



UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI – URCA
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA



**DE VOLTA PARA O FUTURO: OS USOS DE FILMES PARA
A COMPREENSÃO DO TEMPO NO ENSINO DE HISTÓRIA**

JOSEMAR DE MEDEIROS CRUZ

CRATO – CE
2020

JOSEMAR DE MEDEIROS CRUZ

**DE VOLTA PARA O FUTURO: OS USOS DE FILMES PARA
A COMPREENSÃO DO TEMPO NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Regional do Cariri – URCA, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof. Dra. Sônia Maria de Meneses Silva

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade Regional do Cariri – URCA
Bibliotecária: Ana Paula Saraiva de Sousa CRB: 3/1000

Cruz, Josemar de Medeiros.

C955d De volta para o futuro: os usos de filmes para a compreensão do tempo no ensino de história/ Josemar de Medeiros Cruz. – Crato - CE, 2020

240p.

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA da Universidade Regional do Cariri – URCA.

Orientadora: Prof.^a Dra. Sônia Maria de Meneses Silva.

1. Ensino de História, 2. Educação de Jovens e Adultos, 3. Temporalidade, 4. Cinema, 5. Competência Narrativa; I. Título.

CDD: 907

JOSEMAR DE MEDEIROS CRUZ

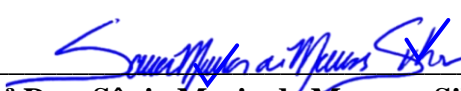
**DE VOLTA PARA O FUTURO: OS USOS DE FILMES PARA
A COMPREENSÃO DO TEMPO NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA, da Universidade Regional do Cariri – URCA, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.


Orientadora: Prof. Dra. Sônia Maria de Meneses Silva

Aprovada em 10 de abril de 2020.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Sônia Maria de Meneses Silva (URCA)
(Orientadora)



Prof. Dr. Thiago de Abreu e Lima Florêncio (URCA)
(Professor do quadro docente do PROFHISTÓRIA-URCA)



Prof. Dr. Rodrigo de Almeida Ferreira (UFF)
(Professor externo ao quadro docente do PROFHISTÓRIA-URCA)

À minha família. Sei o quanto estão felizes por essa realização. Obrigado pelo apoio, pela paciência... e pela inspiração, sobretudo.

AGRADECIMENTOS

Não quero me reportar aqui apenas a quem há pouco tempo contribuiu para que eu pudesse enfrentar essa importante etapa de minha vida, que, espero, permita-me acessar novos horizontes. Não foram poucos os percalços, e por causa deles, aprendi e cresci. É hora de reconhecer aqueles que me ajudaram ao longo dos anos a continuar acreditando que vale a pena seguir em frente.

É improvável que eu consiga mencionar todos que impulsionaram a minha trajetória nessa árdua missão de educar. Primeiramente, os companheiros de jornada, em especial os professores de História, que travam inglórias batalhas todos os dias, na maioria das vezes sob condições adversas. Se até recentemente tínhamos que desafiar a já quase insaciável marcha para o progresso, que nos mantém de olhos abertos e focados no presente como o único tempo e realidade a ser percebida, infelizmente agora somos vistos como doutrinadores e elaboradores de falsas narrativas. Ser professor de História não é uma tarefa das mais fáceis, e tudo leva a crer, será também das mais perigosas.

Aos meus professores da Universidade Regional do Cariri, meus sinceros agradecimentos. Gosto de dizer que sou também filho da URCA, pois nesta universidade me graduei, especializei-me e agora me torno mestre. Procurei de cada um, ao longo dessas etapas, apreender não só os conteúdos ministrados, mas sobretudo, o gosto pela docência. Dentre esses profissionais, menciono em especial minha orientadora, a professora Sônia Meneses, da qual também fui aluno do curso de especialização, e que muito foi responsável pelo meu interesse por teoria, que como aprendi, deve caminhar de braços dados com a prática, para dar-lhe enfim, um sentido.

Agradeço a coordenação e todos os que compõem o quadro de profissionais do programa ProfHistória. Espero, sinceramente, que haja uma continuidade e que muitos outros professores, assim como eu, tenham essa inigualável oportunidade de repensar sua trajetória profissional. Como bolsista, não posso deixar de fazer uma menção a Capes, que financiou essa pesquisa. Assim como a prefeitura municipal de Brejo Santo, por me permitir o afastamento das atividades em sala de aula e poder me dedicar as demandas do curso. E, muito enfaticamente, aos meus colegas que atravessaram comigo essa experiência. Terei as melhores lembranças. Nesse sentido, uma pena que tenha passado tão rápido.

