a inflação da oferta consumatória, os desejos, os olhares, os juízos propriamente estéticos se tornaram fenômenos presentes em todas as classes sociais ao mesmo tempo que tendem a se subjetivizar. O consumo com componente estético adquiriu uma relevância tal que constitui um vetor importante para a afirmação identitária dos indivíduos. (LIPOVETSKY, 2016, p.30-31).

Nesse horizonte histórico social contemporâneo não é difícil compreendermos que a produção cinematográfica não esteja imune ao avanço do capitalismo que tudo transforma em mercadoria e consumo. Sendo os jovens vulneráveis a esse tipo de oferta, qual seja um cinema que mescle fantasias, ação, romance com um toque de drama, além de propósitos políticos e culturais não é difícil prever a “colonização” ou sedução por um tipo de comportamento que se considere detentor de poder, de um estilo de ser e que é difundido pelo cinema.

É nesse sentido em que as tramas aqui analisadas se desenrolam, ou seja, narrando um experimento que intenciona construir uma sociedade sem conflitos e, aparentemente, justa onde todos têm seus lugares fixos, estamentais. Este propósito é chamativo e catalizador de intenções juvenis, pois exige ou sugere certo engajamento para entender como funciona os ditames sociais aí presentes, bem como sua ultrapassagem. Além do mais toda a dinâmica do filme se passa num espaço ambientado pela aventura, por movimentos estilizados bem como é do gosto dos jovens, não é difícil para estes se identificarem a esta proposta.

Nessa linha interpretativa encontramos uma ambiguidade marcada pela possibilidade de manipulação de identidades juvenis, pois se há a intenção de estimular a criticidade que permitirá a dúvida em relação aos valores e comportamentos do mundo social, também por trás desses propósitos cinematográficos há ambições em enviesar a conduta de todo um público a partir de interesses, estes camuflados sob o manto da idealização da liberdade. Então não faltarão suspeitas em face desse tipo de filmografia, produto integrante de uma hegemonia imperialista americana, outros verão elementos para uma autocrítica.

Numa perspectiva mais otimista temos a possibilidade dos enredos dos filmes serem pensados como obras de advertência para o futuro onde os jovens precisarão de referências do passado histórico para que, a partir de suas atuações políticas no presente, encontrem formas de compreensão e entendimento para evitarem o caminho perigoso de ceder poder, ou sancionar regimes autoritários de poder que aparelham o estado e edificam mecanismos que põem em risco a própria possibilidade da ação política.

Mas como se descortina esse cenário para atuação política dos jovens estudantes e como uma prática tida e vista como entretenimento pode ser instrumento para a conscientização e a atuação no mundo social? Uma fecunda possibilidade de resposta é apontada por Gisela Ramos Rosa, em seu trabalho de análise de *Zona J*²⁷, onde a mesma também fala da ficção como instrumento de crítica da realidade.

Tendo em conta que as imagens constroem narrativas do real para o real alimentando significações socioculturais, o cinema ficção revelava-se-me um instrumento um instrumento de análise crítica privilegiado para uma etnografia da recepção em busca de uma aproximação ao modo como a sociedade se representa a si e ao “Outro” pela linguagem fílmica. Acostei assim na área dos estudos culturais e fílmicos, não perdendo de vista o conceito de cultura defendido por Geertz (1989), uma matriz ou teia de significados expressos na construção dos artefatos humanos que esperam ser interpretados. (ROSA, 2009, p. 87-88).

Aqui precisamos refletir um pouco sobre o método cineclubista que elegemos como meio e condição para despertar a atuação crítica dos discentes face às inúmeras situações vivenciadas e presenciadas em seu cotidiano, isto é, a prática recorrente de assistirmos a filmes com pressupostos políticos, éticos e críticos pode e, é o que esperamos gerar filtros reflexivos sobre o caráter autoritário, intolerante, violento e anulador de outras formas de comportamento e percepção da realidade social. E suas experiências nos mais variados âmbitos da vida pode ser influenciada pelo tipo de conhecimento e postura que advirão dos estudos e reflexões decorrentes dessa prática cineclubista, a qual teremos a oportunidade de detalharmos

Dentre as implicações contidas acima é necessário exercermos também a crítica sobre nossas pretensões, pois obviamente não gostaríamos de incorrer naquilo que nós mesmos nos propusemos a problematizar, a saber, fazer dessa prática de estudos sobre política e

²⁷O filme *Zona J* é citado no livro **A Juventude Vai ao Cinema**, nas páginas 87-88. O artigo no livro sobre esse filme é de autoria de Gisela Ramos Rosa em colaboração com José Machado Pais. Esse livro é uma coletânea de artigos da editora autêntica (2009). Os filmes discutidos nesta publicação são: *Os esquecidos*, *Maria cheia de graça*, *Albergue espanhol*, *Proibido Proibir*, *Zona J*, *Delicada atração*, *Elefante*, *Antes da revolução*, *Edukators*, *Diários de motocicleta*, *Batismo de sangue*, *Juventude transviada*.

totalitarismos, e suas concepções através do cinema, uma modalidade que para os discentes se tornaria uma condição de patrulha ou vigilância ideológica que se tornasse intolerante frente às preferências e atuações distintas dos princípios dos filmes adotados como roteiro para nossas análises e estudos. Essa situação de ressalva nos conduz a duas implicações: reconhecer que há um mundo de valores e posicionamentos políticos que circulam através das preferências das pessoas, e isso se revela na predileção de certos gêneros de leitura e cinema; e compreender que a adoção de nossa escolha de análise das obras selecionadas, também estão sujeitas a uma série de valores e experiências que também estruturam uma noção ou percepção que aqui a entendemos como crítica, sobretudo, se esta considerar seus próprios limites.

No que diz respeito ao reconhecimento das preferências fílmicas de outros, já podemos pôr em evidência a condição “divergente” que se dá quando elaboramos categorizações hierárquicas para designar diferenças. Esse é Bom; Aquele é Ruim; ou aquele filme descreve melhor o que realmente aconteceu... Essa condição de partida nos auxilia a entender os filmes como construções verossímeis e como contributos para o esclarecimento de certos aspectos sobre algo, no entanto se faz preciso dizer que no primeiro posicionamento aqui adotado não há esgotamento da riqueza compreensiva e interpretativa do fenômeno, pois este qualquer que seja estará vinculado a diversas camadas das experiências associadas à vida do intérprete, logo esse estará envolto em condições afetivas, valorativas, psíquicas e sociais que lhes possibilitará sentir e pensar sobre os fenômenos sociais, no caso os filmes, de maneira singular.

A consequência dessa implicação nos remete ao nosso próprio processo de compreensão da sociedade, que seria o segundo aspecto mencionado, pois também estamos assentados sobre os mesmos condicionamentos apontados acima, logo, essa condição é pressuposto imprescindível no reconhecimento das diferenças de percepção, todavia, essa constatação não pode funcionar como empecilho para a ampliação de uma reflexão que intente promover alargamentos e inclusões de modos de pensar e agir no interior da própria sociedade. Problematizar esse jogo dinâmico de ações sociais e perceber que eles são reflexos de condições históricas, portanto, suscetíveis às mudanças temporais é uma tarefa que consideramos de relevância extrema e são aspectos e princípios que dão a orientação para a realização metodológica do cineclube por nós realizado.

Grande desafio é traduzir o princípio valorativo cineclubista de assistir a filmes deduzindo deles visões e posicionamentos políticos e morais para uma atuação mobilizadora e

epistêmica que torne visível as desigualdades e autoritarismo presentes nas relações cotidianas. Uma constante nos encontros realizados é a indagação: “Como vou usar esse filme na prova?” “É resumo ou ganha nota?” percebemos sempre o caráter utilitarista que é marca do nosso tempo histórico, onde o tempo precisa ser preenchido com alguma ação que nos pareça vantajosa e merecedora de alguma forma de lucro, seja ele simbólico ou material.

Com as imagens e sonoridades cinematográficas acreditamos poder tornar visível e compreensível, a partir da dramatização e problematização das cenas de ação, como se estruturam as necessidades de nos referenciarmos ao mundo e à sociedade, entendendo o porquê de fazermos tais perguntas e não outras, pois uma das capacidades propiciadas pela prática cinematográfica e fílmica é sugerir uma comparação ou até um modelo para pensarmos em semelhanças e diferenças com a nossa própria realidade.

Ao fazermos a análise ou estudo da construção do enredo e roteiro dos filmes estão implícitos levantamentos de questões que são respondidas de maneira a estabelecer fecundos paralelos com a nossa realidade. Não estamos pensando nos efeitos especiais do filme e nas fantasias que permeiam a construção do mesmo, senão em quanto dinheiro se gastou para promover certos efeitos, e não outros. Isso nos dirá bastante sobre o tipo de empenho e valor que realmente se acredita estar querendo propagar. A discussão sobre os recursos gastos para realização de um filme é um meio pedagógico para se entender o grau e pujança de interesses sócio culturais que se pretende difundir.

Além disso, podemos pensar nas metáforas do filme, a título de exemplo, pensemos por que no filme *Divergente* os grupos ou facções sociais são em sua maioria jovens. O que está inscrito nesse aspecto, seria a defesa de valores ligados à juventude, ou a propagação de um pensar jovem, associado à estética. É possível conceber aqui não apenas uma tentativa de promoção de jovens por eles mesmos, mas o significado idealizado e associado a um tipo de consumo simbólico que descreve uma estética e um status que nega ou ao menos diminui a importância de outros personagens de faixas etárias diferentes. Seria o filme destinado somente aos jovens como se espera crer? Ou ainda seria os predicados associados à juventude que se quer dar passagem? Ou seria uma atitude pedagógica de reflexão destinada aos jovens que exercerão sua maturidade no futuro e, precisam conhecer bem a História e os regimes totalitários de poder que marcaram a humanidade e as diversas sociedades?

Todas essas indagações são possíveis de constatação a partir da leitura que fazemos dos filmes, pois eles sugerem isso através de suas tramas que narraram as tentativas de seus personagens descobrirem como funciona o poder. Nesse sentido as obras são influenciadas

pela a própria história efetiva, isto é, o curso dos acontecimentos, como também os interpreta à luz de concepções e teorias sociais diversas já desenvolvidas, os filmes se configuram assim como recortes interpretativos. Tal recorte fala bastante sobre nós e nossos interesses, engajamentos e trilhas teóricas e se apresenta como um horizonte de exercício da crítica e da liberdade e, paradoxalmente nos enviesa por uma trilha que é uma entre outras, ou até mesmo cruzamentos com sendas concorrentes e interseções que projetam uma visão mais alargada.

Os filmes em questão ao fazerem a denúncia demonstram poder de análise e intervenção, tal competência e habilidade permitem também um novo passo na compreensão do poder, pois agora com a eficácia da denúncia somos nós espectadores, ouvintes e leitores que estamos sob a tutela desse poder que denuncia e, ao fazê-lo, nos coloca na senda de sua própria lógica.

Todo esse itinerário discursivo e que apresenta certo grau de abstração de eventos ou realidades históricas é importante porque ele próprio se constitui como uma narração e não surge do nada, ele é uma expressão das realidades sociais e históricas que problematizadas e analisadas fornecem um formato discursivo que nos remete a uma lógica reflexiva. Dito isso, resolvemos aplicar às turmas do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, alguns exercícios que objetivavam reconstituir a trama problematizada dos Filmes, O Doador de Memórias e a Saga Divergente, obviamente adaptada às condições da Escola.

O processo foi relativamente simples, pois implicava em dividir as turmas em grupos que apresentavam funções miméticas da realidade social e política, assim, seguindo o modelo da saga Divergente tínhamos o grupo da erudição, o grupo da justiça, a amizade, da segurança. Tudo dentro de relativo formalismo, algo como que castas fixas, contudo, foi pedido a cada grupo a apresentação de suas atribuições e como haveriam de equilibrar o poder entre eles, não demorou muito para que as chamadas “picuinhas” se manifestassem, pois o grupo que ficou responsável pela amizade achava que sua função não era valorizada e de certa forma eram usados pelos outros no que dizia respeito a assumir as tarefas mais pesadas, ao passo que a Erudição, grupo que tomava as decisões usufruíam de objetos, situações e poder de comando.

Dessa forma enquanto o grupo que representava a *Amizade* mantinha o recinto limpo e ordenava cadeiras e estruturam trabalhos para a apresentação na própria sala a Erudição e a Justiça tinham como discussão, visado gerir e dar um caráter administrativo ao experimento, criar regras e valores que exigiam trabalho e respeito para o bom andamento das coisas. Estudavam os clássicos, os citavam de cor e sabiam responder aos questionamentos de função

e operacionalização do poder, enquanto o grupo que ficou no segmento mais “duro”, isto é, realizando tarefas relacionadas ao trabalho penoso, por passar mais tempo realizando o que havia sido atribuído previamente não conseguiu ter desempenho semelhante.

O interessante desse breve experimento foi a evocação da semelhança com a temática trabalhada anteriormente que se caracterizou em olhar a estruturação social clássica das diversas sociedades presentes nos conteúdos de suas apostilas, os próprios discentes enxergaram similaridades do experimento com o episódio das proto-greves ou paralizações entre plebeus romanos que reivindicavam melhorias não só no âmbito do trabalho mas como cidadãos romanos. Outros enxergaram e fizeram alusão ao século dezenove (XIX) e os movimentos operários.

Na simulação com os discentes eles reproduziram, com fins didáticos, a disposição hierárquica dos grupos do filme *Divergente* e, logo depois compararam a simulação com os conteúdos já estudados e presentes nas suas apostilas. Daí decorreram comparações com os grupos sociais romanos. O grupo que ficou responsável pela limpeza e manutenção da classe, no experimento, viu semelhanças com as reivindicações dos plebeus aos patrícios em Roma, outros enxergaram semelhanças com os servos medievais.

A realização desse exercício tendo como inspiração os filmes promoveu um espectro para o reconhecimento das necessidades recíprocas dos grupos e a breve menção feita pelos alunos em relação ao mundo real exterioriza, por assim dizer, as relações de distinção que existem também na sociedade da qual eles alunos fazem parte.

O reconhecimento de diferenças sociais e o peso que isso implica para a vida de cada indivíduo foi o grande valor que tentamos explorar nesse exercício, ao menos reconhecer que com muito tempo dedicado a realização de trabalhos pesados e de pouco reconhecimento econômico social - concretizado por baixo salário - somado às condições de circulação de valor simbólico pelo exercício de alguma atividade que implique maior reconhecimento e inteligência (Erudição) beleza e poder, representada pela invenção e uso da propriedade de símbolos que despertam o desejo em todos, já foi, por assim dizer, um trabalho reconstitutivo de reflexão histórica.

A menção a tal exercício fortaleceu e fecundou a proposta de uma prática pedagógica para ensino de História materializado na proposta cineclubista. Evidentemente, embora estabeleçamos e queiramos atribuir um caráter político a tal prática não temos no horizonte ético dessa abordagem um caráter mais militante de pautas sociais e também não subtraímos o valor desses movimentos, pois julgamos ser necessário delimitarmos a intenção e as

exigências dessa proposta, por se tratar de um ensino fundamental e dos limites etários, contudo também sabemos que as diversas lutas no âmbito social, étnico, gênero e todas as bandeiras políticas erguidas no nosso cenário contemporâneo constituam reivindicações e reparações históricas e, no limite, constituem em grande medida a urgência de pensar as determinações da ciência histórica em consonância com o reconhecimento dessas lutas, as quais tenderão a ganhar espaço nos livros e programas de ensino.

O caráter político e ético que constatamos a partir do uso de exercícios “cênicos” reside na importância de fazer circular a compreensão de como são forjadas as diferenças sociais, éticas, valorativas, étnicas e políticas e, sobretudo, percebermos a componente temporal que gera permanências de desigualdades diversas e desencadeiam consequências que ignoramos e nos recusamos a percebê-las.

Fazê-los perceber através dos filmes é, parafraseando o título de um dos filmes, é doar-lhes uma memória que se pretende útil, sem dúvida, não para meramente compor o espaço temporal e comercial da aula e convencer circunstanciais coordenações do valor didático de filmes e terem sua validade legitimada, não, definitivamente, mas uma memória que compreende que a ficção presente nos filmes tem estofamento histórico, um pano de fundo cedido pela História enquanto processo efetivo. Este intuito, entendemos como condição teórica e metodológica para a compreensão de si mesmo como ser humano atuante e que, tendo noção da historicidade que lhe atravessa poder compreender e agir segundo as possibilidades que seu próprio tempo lhe oportuniza. O cinema dentro desse quadro representacional é a um só tempo linguagem e método contributivo para alargar nossas possibilidades de compreensão do todo, sabendo dos limites históricos dessas representações, vejamos o que nos ensina Marcos Napolitano acerca da escrita fílmica da História.

O cinema de ficção tem sido uma das principais linguagens artísticas de representação do passado. Através dos chamados “filmes históricos”, episódios e personagens reais da história são encenados em roteiros ficcionais, muitas vezes verossímeis ao pretender ser a reconstituição mais fiel do passado. Partimos da premissa que, independentemente do grau da fidelidade aos eventos passados, o filme histórico é sempre representação, carregada não apenas das motivações ideológicas dos seus realizadores, mas também de outras representações e imaginários que vão além das intenções de autoria, traduzindo valores e problemas coetâneos à sua produção. (NAPOLITANO, 2007, p. 65).

Retratar a historicidade ou incorporá-la a partir da consciência dos condicionantes significa estar em meio à relação dialética com o mundo, prefigurando a relação ‘senhor’ e ‘escravo’ como um processo de autoconsciência que se estabelece em meio a relação com

outros discentes, professores e mundo. O cinema é uma ferramenta e, simultaneamente, sujeito privilegiado que nos faz visualizar como é montado o cenário social, político, e econômico.

Nos filmes que adotamos como senda da reflexão há a elaboração complexa que envolve a psique de personagens, seus medos, angústias em face do mundo totalitário que lhes cerca, ou seja, podemos pelo ‘jogo do espelho’ entender como funciona a pressão coletiva e objetiva que forma, por assim dizer, um estado de comportamento que precisa ajustar-se às normas do meio externo. Estas normas são feitas sempre por aqueles que atuam e desenvolvem seus projetos de poder a partir da recusa dos outros em agir, ou questionar a ordem das coisas postas. Exemplo disso que afirmamos está na saga *Divergente* onde vemos que o conformismo e receio de alguém em se manifestar para entender como funciona sua própria sociedade e organização política, incentiva de certa forma, a atuação de outros grupos que se põem como dominantes.

O título de *Divergente* não é outra coisa que um estímulo para que os personagens possam fazer este percurso do conhecimento dessa sociedade, desta feita, podemos entender o caráter de sujeito do cinema, pois através dessa metáfora fílmica percebe-se sua ação performativa, a saber, que põe o cardápio de condicionantes sobre os sujeitos – que neste caso são assujeitados ao poder que determinados segmentos lhes impõem – gerando o princípio mimético ficção e realidade.

Os discentes através desse jogo mimético e imagético ficcional do cineclube podem ler suas realidades pela comparação em suas vidas. Evidentemente não estamos aqui dizendo que aluno que estuda verá em nossa sociedade os mesmos atos de autoritarismos, restrição, e opressão política descritos no filme, mas que analisando o filme e os obstáculos, engenhosamente, construídos para expressar uma luta política, eles – alunos - possam também pensar nos jogos de interesse presente na própria realidade que os cerca.

Não somos tão ingênuos a esse ponto, mas o que queremos salientar é que o cineclube é um método de estudo histórico, pois a partir das discussões que se estruturam em torno dos filmes podemos identificar em nossa realidade os fragmentos e posicionamentos que têm semelha com o abuso de poder, o desrespeito aos outros e os comportamentos que agridem as pessoas nos mais diversos níveis. O encontro no cineclube permite, inclusive a partir da discussão, listarmos posicionamentos que, no nosso presente histórico, vão da discriminação étnica, passando pelas seleções estéticas para compor estereótipos vistos como aceitáveis socialmente, até as violências políticas que se materializam a partir da subtração de direitos de

trabalhadores ou da ausência proposital de políticas de inclusão de minorias que sofrem o processo violento da exclusão e marginalização simbólica, política e sócio econômica.

Dentro dessas coordenadas metodológicas se evidenciam, ainda, a nossa intencionalidade ao eleger critérios para melhor percebermos os jogos e forças sociais onde estamos inseridos, isto é, no momento em que vislumbramos esse caminho reflexivo metódico também nos encontramos sob a batuta de uma perspectiva axiológica que se amplia e complexifica, no momento mesmo, em que percebemos também somos resultantes dessas próprias forças que estamos tentando denunciá-la. Logo percebemos que o método de escolha ele próprio pode ser ator que representa um dado aspecto que, sendo excluído, adquire visualização, em meio a outros, os quais foram forjados por grupos detentores de poder que apresentam suas visões e representações e obtêm êxito e se tornam símbolo metodológico do sucesso dominante.