Por fim, aos meus alunos, sem os quais não haveria pesquisa. Aprendo com eles todos os dias.

“O filme nunca muda. Eu mudo. Sempre parece diferente porque você está diferente, você vê coisas diferentes”

(James Cole, “Os 12 macacos”)

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos é marcada pelo retorno ao ambiente escolar, em geral a fim de se atender às exigências de um mundo que, sob o paradigma do progresso, transforma-se rapidamente. Diante desse contexto, em que pesa demandas urgentes, o ensino de História precisa contribuir para ampliar a experiência temporal dos alunos. Sendo assim, o objetivo dessa pesquisa foi refletir sobre a apreensão do conhecimento histórico na EJA, em especial no que se refere a compreensão do tempo. Para isso, aproveitou-se as experiências e expectativas dos estudantes como catalisadores da necessária relação entre passado, presente e futuro; e por consequência, seu impacto na consciência histórica. Propõe-se aqui o uso de filmes para o desenvolvimento da competência narrativa e a apropriação das categorias temporais, pois a linguagem do cinema, além de uma educação do olhar, proporciona pensar a própria representação da história, cuja assimilação cognitiva é tão cara em um contexto de disputas de narrativas, que muitas vezes têm nas imagens a sua escrita. Nesse caso, o filme apresenta uma dimensão didático-pedagógica quando objeto a ser problematizado em sala de aula. As reflexões produzidas nessa investigação resultam das atividades realizadas no âmbito do projeto CineHistória, em que há mais de dez anos faço uso de filmes no processo de desenvolvimento do raciocínio histórico dos alunos da EJA, com o intuito de contribuir na promoção de uma educação histórica significativa, que se faça a partir da ação de pensar historicamente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. Educação de Jovens e Adultos. Temporalidade. Cinema. Competência Narrativa.

ABSTRACT

Youth and Adult Education is characterized by the return to the school, in general in order to meet the demands of a world that, under the paradigm of progress, is changing rapidly. In this context, in which immediate demands are imposed, history teaching needs to contribute to broaden the students' temporal experience. Therefore, the objective of this research was to reflect on the apprehension of historical knowledge in adult education, especially the understanding of time. For this, students' experiences and expectations were used as catalysts for the necessary relationship between past, present and future; and consequently, its impact on historical consciousness. This work proposes the use of films for the development of narrative competence and the appropriation of temporal categories, because the language of cinema, in addition to an education of the gaze, allows thinking about the representation of history, whose cognitive assimilation is so important in narrative disputes, often written by images. In this case, the films present a didactic-pedagogical dimension as an object to be problematized in the classroom. The reflections produced in this investigation result from the activities carried out within the scope of the CineHistória project, in which for more than ten years I have been using films in the process of developing historical reasoning in the context of adult education, in order to contribute to the promotion of learning meaningful historical experience, which is based on the action of thinking historically.

KEYWORDS: History Teaching. Youth and Adult Education. Temporality. Movie. Narrative Competence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: DE VOLTA PARA O FUTURO PASSADO.....	11
CAPÍTULO I – HISTÓRIA: UMA ODISSEIA NO TEMPO	
1.1 – HUMANIDADE, TEMPO E ENSINO DE HISTÓRIA.....	20
1.2 – ROMPENDO O HORIZONTE DO AGORA: TEMPO E ENSINO DE HISTÓRIA....	30
1.3 – O PASSADO PRESENTE: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	46
1.4 – OS SUJEITOS DA EJA: ENTRE EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS.....	53
1.5 - TEMPO, TEMPORALIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA NA EJA.....	64
CAPÍTULO II – LUZ, CÂMERA... INTERROGAÇÃO: COMO O FILME PODE ATUAR NA COMPREENSÃO DO TEMPO?	
2.1 – “É COMO ESCREVER COM LUZES”: CINEMA, HISTÓRIA E ENSINO.....	87
2.1.1 – APRENDENDO A PARTIR DOS FILMES.....	100
2.1.2 – CONSTRUIR CAMINHOS PARA O USO DE FILMES EM SALA DE AULA....	107
2.2 – O TEMPO FILMADO... E EDITADO: O CINEMA E A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVAS SOBRE O PASSADO-PRESENTE-FUTURO.....	114
2.2.1 – O TEMPO COMO SIGNIFICAÇÃO DO ESPECTADOR.....	119
2.2.2 – A TEMPORALIDADE NO CINEMA.....	128
2.3 – PROJETO HISTÓRIA E CINEMA: TRABALHANDO O TEMPO NA EJA A PARTIR DO FILME.....	140
CAPÍTULO III – ESTRATOS DA HISTÓRIA: A COMPREENSÃO DOS TEMPOS NA NARRATIVA FÍLMICA	
3.1. – AGORA, O FUTURO: A PROPOSTA DO SITE “O TEMPO NO CINEMA”	154
3.2 – “NADA É TÃO PRESENTE QUANTO O PASSADO”: O TEMPO COMO MUDANÇA E PERMANÊNCIA.....	159