2.3 O CINECLUBE COMO POSSIBILIDADE METODOLÓGICA DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA.

O cineclube, ao menos em nossa experiência, também revela uma condição relevante para o ensino da História, estamos falando nesse caso do que podemos relacionar com o ritmo de aprendizagem de assuntos que fomos discutindo. Parte significativa dos alunos não compreendia bem a proposta de desenvolver o hábito de assistir, e certo tédio juvenil se instalara em alguns encontros, todavia esse tédio aparentemente sem propósito foi flagrado com condição de diferença para a percepção da aprendizagem dos temas históricos. Neste percurso de abordagem gostaríamos de poder relatar duas características pertinentes ao tempo como tecido no qual se estende e ocorre a duração das “aulas” encontros, onde os filmes são abordados e, a própria duração da trama dos filmes.

O primeiro aspecto nos remete à comparação entre as aulas regulares, isto é, as aulas que estão inseridas na lógica comercial de serviços e a duração de exibição fílmica no cineclube. Ora, para os discentes os encontros são mais flexíveis, pois não estavam presos às demandas e exigências dos programas e planos cronológicos de curso disciplinar da Escola, além disso, podemos constatar que o tempo que levamos discutindo certos aspectos da trama do filme *O Doador de Memória*, a título de exemplo, revela o quanto é problemático pensar a liberdade dos indivíduos diante da sociedade que lhes antecede, além da discussão moral sobre o direito de resgatar memórias coletivas que integram ou constituem a própria vida dos indivíduos.

Essas lutas por memórias que, no filme surgem como uma sugestão metafórica, puderam ser ampliadas no cineclube, e os discentes relatavam dados pessoais acerca de memória “felizes” que se queriam cultivar e outras que se gostariam de apagar. Nessa perspectiva o filme possibilitou uma problematização e uma ampliação das condições do agir livre em face das forças presentes nas memórias que tentamos ocultar ou fazer emergir. No universo simbólico dos estudantes isso veio apresentar relevância, pois os mesmos nos encontros seguintes voltavam sempre a evocar a relação do autoritarismo no filme em querer apagar as memórias coletivas.

Pequenos detalhes que se somam e despertam a reflexão auxiliando os discentes a estabelecerem paralelos entre ficção e realidade social que visam uma postura e ação mais crítica diante do mundo e da história que lhe antecede. Aspecto revelador da importância da prática cineclubista foi a constatação simples, entretanto, julgamos de enorme avanço para a compreensão da condição de politização das interpretações sobre o totalitarismo, fato constatável no filme *O Doador de memórias* na parte em que há a exigência institucional da exatidão ou precisão de linguagem ao referir-se às coisas do mundo. Os discentes compreenderam que reduzir a linguagem é amputar a diversidade e a complexidade da sensibilidade humana, portanto, uma medida totalitária que ignora o sentido temporal presente na linguagem e com ela o mundo que emerge no momento mesmo em que é expressa.

O que estamos afirmando nesse ponto é que foi importante para os alunos saberem que as palavras que constroem o sentido que aponta para os valores, têm historicidade e evocam situações distintas de temporalidades e estas são alojadas em camadas que não sendo percebidas no momento em que são ditas ocultam outras imagens e tempos que estariam associados a grupos discriminados, desprezados e ignorados. Ora, fazer do cineclube discussões sobre filmes diversos, em especial estes que trabalham a temática de sociedades fictícias que tentam se construir como paraísos igualitários, sem pensar nos meios e custos humanos para tal intento, nos faz pensar no caráter político que reside no entendimento de problematizar a relação ficção e realidade, pois a ampliação desse saber possibilita novas ações, agora de posse de um repertório mais amplo do valor da História e o seu ensino.

O segundo aspecto discutido e constatado nesses encontros foi a narrativa dos filmes e seu enquadramento temporal, nos referimos à lógica de condensar a história de uma vida na duração de um filme. Esse empreendimento exige de todos nós, um diálogo com uma cadeia de interpretações que trazem como pressuposto a passagem do tempo e seu encadeamento de consequências que se espera a partir do contexto apresentado.

Entender esta intuição que é representada pelo desenrolar do tempo foi algo de grande valor para a proposta cineclubista, uma vez as rupturas ou corte temporal esconde silêncios que são preenchidos por uma História que embora não narrada, tem sua ausência embutida como apêndice da narrativa visual e que delinea o próprio filme, ou seja, descrever o tempo de uma coletividade, dar inteligibilidade e condição de historicidade da vida real exigiu dos alunos o reconhecimento de que, em nosso próprio cotidiano, o tempo vivido e relacionado ao convívio é uma duração permeada por cortes que só, circunstancialmente, captamos pela intuição, pois não vivemos a vida de forma linear e lógica, isso implicaria nos remeter e transformamo-nos em robôs. Ora, descrever isso não é fácil porque uma das possibilidades de uso dessa compreensão seria admitir que se a própria vida em seu anonimato não é linear e estática, também não podemos exigir que uma única maneira de pensar e viver socialmente detenha em si mesma a razão para bastar-se a si mesmo.

Essa clareira compreensiva nos enviou na discussão de que é preciso admitir o valor ético e político de nossos encontros, à medida que nos impelindo a pensar que no filme *Divergente* e na sua mensagem sobre uma sociedade autoritária que negava a condição de liberdade para os seus cidadãos, tínhamos a simultaneidade de temporalidades que exigiriam uma melhor acuidade no trato relacional entre seus membros, todavia, essa é uma perspectiva possível comunicada do ponto de vista do autor, ficando ela própria a mercê do itinerário de vida do ouvinte, o qual é responsável pela sua compreensão, à medida que elege e se identifica com algum comportamento abordado filme.

O reconhecimento de várias abordagens e formas de percepção da mensagem do filme reporta-nos a ter que tematizar e historicizar cada percepção, instalando-se dessa maneira um processo de arqueologia de certos posicionamentos políticos e ideológicos que fundamentariam, ou criariam as condições que legitimam certas interpretações.

Diante do aludido acima, a prática cineclubista fomentou, praticamente uma teatralização, de cada interpretação extraída da leitura dos filmes. Para ilustrar o que estamos afirmando é necessário mencionar o que os alunos entenderam como sendo *Divergente* dentro de seus quadros de vivência diária: a rebeldia de jovens em face das exigências das instituições sociais que requerem compromisso para o seguimento das lógicas e valores correntes. Foi citado pelos discentes a necessidade de ter que encontrar emprego vantajoso entendido como aquele que traria retorno lucrativo, isto é, uma profissão que seja suficientemente agressiva e permita ao jovem status privilegiado socialmente. O *Divergente* nesse ponto de vista estaria questionando se estes seriam realmente a única percepção

possível. Outro exemplo citado partiu de uma análise do próprio filme *Divergente* que tem como protagonista uma garota, não estaria ela assumindo um papel diferente daquele que se espera e se elege como sendo “natural”, a saber, a garota diverge da própria expectativa de quem assiste porque este tem no bojo de suas representações a figura do homem como protagonista.

A construção dessa percepção de diferença também se projeta na chamada vida real onde cada um é ator de sua própria existência compartilhada com outros, onde estes se relacionam e entrelaçam suas vidas em graus diversos e que certamente foge até a compreensão. Coadjuvantes e protagonistas são situações íntimas, imbricadas e que sutilmente se dão a perceber e têm, seguindo essa linha de raciocínio, uma simultaneidade, que nos faz estudar o tempo histórico como sendo uma produção de todos que compartilham suas existências neste mesmo tempo histórico.

A produção dos filmes e o valor ético e político de suas tramas e enredos não estariam livres desse processo que mencionamos acima. A impressão do tempo histórico e seus valores se impõem à narrativa interna do filme, como já nos referimos no capítulo anterior, todavia é necessário, mais uma vez, agora pela via que leva à intencionalidade dessas tramas discutidas nesse trabalho, desenvolver que a produção do tempo interior aos filmes passa por uma seleção que identifica prioridades inteligíveis ao público e não é só isso. Parte-se do pressuposto de que os ideais políticos e históricos dos filmes devem falar aos valores do próprio público e, tal fato nos conduz a indagar: Os valores do público são ativos e altivos, desfrutam eles de autonomia ou seriam eles influenciados pela própria edificação discursiva das obras fílmicas?

Sem dúvida estas indagações precisam ser consideradas à luz do contexto histórico social que as formula, do contrário, incorreríamos na armadilha binária do certo ou errado, verdadeiro e falso. Quando pensamos no uso da História e sua construção ou reflexão crítica que emerge do cinema, temos como premissa que as produções estão inseridas numa mistura de intersecção entre o histórico e o ficcional, o passado e presente e, esse estado de coisas leva-nos a afirmar graus e matizes que estão entre um polo e outro.

Obviamente a ficção do filme **O Doador de memórias** está relacionada, ou inspirada em acontecimentos que encontram nas ações históricas sua legitimação, ao menos enquanto representação dos eventos, simultaneamente, há a fantasia que também tem inspiração na experiência “real”, histórica das pessoas, ora decorre que o filme retrata um não tempo

histórico, mas que exige daqueles que o assistem a condição mínima de interpretação que permita a evocação de semelhanças e diferenças.

Os postulados e ações descritos nesse filme, como por exemplo, impedir que haja a proximidade física – é política daquela sociedade utópica e distópica que não ocorra os contatos físicos entre as pessoas evocando a ideia de despertar as paixões e afetos – revelam as iniciativas de controle e estratégias que afastariam as pessoas de viverem situações humanas e coletivas que poderiam apontar para posicionamentos políticos autônomos que dariam início a novas formas de convívio e experiências relacionais, as quais destoariam do padrão exigido e dado pela sociedade.

Percebemos com isso que o próprio fato de estarmos conscientes desses graus entre as intenções da produção cinematográfica e a sua destinação ao público já pode ser parâmetro para a distinção dos condicionantes e *a priori* da elaboração dos filmes. Esse quadro estrutura uma perspectiva contextual para responder se o público e, no caso dessa reflexão, os discentes são passivos na recepção das ideias ou, se seus contextos de vida lhes permite fazer uma leitura que permita adotar certos ideais veiculados ou refutá-los.

Para desenvolver esse pressuposto é necessário o tempo de discussão presente na lógica do encontro cineclubista e esperar para que a própria experiência dele seja confrontada com as ações dos alunos em relação com o mundo que os envolve. Certamente sabemos do poder de mistificação e profusão de concepções que o cinema comunica ao mundo, mas também precisamos lembrar que tais concepções se endereçam a pessoas que têm uma vida e podem avaliar a proposta de filmes tomando como base a vida mesma e, isso nos remete a algum grau de liberdade, ainda que seja para constatar os limites de nossas possibilidades de agentes sociais e sujeito responsável por alguma coisa no mundo.

Entendemos também que a ação de cada pessoa é condição para a criação de relações que visam sempre à ultrapassagem de limites que negam autonomia para muitos indivíduos e grupos, entretanto não seria os próprios filmes construções que consciente ou inconsciente nos impele a enxergar aquilo que faz parte do cenário social e cultural onde nos encontramos. Neste ponto é relevante salientar que o ensino de História e a sua presença ou abordagem a partir do cinema mostra o valor que é agir e ser responsável por decisões que podem influenciar o rumo das coisas e formar também consciências críticas e que permitem a estruturação do reconhecimento das ações coletivas que identificam a necessidade de outros grupos.

Encontra-se no escopo do cinema essa a possibilidade de despertar subjetividades atuantes, ao menos, para mostrar que existem diferenças que tangenciam a vida das pessoas, da sociedade, tais diferenças edificam identidades diversas, saber disso é conservar um mínimo de autonomia e liberdade e os estudantes de História no ritmo de aprendizagem que lhes são próprios podem vislumbrar fagulhas dessa autonomia e responsabilidade, sempre permeada por riscos, que é compreender a complexidade do mundo. Segundo Vanessa Sievers de Almeida que realiza reflexão sobre atuação livre e sua relevância para a educação, na esteira de Hannah Arendt, existem perigos que permeiam à liberdade.

Apostar nos seres humanos e em sua capacidade de fazer o inesperado é arriscado. Condena-nos a esperar o desconhecido, e, ao irromper o novo, não sabemos quais serão suas consequências. Assim, o dom da liberdade é também uma ameaça: seu desfecho pode ser adverso e seus desdobramentos estão fora de controle (ALMEIDA, 2011, p. 130).

É em nome desses riscos inesperados que não podemos encerrar a discussão ou tomar uma decisão definitiva, sobre o cinema, pois já esperamos ter demonstrado que o cinema é espaço de múltiplas intencionalidades e polifônico, pois pode sua produção ser apropriada de diversas maneiras, entretanto, no ensino de História também está presente esta condição de certa apropriação de versões e memórias de situações passadas. Sabemos que o propósito do cineclube está sujeito às contingências, todavia nos parece razoável, a partir dele lançar luz sobre seus próprios riscos em não divulgar uma interpretação crítica sobre as coisas, mas é necessário fazer circular, através de métodos variados, o perspectivismo histórico como condição de ensino aprendizagem, ou seja, analisar o fenômeno por ângulos diferentes, assumir posturas e compreensões distintas gerando atuação crítica e, sua consequência imediata, que esperamos ser a ação no tecido social.

No processo de estudo de como o cinema pode nos apresentar contextos totalitários também discutimos com certa abrangência que suas interpretações dos grandes eventos de caráter histórico acompanham a decisão, de corte ocidental, sobre a relevância daquilo que temos que estudar nas escolas e conteúdo que compõem currículos de ensino, pois quando vemos o número de produções hollywoodianas no século XX e início do século XXI, uma boa parte de temas que são reputados como históricos, caminham produzindo imagens e interpretações que estão no universo de curiosidades e no repertório de estudantes e professores de História. Vejamos o que nos diz Gilles Lipovetsky e Jean Serroy:

O cinema não está e nunca esteve fora de seu tempo. Arte essencialmente moderna, ele nunca deixou de tomar como objeto os maiores acontecimentos

e desafios da modernidade. Durante o século passado, ele pôs em cena duas guerras mundiais, a revolução comunista, A Grande Depressão, a frente popular francesa, o nazismo, a Guerra Fria, a descolonização, a Guerra da Argélia, o Vietnã. São questões que alimentam amplamente o pensamento do cinema ao longo das três primeiras fases da sua história, e isso através dos gêneros, das estéticas dos engajamentos os mais diversos. (LIPOVETSKY; SERROY, 2009, p. 177).

Esse quadro traçado por Lipovetsky e Serroy nos impeliu a discutir como a nossa experiência de com o ensino de História precisa se compreender como fruto das representações desses Grandes eventos, percebe-se como criados a partir desse contexto que nos antecede, nos pré-formata, sem, contudo negar-nos a ser fiel ao seu caráter de mudanças, ou seja, saber-se parte de uma cadeia de eventos não retira de nós, através do ensino e de sua compreensão engajada, o compromisso de mudanças e alargamentos de percepções que possam incluir novos hábitos de conhecimento que desperte nos alunos não somente o interesse intelectual pelo cinema e a História, mas, sobretudo, a formação de alguém que se percebe em meio a outros construindo um propósito coletivo.

Somos herdeiros do passado e trabalhamos sobre o material simbólico que nos antecede, porém abertos para mudanças. Isso não é apenas um juízo de valor senão algo que nos é imposto pelo próprio movimento que os homens realizam através de suas inúmeras criações que “grudam” neles e de certa forma, os obriga a perceber mudanças do cenário histórico que se enfrestam na ambiência valorativa e simbólica de sua interioridade e suas representações.

Sabendo que uma série de eventos e episódios importantes da história humana é representado no cinema, podemos então explorá-los realizando as mediações que são necessárias para os alunos compreenderem que embora haja um passado histórico, sua representação e reconfiguração não estão isentos dos limites temporais presentes, este parece um fator constante e pressuposto imprescindível no processo de análise de como o cinema em sala de aula pode instruir no ensino de História. Quanto aos temas abordados pelo cinema eles também estão sujeitos ao dinamismo do presente e procuram sempre elevar uma perspectiva que se pretende contributiva de um alargamento de possibilidades interpretativas e com fortes intenções políticas, uma vez que difundem certas imagens que podem reforçar ou refutar certos valores de adesão a hegemonias políticas discursivas ou resistências em forma de ações sociais.

O Totalitarismo como experiência radical no âmbito político cristalizou-se de maneira aguda na memória dos europeus ao longo do século XX e, não somente isso, mesmo depois

de sua derrubada em países como Alemanha, Itália e União Soviética, fragmentos de sua lógica autoritária, violenta e intolerante persistem no ideário de muitos grupos que, não raro, pretendem impor ao mundo suas vontades higiênicas e homogêneas. Inimigos das diferenças culturais e étnicas, políticas e ideológicas tais grupos proliferam suas ações discriminatórias e se põem como soluções práticas para problemas complexos oriundos do grau de desenvolvimento social global. É esta lógica totalitária que tenta a tudo abarcar e controlar que o cinema procura descrever em suas mais variadas nuances e para públicos também diferentes, o que nos impele a afirmar que os filmes de nossa escolha também são uma opção dentro desse espectro de abordagens de eventos históricos, entretanto, não se trata de uma narrativa clássica do avanço dos totalitarismos, mas uma representação narrada a partir de suas várias facetas e camuflagens dentro de situações corriqueiras da vida das pessoas.

A partir dessa descrição temos a ficção que explora os efeitos de uma prática controladora da vida das pessoas reconstruindo versões e imagens do passado que alienam a liberdade dos indivíduos no presente (Filme *O Doador de Memórias*) e, simultaneamente, tais versões se fixam como um padrão comportamental, político que segrega em grupos estanques uma sociedade e qualifica como ameaça aqueles que podem desvelar as intenções de poder dominante (Filme *Divergente*).

Estes filmes são obviamente devedores de uma tradição que aborda o dilema da liberdade dos indivíduos em meio à sociedade onde estão inseridos, além do problema da verdade e dos valores políticos que incidem na vida coletiva. No tocante à liberdade poderíamos evocar no enredo de *O Doador de Memórias* a condição de que os habitantes do presente ficcional daquela sociedade, não tinham a noção dos eventos de seu passado das guerras motivadas por interesses e paixões diversas, das cores do mundo representado a variedade imensa de situações e experiências que se podem viver na vida.

Uma sociedade premida do direito de conhecer seu passado, de explorá-lo, criticá-lo, reconfigurá-lo, refutá-lo talvez, contudo esse leque de opções lhes são negados sob a alegação de que um mundo sem guerras, uniformizado, padronizado seria ideal para o convívio coletivo. Um mundo onde a liberdade está ausente, pois algo tão sério foi decidido para todos em um passado imemorial. Ora engessar o movimento das ações humanas e retirar a condição de cada indivíduo de escolher o tipo de sociedade da qual irá fazer parte, mesmo com toda sorte de problemas que lhe advierem, nos parece autoritário e incompatível com a liberdade.

Certamente a liberdade excessiva no limite exercida por cada indivíduo também traria riscos para a própria continuidade da existência social, entretanto, o que apontamos aqui é

que, no âmbito do roteiro e enredo dos filmes, há um comprometimento da liberdade dos habitantes daquela sociedade distópica, pois estes não dialogam com as referências existências do passado, logo uma lacuna invade a aparente estabilidade social, pois esta esconde ou apaga a alteridade temporal e social do passado, daí a condição ética e política da função de um Doador de Memória.

Embora haja um universo historiográfico de discussão acerca das proximidades e distanciamentos entre história e memória, é necessário que reflitamos na metáfora que carrega no título do Filme (O Doador de Memórias), pois durante os encontros cineclubista tínhamos tempo para discussão de que nossas identidades sociais e culturais são construídas através do tempo e muitos são os “pedreiros que puseram tijolos nessa construção contínua que cada um de nós é”. E aqui temos a nítida impressão ou intuição de que as relações sociais e humanas perpetradas por nós, muitas vezes no improvisado e com muitas limitações, se constituíam como ‘um estado de exceção’ em nossos cotidianos donde - podíamos vê-lo melhor e de forma alargada -, pois compreendíamos que não é escondendo narrativas de um passado, ainda que doloroso, que edificamos um mundo mais autêntico e plural. Tal atitude nos aproximaria de impositores de formas de vida, que na verdade, para manter seu estado de coisas e poder, elimina outras possibilidades de vida e expressão sócio cultural.

A outra exigência que se coloca para a reflexão em grupo é a extensão, sendo fiel às discussões em torno dos filmes e toda a problematização que se segue, foi uma noção de verdade como critério para a compreensão da própria identidade. O passado formado pela vida de vários sujeitos que nos antecedem e, estes pertencentes a grupos sociais diversos que são passíveis ou não de participarem do poder e suas derivações criam as condições materiais e sociais que permitem certas regularidades que se traduzem em crenças, valores, propósitos políticos e culturais que formam uma identidade e qualquer ideia de verdade surge dentro desses quadros culturais, isto é, o homem lida com outros homens, em meio a conflitos e alianças, códigos morais que regulam suas vidas e lhes permite em conformidade com este universo sociocultural conhecerem a verdade sobre suas existências em vários âmbitos.

Pois bem, partindo dessa perspectiva, ao longo da discussão os discentes compreenderam que nenhuma verdade sobre a narrativa de nós mesmos pode ser obtida ignorando o passado, sem ter uma chance mínima de conhecer as condições concretas de vida social, política e econômica que tangenciam e permeiam a vida de cada um de nós. A verdade brota de forma concreta e histórica como um critério não só para o conhecimento da disciplina

e do projeto cineclubista em si, mas como uma condição ética e política para o próprio exercício da vida social.

As discussões no cine clube assumiam essa condição de encontro, onde se podia averiguar o peso do passado histórico sobre a nossa maneira de pensar e se comportar, além de ser também espaço de liberdade, pois podíamos analisar situações sociais e políticas, dentro dos limites constatados pela própria narrativa fílmica, mas que esse processo analítico também foi compreendido como liberdade. Desta forma nos referendamos no percurso reflexivo de Vanessa Sievers de Almeida, a qual na esteira de Arendt, afirma a necessidade de se pensar o novo pensamento social e humano, como critérios para a manutenção do vigor da liberdade.

Não obstante viverem sob condições que não podem modificar, os homens são dotados de uma liberdade. Se, por um lado, não têm escolha quanto à necessidade de cuidar de sua sobrevivência, por outro lado, eles podem criar espaços de liberdade. Neles cada um pode se mostrar e agir, sem estar sob o jugo da necessidade, isto é, pode realizar algo que depende unicamente de sua própria iniciativa e dar sua singular contribuição. Nessa ação livre cada ser humano se dirige e responde aos outros diferentes, de modo que surge um *espaço-entre*, onde todos podem interferir e no qual o exercício da liberdade é possível. (ALMEIDA, 2011, p. 55).

Dentro desses quadros, os filmes quando relacionados a contextos mais amplos e complexos de vida saltam como meios privilegiados para a avaliação sobre as inúmeras variáveis que atuam sobre cada um de nós, contudo também oportunidade de exercício de reflexão livre. Esta visão mais pluralizada também precisa conhecer os limites para sua realização, isto significa que está ciente dos inúmeros fatores que definem a história, ainda que diferentes, exige um grau de pesquisas e reflexões que alteram a todo instante nossa percepção e entendimento sobre as coisas, neste fragmento compreensivo reside o que poderíamos chamar verdade e esta dificuldade que percebemos no filme **O Doador de memórias**.

É isso que pretende a intencionalidade interna da narrativa do filme, pôr-se como um imperativo ético: fazer com que os cidadãos daquela cidade tenham acesso à compreensão de seu passado, isto é, está em vias de compreensibilidade da própria historicidade que é obscurecida com o surgimento de narrativas que corroboram para a permanência no poder de certos líderes que no filme são tratados como anciãos, sacerdotes entusiastas de um ideal que tenta construir uma sociedade com base na técnica e na frieza de uma vida sem contradições e que tenta higienizar as relações humanas retirando delas o passado que esconde as paixões, ambições e conflitos diversos.

Os anciãos no filme *O Doador de Memórias* representam o passado, a tradição que tem sua importância do ponto de vista da experiência que se põem como condição básica para guiar ao futuro as novas gerações, entretanto nesse caso observa-se que o futuro seria uma mimese do passado visto que naquela sociedade que transparece um modelo distópico, ocorre o controle de variáveis e contingências que excluem a possibilidade de emergência de algo novo que rompa com os limites normativos postos por estes sacerdotes e ancião ligados ao segmento dos sábios que zelam pela manutenção da sociedade e sua paz.

Esta possibilidade relacional entre passado e presente com vistas ao futuro é prodigiosa e nos faz pensar nas explicitações do valor do tempo histórico em suas dimensões, pois o futuro é associado a incertezas e inseguranças que compõe o cenário da imprevisibilidade que rege a vida humana. Ora dessa forma se edifica a partir do passado e de suas compreensões, ou melhor, das construções explicativas de mundo feitas por grupos ancestrais que residem nele passado, formas de poder que se asseguram que novas formas de sociabilidade, baseadas na liberdade e contingência, constituam o novo horizonte que carrega outras possibilidades de relações e convívios.

Têm-se, portanto, o velho dilema sempre tenso entre o passado e o futuro, a concepção presente no filme, contudo, parece valorar e comunicar que as memórias em sua justa evocação, põem-se como condição imprescindível para a edificação do novo, isto é, da ampliação dos limites da atuação humana.

Já no Filme **Divergente** podemos compreender que a própria significação presente em *divergir* já é contrária a uma ideia de passado ou conduta conservadora. O *Divergente* seria o humano desenvolvendo uma multiplicidade de forma de ser e portar-se que está associada aos jovens. Esta afirmação verifica-se no próprio protagonismo desempenhado pelos personagens no filme, todos eles jovens e dispostos a compreender o funcionamento social sem, contudo, concordar com suas amarras e arbítrios que impede o exercício da liberdade de conduta e posicionamento face ao mundo. O que se verifica aqui é a personificação do futuro através dos jovens vistos como grupos que estão em condições de romper com a ordem e inaugurar novos horizontes para ação humana.

Uma indagação também se coloca como norteadora dessa preocupação em analisar e fazer de filmes que ficcionalizam acerca de distopias que têm caráter autoritário e não raro totalitário que é a seguinte: O que essa indústria cultural pretende com essa feitura de filmes de enredo político totalitário? Na esteira dessa questão pode-se indagar por que essa é uma preocupação que se reporta ao ensino de História?

O século XX foi dramaticamente marcado por regimes que exerceram poder e manipularam massas pelo mundo afora, venderam a noção de que cuidariam das necessidades e interesses de cidadãos em vários países do mundo. Diante de uma série de mudanças que caracterizavam esse período, era fundamental que os estados lançassem uma âncora que estabilizasse alguma segurança econômica e política para esses países, entretanto, o preço de tais promessas foi dramático, pois significou a alienação das decisões e valores éticos que deveriam ser utilizados pelos cidadãos ou indivíduos à vontade dos Estados que nesse período dispunham de uma aura mítica e mística aplicada à política e usando a promessa social de resolução e gerar segurança passou a ludibriar as massas e retirar das pessoas que viveram esse processo qualquer condição mínima de decidir e agir de forma crítica e autônoma, propagando a lógica da dominação e perseguição por toda a Europa.

O totalitarismo massificando os indivíduos parece ter infertilizado a capacidade subjetiva de propor algo novo advindo da solidão reflexiva e moldou, como numa produção em série, um comportamento massivo, intolerante e ignorante. Nesse horizonte o campo político do século XX, sofreu uma ferida profunda, pois ela (política) como condição de socialização entre os homens passou a ser vista à luz de práticas de descrença e responsabilizada pelas decisões totalitárias expansivas, logo um deserto se abriu como consequência da ação totalitária que abrangeu as instituições tradicionais, dando novo formato para elas e usando o poder delas decorrentes para causar horrores.

Destruindo todo espaço entre os homens e pressionando-os uns contra os outros, destrói-se até mesmo o potencial produtivo do isolamento; ensinando e glorificando o raciocínio lógico da solidão, onde o homem sabe que estará completamente perdido se deixar fugir a primeira premissa que dá início a todo o processo, elimina-se até mesmo a vaga possibilidade que a solidão espiritual se transforme em solidão física, e a lógica se transforme em pensamento. Quando comparamos esse método com o da tirania, parece-nos ter sido encontrado um meio de imprimir movimento ao próprio deserto, um meio de desencadear uma tempestade de areia que pode cobrir todas as partes do mundo habitado. (ARENDETT, 2016, p. 638-639).

Essa lógica totalitária deixou suas sementes para o futuro, as razões que motivaram esses eventos sustentados por ideologias que prometeram glória e emancipação estão vinculadas às condições bem particulares do início do século XX, contudo cabe investigarmos e pensarmos acerca da temporalidade que envolve a vida social e política dentro das coordenadas contemporâneas. Aqui mais uma vez nos vem à condição da historicidade, ou seja, a consciência de operar e agir tendo como sombra a singularidade do tempo que nos identifica e se dá como campo de nossas atuações, logo precisamos identificar em nosso

tempo os indícios de posturas políticas e ideários que se coletivizam a partir dos meios midiáticos que assumem diversas faces e seduzem a muitos, os quais sedentos por um mundo justo e melhor estão sempre apressados em identificar os obstáculos que são representados revestidos e alocados a partir de diferenças sociais e étnicas e são perseguidos para que ocorra o processo de limpeza e retirada do caminho que conduz a uma sociedade justa, equilibrada.

É nessa perspectiva que reside a denúncia dos perigos e violências contidas no interior de promessas de grandes projetos coletivos que intencionam estabelecer processos de melhoramentos e purgação social. Propostas que escondem as inúmeras contingências que tangenciam a vida social das pessoas, pois uma vez que pretendem racionalizar tudo e definir pormenorizadamente as relações entre as pessoas e dizendo o que é bom para elas amputam a condição de deliberação de cada indivíduo, anulando sua subjetividade, criando dessa forma uma massa despersonalizada e títere de interesses de terceiros sem a capacidade de julgar e perceber as contradições das promessas e o projeto de poder contido nelas.

Essa mesma massa que pensa estar contribuindo para a melhoria do sistema social e ignora o valor dos outros que lhes são estranhos e, portanto, passíveis de descarte, torna-se ela próprio vítima potencial da lógica que inaugura, pois fundada no desprezo e superfluidade em relação ao convívio humano autêntico, daí torna-se nítida a incompreensão frente à vida e suas intempéries e toma-se o caminho ideológico da agressividade que violenta a dignidade presente na alteridade, como se fosse o meio único para lidar com o fluxo temporal e a contingência, sempre presente, no curso das relações sociais. Nessa linha de compreensão assim se expressa Hannah Arendt.

A agressividade do totalitarismo não advém do desejo do poder e, se tenta expandir-se febrilmente, não é por amor à expansão e ao lucro, mas apenas por motivos ideológicos: para tornar o mundo coerente, para provar que o seu supersentido estava certo. É principalmente em benefício desse supersentido, em benefício da completa coerência, que se torna necessário ao totalitarismo destruir todos os vestígios do que comumente chamamos de dignidade humana. Pois o respeito à dignidade humana implica reconhecimento de todos os homens ou de todas as nações como entidades, como construtores de mundos ou coautores de um mundo comum. Nenhuma ideologia que vise à explicação de todos os eventos futuros pode suportar a imprevisibilidade que advém do fato de que os homens são criativos, de que podem produzir algo novo que ninguém jamais previu. (ARENDR, 2016, p. 607- 608).

É tentando compreender para, posteriormente, apontar as características do *modus operandi* do totalitarismo e sua condição de negar a dignidade humana - expressa nos direitos de ir e vir, livre pensamento e, conseqüentemente, na espontaneidade da ação no mundo -, que

adotamos as ficções cinematográficas que sinalizam para os perigos da perda da liberdade no mundo contemporâneo, bem como, para o reconhecimento das condições políticas e sociais que viabilizam o autoritarismo e a anulação da dignidade humana.

Além disso, a análise histórica sobre estes filmes de ficção, porém percebendo neles os elementos e características históricas de regimes totalitários, podemos vislumbrar um método comparativo e epistemológico que implica em conhecer o funcionamento e atuação das ideologias totalitárias que precisam sempre empenhar o presente em prol de um futuro melhor. Ou seja, é necessário exigir adesão das massas no presente para que o propósito de um futuro próspero e estável seja obtido, para tanto se recomenda disciplina e confiabilidade cega nas propostas ideológicas que precisam ser comunicadas ao máximo possível para as pessoas através de várias instituições e dentre elas um destaque especial para educação. Neste aspecto o ensino de História se insere como âmbito privilegiado, pois em torno dele há a busca pela compreensão do poder das temporalidades e narrativas sobre o passado que mobilizam sonhos e projetos dos homens em sociedade.

A curiosidade em relação ao modo de atuação de regimes totalitários estimula a busca de filmes que descrevam ou que façam um recorte representativo das diversas maneiras de explicar como emergem os regimes totalitários, além de acenar para explicações sobre a parcela de contribuição de todos aqueles que, testemunhando a emergência da violência institucionalizada, dão o seu aval para o exercício da lógica autoritária. Essa perspectiva lançará alguma compreensão sobre a relevância de uma identificação do modo de agir dos totalitarismos e suas pretensões hierárquicas e que exclui todos, a quem a ideologia julgar indignos de circular em ou comporem o tecido social. Os filmes mostram como o avanço do autoritarismo e da intolerância podem fincar raízes no moralismo e conservadorismo de uma vida normal e tranquila, mas que se tornam coniventes com repressões e alienações. Daí julgarmos que a História pode nos fornecer registros e análises que põem em evidência os interesses de poder desses regimes, os quais querem inclusive pautar a escrita oficial do passado que sendo distorcido também corrobora com seu projeto de poder.

Diante dessa constatação relevante é propício estendermos a pesquisa em diálogo com alguns professores que lidam com o ensino de História, pois desse diálogo podemos lançar algumas reflexões sobre como é desenvolvida a abordagem da temática do Totalitarismo político e sua representação no cinema, além da compreensão desse tema nos quadros do ensino de História. É importante ainda enfatizar a experiência no ensino da História e, por

experiência, entendemos o trato cotidiano e as impressões imediatas aliadas à reflexão sobre as ações compartilhadas e testemunhadas pelo professor de História.

2.4 O CINEMA COMO MEDIAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA – PRÁTICAS DOCENTES E ABORDAGENS SOBRE O TOTALITARISMO

Uma parte significativa dos professores de História que foram ouvidos acerca do tema Totalitarismo deu atenção significativa para o tema, pois é consensual que estas experiências de anulação da ação política, ao menos como concepção idealizada, marcada pela participação consciente e autônoma de cidadãos, revela a emergência de discussões e ações que caminhem na direção do convívio e reconhecimento recíproco entre os sujeitos históricos. Entretanto, atentaram para que o momento que o mundo atravessa marcado por uma globalização que intenciona padronizar gostos e costumes e que, simultaneamente, provoca fenômenos migratórios que revelam diferenças étnicas e culturais entre populações deixa o cenário para nos posicionarmos a respeito da política e seus usos – “intolerantes” ou “conciliatórios”-, logo a discussão sobre a pesquisa nessa área do ensino nos reportaria também para abordagens que buscassem através do conhecimento histórico trazer alguma sensibilidade para a compreensão desse fenômeno que foi (é) o Totalitarismo.

Os professores também expressaram que o cinema e suas construções e elaborações do tema totalitarismo marca o predomínio de versões que situam o fascismo e o nazismo como experiências autoritárias e que trouxeram e geraram tragédias humanitárias e políticas de peso descomunal para o século XX. Certamente todos os professores ao expressarem esse posicionamento têm em mente o significado e as consequências desse ato, marcado pela morte de milhões, em circunstâncias desumanizadoras e que legaram à História a impossibilidade de nomear tal prática que produziu o terror em escala industrial.

Não obstante, o destaque para essas duas expressões totalitárias em particular, uma minoria dos professores trouxe à tona o ideário de que o totalitarismo também se estenderia à experiência soviética, pois o partido comunista exercia o poder não aceitando oposições e também as perseguindo por entender que qualquer objeção ao partido e ao ideário de seus condutores também seria interpretados como recrudescimento da Revolução e sinais de reacionarismo face a marcha Revolucionária. Essas narrativas desenvolvidas pelos docentes em História têm uma característica fecunda se considerarmos que as definições de

totalitarismo podem se aplicar a formas variadas de expressão política, econômica ou social uma vez que impede outras maneiras de pensar e agir no âmbito da política.

Por isso julgamos como, profícuas, as tentativas de abordar em sala de aula as várias facetas do totalitarismo e sua atuação. As narrativas encenadas e dramatizações que simulam, a expressão histórica dos regimes totalitários tentaram mostrar como uma condição de crise econômica gera o terreno fértil para florescer propostas “messiânicas” que antes de proporem soluções procuram primeiro os culpados por tal crise. Desenvolvem uma narrativa sobre os culpados da crise e os projetam para o futuro, sempre como meios para a sustentação e manutenção do poder pelos totalitários.

Nesse experimento encenação, a sala fora dividida em grupos: aqueles que gerenciam a economia, uma oposição político-econômica e o público (povo). Diante de planos econômicos mal sucedidos e que trazem problemas de abastecimento para o povo, a oposição entra em jogo propondo soluções, não sem antes, acenar para a massa sobre as causas da crise e pedir o aval para punir e, simultaneamente, substituir a primeira grupo econômico. O interessante, nessa encenação, foi criar maneiras de conexão entre o povo e os grupos aspirantes ao poder, pois partindo da mimese da realidade sócio-política, era preciso que os alunos que compunham o povo, entendessem que a partir do exercício de funções sociais, bem como suas profissões, em algum grau estavam ameaçados por aquela lógica que punha a sociedade em crise, logo, a resolução para tal problema seria ouvir a oposição que prometia bonança e segurança ao povo, esse por sua vez parecia não está preocupado com a contrapartida que deveriam assumir, para verem seus negócios novamente em ascensão, ou seja, assinar um cheque em branco dando legitimidade ao poder, exercido agora pelos messias”, para a repressão daqueles que foram “eleitos” como causa da crise.

No marco do que nos propusemos, esta é uma metodologia que esclarece os limites de uma convivência quando se põe as condições que estruturam e permitem as relações sociais diversas e que por serem diversas podem contrariar ou comprometer o *modus operandi* do outro. Entretanto sabemos que a vida “real”, possui dinamismos e conflitos que uma situação de simulacro, embora fecunda como elemento didático metodológico, não está devidamente autorizada a descrever uma historicidade personificada por quem existencialmente sente na pele o peso de uma perseguição perpetrada por algum tipo de postura ou prática política autoritária, tomando ou invadindo todos os aspectos da vida dos indivíduos, gerando o terror, enfim se tornando algo abrangente e restringindo as possibilidades de atuação social das pessoas, temos, logo, algo que poderíamos denominar totalitário. Mas voltemos a analisar o

que disseram os docentes sobre o ensino de História e abordagem dos totalitarismos pela via cinematográfica.

Na perspectiva do ensino de História os professores demonstraram receptividade e afirmaram usar recursos fílmicos, em se tratando de totalitarismos e seus efeitos, destacaram as representações já clássicas de Hollywood que tratam da perseguição nazifascista aos judeus e nesse registro citaram **A lista de Schindler**, **A Vida é Bela**, **O Pianista**, entre outras. Percebe-se que tais escolhas são clássicas e cobrem uma versão que retrata o totalitarismo como um absurdo que teria sua gestação de forma anônima ao processo de desenvolvimento racional do ocidente. Interessante é que os professores historicizaram os totalitarismos e os associaram ao itinerário das conquistas europeias dos séculos anteriores.

A racionalidade que brotou das Luzes do século XVIII promoveu autonomia e subjetividades livres, também produziu contestações críticas no âmbito político social, os movimentos operários da segunda metade do século XIX, atestam isso. A crítica desses movimentos como o anarquismo e materialismo histórico são tão brilhantes e mordazes quanto à fina flor da produção esclarecida do século anterior, todavia em todo esse trajeto político, social e civilizacional havia a defesa da razão, seja pela via positiva (construção da ordem) como a via negativa (denúncia da exploração e apropriação que gerava abusos e alienações), no século uma e outra versão da história da razão colapsou e assumiu a forma de totalitarismo político.

O absurdo estava à espreita dos projetos civilizacionais, seja pelo rigor e excesso de razão que gerou a técnica como instrumento de intervenção no mundo, seja pelas tentativas de gerar uma sociedade justa e igualitária que sendo o fim teleológico de um projeto social, tornara-se, na verdade, em autoritarismo político que gerou mortes. A trajetória moderna era emancipacionista, sem dúvida, nenhuma instância autoritária como o chamado Antigo Regime representado por instituições como a igreja e a monarquia freariam o desenvolvimento da razão libertária e da técnica industrial que construía um novo mundo, todavia esse processo que tem como símbolo maior o lema *Liberdade, Igualdade e Fraternidade*, cunhado por europeus “civilizados”, conheceu negatividades e impasses incontornáveis, pois construíram para si valores de liberdade dominando outros povos e culturas e depois, os próprios estados rivalizaram entre si, na luta por expansões territoriais e dessa forma chegaram ao século XX ensimesmados, soberbos, ressentidos e desconfiados uns dos outros.

Das contradições desse processo surgiram as experiências totalitárias que se prestariam, ao menos em suas propostas iniciais, por ordem sobre a economia, estimular uma identidade nacional de fundo histórica e, muitas vezes, fictícias. Dentre essas características surge a busca por culpados e se estabelece a política de perseguição das minorias étnicas e culturais dentre elas, os judeus, logo esses filmes descrevem a escalada da violência totalitária nazifascista e dão amplo destaque ao processo de extermínio dos judeus.