3.3 - “O OSSO VIROU UMA NAVE”: CONSTRUINDO NARRATIVAS A PARTIR DA REPRESENTAÇÃO FÍLMICA.....	171
3.4 - A ESCRITA IMAGÉTICA: SOBRE O TEMPO NARRADO NA “ETERNA” VIDA MARIA.....	183
3.4.1 – “O MUNDO ERA OUTRO”: COMO OS ALUNOS SIGNIFICARAM OS TEMPOS NO FILME “VIDA MARIA”	197
3.5 - A MISE-EN-SCÈNE DO TEMPO: COMPREENDENDO ALTERIDADES E PERMANÊNCIAS NO FILME “O CONFLITO DAS ÁGUAS”	204
3.5.1 – “O OURO VIROU A ÁGUA”, ENTRE OUTRAS MUDANÇAS (E PERMANÊNCIAS): ANÁLISE DOS ALUNOS SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA PASSAGEM DO TEMPO NO FILME “O CONFLITO DAS ÁGUAS”	216
CONSIDERAÇÕES FINAIS: APRENDENDO A PENSAR HISTORICAMENTE.....	222
BIBLIOGRAFIA.....	227

INTRODUÇÃO

O ano de 1983 é uma espécie de marco temporal para mim. Foi naquele início de década que eu, aos 7 anos, aprendi a andar de bicicleta, comecei a frequentar a escola, e entre outras coisas, vi meu time de futebol ser campeão nacional pela primeira vez. Tudo era novidade. O depois era o dia seguinte e o antes era, no máximo, o último final de semana. Na idade da razão, eu estava prestes a alongar o meu horizonte, e tudo por causa daquele filme que eu não deveria assistir.

Uma emissora de TV anunciava durante dias a exibição de “um clássico, uma obra-prima, um épico cinematográfico”. Bem, na verdade eu mal sabia o que era um filme, muito menos o significado dessas palavras difíceis. Evidentemente, não planejava assisti-lo, pois seria exibido tarde da noite, quando “já seria muito escuro” para mim. Entretanto, atizar a curiosidade de uma criança não era uma coisa difícil naqueles anos.

Chegado o dia da exibição, o mundo inteiro – minha vizinhança – só falava nesse evento. E as pessoas “adultas” diziam que não era para criança assistir, porque tinha muita violência. “Como é que passam uma coisa dessa na televisão? Já tem tanta violência no mundo.” “É por isso, meu povo, que as pessoas se matam. Veem na televisão e querem fazer”, eram os comentários que ouvi durante o dia inteiro, e que me soavam como uma espécie de advertência, uma ameaça. Entretanto, decidi que tinha que dar um jeito. Claro, fingiria estar dormindo, e depois que meus pais fossem para o quarto, ligaria a TV na sala, bem baixinho e veria a ameaçadora violência. E assim fiz. Tudo funcionou perfeitamente. E naquele dia, em que assisti pela primeira vez a um filme, acabei descobrindo algo que me causou uma estranha sensação: o passado.

Um tempo que a memória não abarcava se apresentou a mim. “Quando isso aconteceu?” “Será que foi assim mesmo?” Meus olhos ficaram abstraídos pelas imagens de gladiadores liderados por um homem chamado Spartacus, lutando por sua liberdade contra um grande exército. Não era ainda possível, com tenra idade, racionalizar essas questões. Mas as consequências daquela madrugada me provaram que sim, aquele instante foi o primeiro passo para a constituição do que hoje entendo tratar-se de uma consciência histórica.