Em seus relatos há a preocupação de afirmar para os alunos que nos filmes há uma narrativa baseada em documentos e depoimentos de vítimas que sofreram toda essa violência, contudo eles também afirmam que as próprias produções cinematográficas que tangenciam essa temática do totalitarismo têm conotação política e ética formando dessa forma uma narrativa oficial em torno da qual, uma rede de poderes se mantêm para formar ou reforçar o impacto e o significado do poder sem limites que gerou a ruína ética e o descrédito do próprio valor da política que culminou em danos humanos irreparáveis.

Os professores, contudo, enfatizam que esse assunto no ensino de História, desperta a curiosidade dos alunos porque envolve certa aura sombria que caracteriza a escalada do poder pelos Nazistas e Fascista, e os meios utilizados marcados pela manipulação e a propaganda sobre as populações. Este é um inventário relativamente comum quando pensamos nessa temática porque ele envolve o grande drama do poder sobre os indivíduos de tal maneira que os anula e, por outro lado está associado à guerra que é uma atividade humana recorrente na História, logo é de se supor que para alunos adolescentes e jovens este conteúdo gere alguma atenção.

No tocante ao cinema como instrumentalização para a obtenção dos intentos da disciplina é, conforme os professores, um meio eficiente, pois remete ao movimento humano e ao desencadeamento das imagens que fixam melhor a compreensão para os discentes de um conteúdo proposto, ora sabemos que a sucessão de imagens pode ser e compor elementos de uma narrativa que traga resultados mais férteis para o entendimento, obviamente tais imagens alcançam êxito na aprendizagem quando associadas às devidas mediações que seriam a narrativa do próprio professor contextualizada e problematizada. A esta eficiência de que nos falaram os professores no processo de fixação dos conteúdos de História podemos relacionar o que nos diz Edgar Morin no aspecto objetivo do cinema.

A conjunção da realidade do movimento e da aparência das formas introduz a impressão e vida concreta e a percepção da realidade objetiva. As formas fornecem sua armação objetiva ao movimento, e o movimento dá corpo às formas. Associados, eles logo determinam uma verdade objetiva muito mais viva do que fariam separadamente as formas desprovidas de movimento ou o

movimento que acompanha apenas formas aproximativas ou estilizadas (desenhos animados). Essa verdade objetiva desperta algumas das participações afetivas ligadas à vida real: simpatias, temores, etc. (o que Michotte chama de “emoções realmente sentidas”), e essas participações consolidam, aumentam por sua vez a verdade objetiva. As coisas têm corpo, logo, elas existem, logo, elas têm *mesmo* um corpo. (MORIN, 2014, p. 145).

O cinema, mesmo que pensemos apenas na projeção do filme em sala de aula e, muitas vezes, de forma insuficiente adquire consistência quando através das imagens que acompanham a exposição do professor acerca do assunto traz o dinamismo e efeito de realidade para a narrativa que se desenvolve na aula, logo as impressões que os discentes têm são construídas pelas imagens, permitindo-lhes associar conteúdo aos filmes, internalizando conceitos ou meramente tomando-os como referência ou lembrança sobre os objetivos que esperávamos alcançar com os filmes e discussões.

Dentro dessas coordenadas de compreensão podemos perceber que a atenção dos discentes gera um tipo de objetividade no reconhecimento da necessidade de se estudar História, todavia há outra objetividade que gostaríamos de contemplar, esta reside na objetividade em interpretar, conhecer e relacionar a proposta dos Totalitarismos como sendo útil para adoção de uma formação política que implique numa ação de reconhecimento de diferenças e comprometimento com uma atuação que promove inclusão e dá voz e expressão para as diferentes maneiras de ver e viver a História e a política, logo aqui a estrutura e as possibilidades do cinema, através de sua produção técnica e representação pode gerar processos de percepção e conhecimento que atuam como influência na conduta e posicionamentos dos discentes frente ao mundo.

O cinema quebra o quadro espaço-tempo objetivo do cinematógrafo. Ele pega os objetos de ângulos de visão inusitados, submete-os a ampliações prodigiosas e a movimentos irrealistas. [...] A mobilidade da câmera, a sucessão de planos parciais num mesmo centro de interesse inicia um duplo processo perceptivo que vai do fragmentário à tonalidade, da multiplicidade à unicidade do objeto. Visões fragmentárias concorrem para uma percepção global: a percepção prática é uma reconstituição de conjunto a partir de signos. A percepção de uma paisagem ou rosto, por exemplo, é uma operação de descoberta e de decifração parcial e entrecortada – sabe-se que a leitura é uma sucessão de saltos visuais de fragmento e fragmento das palavras – de onde resulta uma visão global (Idem, 2014, p.149).

A ideia e intenção que está presente aqui é que compreendendo as razões de como se estrutura o cinema, bem como sua potencialização das capacidades humanas – visão, percepção, sensação, reconhecimento de causa e efeito – a prática de análise e estudos de

filmes no âmbito escolar contribui para adoção de posturas compreensivas, éticas, políticas marcadas por um perspectivismo que permita a leitura de mundo e mais - particularmente de nosso objeto de estudo e pesquisa, a saber, a relação entre cinema, totalitarismos e ensino de História - de forma plural reconhecendo os vários fatores fragmentários, mas que compõem um todo.

Não obstante o êxito relativo que a constatação nos remete é preciso também perspectivar algum propósito que queira vender esta iniciativa como um programa eficaz de ensino de História e termine por sustentar um ufanismo ilegítimo ou uma versão fantasiosa e desmedida dos alcances da aprendizagem da História a partir do uso do cinema e seus filmes que representam inúmeros aspectos da vida social e política. Antes é preciso que reconheçamos os limites e os insucessos que não raro obtemos para desenvolvermos uma interpretação crítica que possa preencher as lacunas de nossos projetos pedagógicos, especificamente, nossas propostas metodológicas que visem alguma eficácia na comunicação do ensino de História, espera-se que no sucesso de aplicação dessa metodologia haja um ganho na maturação e formação de uma *Consciência Histórica*²⁸ dos discentes, porém é preciso salientar: Espera-se, isso não implica em um ato mecânico. Não! Pretende-se que possa emergir uma subjetividade autônoma reconhecedora dos seus limites e possibilidades, cômico da historicidade que lhe formata, mas isso não é uma garantia acerca de um produto comercial e sim a espera promissora de que a singularidade de cada opte e decida por reconhecer-se historicamente.

Traçado esse horizonte outro aspecto constatável na fala dos professores é a difícil duração dos propósitos dessa temática, uma vez que parte significativa dos discentes mesmo reconhecendo o valor histórico e epistêmico desses conteúdos, ainda os encara como algo distante de suas vidas cotidianas e associam muitas vezes estes conteúdos a mera necessidade formalista de uma grade curricular que lhes imporá a exigência de obtenção de uma nota mínima para que eles possam ter êxito no processo educacional.

Compreensão mais utilitarista e perniciosa aos propósitos do ensino crítico e que tem por fim a cidadania é difícil imaginar, contudo, essa verificação e a lógica que a embasa também é histórica e reflete a mercantilização do saber histórico, pois não sabemos com

²⁸Nas palavras de Rüsen (2001, p.78) a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraíza-se, pois, na historicidade intrínseca a própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, tem metas que vão além do que é o caso.

precisão até que grau nossas vidas e propósitos contemporâneos estão atravessados por imediatismos, utilitarismos e uma lógica de obtenção de tempo para poder viver. Ora não precisamos fingir que uma pesquisa resolverá os problemas do ensino de História, mas temos que admitir que sendo múltiplos os interesses dos discentes não é possível dedicação integral para os objetos de estudo e interesse do âmbito da História, isso tem repercussão no abandono, muitas vezes por parte dos alunos, dos objetivos presentes nesse projeto, quais sejam: reconhecer a dimensão de historicidade como compreensão de vida social e entender o cinema como, simultaneamente, fonte e expressão de ação social e histórica no ensino de História. Mas o que os professores enfatizam como relevante na Relação cinema como apresentação de conteúdos de história e no caso em questão, cinema e totalitarismos? Esta é uma coordenada de reflexão que se impõem em nossa pesquisa e seu desenlace esperamos esclarecê-lo adiante.

2.5 A HISTÓRIA EM SALA DE AULA: O CINEMA COMO CONSTRUÇÃO DE “OBJETIVIDADES” NA CARACTERIZAÇÃO DO TOTALITARISMO COMO EXPERIÊNCIA HISTÓRICA.

Os professores consultados, Carlos Alexandre - 14 anos de docência - e José Sérgio, 7 anos de exercício de atividades docentes -, elegem como fator preponderante o pressuposto do reconhecimento das características do totalitarismo como algo importante, pois com isso ao menos em teoria os discentes estariam em condições de avaliar quando situações semelhantes se configurassem seja numa perspectiva conjuntural ou estrutural, isto é, reconhecer dentro da escala temporal e histórica características como autoritarismo, produção de propagandas ufanistas, com vistas a iludir a população, sem, contudo, institucionalizar essas práticas como sendo o contínuo da razão estatal de ser.

Numa perspectiva estrutural os totalitarismos se expandem e tomam toda a dinâmica de funcionamento do Estado com vistas ao controle político e civil dos indivíduos, logo o totalitarismo é excesso que toma e rege as ações cotidianas. A simples menção dessas características nos faz pensar no catálogo, já clássico, de características com as quais o fascismo e o nazismo se mostraram ao mundo.

O fascismo é em primeiro lugar um nacionalismo exacerbado. A nação, sagrada, é o bem supremo. O seu interesse exige uma tripla coesão interna, política, social e étnica, e exige também a supressão dos antagonismos que a dividem e enfraquecem. [...] Para que a nação tenha a certeza de poder viver e prosperar, o Estado deve ser forte e autoritário. A centralização suprimirá

os particularismos locais; o Estado fará prevalecer o interesse coletivo sobre o dos indivíduos, dos grupos profissionais ou das classes sociais. A ditadura que vai ser instituída confundirá os aparelhos do Estado e da ideologia partidária, à custa dum legalidade os aparelhos que suplantarão a noção de Salvação pública. O Estado será policial e a Justiça estará às suas ordens; as funções de advogados, acusadores, juizes, serão amalgamadas, porque o acusado será julgado pelas suas intenções e “moralidade política”, mais do que pelos seus atos; como outrora a Inquisição para os heréticos, o tribunal fascista esconjurará as impurezas nacionais (MICHEL, 2010, p.140).

Essa forma de compreensão proferida pelos docentes tem sua fertilidade didática, embora seja envolta em tal otimismo, pois aposta de certa forma em que conhecendo ou reconhecendo as características históricas de regime totalitário o estudante de História vá se posicionar contra tal regime. Aqui nós temos certo “dogma” presente nos objetivos do ensino de História, pois se acredita na formação crítica, ética para um convívio entre cidadãos fundamentado no reconhecimento de direitos e na trajetória histórico temporal que lhe formou.

Ora sabemos que este objetivo é uma linha condutora e não podemos esquecê-lo ou ignorá-lo, uma vez que faz parte de valores aos quais não se deve renunciar, todavia em nossa compreensão precisa residir a percepção de que não se passa automaticamente de potência ao ato, simplesmente porque entendendo que algo traz prejuízo à vida coletiva ou fere os direitos humanos e civis isso não implica necessariamente um engajamento em prol da resolução coletiva do problema. Mas não percamos de vista o que há de fecundo nessa proposta porque ela é o esforço do docente em utilizar meios de sensibilização dos alunos para não se alinharem com posturas “políticas” que alijam direitos políticos, civis, enfim humanos.

Por outro lado, ela também gera boas ações do ponto de vista da utilidade e representatividade social da disciplina História, uma vez que trabalha com a noção de temporalidade como constitutivo da compreensão e da ação humana, sobretudo no convívio. Dito de forma, estudar os totalitarismos implica em compreender e explicar como foi possível que as instituições do Estado fossem apropriadas e usadas para tolher os direitos que garantem a liberdade para as pessoas e, além disso, compreender como certas ideias de rejeição do outro - aqui entendido como aqueles que têm trajetórias históricas distintas, posicionamentos políticos, credos religiosos, gêneros ou diferenças étnicas -, podem gerar e disseminar intolerância e perseguições à exaustão porque representam a ameaça ao poder, a denúncia do abuso ou, simplesmente, a promessa de uma nova forma de funcionamento do poder.

Traçado este quadro que diz respeito à relevância das estratégias dos professores em comunicar os conteúdos de História, desloquemos mais uma vez a reflexão para os meios que

se pretendem férteis no processo de comunicação de ensino, a saber, o uso do cinema. Os professores têm uma perspectiva interessante que vai ao encontro da noção do cinema como Linguagem e, não só, como fonte histórica e representação da realidade. Esta condição de Linguagem se mostra atrativa e gera uma quebra de normalidade da aula, pois, o cinema se insere como uma nova forma de narrativa e que fala também ao afeto.

O cinema desvela e expande as estruturas intelectuais da participação, as estruturas participativas da inteligência e, assim, da mesma forma que a teoria da magia e da afetividade, ele ilumina a “teoria da formação das ideias e seu desenvolvimento”. Seu movimento natural e fundamental é apenas o movimento natural e fundamental da mente humana em sua fonte: na sua totalidade primeira. É porque toda participação desemboca ao mesmo tempo em subjetividade e em objetividade, racionalidade e afetividade que uma dialética circular conduz o filme como sistema objetivo-subjetivo, racional e afetivo. (MORIN, 2014, p. 218-219).

Desenvolver o afeto pela História parece ter sido uma conquista partilhada pelos professores e também uma condição que nos parece verificável, sobretudo, quando da realização de encontros cineclubistas onde houve a oportunidade de atuarmos com mediações sobre as condições de produção do filme, partindo da elaboração de um roteiro até o tipo valorações que o cinema pretende difundir. Ciente de que o enredo dos filmes pode despertar a curiosidade, ele também pode formar ideologicamente e demonstrar o substrato econômico que os promove, tendo, é obvio a intenção de gerar públicos, os quais são a um só tempo, meio e fim, destinatários de perspectivas multifacetadas que se estabelecem através de pessoas que legitimam com suas preferências e dependências a continuidade de um estado de coisas. Compreender esse processo e entender-se parte dele, ao menos como público alvo, já explicita o movimento de uma consciência Histórica relacionada e relacional ao meio social, sobretudo, envolta no afeto que ele desperta.

É por isso que os suportes e ferramentas do cinema são, de início, aqueles do tom afetivo e do decifrar racional, construindo ao mesmo tempo, um imaginário e um discurso. A ubiquidade da câmera é o fundamento único da magia e da razão, da emoção e da inteligibilidade do cinema. As mesmas técnicas do cinema fantástico e romanesco são também as cinema pedagógico (Idem, 2014, p. 218).

Nessa perspectiva a linguagem do cinema bem como, ele próprio enquanto - ação que comunica e gera encontros entre as pessoas e sua aura de trabalho como atividade produtiva - corrobora para que a noção de utilidade de uma narrativa, no caso específico, narrativas que envolvem a História possam ser melhor assimiladas. Certamente essa é uma compreensão que os professores de História advogam e mencionam que a sucessão de imagens traz a ideia de

movimento, o que nos permite articular essa noção com a percepção do tempo, e sua passagem, deixando rastros preenchidos com as ações humanas, logo, a metáfora das imagens nos conduz para âmbito da História como narrativa que torna inteligível a existência coletiva, preñe de interpretações distintas, mas que constituem as linhas das redes relacionais.

2.6 TOTALITARISMO E HISTÓRIA: O USO DA NARRATIVA COMO FICCIÓNLIZAÇÃO NO CINEMA E SUA CONTRIBUIÇÃO POLÍTICA NA PRÁTICA DE ENSINO.

No quadro que se expõe a partir da pesquisa, salta algo pertinente no que diz respeito à reflexão e da pesquisa que toma como base os filmes que elegemos como integrantes do itinerário para pensar o ensino de História a partir de cinema, qual seja, os professores ouvidos viam os filmes que norteiam nossa reflexão como inusitados para o tema totalitarismo. Estavam presos a uma ideia de realidade e não tomam a ficção como elemento integrante da realidade. Reconhecem que se trata de uma narrativa com valor de instrução para o estudo de História, todavia não têm como referência estes filmes para ilustrar um acontecimento histórico.

Aqui um universo de problemas historiográficos e de ordem técnica se descortinam, pois nos remetemos ao valor e estatuto da escrita da História que utiliza fontes para afirmar algo sobre o passado. Simultaneamente, temos interpretações que aproximam a narrativa da História e suas pretensões de ciência a uma ficção que tenta se afirmar como uma verdade sem perceber-se como uma produção discursiva e intencionada por quem a escreve, esta parece ser a proposta de Hayden White.

Uma das marcas do bom historiador profissional é a firmeza com que ele lembra a seus leitores a natureza puramente provisória das suas caracterizações dos acontecimentos, dos agentes e das atividades encontrados no registro histórico sempre incompleto. E tampouco quer dizer que os teóricos da literatura nunca estudaram a estrutura das narrativas históricas. Mas de um modo geral houve uma relutância em considerar as narrativas históricas como aquilo que elas manifestamente são: ficções verbais cujos conteúdos são tão *inventados* quanto *descobertos* e cujas formas têm mais em comum com seus equivalentes na literatura do que com seus correspondentes nas ciências. (WHITE, 2014, p. 98).

A negativa de se levar a sério a História como ciência, e a suspeita lançada por H.White em face das pretensões da História nos remete a uma comparação simbólica, uma menção que é figurativa, mas tem alguma fecundidade metodológica, pois o cinema e sua

narrativa, enredo é uma condição organizada pelo autor e ator que imprimem *um tempo através do tempo*. Isto significa que mesmo se referenciando aos fatos, ou a realidade acontecimental, o processo de reconstrução é, simulacro da verdade, pois depende da recomposição de algo a partir de vestígios e indícios diversos que são relacionados, articulados e entrecruzados refazendo o cenário histórico do passado em um tempo presente, este por sua vez, dinamizado pelos anseios dos sujeitos presentes que buscam o cordão umbilical que os liga a esta temporalidade passada.

Há até mesmo nos filmes “oficiais” - que obedecem a uma espécie de cânone representativo dos acontecimentos Históricos e são utilizados pelos docentes em História - elementos de reconstrução narrativa que envolve um cenário preenchido por uma atmosfera humana, um conjunto de expectativas que se estruturam nos valores, projetos políticos e visões de mundo que se intenciona proliferar. O roteiro de um filme, assim como o roteiro da História como disciplina científica se desenrola a partir do que o cineasta/historiador elabora como sendo de entendimento acessível ao público endereçado, logo pode veicular suas próprias ficções e propósitos que surgem do próprio meio social donde ele emerge como autor e, é a um só tempo sujeito e ‘assujeitado’. Nessa perspectiva ficções estão contidas no caldo da realidade, donde emergem e se referem a esta última, criam e são criadas.

O historiador partilha com seu público *noções gerais* das formas que as situações humanas significativas *devem* assumir em virtude de sua participação nos processos específicos da criação de sentido que o identificam como membro de uma dotação cultural e não de outra. No processo de estudar um dado complexo de eventos, ele começa por perceber a *possível* forma de estória que tais eventos *podem* configurar. Em seu relato narrativo do modo como esse conjunto de eventos de eventos assumiu a forma que percebe ser inerente a esse relato, ele urde seu relato na forma de uma estória de tipo particular. O leitor, no processo de acompanhar o relato desses eventos pelo historiador, chega pouco a pouco a compreender que a estória que está lendo é de um tipo, e não de outro: romance, tragédia, comédia, sátira, epopeia ou o que quer que seja. E, depois de perceber a classe ou tipo a que pertence a estória que está lendo, ele experimenta o efeito de ter os eventos da história explicados a ele (WHITE, 2014, p.102-103).

A comoção, o pesar, o surpreender, a maravilha, o absurdo, o tédio todas as ambiências afetivas, psíquicas que se emaranham no tecido social da comunidade estão contidos no cálculo das projeções fílmicas, logo para atender os efeitos almejados urge a adesão e sintonia do público com a narrativa imagética propiciada pelo filme. Esses são os efeitos de verdade e realidade exteriorizados pela leitura que os autores, roteiristas e diretores fazem dos valores alheios. São “os efeitos especiais” que esperam retratar o comum e o

possível, isto é, aquilo que se espera e é aceitável como verdade, eis aí a inserção do que é ficcional enxertado em meio ao possível do qual ninguém, a um primeiro momento, seria capaz de suspeitar ou negar.

Certamente os filmes **Divergente** e **O Doador de memórias** não são obras que se pretendam Históricas – *stricto sensu* – ou descrevam realidades experienciais, vivenciadas através do tempo, contudo são ficções que fornecem caracteres, perfis, posicionamentos e construções que não são tiradas do nada, ou pura imaginação, pelo contrário ela é uma criação da própria realidade de como os sujeitos se veem a si próprios e ao outros.

São produções cinematográficas que não são inéditas, do ponto de vista de suas narrativas e propostas para as relações políticas e sociais, mas funcionam como um olhar possível face aos riscos e perigos que emergiram da própria experiência histórica do século XX, a saber, regimes totalitários, domínio da técnica - que deixou de ser meio de realização para as atividades humanas e tornou-se um fim que ameaça despersonalizar os sujeitos contemporâneos, pondo em risco a própria definição histórica de homem, enquanto relacionado à liberdade, e tudo isso somado ao advento de uma sociedade de massas, guiadas e nubladas pela mídia e uma modalidade de ciência que se absolutiza e se autonomiza dos parâmetros éticos que envolvem a vida humana. O resultado disso é a vida social e humana envolta em uma atmosfera Totalitária que se expande anulando e esvaziando a capacidade humana de decidir-se livremente pelo convívio e os projetos coletivos de reconhecimento mútuo.

Por tudo isso, entendemos que os filmes: **Divergente** e **O Doador de memórias** podem sim ser utilizados em sala aula com a proposta de discussão entre adolescentes e jovens para a compreensão das relações políticas, sociais em uma dada sociedade e não somente pela presença de seus pressupostos ficcionais que supostamente os descredencia (numa interpretação hierárquica e rigorosa) para uma abordagem crítica acerca das formas de poder e regimes políticos. São produções cinematográficas que podem ser tomadas como objetos de estudo de História pelos professores, pois se reportam para elementos históricos que são reunidos numa trama, uma intriga que comunica suas concepções de mundo.

Mônica Almeida Kornis desenvolvendo um trabalho de reflexão acerca da escrita da História através do cinema, afirma que este último passou a compor o repertório dos novos objetos de pesquisa e interesse do campo histórico, refletindo o itinerário e o alargamento do campo de análises historiográficas ela sustenta:

No contexto de abertura da história para novos objetos, os filmes - tanto os de ficção quanto os documentários e os cinejornais - e os programas de televisão passavam a ser encarados como fontes preciosas para a compreensão dos comportamentos, das visões de mundo, dos valores e das ideologias de uma sociedade ou de uma dada época. Alargava-se, assim, o espectro de possibilidades de todo e qualquer filme como passível de ser objeto de análise do historiador (KORNIS, 2008, p.23).

Graças a esse alargamento do interesse da ciência histórica por aquilo que envolve a ação e vida dos homens, bem como seus feitos e os objetos de sua ação é que enxergamos legitimidade em abordar temas como o totalitarismo a partir de filmes de ficção, os quais reiterando, falam ao universo dos alunos, devido às narrativas que envolvem uma mescla de drama e romance descrevendo e apontando, dessa forma, a concretude e dureza de certas experiências políticas e sociais que envernizadas e propagandeadas como experiências utópicas representam o perigo do autoritarismo e do medo que se generaliza entre os cidadãos (drama), por outro lado a retratação da superação o condição de transcender esses limites históricos e políticos constituem a perspectiva do romance que reflete a insistência humana em resistir face a tudo aquilo que lhe nega a ação de ser livre *com* os outros.

Este *ser com* implica em compreender e aceitar os diversos posicionamentos humanos seja no âmbito político, social, étnico ou de gênero, pois em companhia dos *estranhos* que se mobilizam na teia social e histórica temos a chance de compreendermos o que é *estranho em nós* e, tendo como base este itinerário com a alteridade buscamos o reconhecimento recíproco. Este é um bom começo ou antídoto contra a postura autoritária, ter como guia a tolerância e o diálogo com aqueles diferentes de nós parecem ser sementes férteis para gerar um convívio possível.

Para isso, a História com sua lógica própria e sua coerência de ciência tem bastante a contribuir, sobretudo, exercendo com seu rigor o trabalho de pesquisa que torna visível “os restos” esquecidos ou reprimidos das versões oficiais sobre a organização social e sua gênese, a estruturação política e os interesses de grupos que a legitima e, toda sorte de valores associados àqueles que se pretende esquecer, ignorar ou marginalizar. A História como ciência humana e forçada pelas diversas percepções milita contra o esquecimento e deixa vir à tona os jogos de poder e as correlações de força que de cada época. Não seria o cinema um lugar onde essas perspectivas podem ser levantadas, problematizadas e valoradas? Mônica Kornis, na esteira das reflexões de Marc Ferro sobre a relação cinema e História, sustenta:

Segundo Ferro, a contribuição maior da análise do filme na investigação histórica é a possibilidade de o historiador buscar o que nele existe de não-

visível, uma que ele excede seu próprio conteúdo. Ao considerar esse elemento uma das particularidades do filme, Ferro reafirma seu pressuposto de que a imagem cinematográfica vai além da ilustração, não sendo somente confirmação ou negação da informação contida no documento escrito. O filme trataria, assim, de uma outra história – é o que ele chama de contra-história -, que torna possível uma contra-análise da sociedade por revelar aspectos da realidade que ultrapassam o objetivo do realizador, além do fato de as imagens expressarem a ideologia de uma sociedade. O exame de um filme criaria, pois, condições para um desmascaramento das realidades política e social (KORNIS, 2008 p. 26).

“O não visível” esta é a coordenada de orientação da História, visibilizar para aqueles do presente o fio de Ariadne que os conduzirá para um tempo que se foi e, contudo, não cessa de emergir como interpretação discursiva, mas não somente, ele se configura como aquela instância que nos trouxe até “aqui”, aquele que, passando, deu lugar ao outro que se atualiza enquanto olhando para trás se percebe como que destinado a mimetiza-lo ao rumar para o futuro, não sem antes enxergar e imprimir nele suas próprias feições. Os filmes que elegemos para dialogar com os adolescentes cumprem esta intencionalidade, qual seja revelar a partir de uma ficção ou uma máscara os modelos históricos e reais que exercem seu poder e tecem narrativas sobre si próprios como hegemônicas, “únicas”, insensíveis a outros modelos de narrativas representativas de grupos ou países dominados.

Mas que efeitos estes filmes desencadearam após as discussões ao longo dos encontros promovidos no cineclube? Que relação puderam os discentes extrair deles em relação ao mundo que os cerca? Teriam essas discussões acrescentado ou subtraído algo na compreensão dos discentes sobre a disciplina de História? Com a palavra aqueles que deram consciente ou inconsciente o rumo dessas conclusões parciais.

CAPÍTULO III: O UNIVERSO DOS DISCENTES – COMO OS ALUNOS COMPREENDERAM O TOTALITARISMO E O USO DO CINEMA PARA A HISTÓRIA – PROPOSTAS METODOLÓGICAS.

O cinema como um programa de entretenimento certamente está entre as preferências dos jovens, geralmente ele compreendido por eles como um lazer e forma de divertimento, e quando o cinema se torna um objeto de estudo? Uma boa parte do corpo discente entendia que o cinema era uma sala escura onde encontramos uma grande tela onde se projetam sonhos, fantasia, realidades sociais e culturais. Mencionavam, um ou outro, que o cinema tem vários gêneros – drama, comédia, terror -, isso é muito bom, todavia quando começamos a discutir o cinema como ferramenta pedagógica para o uso do ensino de História os discentes foram relatando que cinema “é bem complicado” e não é só assistir, trata-se de entender como se produz os desejos que nos empurram ao assistir.

O cineclube como encontro rotineiro possibilitou longos comentários e explicações sobre os bastidores de uma produção cinematográfica, e permitiu que os estudantes também percebessem que as produções cinematográficas, isto é, os filmes são agentes históricos na medida em que movem aspirações, moldam comportamentos, e condicionam tendências. Tudo isso constitui um repertório prévio para a melhor compreensão da relação cinema e História.

Uma coordenada, entretanto, apresentou-se como decisiva para os alunos, qual seja adaptar o tema totalitarismo para a compreensão de adolescentes e jovens, isto deu à pesquisa um caráter de “aula prolongada”, pois eles (alunos) teriam que apresentar entendimentos de como suas percepções sobre este tema estariam circulando no seio da sociedade, ou seja, o conjunto de aulas da pesquisa, somadas ao cineclube, teriam como objetivo precípua gerar aulas teatralizadas sobre a temática, reconstruir, segundo suas percepções as atitudes políticas, legitimadas pela indiferença das pessoas face ao avanço desses pequenos sinais de autoritarismo, sobretudo, diante daqueles que querem formar uma opinião, sob a égide de bons costumes que “irão” sanar os problemas “advindos” das diferenças de costumes, e valores sociais.

Depois de realizados os encontros de cineclube estabelecemos que os alunos deveriam a partir do que foi assistido refazer aulas que não fossem tão explicativas, senão narrativas que fossem apresentadas para outros discentes de faixa etária semelhante, e o público que estivesse interessado. A narrativa produzida pelos alunos teria o propósito de gerar

interpretações deles próprios, e dos interlocutores interessados, uma vez posta em ação essa estratégia faríamos emergir o imaginário das pessoas no cotidiano e como eles seriam facilitadores para certa acomodação, instalação das pré-condições legitimadoras de tais regimes e comportamentos totalitários. As aulas como narrativas teatralizadas inseriram os discentes no modo de comunicação que instiga a imaginação e semeia o reconhecimento de uma condição básica de cada um de nós, a saber, contar histórias, narrar passagens e identidades ao longo do tempo.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar, e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada, como uma informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador, para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila o vaso. É uma inclinação dos narradores começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados os fatos que vão contar a seguir, isso quando não atribuem essa história simplesmente a vivência própria (BENJAMIN, 2012, p. 221).

A aposta aqui é que se pudermos contar uma boa história, ou uma história bem contada, pode emergir daí a compreensão clara o suficiente para compreendermos a mensagem do interlocutor. Nisso entra em jogo um espaço comum – entre os interlocutores. Os alunos (as) então desenvolveram as aulas de história a partir de encenações do passado e do presente. As simulações do passado que significa retratar pequenos trechos de filmes apontados como de abordagem totalitária. Estes filmes, no capítulo anterior, os professores citaram com referência de abordagem em suas aulas quando o assunto é totalitarismo, logo tais encenações tinham como objetivo fazer os alunos perceberem as semelhanças e diferenças nas construções das cenas dos filmes.

Desta forma cenas de filmes como **O pianista** e **A Lista de Schindler** que encenavam a intolerância dos nazifascistas que tomava o cotidiano, seus avanços no universo jurídico e a despersonalização total da vida do outro, constituindo como uma violência contagiosa que causa espanto, pois retira das vítimas a condição de expressar-se como humanos e as conduziu para os “abatedouros” dos campos de concentração, onde o absurdo assume o controle das relações humanas e promove a morte, tais “construções cênicas” eram comparadas com os filmes de nossa pesquisa e reflexão para os jovens. Além desse recurso nossas cenas eram concebidas e guiadas a partir da interpretação, bastante expressiva de Hannah Arendt em **As Origens do Totalitarismo**.

Vejamos um trecho que nos inspirou a pensar e construir tais cenas.

O ato de matar a individualidade do homem, de destruir a sua singularidade, fruto da natureza, da vontade e do destino, a qual tornou-se uma premissa tão autoevidente para todas as relações humanas que até mesmo gêmeos idênticos inspiram certa inquietude, cria um horror que de longe ultrapassa a ofensa da político-jurídica e o desespero da pessoa moral. É esse horror que dá azo às generalizações niilistas que afirmam, com certa plausibilidade, que todos os homens são essencialmente animais. A experiência dos campos de concentração demonstra realmente que os seres humanos podem transformar-se em espécimes do animal humano, e que a “natureza” do homem só é “humana” na medida em que dá ao homem a possibilidade de tornar-se algo eminentemente não natural, isto é, um homem. (ARENDDT, 2016, p. 602-603).

Obviamente não se pode passar por essas linhas e não se escandalizar com a banalidade com que eram tratados os seres humanos de minorias étnicas e todos os opositores em geral, assiste-se assim a escalada do poder totalitário que anula a vida, controla os corpos e faz com que uma parte significativa da população alemã e italiana tenha dado seu aval - por medo, convicção ou simplesmente adesismo ao ódio e intolerância que adquiriu legitimidade e “legalidade”, tomando as instituições do poder e se alastrando como “uma peste” sobre as consciências e corpos das pessoas.

Já as simulações que pretendem dar conta de alguma postura totalitária do presente, os discentes descrevem o cotidiano desde preconceitos em relação a grupos raciais, religiosos e sociais que são muitas vezes vistos como culpados por certos reveses da nação, ou sociedade, até ações de autoritarismo e desrespeito aos direitos civis, jurídicos e políticos. Dessa forma as aulas e os resultados dos encontros cineclubistas são narrativas ou “contações de História” que intencionam se constituir como narrativas metodológicas para fazer os alunos, interlocutores e interessados enxergarem nossos autoritarismos de cada dia. Nesta perspectiva contar histórias, além de ser um constitutivo da condição humana para não naufragarmos em Lethes, é principalmente um ato político. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde porque ninguém mais fia, ou tece, enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se agrava nele o que é ouvido. (BENJAMIN, 2012).

Ouvir, ver e pensar nas histórias narradas é então um método para compreendermos que o ensino de História tem utilidade e precisa adquirir também visibilidade, pois é dessa maneira que também a ciência histórica adquire representatividade social e assume legitimidade institucional para difundir seus valores e métodos que educam os jovens e demais pessoas a se posicionarem diante dos fatos da vida coletiva. E não podemos nos esquecer que o cinema é o desencadeador ou a inspiração para desenvolvermos o método,

visto que, assim como há a sucessão de imagens e em cada uma há uma duração, assim também para cada narrativa/aula teatralizada obtêm-se a compreensão da temporalidade em cada elemento narrado como escolha para aula.

Foi dentro desse quadro interpretativo que a primeira aula/teatralização sobre a temática totalitarismos abordou o que denominamos “o controle e monopólio da fala” em consonância com aquilo que o Filme **O Doador de memórias** chama de precisão de linguagem.

No filme os pensamentos íntimos ou afetivos, bem como intuições, ou ainda emoções profundas e paixões que caracterizam a experiência humana ao longo do tempo são excluídos, porque descreveriam o universo impreciso e primitivo humano. As palavras então deveriam expressar ou espelhar a concretude da vida humana, fora disso qualquer intangibilidade é algo nebuloso que traduziria a mistificação sentimental, e não adquiriria credibilidade, dessa forma o impasse, e o terror, ficariam represados na interioridade dos indivíduos, temos então a proliferação de um positivismo lógico aplicado à linguagem e que assume a sua “finalidade no meio”, ou seja, os meios de ação humana e sua expressão são tomados em si mesmo.

Com uma pequena alteração do sentido na experiência encenada “o controle da fala” foi adaptado para uma narrativa que expressasse um órgão central, representado por um conjunto de alunos que detivessem o monopólio das versões sobre a origem da sociedade fictícia, estabeleciam formas de organização de trabalho que iam desde o tempo trabalhado até as formas de progressão nesta profissão fictícia, criaram regras e organizaram calendários com base nos grandes feitos dos fundadores desta ficção social, além de criar um sistema de méritos e virtudes que deveriam ser almejados por todos. Dentre esses méritos e virtudes estava a disciplina, obediência, um comportamento ordeiro, além de inovar em invenções para fortalecer o orgulho desta sociedade. O controle da fala está no conjunto de justificações e representações que fazem os indivíduos imergirem num repertório de comportamentos que procure ser exemplar. Nesta sociedade não há oposições e qualquer iniciativa destoante está sujeito à delação, pois esta foi uma experiência que incentivava a delação como ato heroico para manutenção dos bons costumes.

Por último os livros e escritos que descrevessem o desenvolvimento da historicidade fictícia deveriam propagar concepções e técnicas de entendimento que promovessem uma padronização comportamental, isto é, um conjunto de gestos e traços, um jogo de apresentações sociais que implique sorrisos de agradecimentos, cortesias e favores de toda sorte, enfim esperava-se com esta forma aula/encenada mostrar o cotidiano de um ponto de

vista mecânico sem, obviamente, as contingências e dinamismos do mundo, entretanto por meio desses exercícios iniciais foi-se percebendo com um pouco mais de clareza que a postura totalitária implica certa higienização de qualquer forma de vida social e política, eliminando o indesejado.

Ocorrido relevante está em frisar que nessa experiência-aula houve a percepção de que, nesse tipo esquemático de visualizar a História é que: narrativa e atos (ações) se implicam, ou seja, um reforça o outro, pois a cada determinação seguida de um ideal a seguir havia sua concretização por meio da execução que reforçava o que se pregava, gerando um ciclo que não abria espaço para pensar um alargamento e a inclusão de modos de vida diferentes. Mas novamente aqui se apresenta as persistentes indagações que tangenciaram e nortearam a pesquisa, ou seja: Como fazer desse tipo de modelo algo útil para o ensino de História? Ele é aplicável em outras instâncias de ensino? O que esta prática metodológica revela da pesquisa com os alunos?

Uma das conclusões extraídas da fala dos alunos é que este tipo de sociedade totalitária surge a partir daquilo que muitos consideram normal e recomendável, não se problematiza que a definição de normal precisa ser compreendida em perspectiva temporal, também se admite como sendo naturais, elementos que são construídos em meio a embates de caráter econômico, costumes e ideológicos, e, não se enxerga que o normal pode legitimar formas de vida social que se assentam sobre a imposição de modos de vida sobre outros, os quais tem longevidade porque são estruturados em instituições que perpetuam esse jogo. O ensino de História pode tornar visíveis essas possibilidades metodológicas, ainda que elas estejam presas às suas limitações. Quanto a sua aplicabilidade, é variável e adaptável porque se pode eleger qualquer elemento da experiência humana contemporânea que tenha a pretensão de se expandir e exigir adesão de todos, negando outras maneiras de viver, como autoritário e, se almejar a eliminação de alternativas ao seu modelo, pode ser totalitário.

A título de exemplo do que mencionamos acima podemos citar a própria democracia que por valer muito e, ao menos em tese, ser antípoda da perseguição totalitária, ela pode assumir faces autoritárias quando, paradoxalmente, condena a liberdade de expressão, maneiras e ações políticas que referendam interesses econômicos, sem avaliar situações de ordem ética e moral pertinentes a grupos resistentes a tais liberdades requeridas, além de outras instâncias que passam do próprio espaço natural, até as formas de vida histórica que se desenvolveu nele – desapropriações, tomadas de espaços públicos em benefício da esfera privada, ou simplesmente o monopólio de elementos imprescindíveis a vida humana como

recursos naturais e os próprio direitos, entre eles, a educação com todo o seu universo qualitativo e crítico de buscar maneiras de vida justa e plena.

Tudo isso depende da democracia para ser obtida, contudo pode-se usá-la, a partir de sua possibilidade de gerar algo novo, para ser manobrada por interesses que desprezam aqueles que contam com a democracia para garantir o predomínio do público e não sua subtração, em prol de interesses insaciáveis de poder que afinam seus meios para se atingir a sua finalidade e permanecer e se sobrepor aos demais, desfrutando dos bens que as condições técnicas e de trabalho lhe permitem, e impedindo o acesso aos demais.

Ainda sobre a indagação dos frutos da metodologia obtidos da pesquisa tem-se a possibilidade, que não é garantia de efetivação, de uma ampliação compreensiva de que a própria vida deles (discentes) está inserida dentro de coordenadas contextuais que lhe permitem um grau de liberdade maior, ou menor, conforme a tomada de conhecimento que gera ação criadora que pode corrigir desigualdades, ao menos sensibilizar, para uma melhor visualização de seus condicionantes histórico-sociais. Aqui nos valem da reflexão desenvolvida por Vanessa Sievers de Almeida que pensando a Educação, e sua relevância para a definição do propósito humano, comunga com Hannah Arendt.

Em face da destruição do mundo e de tudo que nos servia de parâmetro para nos mover nele, muda a “acentuação” do *amor mundi*. Mais do que abraçar o que é dado, ele precisa se reconciliar com um mundo que permitiu e permite barbaridades, e, mais do que dar continuidade precisa, sobretudo, renovar ou refundar. Reconciliar e renovação do mundo dizem respeito às atividades do pensamento e da ação. O ponto decisivo é que, embora o mundo esteja em crise, nós, em princípio, não perdemos *as capacidades de pensar e agir*, não obstante tenhamos de pensar sem orientação e o apoio de uma tradição ileso e nossa ação dependa cada vez mais de nossa capacidade de iniciar algo novo, impensável. Se aqueles que constantemente chegam ao mundo se engajarem nesses desafios, depende, ao menos em parte, de que na educação consigamos contagiá-los com *o amor mundi*. (ALMEIDA, 2011, p. 89).

O *Amor Mundi* é esta prática e ética que pretende iniciar algo novo no mundo, porque herda esse mundo, o qual é cheio de mazelas e contingências absurdas que se expressam em desigualdades, sistemas econômicos excludentes, rivalidades étnicas, discriminações diversas, holocaustos, enfim no mal, não obstante o *amor mundi* se compromete em fazer algo novo que rompa com esses processos de violência que geram dor e absurdidade.