Não sei se é comum que as pessoas se apercebam disso como algo significativo em suas vidas. Mas, como me tornei professor de História, tenho esse momento como uma espécie de evento fundador, uma epifania. Consequentemente, com o passar dos anos, não perdia um filme que fosse mostrar o passado. Queria saber como as coisas eram. Ou pelo menos, como diziam que havia sido. Curiosamente, causava-me grande interesse enredos que imaginavam o futuro.

Passado e futuro. Parecia que minha cabeça estava sempre em outro lugar. Melhor: em outros tempos.

Adiantando alguns anos, graduei-me em História, ciência que muitos associam ao estudo do passado apenas, e que eu sempre vi como uma narrativa que combinava múltiplos tempos. Entretanto, ao iniciar a carreira docente, percebi que os alunos tinham um entendimento do conteúdo da disciplina como uma antologia de informações sobre épocas anteriores a sua vida. Mas como trabalhava no Ensino Médio e em escolas da rede particular, imaginava que isso fosse fruto de pressões externas para a assimilação, via memória, dos fatos e personagens que “podiam cair no vestibular”. Com os anos, e muitas outras séries e modalidades na bagagem, concluí que o problema não estava restrito a certos ambientes. O conhecimento histórico era realmente visto como algo desassociado da vida para a maioria dos estudantes. Seria culpa dos livros didáticos? Eles reforçam essa ideia?

Os manuais de ensino evocam o passado, ou no máximo, uma experiência construída por quem os redige. O que fazer com isso? Que competências poderiam ser mobilizadas para que um evento histórico deixasse de ser percebido como algo isolado no tempo e no espaço? Que habilidades os alunos deveriam possuir para que fossem capazes, eles mesmos, de perceber nos vários eventos estudados a diversidade de tempos que neles estão contidos? À medida em que busquei respostas para essas perguntas, fui percebendo uma nova operacionalização das categorias temporais nos livros didáticos, principalmente a partir da abordagem temática dos conteúdos. Entretanto, apesar de reconhecer o esforço de se construir narrativas que aproximam passado e presente, muitas vezes elas acabam soando como mais informações a serem assimiladas. De que maneira então, os alunos poderiam ser levados a compreender e mobilizar essas narrativas?

Havia uma motivação para que eu visse Spartacus naquela noite: a tal violência que tanto falavam. Ora, aos sete anos o que eu poderia ter entendido? Eu vi muita violência sendo praticada pelos personagens que se enfrentavam nas arenas, por exemplo. Só que em um passado muito distante do meu tempo de vida. E por motivos bem diferentes, que diziam respeito aquele contexto, que precisaria, é claro, ser entendido em sua singularidade. Mesmo sendo uma criança, ao ver o filme associei o passado ao presente a partir de um ponto temático que era a violência. Não tinha como entender outros aspectos do roteiro. Mas vi as roupas, a cenografia, a música, tudo me causou uma espécie de experiência temporal. Conhecia tudo aquilo, embora não daquele jeito.

Vinte anos depois, acabei relacionando minhas inquietações como professor com aquela experiência fundadora da minha consciência histórica, e procurei utilizar a chamada sétima arte

como forma de estabelecer uma aproximação entre distintos tempos, fazendo desse recurso uma fonte e ferramenta de reflexão temporal. Um estímulo que levasse o aluno a perceber que a narrativa histórica é uma maneira de representar a experiência humana no tempo. Assim, com a finalidade de produzir em sala de aula uma reflexão de natureza histórica em torno da relação entre passado, presente e futuro a partir dos filmes, criei em 2009 o Projeto História e Cinema.

De fato, costumo afirmar que ver um filme é uma experiência temporal. Sempre fui fascinado – e quem não é? – por viagens no tempo. Quando assisti a “De volta para o futuro”, há certa de 30 anos, adquiri o hábito de ficar pensando no que eu mudaria se pudesse voltar ao passado. A partir daí, já embarcava numa digressão sobre o que aconteceria se pudesse interferir em eventos históricos importantes. Aprendi depois que isso se chamava raciocínio contrafactual. Alguns colegas a quem eu revelava meio timidamente essa prática, diziam se tratar de uma mera perda de tempo, pois já é muito difícil saber o que aconteceu, para que ficar imaginando o que poderia ter sido? Eu não pensava assim.

Entendia que esse tipo de raciocínio me orientava a desenvolver algumas habilidades fundamentais para pensar historicamente. Sucessividade, causalidade, continuidade, permanências e alteridades, são ferramentas de percepção e compreensão do conhecimento histórico, sem as quais eu não poderia interpretar, nem atribuir um sentido ao que estava estudando, e a partir de um certo momento, ensinando também. E por consequência, isso me levou a um questionamento que definiu a minha atividade profissional: o que estou ensinando mesmo? Faço algo além de relatar oralmente aquilo que o próprio livro didático apresenta? Essa inquietação deve ser algo muito comum em profissionais da educação. No entanto, percebo que é ainda mais entre professores de História.

No texto da recém lançada Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, no que se refere às competências a serem desenvolvidas no ensino de História, diz-se que o aluno deve “compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais”¹. Portanto, não apenas nesse documento, e muito além desse exemplo citado, o objetivo claramente evidenciado do ensino de História não é que o aluno saiba que em Roma, entre os anos de 73 a 71 a.C., um escravo chamado Spartacus liderou uma revolta de grandes proporções. Apesar de que, para o desenvolvimento da supracitada competência, essas informações sejam utilizadas e sobre elas devemos pensar. Mas, enfatizo, não isoladamente.

1 BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: 2018. p. 402.

O filme, motivo da minha epifania, foi lançado no circuito comercial de cinema em 1960. O Império Romano não existia mais nessa época, muito menos rebeliões de escravos gladiadores. A experiência da II Grande Guerra já estava ficando para trás e o mundo estava mergulhado na chamada Guerra Fria. Nesse contexto, as disputas no âmbito das relações internacionais apresentavam também conflitos no interior das superpotências, em que “inimigos internos” eram perseguidos e eliminados. No caso dos Estados Unidos, a promoção da chamada “Caça às bruxas” liderada pelo senador Joseph McCarthy. Um dos investigados era justamente Dalton Trumbo, o roteirista do filme *Spartacus*.

Tanto Trumbo quanto Howard Fast, autor do livro que inspirou o filme, não poderiam ter construído uma visão positiva da experiência do macarthismo, em especial de seu idealizador e coordenador. Ambos buscaram na arte (literatura e cinema) uma forma de tratar das questões da época em que viviam. Como percebeu o historiador William Harris, na tela, o senador romano Crasso se transformava, pela construção das falas e da montagem do enredo, no senador americano Joseph McCarthy². De fato, o passado é visto e representado com os olhos do presente. Consequentemente, ver um filme histórico não deve ser uma forma de enxergarmos apenas a representação de um passado, mas a produção de significados sobre o próprio tempo que o produziu.

Infelizmente, porém, muitas vezes o filme é usado como mera ilustração dos conteúdos, famoso substituto do professor ausente e meio para se “completar o estudo do livro didático”. Tudo isso no clima da famosa “sessão pipoca”. É comum também o filme ser encarado como um mecanismo de alienação, ou até de manipulação, e por isso deveria ser evitado em sala de aula, posto que seu uso só contribuiria para que o estudante de História aprendesse sobre o passado de forma imperfeita e até mesmo completamente distorcida. Ou seja, esse discurso parece afirmar que um filme se presta a ser uma aula de História. Nesse caso, realizada com extrema incompetência ou enviesada ideologicamente. E é fundamental ressaltar: mesmo reconhecendo a relevância do filme como material didático, muitas vezes há um preparo insuficiente para o seu uso. E esse mal planejamento pode acarretar o sério risco de contribuir para sermos manipulados pelo próprio discurso da película. Sem falar que experiências malsucedidas, acabam por desestimular tal prática. Como desconstruir essa visão?

Pensando nisso, criei há alguns anos um grupo de estudos e pesquisa chamado Planejando com cinema. O objetivo central do projeto é refletir sobre a relação entre o cinema e a história, e mais especialmente o ensino de História. Defendemos o filme como uma fonte

² HARRIS, William V. *Spartacus*. In: CARNES, Mark C. *Passado imperfeito: a história no cinema*. São Paulo: Editora Record, 1997. p.40-43.

em sala de aula, um documento sobre o qual deve pesar uma problematização a ele lançada. Nosso intuito é mostrar como é possível contribuir para que o cinema seja entendido em uma dimensão pedagógica muito além do ilustrativo. E que o filme, mais do que um documento, é também um fato, como bem disse Marc Ferro. Portanto, produz e reforça um discurso. Uma narrativa, que, no espaço público de produção de conhecimento, também produz história, exercendo um papel de preponderância dentro da chamada cultura histórica.