Esse amor pode se referir à gratidão por aquilo que nos é dado e que é anterior a nós, como também pode nos levar a dar nossa contribuição no mundo e para ele. A educação envolve essas duas faces do *Amor Mundi* totalmente tranquila, tem contornos nítidos, porque se trata, sobretudo, de garantir a continuidade (ALMEIDA, 2011, p. 89).

O conhecimento, ou o reconhecimento, desse cenário histórico promovido por catástrofes exigem maturidade, por parte do aluno, para entender que a trajetória histórica dos homens é marcada por sofrimentos, dor e superação dessas situações. E nessas superações que emerge o *Amor Mundi*, isto é, não dar ao absurdo a última palavra, e esta palavra, por sua vez é última não por ser derradeira, senão por ser uma finalidade que se abre ao novo, garantindo a permanência de outras realizações que expressem melhor os esforços humanos em permanecer vivo. Por ventura não é uma atribuição cara ao ensino de História.

Uma perspectiva semelhante para ilustrar a importância dessa aula metodológica que tenta reproduzir trechos e situações presentes nos livros de História é dar para eles o conhecimento da alteridade histórica, que implica em rastrear e se sensibilizar com algumas circunstâncias que puseram outros sujeitos distantes no tempo, mas próximos existencialmente, para fins didáticos dizemos que eles se tornam contemporâneos, por uma via fictícia, daqueles que historicamente sofreram por ser humanos, ou por terem sua humanidade reduzida. Uma vez mais é notória a função da História: olhar para o presente e sentir que grupos, valores e ideias que foram e são excluídas podem assistir seus relatos virem à tona. Estabelecendo, dessa maneira, este grau de intimidade para que possamos ver nos oprimidos, e excluídos do passado, a sua co-existencialidade com os excluídos do presente. É nessa linha de compreensão que Benjamin em sua VIII tese pode afirmar:

A tradição dos oprimidos nos ensina que o “estado de exceção” (“Ausnahmezustand”) em que vivemos é a regra. Precisamos construir um conceito de História que corresponda a esse ensinamento. Perceberemos, assim, que nossa tarefa é originar um verdadeiro estado de exceção; e com isso nossa posição ficará melhor na luta contra o fascismo. Este se beneficia da circunstância de que seus adversários o enfrentam em nome do progresso, considerado como uma norma histórica. – O assombro com o fato de que os episódios que vivemos no século XX “ainda” sejam possíveis, *não é um assombro filosófico*. Ele não gera nenhum conhecimento, a não ser o conhecimento de que a concepção de história em que se origina é insustentável. (BENJAMIN, 2012, p. 245).

Um “Estado de Exceção” não só na política, como na atmosfera Cultural, e que se estende à História e seu ensino, pois é só disso que se trata a responsabilidade do Ensino, mostrar versões da História que torne visível a diversidade, e a dor singular de cada versão,

que represente estes que têm suas vozes sufocadas pelas concepções de poder e progresso. Realizado este movimento que tenta esclarecer a responsabilidade do Ensino de História é também igualmente necessário que ela não exceda seus limites como ciência e disciplina, pois ela também é fruto desse movimento do tempo que provoca obscurantismos de toda sorte, logo ela não pode trazer em si o desencanto que denuncia, ou ao menos, não se resignar ao mal, mas de sua escrita até a atuação no campo prático insistir pelo sentido e justiça, abrindo mão desse propósito torna-se vítima do que pretende mudar.

3.1 O CINE CLUBE COMO INFLUÊNCIA E INSPIRAÇÃO PARA NOVAS PRÁTICAS E ABORDAGENS PARA HISTÓRIA

A grande batalha contemporânea para o ensino de História implica em enfrentar um adversário que apresenta dupla face, a saber, a indiferença de parte significativa dos discentes face aos valores caros à disciplina, isto é, olhar crítico para a sociedade e fundamentado em fontes históricas, e a face oposta marcada pelo o exagero espetacularista que circunda e permeiam as grandes narrativas, e também os grandes personagens históricos.

A figura dos heróis nacionais e mundiais, grandes vultos e personalidades são referências que chamam a atenção do grande público e, interessados por História em geral, estas características e situações norteiam, muitas vezes, as expectativas dos alunos e o público em geral, não obstante um lumiar de novas perspectivas e abordagens metodológicas para fazer irromper novas interpretações acerca das condições de compreensão das narrativas históricas em geral e sua relevância para formação mais criteriosa em História.

Dessa dupla face, elegemos a indiferença como problema mais severo, pois apresenta consequências empíricas, pragmáticas, isso porque sua repercussão se dá no momento mesmo do exercício das aulas, propriamente ditas, se espraiam para outros âmbitos da vida dos discentes, os quais têm dificuldades de compreensão do contexto histórico e espacial no qual estão inseridos e também em muitas situações percebem os conteúdos e abordagens da disciplina como algo maçante e desestimulante. Ora a indagação oportuna decorrente dessa constatação é: Como torná-la (a História) atrativa? Seria um pouco autoritário e arrogante dizer uma receita para tal problema, todavia, talvez seja útil refletir sobre a pluralidade de características através das quais se esconde este fastio pela História.

Nessa perspectiva podemos vislumbrar que a sala de aula, ou até mesmo a escola enquanto instituição é o reflexo de um mundo social pautado por interesses de mercado, os quais prevalecem e se estendem sobre todos os aspectos da vida. Tal qual o Rei Midas, figura

lendária, que ao tocar em objetos e pessoas, tudo transformava em ouro, assim também é a postura mercadológica contemporânea que fisgou também o ensino de maneira geral e, certamente, a História não ficaria como exceção às regras do jogo da reificação, isto é, o contexto atual esvazia o sentido do ensino de História.

A denúncia da indiferença apontada acima é ela mesma uma ação que destoa dessa apatia, é colocar em questão, outras possibilidades de compreender e verificar a presença da História no cotidiano. A história processo efetivo e História-ciência podem ser plasmadoras de existências sociais mais livres e autênticas. E isso nos obriga a pensar ou indagar: “de que autenticidade se está falando”?

A pergunta retórica a esta altura da reflexão parece ironia, embora, esta figura de linguagem, possa abrir caminhos para novas reflexões e flexibilizar nuances hermenêuticas de narrativas e práticas com as quais se está tentando dialogar, ou refutar, todavia a autenticidade presente na História estaria na compreensão do dinamismo social e humano que flagra e registra modos distintos de ser no tempo e se expressa através das construções simbólicas, materiais, axiais e afetivas, enfim do universo humano que se inaugura e reinaugura de tempo em tempos.

Para flagrar esse processo que apontamos de forma generalizante, convém citar uma metodologia concreta para ilustrar melhor um projeto de autenticidade e relativa eficácia quanto às práticas e ensino de História. Estamos nos referindo ao método cineclubista que corresponde em comunicar, a partir das telas do cinema, uma série de valores, práticas e movimentos sociais e políticos da atuação humana em geral. Ou seja, fazer uma intervenção dialogada a partir da análise de obras cinematográficas, isto é, ao assistir os filmes problematiza-los, dialogar sobre eles e reconstruí-los a partir de nossa realidade social. Dito de outra forma é preciso “encenar”, pôr em situação as implicações dos atos assistidos, ou seja, poder refletir sobre a cena e reconstruí-la, alterá-la, tornar possível outras interpretações, sobretudo, por intermédio de comparações gerar uma postura ética que permita o posicionamento face ao mundo.

Esta metodologia associada à iniciativa crítica de quebra da rotina das aulas, pode ser uma expressão apenas adesista à indústria cultural - no sentido de mera mimese - todavia pode conter uma potência criativa que possibilite aos discentes compreender que o próprio cinema é um instrumento inscrito nas coordenadas do tempo histórico, bem como sua maneira de realizar-se, fazer-se, isto é, o cinema é algo do empreendimento humano e pode servir como espelho destoante na nossa realidade social ou aproximar-se dela pela via crítica comparativa

que expressa diferenças, desigualdades, semelhanças e nos faz pensar que a realidade social, política e histórica é construída pela própria atuação humana.

Assistir e questionar as representações comunicadas pelo cinema, entender que a própria escolha de um roteiro e feitura de seu enredo, bem como, a compreensão da própria aparelhagem e os recursos mobilizados para a feitura do filme, já torna o discente um sujeito ativo e ciente das forças e interesses que podem marcar de forma decisiva uma produção cinematográfica.

Uma aula de História ou o próprio ensino de História é antes de tudo uma narrativa, algo que contamos devido à necessidade ou liberdade de elegermos uma série de processos e eventos que possam ser comunicados a fim de se obter um reconhecimento de algo relevante para a vida vivida no presente. Nesta narrativa está implícito a ideia de tempo e seus efeitos concretos, os quais são visualizados e compreendidos a partir da própria experiência do ouvinte, que ouvindo a narrativa e a descrição dos processos históricos em questão, os interpreta em imagens que lhes figuram um cenário que fala muito do próprio presente onde, ele ouvinte ou discente, está inserido. Neste aspecto é relevante compreendermos a afirmação de Gilles Deleuze em a **Imagem –Tempo**, “ O cinema não apresenta apenas imagens, ele as cerca com um mundo. Por isso, bem cedo, procurou circuitos cada vez maiores que unissem uma imagem atual a imagens-lembrança, imagens-sonho, imagens-mundo.” (DELEUZE, 2013, p. 87).

Nessa perspectiva está uma boa promessa da compreensão da narrativa e sua contribuição para a sempre fértil, relação passado e presente, condições temporais que também remontam a um *aqui* ou *ali*, expressões pertinentes ao espaço, mas que também remetem a compreensão de diferenças e identidades que constituem a trama social.

O uso de filmes para ilustrar e fornecer as imagens que contribuem no processo de compreensão do que se intenta ensinar, ou comunicar, torna-se um poderoso meio para estabelecer fronteiras interpretativas da História. O cinema é desse ponto de vista um produto da indústria cultural que é passível de se tornar um instrumento, a partir da ação do professor que partindo de sua linguagem imagética, peculiar e reveladora de possibilidades múltiplas, torna-se um grande promotor de narrativas, que nos auxilia a entender o nosso mundo social e as diferenças, desigualdades e forças que o constituem.

O entrelaçamento entre ensino de História e o cinema compartilham a condição de uma narrativa – capacidade humana de produzir subjetividades e comunicar experiências vivas, que possam gerar autonomia e que romper com limites repressivos. Em uma

contemporaneidade complexa, marca de uma modernidade célere e expressão de projetos de poder que têm como vanguarda interesses econômicos e ampliação tecnológica, que se expande em todas as direções, faz-se necessário reinventar, ou resgatar, o encanto por narrativas vivas para não correremos o risco de constatar a dura, mas não menos autêntica afirmação de Walter Benjamin de que “O narrador – por mais familiar que nos soe esse nome – não está absolutamente presente entre nós, em sua eficácia viva. Ele é para nós algo de distante, e que se distancia cada vez mais”. (BENJAMIN, 2012, p. 213).

Vislumbra-se dessa coordenada de interpretação que o ensino de História e sua relação com o cinema através da prática metodológica cineclubista precisa desenvolver o hábito crítico de uma compreensão alargada sobre a importância dos filmes que são assistidos em sala e tem continuidade no próprio cineclube fora do âmbito escolar. Tal ação nos conduz ao conhecimento de que o que chamamos cinema é uma expressão cultural que nos obriga a nos confrontarmos, e dialogarmos, com as intencionalidades comunicadas nos filmes do circuito comercial, além de filmes que produzem concepções alternativas, desse entendimento pode surgir uma narrativa atuante, auto reflexiva, de onde brota a autonomia de produzir narrativas de resistência a qualquer forma de repressão, permitindo aos discentes e interessados em cinema e História, a construção de fronteiras interpretativas entre a ficção veiculada pelos filmes e a vida real.

E por que fronteiras de compreensão? O caráter retórico desta inquietação reside no componente sempre móvel e dialético presente na crítica que é passível de ser feita sobre a forma, o enredo e o roteiro do filme que se pretende abordar, logo estes problemas precisam ser considerados como algo que agrega e amplia o próprio objetivo e a finalidade da adoção do cinema como instrumento para o ensino de História. Dito de outra forma, quando indagamos sobre as premissas sociais e espaciais que serão descritas no filme, somadas às perspectivas de mundo que são comunicadas, os interesses de seus promotores, bem como ao público endereçado, já desenvolvemos um leque de respostas que atendem às inquietações que definem, por assim dizer, o quadro ou esboço de uma resposta, sempre temporal e aberta aos novos problemas que surgirão em face das lacunas e insuficiências da circunstancial resposta.

Tendo esse espectro pré-condicional para pensar e utilizar o cineclube, como alternativa prática e metodológica para o ensino de História, avançamos sem omitir as dificuldades encontradas na prática, mas também nos alegrando com alguns resultados. O cineclube é um percurso alternativo para formar consciências críticas, de discentes que podem

se perceber como sujeitos que exercem suas liberdades, sabendo dos limites e ameaças que as circundam, a partir da experiência de crítica da narrativa fílmica.

As dificuldades acima aludidas estão presentes, ao menos no que se refere às aulas regulares e seu tempo convencional, na contração temporal que nos é posta quando pensamos que a narrativa ou desenvolvimento do enredo do filme leva em média duas horas de duração. Claro que essa prática nem sempre é bem quista pelos coordenadores de área, pois rompe com o curso normal, ou normativo da programação diária, entretanto com as mediações necessárias, reveladoras dos limites e das condições em que se dão essa prática no ambiente escolar, já temos um pressuposto fértil para compreender o valor desse método.

Não obstante a emergente e sempre famigerada busca por inovações do ensino de História que possa “falar a língua” dos discentes e atenda às suas expectativas, (reforçando a eficácia do ensino e tornando-o mais um produto sofisticado e mercadológico) percebemos uma contradição de ordem interna, pois em uma época de imediatismos, o trabalho do professor fica fragmentado e as habilidades e competências presentes na disciplina são comprometidas e atravessadas por outras demandas da “política de programação de horários” e exigências de êxitos em seleções diversas que comprovariam a eficiência da “escola empresa”.

Obviamente pode-se objetar que essa limitação que sugerimos acima é contingencial e varia de escola para escola, pois há muitas instituições que lidam com programas e metodologias alternativas, tais objeções são sempre fortes, mas não anulam outras percepções das condições do exercício de ensino da História no âmbito escolar, antes ampliam o quadro de reflexão e nos obriga a contrastar os exemplos particulares em face de uma condição invariável, qual seja, vender a História, de forma crítica ou não, e torná-la uma *marca* que desperte interesses dos discentes, ainda que seja para denunciar um mundo de *marcas*, onde ela (História) é uma entre outras.

A forma como narramos este empecilho presente numa prática de ensino, pode parecer incoerente e até infundada, além de emoldurada por certa perspectiva sombria, todavia há como encontrar fissuras em meio a essa dinâmica kafkiana que marca o ensino de forma geral e, em especial o ensino de História. Uma maneira possível é a realização de encontros fora do âmbito escolar para pensar, problematizar e agir face aos limites das condições de ensino de História na Escola e também a sua prática extensiva ao ambiente extra escolar.

O cineclubismo como iniciativa de estudo de filmes diversos apresenta a característica de discussão e ampliação teórica do repertório de critérios para enxergar de maneira

perspectivistas a realidade social. Acentuamos esta característica perspectivista, pois fruto da discussão de participantes de condições sociais distintas, lugares institucionais diferentes. Tudo isso propicia uma ruptura com uma interpretação unívoca do cinema, pois à medida que busca se afirmar como única impede o aparecimento de outras perspectivas, compreensões e experiências de visualização de mundo.

Dessa forma o cineclubes é uma escola para o ensino de História, que torna presente e possível uma atuação ética e política que funciona por contraste e revela a ausência no ensino regular de História de narrativas polifônicas, alternativas e plurais, não obstante todo o percurso marcado pelos esforços de inclusão de narrativas de minorias. Para os discentes, e docentes, que no âmbito escolar estão restritos a uma duração de aulas de cinquenta minutos, a prática de continuidade da dinâmica de assistir e discutir a temática do filme em questão é uma possibilidade crítica-reflexiva para se alcançar outros níveis interpretativos do cinema.

Já as diretrizes centrais que permitem o percurso dessa pesquisa residem no cine clube que no âmbito de sua aplicação foi desenvolvido no interior da escola no contra turno e também, o objetivo a priori estava em compreender que o cinema seria uma ferramenta didática importante para comunicar os propósitos da disciplina de História. Logo foi ficando claro que os temas de política e totalitarismo deveriam ser estudados também à luz das representações cinematográficas.

Os nossos encontros cineclubistas incorreram no âmbito da escola Instituto Maria Angelina Teixeira Leite, na cidade de Barbalha e as reuniões se davam no contra turno, os filmes que assistimos eram diversos, contudo, optamos pela exibição de filmes que tratavam de distopias totalitárias, o objetivo dessa preferência era propiciar aos alunos uma reflexão sobre política e totalitarismo a partir do cinema. Havia uma premissa que estimulava estes encontros, que o cinema poderia cumprir função pedagógica acerca da História e ao menos abordar questões que despertassem a curiosidade dos alunos para a História. As turmas envolvidas eram o Oitavo e Nono ano da referida instituição, sendo que elas demoraram para entender a proposta que seria compreender o cinema como uma fonte histórica para compreensão de mundo e também um agente histórico que influencia, enviesa e torna possível uma formação ética e política.

Os filmes de nossa seleção, a saber, Doador de Memórias e a Série Divergente, mas de modo especial o primeiro filme faziam parte do repertório dos próprios estudantes, logo relativamente acessível à compreensão. Tais filmes mesmo romanceados traziam implicações políticas sérias - anulação da liberdade de expressão, omissão das narrativas do passado e

inaceitação das diferenças ou “divergências”- e que poderiam informar algo sobre a História, enquanto curso dos acontecimentos, como poderiam revelar posturas políticas próximas de interpretações do totalitarismo, experiência marcante do século XX.

Os encontros duraram e se deram por todo o ano letivo de 2017, sempre em situações de “exceção”, pois, era necessário demonstrar valor pedagógico para discentes, visto que o cine clube precisava comprovar sua legitimidade pedagógica e receber chancela para sua realização no âmbito da escola, contudo, o aval compreensivo fora obtido e sua função de pesquisa sobre compreensões políticas e sociais presentes nos filmes pode ser desenvolvida.

3.2 O CINE CLUBE E SUA RELAÇÃO COM AS AULAS ENCENADAS: A NARRATIVA ADAPTADA SEGUNDO A INTERPRETAÇÃO E COMPREENSÃO DOS ALUNOS.

A aula encenada também é vista como uma metodologia alternativa e complementar simultaneamente, que pode nos auxiliar na obtenção de resultados fecundos os quais mencionaremos adiante. Entretanto nos cabe ainda especificar o que é, ou em que consiste, a Aula Encenada. Trata-se de desenvolver uma aula tendo como atores e sujeitos ativos os próprios discentes aos quais são apresentadas as características históricas do objeto que nos toca pesquisar, a saber, o Totalitarismo, que nessa perspectiva é reconstruído a partir de cenas da expressão de seu autoritarismo e cerceamento de liberdades que representam uma violência humana e política face à população civil.

São estas características que são enredadas e retratadas pelos alunos em sala de aula. Uma simulação que busca, através da ficção, levá-los a refletirem acerca dos significados da perda da liberdade de expressão e restrição da atuação na sociedade e no âmbito político. Em sala recriamos o cenário onde grupos aspiram ao exercício do poder e prometem obedecer aos cânones de uma legalidade que, no experimento em sala é dada previamente, a partir daí busca-se observar como um grupo que está no poder precisa tomar decisões que represente determinados interesses de produção econômica, acumulação e usufruto desta produção o que implica limitar e restringir o acesso aos demais grupos aos bens produzidos. Nesse processo o grupo que está no poder precisa criar explicações de mundo que apresente certa moral que coadune e justifique a correlação de forças que circunstancialmente se instala.

O poder do grupo dirigente, convencionado, se expressaria sobre coisas que no âmbito da escola é atribuído valor. Dessa forma, o acesso ao ar condicionado, acesso ao bebedouro, à

biblioteca, acesso aos computadores, mais tempo de lazer (representado pelo intervalo), enfim, pequenas coisas convencionadas que fariam com que o grupo dirigente nessa “sociedade distópica” auferisse melhores condições de vida e que pusesse os outros em desvantagem. Além disso, esse grupo propunha uma concepção de sociedade e de mundo estanque, sem movimento, marcado por hierarquias e explicitações de que a ordem das relações sociais era de certa forma naturalizada e, não seria possível criar movimentos que modificasse esse quadro social. O caso da biblioteca e sala de informática foi emblemático, pois se discutia o saber como ferramenta para o exercício do poder e, para os grupos comandados havia a premissa que uma vez que tivessem acesso a estes meios de saber poderiam criar uma frente alternativa ao poder exercido pelo grupo dominante e/ou propor outra forma de exercício do poder e, conseqüentemente outras relações sociais.