Em consonância com o objetivo que exporei através desse texto, o grupo de estudo “Planejando com cinema” tem como tema de pesquisa atualmente o filme como recurso para o ensino das categorias temporais, ferramenta essencial para a aprendizagem histórica. Sendo um elemento importante nesse processo, posto que viabilizou discussões sobre práticas em sala de aula com o uso do cinema, e permitiu a nós participantes refletir sobre o potencial das novas linguagens no ensino de História.

O trabalho que ora apresento à comunidade acadêmica é fruto de um longo caminho, percorrido por mim desde que iniciei minha carreira docente. Mas poderia dizer que até mesmo antes disso. O cinema, desde “Spartacus”, passando por “De volta para o futuro”, “2001: uma odisséia no espaço”, e tantos outros filmes que me fizeram pensar sobre a relação tempo, história, e posteriormente, o ensino, certamente contribuíram para a minha atividade enquanto professor de História.

É preciso reconhecer que o domínio das habilidades cognitivas que permitem ao aluno saber relacionar passado, presente e futuro, como dimensões de uma experiência pessoal e coletiva, harmoniza-se ao reconhecimento da História como uma representação narrativa. Cabendo ao estudante, a partir daí, a interpretação e a produção de um sentido de orientação para a sua vida. Sendo assim, o desafio a que me propus nesses anos foi, em resumo: contribuir para que os alunos possam construir uma compreensão da história a partir da representação das categorias temporais nas narrativas; usando para isso a linguagem do cinema como ferramenta didático-pedagógica.

Acredito que não se ensina História, mas sim, a pensar historicamente. Por isso é preciso desenvolver nos estudantes uma compreensão das noções de tempo, orientar a aquisição dessas ferramentas e desenvolver o hábito de pensar nos conteúdos como formas de se associar os tempos históricos, de os enxergar numa temporalidade, onde sucessividade, causalidade, permanências e mudanças, componham os instrumentos para executar a tarefa de aprender História.

Essa é uma necessidade didático-pedagógica que deve estar presente em todos os níveis de ensino, como preconizam os PCN's e as Diretrizes Curriculares, assim como as matrizes de

referência para os sistemas de avaliação que aferem o desenvolvimento da aprendizagem. Mas considero que, na Educação de Jovens e Adultos, é uma preocupação ainda mais dramática, pois esses serão os últimos anos daqueles alunos na Educação Básica, e se essas competências não forem consolidadas, provavelmente esses sujeitos já anteriormente evadidos dos quadros escolares, terão dificuldades de lidar com o conhecimento produzido em uma sociedade cada vez mais acelerada, que aparenta se desconectar do passado. Ajudar os alunos a operar as categorias de tempo na aprendizagem dos conteúdos de História na EJA passou a ser o objetivo perseguido por mim e, nesses últimos dois anos, ganhou uma substancial contribuição.

Em 2018, ao ingressar no ProfHistória, programa de Mestrado Profissional em Ensino de História, agreguei aquilo que me faltava: um anteparo teórico que fez avançar as investigações que iniciei, mas que muitas vezes não sabia por qual trilha seguir. As discussões, orientações e leituras me permitiram aprimorar a pesquisa, sem sombra de dúvidas. No entanto, afirmo que reeducou meu olhar para o trabalho que já vinha realizando. Não seria exagero dizer que ele nasceu novamente.

A reflexão durante a ação pedagógica é essencial para se repensar constantemente a prática, principalmente quando se lida com um público bem diversificado como o da EJA, que vem sofrendo profundas mudanças nos últimos anos. O ProfHistória permitiu a oportunidade de fazer isso, na medida em que me impulsionou a reforçar a crença na importância dessa modalidade de ensino e, sobretudo, afirmar meu papel enquanto professor de História, diante de um tempo tão incerto quanto o que estamos vivendo.