Com o conhecimento se poderia justificar ou criar uma atmosfera distinta da que se instalara e, conseqüentemente, dar início a uma aurora de liberdade ou de igualdade uma vez que a premissa desse experimento ficcional seria um convívio que propusesse a liberdade para todos os “atores/discentes” sem, contudo, gerar animosidades que pusessem em risco o próprio grupo social. Esse experimento representava a concepção da vida humana em sociedade em meio a conflitos, buscava-se a justiça a qual tinha como finalidade, para ser exercida, a busca do reconhecimento dos sujeitos uns pelos outros seguida da criação de mecanismos que assegurassem o desenvolvimento de suas relações e acessibilidade aos bens produzidos por todos.

Certamente esse modelo e experimento que deu corpo às Aulas encenadas pode ser inquirida sobre o formalismo existente no seu roteiro, todavia essa foi uma forma que podia esclarecer aos discentes uma narrativa possível para que eles compreendessem elementos que constituem ou integram aspectos da chamada “vida real”. Logo sugestões e indagações dos próprios alunos foram emergindo e propiciaram discussões amplas acerca de como funciona o poder e quais vias legais são possíveis para garantir que ele, o Poder, sirva a todos, pois idealizadamente este é um horizonte que se aproxima de um consenso sobre o exercício do poder. Em outras palavras, que ele (Poder) sirva a todos, uma vez que a negação da concretização desse ideal desemboca quase que necessariamente na violência da exclusão de vários grupos e, isso a chamada “vida real” está repleta de exemplos que confirmam tal violência.

Os discentes sugeriam ideias no sentido de que na encenação houvesse o reconhecimento do grupo dirigente para com os outros segmentos, as sugestões dos alunos

apontavam para uma premissa que poderíamos chamar de humanista, pois diziam que por serem humanos precisavam ser reconhecidos em suas necessidades, logo é implícito em suas proposituras que o grupo dirigente, sendo “humanistas”, possam reconhecer carências, necessidades e propósitos dos demais segmentos do modelo.

Embora estas propostas sejam compreensíveis e louváveis por parte dos discentes que além de interpretes tornaram-se coautores dos roteiros a ser encenados, era necessário lembrar-lhes que justamente por sermos Humanos e, que também propensos a certas desumanidades, aqui entendidas como violência e o terror que constrange e aprisiona a muitos. A difusão destas características compõe certo espectro que daria complexidade para tratarmos do problema.

Outra perspectiva aventada sobre as sugestões dos discentes acerca do conteúdo e representações do Totalitarismo presente nas Aulas Encenadas e, que julgamos relevante, é que no momento histórico em que eles sugerem ações humanistas a serem aplicadas no enredo das aulas somente é possível porque a experiência histórica das relações sociais ultrapassaram toda sorte de barbarismos e repressão. Nesse sentido, o próprio humanismo é indicativo de longuíssimos processos de aprendizagem e convívio ao longo do tempo. Não obstante essas conquistas, a face da desumanidade parece está sempre à espreita e ameaça retornar, inclusive, nutrida dos ganhos técnicos, civilizacionais e morais, pois é possível que no projeto de gerar o bem para todos, pode se ocultar os meios que possibilitarão a aplicabilidade desse bem, além de ignorar as decisões dos próprios indivíduos a quem se endereça tal bem, constituindo dessa forma uma imposição autoritária sobre os demais.

Julgamos ser de valia esse esclarecimento para que os alunos percebessem a complexidade que existe em se propor algo visando o bem comum. É preciso considerar o que o povo a quem se propõe o Bem entende por Bem, logo mediações políticas e éticas - bem como uma consciência da trajetória histórica das sociedades e mudanças políticas - precisam ser levadas em consideração pelos estudantes. Dito isso os alunos reconheceram que a realidade existente em termos sociais é difícil e exige ações coletivas para melhorar e maturidade para compreender as adversidades que se encontram em cada particularidade pensada.

A metodologia das Aulas Encenadas basicamente estava em, conjuntamente com os estudantes, escrevermos os papéis de uma ficção de uma sociedade totalitária, com base nas exposições que suas apostilas trazem sobre o assunto, logo depois tratava-se das características gerais dessa experiência histórica que foi o Totalitarismo. Feito isto se buscava

construir perfis para os personagens a serem interpretados. Tudo isso de forma simples e esperamos ter obtido algum êxito do ponto de vista da compreensão por parte dos alunos, embora saibamos dos limites de uma compreensão política presente na metodologia de encenação. Por limites compreendemos que a própria ficção não apresenta a dinâmica e a tensão da realidade representada, logo destituída de corpo, sangue e a aflição que sofrem os sujeitos no “mundo real”.

Para a Disciplina de História e, conseqüentemente seu ensino, essa metodologia que reúne História e encenação/teatralização pode render bons resultados visto que, põe como exigência básica para sua efetivação, a utilização e implicação de várias habilidades por parte de quem encena a “peça”. Pesquisa, criatividade, criticidade, improviso, memorização, versatilidade na interpretação, conhecimento de historicidade e também a perspectividade para entender que se está interpretando um fenômeno social, políticos e cultural, portanto sujeito a modos de compreensão diversos são condições básicas que podem contribuir na formação dos discentes.

A expectativa nessa metodologia é poder compartilhar essa experiência, ampliá-la e enriquecê-la a partir de outras experiências com outros profissionais do ensino História - e outros professores de outras áreas -, pois sabemos que algum valor didático e formal as Aulas Encenadas podem conter, logo, possível de aplicabilidade e alguma fecundidade epistemológica e ética pode surgir e se alargar trazendo êxito na aprendizagem e ensino de História.

Com isso reunimos o aprendizado do cine clube com as *Aulas Encenadas*, pois o que assistíamos nos filmes servia de mote inspirador para desenvolver as encenações em sala. Nestas encenações buscava-se retratar situações de autoritarismo dentro de um contexto ficcional em que os alunos precisavam conhecer o seu próprio cotidiano, percebendo os pequenos casos de autoritarismo, preconceitos e rejeições para com outros grupos e daí encenar durante os encontros.

O cine clube como uma prática social que implica em desenvolver novas perspectivas críticas acerca da realidade social e política, além de buscar e propagar adesão das pessoas para um tipo de causa que se julgue importante, também nos estimulou a repensar nossas aulas, tendo em vista o anseio de dinamizá-las e torná-las mais próximas de uma prática social fecunda.

Os filmes têm continuidade duradoura porque não se resumem a duração interna de seu desenvolvimento enquanto se assiste, ele se prolonga devido o seu enraizamento na

realidade política e social, trata-se de “filme vivo” que se relaciona com as intenções de quem o assiste (o filme), e pretende direcioná-lo.

Esta prática é em si um método que possibilita formação e, simultaneamente, é um agente histórico, uma vez que se institucionaliza um conjunto de comportamentos sociais e técnicos. Ela promove discussões que não estão em pauta dentro dos grandes circuitos comerciais, contudo ela pode e deve ser usada criativamente, para gerar novas compreensões que desestabilizem padrões e valores hegemônicos, os quais se tornaram predominantes porque são erigidos sobre outros de forma ferrenha.

A transferência dessa metodologia para o Ensino fundamental foi desafiadora devido à adequação da intencionalidade da proposta com os horários oficiais da Escola. Desta forma O Instituto Maria Angelina Teixeira Leite, na cidade de Barbalha, foi sede de alguns encontros cineclubistas com os alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental. A princípio o cineclubista “colocava em cartaz” os filmes sugeridos pelas apostilas dos alunos, posteriormente, foi selecionado filmes mais complexos que tratassem da temática do Totalitarismo, sempre abordado dentro das mediações e enquadramento dos propósitos da História. De fato a tentativa era criar a prática como costume.

Deparamo-nos, entretanto com problemas sérios que seria a adaptação da linguagem de Filmes como **Laranja Mecânica** (1972) de produção de Anthony Burgess e Direção e Roteiro de Stanley Kubrick ou, ainda o filme **1984** cuja produção é do mesmo ano, e a direção de Michel Radford. Estes filmes de ficção também se fundamentavam nas perspectivas de sua temporalidade Histórica que era o século XX, dos anos da Guerra Fria, episódio que entre outras características tinha o exercício do poder político associado ao poder militar em escala global.

Decorre que este cenário complexo presente nesses filmes exige uma bagagem de valores, conceitos, métodos para serem comunicados. Essa tessitura no cine clube foi possível desenvolvê-la, mas com limites de vocabulário, certo grau de abstração, além de relacionar imagens da época, filmes comerciais, pôsteres, propagandas, notícias de telejornal, enfim uma série de fontes dessa época para relacioná-las entre si e montar o mosaico Histórico. Entretanto, permanecia a dificuldade de compreensão para os alunos.

Outra dificuldade foi encaixar o conceito de Totalitarismo nesse período em questão, pois sabemos que ainda houvesse, seio do período da Guerra Fria, permanecido elementos totalitários assentados no poder militar, tecnológico, em práticas de espionagem que levava o clima de suspeita e terror para todos aqueles agentes que envolvia o Bloco Ocidental e

Oriental. A este cenário associava-se o fenômeno de Massa e também tem seu caráter expansivo de tomar e envolver os indivíduos exigindo deles disciplina.

Diante desse quadro os filmes eram não tão compreensíveis, mas quando fizemos análises de filmes que trazem temáticas similares aos totalitarismos e eram protagonizados por Jovens, então ficou mais acessível à compreensão dos alunos, pois estes filmes propagam suas concepções por meio de romances – gênero literário e cinematográfico que atende melhor aos anseios de jovens de ensino fundamental – isso permitiu certo sucesso no estudo da temática. E como os discentes entenderam esses filmes para a discussão totalitária? Seriam eles metáforas históricas para comunicar algo de útil sobre a relação passado presente? A imagem cinematográfica seria um símbolo mais acessível para interpretação e reconhecimento de valores e práticas totalitárias? Vamos procurar entender o que os discentes entenderam da temática ao longo do período de maio de 2017 a maio de 2018, período de encontros para assistir filmes direcionados com a temática do totalitarismo, e especificamente os filmes de nossa análise, a saber, **Divergente** e **O Doador de Memórias**.

No *Divergente*, primeiro de uma trilogia, a qual foi assistida e estudada, porém é bom lembrarmos a reflexão aqui contida ficou restrita ao primeiro filme da Série (*Divergente*) suscitou questões, que se fossemos fazer uma hierarquia, partiria das mais simples e ingênuas até aquelas mais complexas e sintonizadas com um grau de criticidade mais apurado. Aqui dividiremos em dois grupos simples os tipos de interpretação, a fim de que tenhamos algumas conclusões parciais.

O primeiro grupo de alunos ao se depararem com os estudos sobre totalitarismo, como fenômeno histórico e sua compreensão a partir do cinema mostrou-se indiferente, pois entendiam o totalitarismo como algo ruim que aconteceu e passou, - além de sempre associar a violência e o desrespeito às pessoas que viveram nessa época - às figuras “carismáticas” como Hitler, por exemplo. Foi comum que este grupo de alunos repercutissem velhas concepções acerca do poder magnetizador presente no discurso convincente de Hitler, às vezes chega-se a toma-lo como um ícone de poder sobre as massas. É bom mencionarmos que esse tipo de compreensão já era criticado por Hannah Arendt, na sua obra **Origens do Totalitarismo**. Ela chamava atenção para o poder das massas que era transferido ao líder e o projetava, dessa maneira, não se tratava somente de prestígio e carisma, senão de legitimidade conferida pelo peso da multidão, a qual muda o seu perfil conforme o cenário lhe seja desfavorável ou, possa ser conveniente, as massas, portanto, estão submetidas à volubilidade e mudança dos tempos.

Nada caracteriza melhor os movimentos totalitários em geral – e principalmente a fama de que desfrutaram os seus líderes – do que a surpreendente facilidade com que são substituídos. Stálin conseguiu legitimar-se como herdeiro político de Lênin à custa de amargas lutas intrapartidárias e de vastas concessões à memória do antecessor. Já os sucessores de Stálin procuraram substituí-lo sem tais condescendências, embora ele houvesse permanecido no poder por trinta anos e dispusesse de uma máquina de propaganda, desconhecida ao tempo de Lênin, para imortalizar o seu nome. O mesmo se aplica a Hitler, que durante toda a vida exerceu um fascínio que supostamente cativava a todos, e que, depois de derrotado e morto, está hoje tão completamente esquecido que mal representa alguma coisa, mesmo entre os grupos neofascistas e neonazistas da Alemanha. Essa impermanência tem certamente algo a ver com a volubilidade das massas e da fama que as tem por base; mas seria talvez mais correto atribuí-la à essência dos movimentos totalitários, que só podem permanecer no poder enquanto estiverem em movimento e transmitirem movimento a tudo o que os rodeia. (ARENDDT, 2016, p.434.).

É perceptível que uma palavra que tem seu significado alargado como é o totalitarismo ficou restrito e identificado, ao menos, para este primeiro grupo, à figura de homem que tinha seu próprio “destino manifesto”. Obviamente podemos compreender essa percepção e até mesmo nos reconhecer nela, pois sabemos que o transcurso histórico, as experiências, promessas, os projetos realizados pelas sociedades sempre foram associados a personagens importantes, os quais se puseram ou foram postos como exemplo, e se tornaram o centro da admiração e afeto de muitos, nossa época não está isenta dessa tendência humana. Se reconhecer em sujeitos históricos que inauguram algo que vai se tornando o motivo de sonhos coletivos, estes se autonomizam e encarnam suas épocas, os jovens enquanto sujeitos precisam e se nutrem também dessas paixões seja afirmando, seja para negar.

Também foi comum encontrar o tipo de representação associado a uma mistificação, bastante em voga através de mídias sensacionalistas que associam o totalitarismo que levou à Guerra, ao cenário escatológico e apocalíptico. Visões de fim de mundo, ou “expressões do que adviria sobre a humanidade”. Contudo a experiência histórica do mundo moderno mostra que os eventos relacionados ao terror e horror se deram em sociedades prósperas materialmente, e largamente críticas, a esta altura o mundo já houvera perdido sua aura mística e, suas representações, outrora metafísicas, deram lugar ao absurdo no universo físico, marcada não somente pelo crepúsculo da política como relação entre os homens, mas como a desumanização e o escândalo pavoroso de negar qualquer valor de reconhecimento humano. O período histórico, denominado moderno é a concretização da presença humana assumindo a condição de Prometeu, figura que salta seus limites e rouba o fogo dos deuses, para iluminar o

mundo sem saber que esta mesma ousadia lhe provocaria queimaduras e incinerações que daria um caráter ambíguo à sua conquista.

De repente, torna-se-lhes claro que aquilo que durante milhares de anos fora relegado pela imaginação do homem a uma esfera do além da competência humana pode ser fabricado aqui mesmo na Terra, que o Inferno e o Purgatório, e até mesmo um arremedo da sua duração perpétua, podem ser criados pelos métodos mais modernos da destruição e da terapia. Para essas pessoas (e em qualquer cidade grande elas são mais numerosas do que desejamos admitir), o inferno totalitário prova somente que o poder do homem é maior do que jamais ousaram pensar, e que podemos realizar nossas fantasias infernais sem que o céu nos caia sobre a cabeça ou a terra se abra sob os nossos pés. (ARENDDT, 2016, p. 592).

Compreende-se desse cenário descrito por Hannah Arendt que o totalitarismo ultrapassa os limites da esfera política, assumindo a forma de horror que tornou presente e real as antigas representações simbólicas que vinham do universo religioso, a mesma esfera que fora desacreditada, ao menos nos seus aspectos teológicos, e convertida no reino da imanência que se expressaria por uma moral de dever, guiada por uma razão esclarecida e disposta a calcular maneiras de intervir na realidade, usando meios para obtenção de fins, em última instância da razão que aplicada é a política, a economia, a ciência e aos empreendimentos imperialistas experimentou a falta de limites da guerra e pondo limites à linguagem, que castrada, não pode expressar a lacuna que ressoa na história, e na memória de quem foi vítima da expansão do totalitarismo. Arendt, contudo, nos dá uma imagem e expressão que nos permite ver objeto da História que seria o tempo humano e suas mudanças, essa imagem, porém é uma acentuação das dimensões e implicações da dor e do vazio promovido pelo totalitarismo.

Há, porém, um detalhe que tornava a antiga concepção de inferno tolerável para o homem e que não pode ser reproduzido: o Julgamento Final, a ideia de um critério absoluto de justiça aliado à infinita possibilidade de misericórdia. Pois, no cálculo humano, não existe crime nem pecado comensuráveis com os tormentos eternos do inferno. Daí a perplexidade, daí a pergunta decorrente do bom senso: que crimes essas pessoas podem ter cometido para sofrer tão desumanamente? Daí, também, a absoluta inocência das vítimas: nenhum homem jamais mereceu tal coisa. E daí, finalmente, a grotesca casualidade da escolha das vítimas dos campos de concentração no reino aperfeiçoado do terror: esse “castigo” pode, com igual justiça ou injustiça, ser aplicado a qualquer um. (Idem, 2016, p. 593).

Não se trata de uma consequência lógica ou histórica, mas a perda dos limites morais - aqui entendidos como comedimento e humildade -, e apelo à condição de finitude humana

incentivava o equilíbrio entre mundo da tradição e o equilíbrio da atividade criadora e criativa humana, sem esse juízo que representa pensar sobre seus limites, o mundo moderno conheceu a negação de si mesmo sob forma de Holocaustos.

Este breve espectro que utilizamos, à luz de Hannah Arendt, visa demonstrar que o totalitarismo foi construído pelo trajeto histórico, político e cultural das próprias conquistas ocidentais, elas próprias marcadas pela ambiguidade e que a representação alegórica que visualiza e interpreta estes eventos como o fim apocalíptico do homem e do mundo, atravessa as épocas chegando até nós no presente, sobretudo, porque vivemos imersos nos meios contemporâneos de reprodução de informações e conhecimento.

Precisamos compreender ainda que esta é uma imagem comum e bastante difundida, não sendo, portanto, o seu acesso algo difícil, pois elas evocam o espetáculo do terror que choca, impressiona e não enfatiza a trajetória de formação dos espíritos que legitimaram o horror, além disso, não reflete com mediações e pressupostos humanistas sobre o inominável resultado, e custo humano da atuação destes regimes, os quais são “vendidos” como um produto do horror que gera uma desvalorização da vida humana e suas ações simbólicas.

A importância desse relato lança luz acerca do que muitos discentes têm como informação ou conhecimento sobre o assunto e, é justamente isso que queremos por em perspectiva, afim de que compreendam o valor da impactante afirmação de ARENDT, (2016, p. 593): “E daí, finalmente, a grotesca casualidade da escolha das vítimas dos campos de concentração no reino aperfeiçoado do terror: esse “castigo” pode, com igual justiça ou injustiça, ser aplicado a qualquer um”. Este “qualquer um que pode ser vítima” parece não conhecer lugar ou fronteiras e, que também, consideramos que ele está sempre à espreita através do tempo, precisa ser problematizado e refletido detidas vezes, sem cansaço para que sua memória não seja sem valor ético e político. Aí a necessidade de narrarmos, aos discentes, aquilo que precisa ser combatido. As possíveis interrogações que se opõem a tal afirmação, não podem partir de pressupostos cínicos e céticos, sob pena de fertilizar o terreno para *o sem limites do horror*. Tornar isso compreensível aos discentes é comprometer-se com uma atuação, para além de pedagógica, ética e política.

Na esteira do que acabamos de interpretar sobre as concepções compreendidas pelos alunos, também pode se voltar contra o posicionamento constatado, a própria aura totalitária que pretende negar até mesmo juízos que excluam o direito dos outros pensarem assim, eis um problema no nível lógico da linguagem quase insolúvel, felizmente a realidade e as existências pessoais estão aí pra constatar os diversos efeitos dessa prática histórica e, o

totalitarismo não foi, ou é exatamente, o que poderíamos dizer que é fecundo e contributivo para a vida coletiva, uma vez que a aliena e a manipula. Não obstante estas considerações, não percamos de vista o entendimento dos alunos, pois foi através da recepção deles que pudemos obter algumas noções acerca da nossa problematização.

Um breve “diagnóstico” foi possível porque à medida que os primeiros alunos se manifestavam quando eram interrogados, os discentes subsequentes eram imediatamente influenciados pelos primeiros relatos e suas próprias impressões se configuravam como *mimese* das primeiras opiniões e respostas. Assim, quando indagados sobre o risco do totalitarismo, que originalmente foi associado ao universo político, se espalhar para elementos da cultura e da experiência social como a mídia, por exemplo, que poderia com suas pretensões exigir uniformidade de opiniões, estabelecer monopólios, impedir outras manifestações que impliquem mudanças estruturais, ou simplesmente, vender a ideia de opinião livre escondendo seu interesse em enviesar e teleguiar as intenções do público, os alunos tiveram dificuldades em associar e assemelhar a operacionalização da prática totalitária com o funcionamento de outros setores da vida social.