Refletindo sobre tudo isso, penso que o tema de meu trabalho ganha cada vez mais relevância, em especial porque ele coaduna tempo, narrativa e linguagens. Vivemos um momento em que uma batalha pela imposição da “verdade” é travada midiaticamente. Os usos do passado e sua relação com o presente são estimulados pela égide das ideologias negacionistas. Nesse ambiente, o filme volta a ser um instrumento muito eficaz para cristalizar discursos e construir verdades positivamente editadas. Saber ler essas imagens, e percebê-las enquanto representação de vários tempos, é uma competência essencial para a aprendizagem histórica. Não há dúvida que se formará nas próximas gerações, através desses aparelhos de reprodução de imagens, uma certa competência narrativa. Isto posto, à título de introdução, e de maneira sucinta, vou antecipar aqui a organização do texto.

No primeiro capítulo, *História: uma odisseia no tempo*, será apresentada a relação entre tempo e ensino de História. A ideia é demonstrar a estreita aproximação entre a maneira de compreender e representar o tempo e a aprendizagem histórica. Desta forma, observando como a própria construção narrativa do tempo se constitui sob a demanda de um sentido de orientação.

Discutirei como a operacionalização dos tempos históricos, bem como o uso eficiente das categorias relativas as noções de temporalidade, são habilidades essenciais para o desenvolvimento da consciência histórica; e desta feita, do raciocínio histórico. A partir daí, pretendo apresentar a importância da aprendizagem das categorias temporais como condição *sine qua non* para a interpretação e o próprio ato de pensar historicamente.

Tendo como alvo desta pesquisa o universo da Educação de Jovens e Adultos, este foi pensado em suas duas dimensões essenciais: a institucional e aquela formada pelos seus sujeitos, os homens e mulheres que em dado momento de suas vidas, tiveram suas trajetórias escolares interrompidas. Tanto a EJA, enquanto modalidade de ensino, como seus alunos, estão diretamente vinculados historicamente a educação brasileira, e pedagogicamente às questões que proponho. Ao longo do texto, o objetivo foi construir uma narrativa que evidenciasse como o meu objeto de pesquisa foi se constituindo a partir da prática com professor de História da EJA, e como essa constante reflexão me permitiu não só perceber as dificuldades do trabalho docente com esse público, mas propor alternativas para superá-las. Sobretudo, considerando o papel dos alunos como protagonistas de sua aprendizagem.

Procurando sempre levar em conta suas experiências e expectativas, o intuito que norteia essa pesquisa é mover atitudes de pensamento que os ajudem a fazer um uso efetivo do saber histórico. A ação de relacionar passado, presente e futuro, como operação básica do raciocínio histórico, pressupõe a constituição de uma competência narrativa. A compreensão do tempo narrado é não só um desafio para a didática da História, como constitui o mais essencial passo para a construção de uma aprendizagem significativa.

No capítulo II, **Luz, câmera... interrogação: como o filme pode atuar na compreensão do tempo?** discutirei o uso do filme na escola, sua relação com pesquisa e com a aprendizagem histórica. Todavia, procurei demonstrar como ver um filme é ter contato com uma série de representações do tempo, pois ele mesmo é uma ação temporalizada, além de nos conduzir a uma reflexão sobre a própria temporalidade. E antes de adentrar na parte final, explicarei como o trabalho com as narrativas cinematográficas me permitiu construir uma interação entre as demandas do currículo da EJA e os conhecimentos trazidos previamente pelos alunos.

No terceiro e derradeiro capítulo, – ***Estratos da História: a compreensão dos tempos na narrativa fílmica***, farei um relato da experiência didático-pedagógica realizada através do minicurso “Cinema e temporalidades: entre imagens e narrativas”, ministrada aos alunos da modalidade semipresencial do Centro de Educação de Jovens e Adultos Joaquim Gomes Basílio. Todavia, além do mero relato dessas experiências, fiz uma análise dos filmes escolhidos

a fim de demonstrar que podem ser usados também como um meio para se pensar o conhecimento histórico, e contribuir, quem sabe, para ampliar a visão em torno deste recurso como um potencial instrumento de instigâncias, em um esforço que, reconheço, ser de muitos outros docentes.