Partindo dessa constatação esse grupo de alunos precisariam agora desenvolver pequenos roteiros e encenações/aula que lhes permitissem desenvolver situações em que o poder total buscasse se apropriar de toda a manifestação social. Os símbolos sociais, padronização de roupas, defesa de valores coletivos, expectativas, destino manifestos. Esta lógica seria encarnada num tipo de poder fictício que se exerceria sobre os demais e negaria quaisquer modelos diferentes, dessa forma caricatamente os “alunos dominantes” escolheria a roupa, as palavras, a música e o comportamento dos “alunos submetidos”. Este repertório de características precisava ficar notório para que os demais discentes observassem esta narrativa para ficar, ao menos, compreensível que as particularidades e idiosincrasias do totalitarismo poderiam manifestar-se em outros aspectos da vida social.

As consequências que se pode observar desse exercício desempenhado pelos alunos pode ser bem ilustrada na fala de um aluno, que disse algo interessante para que eles próprios entendessem as implicações de um regime autoritário e violento. Quando indagados o que exatamente significa para além *da aula/encenação* o totalitarismo, um dos alunos olhando para os outros disse: “*Sei lá a gente não pode nem falar*”. A aluna que o acompanhava na equipe, porém no grupo que dominava disse: “*É esquisito. Por mais que a gente se esforce e queira ser livre encenando, a gente fica sem poder dizer, por que agente fica mandando nos outros e eles seguem*”.

Estas frases dos alunos, podem nos encaminhar para uma interpretação que se associe a compreensão da temática, entretanto não foi isso que foi utilizado metodologicamente, eles precisariam, a partir do substrato expositivo dos estudos e dos encontros no cineclube tirar conclusões próprias, fazendo comparações e distinções com a realidade, dessa forma brotaria respostas que eles próprios poderiam por em perspectiva de acordo com o significado das consequências históricas do fenômeno real, “fato ocorrido”. O último passo seria construir uma narrativa sobre a experiência vivida na encenação/aula e correlacioná-lo com algum tipo de prática autoritária, que negue a expressão ou experiência de outros. Este primeiro grupo de alunos demorou pra entender a relevância do tema para a História e, também para a formação de uma compreensão mais sintonizada com os efeitos das “ações dos homens através do tempo”.

O segundo grupo de alunos foi receptivo de outra maneira, pois pressupostos como tirar notas altas e entender que as aulas têm uma duração maior que o tempo comercial de 50 minutos (tempo da hora/aula) exerceram bastante força sobre a conduta receptiva. Para este grupo de alunos a condição de se estudar cinema e suas representações de mundo, e a compreensão política do fenômeno do totalitarismo, teve uma fecundidade de aprendizagem e também auxiliou na emergência do interesse dos outros, podemos até falar em “contágio”, pois, veladamente, existe certa competição entre eles, a qual no trabalho foi voltada para uma possível solidariedade epistêmica/cognitiva para que aqueles que tivessem dificuldades de enxergar o propósito do tema fossem compartilhando noções, e as práticas a serem aplicadas nas aulas/encenação junto com aqueles que já tinham certa desenvoltura. Pois bem o que estes alunos do segundo grupo compreendiam do totalitarismo?

Devido as aulas regulares, portanto, no âmbito escolar, este grupo já apresentava a noção sobre movimentos totalitários, sobretudo as experiências fascistas, nazistas e stalinistas, interessante e revelador afirmar uma interrogação de um dos discentes que indagou acerca da significação fascista, pois ele dizia que em seus vídeos na internet, os analistas políticos quando se referiam à situação política do Brasil - marcado por convulsões sociais, divergências políticas, batalhas institucionais no âmbito jurídico e uma rivalidade entre grupos sociais e regionais – citavam ou atribuíam aos opositores a condição de fascista. *“professor porque as pessoas que têm condições boas, tem dinheiro não gostam do Bolsa família, e os que defendem o Bolsa família acusam os que têm condições (dinheiro, poder) que isto é coisa de fascista?”*

Esta pergunta deu mote para uma discussão um pouco mais densa e adequada à idade escolar do 8º e 9º ano do Ensino fundamental, esta adequação foi importante para desenvolver o caráter histórico daquilo a que ela se refere. Há uma ambiguidade capciosa, embora, o aluno talvez não a trouxesse, ou a detivesse no bojo de suas intenções (sem subestimá-lo). Tal ambiguidade reside no fato de que como experiência histórica o fascismo apela para as massas para obter a adesão de muitos, e se legitimar em termos populares, logo facilitar benesses para populares ou “a massa” seria uma das formas de se legitimar. Já as grandes elites dirigentes são associadas a uma política econômica que se fundamenta sobre valores como liberdade e individualismo, verdadeiros “avatares” modernos, dos quais em diferentes vertentes e níveis, promovem os desejos e intenções que a maioria não está em condições de alcançar.

O interessante é que o discurso fascista, dentro da democracia - pois esta tem como possibilidade inerente à sua dinâmica a livre expressão, circula de forma um tanto quanto livre. Neste aspecto, se embrenha manifestações de cunho intolerante, fascista, as quais se aproveitam do caráter intrínseco da democracia, ao menos, na sua lógica propositiva e se desenvolvem como erva daninha, se expandindo e aliciando consciências ressentidas que veem na possibilidade de ascensão social, e política, uma condição para aderir ao espírito autoritário e intolerante - é de oposição também a estes proclamados e festejados valores modernos. Estamos então diante de um termo escorregadio e que precisa ser analisado em contexto, pelo seu movimento histórico, isto é pelos seus princípios e fins que se historicizaram em seus efeitos.

O fascismo também foi uma resposta coletiva a problemas de ordem econômica, isto é, um ideário, que prometia livrar as massas da Itália e também da Alemanha dos movimentos imprevisíveis do mercado. Por outro lado, ele buscava no passado as motivações de sua glória futura e, por último, tinha que encontrar inimigos e grupos que simbolizassem os obstáculos a serem superados ou banidos – judeus, minorias étnicas, comunistas -, desta feita temos os fascismos sempre buscando o poder, prometendo uma fase de progressos materiais, eliminando opositores, reformando instituições políticas e escalando o poder, portanto em nome de fins, que em conformidade com seus valores seriam os melhores. Podemos dizer que ele assume a forma que lhe for conveniente como, por exemplo, se por do lado das maiorias despossuídas e, paradoxalmente, ser apoiado por setores do poder econômico que têm receio dos avanços populares na conquista de seus direitos e reconhecimento.

Outros movimentos políticos e sociais também tinham seus propósitos e adquiriam poder para se expandir, o comunismo de cariz stalinista também em nome de valores nobres utilizou de meios violentos, e no afã de empreender a revolução também deixou um rastro de morte e desilusão, porém sempre se prorrogou como promessa que construiria a igualdade social e, faria a justiça dentro dos moldes de suas representações doutrinárias. E todos, estamos em condições de reconhecer que a finalidade do movimento histórico promovido pelo Comunismo é a igualdade e, esta só pode ser obtida como o apelo e proclamação dos maiores interessados nessa teleologia, a saber, os trabalhadores, que estão privados dos meios de produção, segundo a nomenclatura marxiana. “*Trabalhadores do mundo uni-vos*”²⁹ (Marx). O Grande problema é que “os meios podem comprometer os fins”, ao contrário da máxima de cunho maquiavélico e, nesse caso também se aplica a ideia de massa para os adeptos dessa prática.

Dentro desse espectro histórico percebemos que a indagação do aluno é ambígua embora exija habilidade do analista para “separar o joio do trigo nos conceitos”. Isto é relevante devido às implicações práticas na vida coletiva, pois a pergunta do aluno reflete um caráter de conjuntura dos acontecimentos. A indagação nos levou a perspectivar a definição porque ela pode ser moldada ao sabor das circunstâncias, sem, entretanto, causar prejuízo a sua finalidade de exercer ou buscar o monopólio do poder sobre os demais, mesmo que para isso assumam características que possam ser associadas a grupos distintos de sua origem histórica, mas permanecendo fiel ao seu propósito ainda que se expresse por outros vocabulários e condutas típicas de um determinado contexto histórico. Diante de polêmicas que eram publicadas envolvendo uma suposta divisão do país em nome de compreensões políticas diferentes, estes alunos procuraram se inteirar mais devido às próprias sugestões dos deveres de casa que procuram extrair dos mesmos, alguma perspectiva conjuntural da situação histórica como um todo.

²⁹ Expressão clássica do livro de Karl Marx e Friedrich Engels: **O Manifesto do Partido Comunista**. Nesta obra se afirma que o motor da história é a luta de classes e expõe o programa político dos comunistas após a tomada do poder. O texto observa que o poder só pode ser atingido pela derrubada do Estado burguês e pela união dos proletários de todos os países. (A conclamação de Marx no *Manifesto Comunista* é resultante de sua reflexão sobre os impactos da modernidade, sobretudo, em seus aspectos materiais, econômicos e de forte repercussão no universo social. Karl Marx percebera que a mão de obra operária era imprescindível, não só no processo produtivo das mercadorias, como também na atuação política que implicaria mudanças na compreensão de mundo e no fortalecimento de suas posições sociais e econômicas. Daí sua conclamação pela união entre todos os operários do mundo, visto que todos estavam inseridos a mesma estrutura de exploração do Capitalismo.

O segundo grupo assimilou a relevância de estudos sobre totalitarismo e cinema a partir das definições que estão nos livros, e que evocam o nacionalismo extremado, o corporativismo, a disciplina e culto a personalidades como líderes que são infalíveis. Tendo como orientação estas características eles também desenvolveram aulas/encenadas criando ficções onde era perceptível que tramas narrativas representassem o cotidiano.

Na perspectiva deles uma cidade em período eleitoral tem disputas entre líderes históricos que usam de promessas de um futuro melhor se apoiando no passado, onde as coisas teriam sido melhores, e por isso, deveriam se repetir, ainda que a experiência provasse o contrário, dessa forma fizeram adaptações posicionando os conceitos e as práticas para algum tipo de descrição do conteúdo. Aqui a experiência foi satisfatória, pois eles foram capazes de realizar trocas e diálogos com uma realidade também histórica, qual seja a do poder que usa o povo para se manter, trazendo prejuízos do ponto de vista da alteração e revezamento, enfim da abertura de outras perspectivas que possam representar e tornar possível e melhor a vida de outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema do totalitarismo é bastante urgente no período contemporâneo, no momento em que a memória desse fenômeno está bastante ativa face ao possível retorno de novas formas de domínio e a ameaça da atuação política humana no século XX, este fato se verifica na emergência de toda sorte de radicalismos políticos e posturas agressivas e intolerantes contra grupos e minorias que buscam reconhecimento social e humano.

Em face deste quadro a nossa tentativa foi de aproximar estas questões para a reflexão no ensino de História. Por considerarmos ser um tema fértil para a discussão no ensino dessa disciplina elaboramos uma forma metodológica acessível para trabalhar com os alunos dos oitavos e nonos anos do ensino fundamental. Tal metodologia é o cine clube e as aulas encenadas. Essas práticas metodológicas se mostraram fecundas quando consideramos que demandou o trabalho coletivo entre alunos e professor, pois foi necessário construir uma prática de seleção dos filmes que partissem do repertório dos alunos, isto é, filmes que eles gostassem e que fosse possível extrair o diálogo e a discussão sobre política e sociedade. Chegou-se assim aos filmes **O Doador de Memórias** e ao filme **Divergente** da série de mesmo nome.

O cineclube possibilitou encontros e discussões sobre o papel do cinema como agente histórico e formador de opiniões. Foi interessante perceber que os discentes iniciaram uma forma de compreensão de mundo que considera a relevância da interpretação política do universo social. Além disso, também foi instigante vê-los em contato com conceitos históricos e sociológicos, a saber, - narrativa histórica, temporalidade e dialética -, esses conceitos esperamos, além de ter ampliado seus vocabulários, também tornaram possível a ampliação de uma consciência ativa e que leva em conta a História como uma lente que enxerga o mundo de forma ampla e estimula uma ação para provocar mudanças naquilo que se compreende como inadequado ou inoportuno.

Já as aulas encenadas apresentaram um didatismo que superou as expectativas, pois, no processo de estudo dos totalitarismos como fenômeno histórico, os alunos se empenharam para entender a emergência das características desses fenômenos, além disso, foram instigados a associarem tais características com práticas sociais, políticas e até morais que reproduzem tais radicalismos e intolerâncias que guardam semelhanças com o *modus operandi* histórico dos fascismos. As encenações apresentaram caráter lúdico, mas, sobretudo, de comprometimento de produzir de forma encenada, uma consciência crítica sobre o tema totalitarismo.

Tendo em vista o entusiasmo dos alunos por cinema então estabelecemos a “tríplice aliança discursiva” que reúne o Ensino de História como uma prática cotidiana e esclarecedora para pensarmos as mudanças promovidas pelos homens no tempo, O cinema como prática lúdica, na visão dos alunos, e o tema dos totalitarismos e suas práticas restritivas da liberdade.

O resultado foi proveitoso, pois os alunos puseram em circulação no seu cotidiano noções e práticas que estimulam a reflexão e podem ter resultado empírico na vida cidadã daqueles que os circundam. No horizonte enxergamos um tênue resplandecer dessas metodologias, a serem estendidas num intercâmbio com outras escolas, multiplicando as ações de formação de consciência crítica e utilizando o cinema como forma de instituição que pode atuar formando comportamentos mais respeitosos, com as diferenças de opções políticas, étnicas, de gênero, enfim de tolerância para com as diversas expressões de ser humano.

O próprio esforço para a elaboração do método do cine clube aliado às aulas teatralizadas se configura, segundo nosso propósito, numa perspectiva ética e epistemológica visto que nos propusemos a obter resultados no ensino aprendizagem de História e tais métodos propiciaram a aurora de um a percepção diferente acerca do próprio ensino, que não está preso à sala de aula, mas faz do próprio espaço social e de suas relações uma aula viva, dinâmica – onde se pretende atuar e promover algo novo que possa melhorar o convívio social.

As aulas de História tornaram-se dessa maneira um “estado de exceção” que se permitia quebrar a regra de tudo recepcionar para se obter boas notas, e tornou-se um exercício cotidiano de ser aluno em uma aula viva, e solta das grandes exigências que se tornaram comuns na escola. O cineclube tornou-se ocasião para vivermos o tempo qualitativo, que permeia e se estende numa boa conversa sobre a História, e suas múltiplas possibilidades de formação de opinião e ação.

Em uma atmosfera cultural e política de ascensão de formas de interpretação social associadas a conservadorismos extremos, e recrudescimentos na relação de reconhecimento dos outros, nos pareceu pertinente trabalhar a emergência desse fenômeno à luz do tempo histórico. Ocorreu-nos desenvolver a reflexão com os alunos acerca do papel da História como saber que fornece uma contribuição para distinguir entre práticas sociais de perseguição e intolerâncias perpetradas por grupos com relação a outros segmentos sociais e, daí

podermos marcar uma posição para melhor avaliar que formas sociais de vida são mais inclusivas.

Diante desse quadro de urgência para definirmos estratégias para ensino, o cinema emergiu como instrumento privilegiado, visto que as telinhas ganham o mundo e, por que não dizer, criam o mundo a partir das representações e intenções que fazem a cabeça da plateia.

Já as aulas encenadas foram concebidas como narrativas que percorrem o cotidiano das pessoas e se expressam dentro de hábitos, expressões da linguagem que segregam segmentos e reforçam práticas de exclusão. Esta prática metodológica visava, por meio da ficção, criar situações sociais e interpessoais que fizessem os próprios alunos entender como surge e se manifesta pequenas posturas totalitárias, as quais não aceitam ou permitem diferentes formas de entender e agir no mundo. Por estas vias então julgamos que, ao menos encaminhamos a discussão política sobre os totalitarismos e fizemos os alunos obterem, a partir do cinema e das aulas encenadas, algum subsídio- proveniente da História-, para compreenderem o mundo que os cerca.

Assinalado o cenário acima é fundamental para nós, resgatar a História como narrativa e torná-la viva como conhecimento, ação e consciência ética no processo de figuração, configuração e refiguração da vida social e temporal humana. Neste processo de significação compreendemos que os discentes recebem e constroem o mundo social e de valores que lhes formata, por assim dizer. Depois descobrem que podem romper com essas primeiras representações e apresentações de mundo, por meio da ação conjunta e da compreensão de que as coisas se movem no tempo, este próprio tempo se torna palavra para designar mudanças e a passagem de estados diversos que se referem e se reportam a vida humana.

Por último temos a refiguração de mundo, que se apresenta mais complexo e enriquecido, enquanto possibilidade de reinício de compreensão e atuação Histórica, pois capaz de fazer uso dos meios que lhe são próprios para mais uma vez imprimir na vida social seus valores que orientam e constroem o homem com todas as suas contingências e propósitos. Assim são os alunos, iniciantes no mundo, apresentam todo o potencial de moldar a matéria prima das ações humanas passadas e dar início a algo de novo, que, entretanto se relaciona intimamente com o universo cultural herdado. A esta capacidade, afirmamos na esteira de Arendt, temos o *Amor Mundi*, amor pelo mundo para torna-lo melhor e julgamos ser o Ensino de História uma condição imprescindível para a consecução de tão elevado propósito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. Tradução de Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

BARROS, José D' Assunção. **Cinema - História –Teoria e Representações Sociais o Cinema - 3ª Ed. 2012 / NÓVOA, Jorge**. Apicuri Editora.

_____, José D.'Assunção. **O tempo dos historiadores**. Editora Vozes Limitada, 2013.

BENJAMIN, Walter. **O anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Edição anotada por Étienne Bloch. Prefácio: Jacques Le Goff. Apresentação à edição brasileira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2011.

CAPELATO, Maria Helena et al (Orgs). **História e Cinema: dimensões históricas do audiovisual**. São Paulo: Alameda, 2011.

CATROGA, Fernando. **Memória e História**, in: PESAVENTO, Sandra. **Fronteira do Milênio**, Porto Alegre. Editora da Universidade. 2001.

CERRI, L. F. . **Ensino de História e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERTEAU, M. **A Escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2ª Edição, Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

ELIAS, Nobert. **A Solidão dos moribundos**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

FILHO, Luiz Maranhão. **Cinema em tese**. Faculdade Maurício de Nassau, 2006.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as coisas**. Uma arqueologia das ciências humanas. Tradução. Salma Tannus Muchail. Martins Fontes: São Paulo, 2000.

Ensino de história, cinema e totalitarismos: narrativas e interpretações do totalitarismo a partir do cinema.

_____, **Michel. Microfísica do Poder.** Os intelectuais e o poder. ed. São Paulo: Graal, 2008.

HEIDEGGER, Martin. **O ser e o tempo.** Petrópolis: Vozes, 1997.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura.** Ed. São Paulo. Martin Claret, 2005.

KORNIS, Mônica Almeida. **Cinema, televisão e História.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

KOSELLECK, Reinhardt. “espaço de experiência e horizonte de expectativas”. In: **Futuro passado – contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2006. p. 311-337. [original: 1979].

_____, Reinhardt. “Modernidade”. In: **Futuro passado – contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2006. p. 267-303.

_____, Reinhardt. **Teoria da história e hermenêutica.** Estratos do tempo. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

LIPOVETSKY, Gilles & SERROY, Jean. **A Tela Global: mídias culturais e cinema na era hipermoderna.** Ed. Sulina, Porto Alegre: 2009.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** ed. São Paulo: Martin Claret. 2000.

PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato.** 14^a. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

REIS, José Carlos. **História e Teoria. Historicismo, Modernidade, Temporalidade e Verdade.** 3^a ed. Rio de Janeiro: ed. FGV, 2006.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____, Paul. **A crítica e a convicção.** Lisboa: Edições 70, 2009.

_____, Paul. **Tempo e narrativa.** São Paulo: Papyrus (1994). [original: 1983/1985].

_____, Paul. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação.** Lisboa: Edições 70, 2011.

SEVCENKO, Nicolau. **A Corrida para o Século XXI: no loop da montanha Russa.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

Ensino de história, cinema e totalitarismos: narrativas e interpretações do totalitarismo a partir do cinema.

TEIXEIRA, I. A. de C.; LOPES, J. de S. M. A Juventude Vai ao Cinema. São Paulo: Autêntica, 2009.

VOVELLE, Michel. Ideologias e Mentalidades. Tradução: Maria Julia Cottvasser 2ª edição editora brasiliense, 1991.

WHITE, Hayden. Trópicos dos Discursos. Edusp 2014, São Paulo.

XAVIER, Ismail. (org.). A experiência do cinema: São Paulo: Editora Graal, 2003.