Como se verá ao longo dos capítulos, essa pesquisa fez uso de uma série de outras investigações em torno dos temas aqui discutidos, todos eles devidamente listados na bibliografia. No entanto, tem como balizas teóricas os trabalhos do historiador alemão Reinhart Koselleck, em especial os conceitos de espaço de experiência e horizonte de expectativa, bem como o entendimento do tempo em sua dimensão estratificada. O tempo, portanto, percebido enquanto uma múltipla presença, objetivado e subjetivado, contemporâneo e não contemporâneo, vivenciados dinamicamente. E como aporte para pensar sobre as problemáticas em torno do ensino de História devo muito as reflexões de Jörn Rüsen, destacadamente as questões que envolvem a operação intelectual chamada por ele de “consciência histórica”, que em si, agrega a necessária reflexão em torno da relação entre passado, presente e futuro.

Enfim, penso que esse trabalho é também uma “construção em abismo”, pois além de tratar do tempo em sua dimensão didático-pedagógica, é uma imersão no meu tempo de vida. Ao me propor escrever sobre como pensar a multiplicidade temporal em sala de aula, e impulsionar o ato de pensar historicamente, acabei também vivenciando uma presentificação. Ao rememorar aquela madrugada em que vi o Spartacus pela primeira vez, olho para quem eu era, uma criança, e imagino o que teria acontecido se tivesse ido dormir sem ver o filme. Até que ponto e quando exatamente, o transformei em uma experiência? Em uma das minhas escapulidas da “realidade”, fico imaginando o que queria ter sido. Fico lembrando o futuro passado. E concluo que este trabalho é resultado do desenrolar dessa história.

Entretanto, em meio a tantos filmes, que permearam minha trajetória não só como cinéfilo, mas como educador, a grande inspiração para essa pesquisa foram os meus alunos da Educação de Jovens e Adultos. Seu esforço em vencer o trauma do abandono escolar, e retomar o caminho que um dia foi interrompido, inspira-me a tentar contribuir com sua formação. Para mim é uma honra estar junto com eles nesta aventura que, assim como o filme, bem poderia se chamar “De volta para o futuro”.

CAPÍTULO I – HISTÓRIA: UMA ODISSEIA NO TEMPO

1.1. Humanidade, tempo e ensino de História.

Inscritos na eternidade, Urano e Gaia limitavam a sua existência a uma cópula ininterrupta. A prole resultante dessa insistente procriação era arremessada aos grotões de Gaia, um lugar inóspito chamado Tártaro. Um dos filhos de Urano interrompeu esse ciclo. Ao cortar os testículos do pai, Cronos provocou nele uma dor lancinante, que o afastou de Gaia. Urano foi, dessa forma, habitar o firmamento, ou melhor dizendo, deu-lhe origem. Surge um espaço entre o céu e a terra e é nele que vivem os seres mortais, aqueles que não existem na eternidade. Cronos cria, portanto, a condição necessária para o aparecimento do homem: o tempo. E por estar no tempo, sua vida é finita, e ao contrário dos deuses, inscrita na temporalidade.

A narrativa acima é uma espécie de origem mitológica do tempo para os gregos antigos. Porém, já antecipa a inseparável relação entre a vida e a consciência de sua duração. No livro do Gênesis, capítulo I, “Deus chamou à luz dia, e às trevas noite. Sobreveio a tarde e depois a manhã: foi o primeiro dia”³ Ao sexto dia, Deus cria o homem e os demais seres vivos. Sendo assim, a criação do tempo é uma condição para a existência do homem. A este é dado o direito de submeter as demais criaturas e multiplicar a sua descendência. O que Deus cria, o homem usará e transformará, portanto. Nesse sentido, o tempo também está submetido ao homem, o que será depois confirmado por Jesus de Nazaré, ao afirmar que “o sábado foi feito para o homem, e não o homem para o sábado.”⁴

Tanto para os gregos antigos como para os judeus ou cristãos, há uma crença na imortalidade da alma. Sendo assim, a morte do corpo não corresponderia ao fim definitivo de nossa existência. Há, dessa forma, uma dualidade: um corpo, submetido a finitude; e uma alma, apta a prolongar a sua existência. Essa é, provavelmente, a característica mais antecipadora de todas as outras relações do homem com a sua consciência do tempo: esse hibridismo entre um corpo temporal, e uma alma que deseja eternizar-se, como o deus, ou os deuses que lhe deram origem.

Os seres humanos têm consciência de sua transitoriedade. O fim de sua existência material é a certeza que orienta suas ações, grande parte delas atrelada ao objetivo de afirmar: “eu estive aqui”. Essa é uma frase que em muitas culturas as pessoas têm por hábito escrever

³ Bíblia Sagrada. 94º ed. São Paulo: Editora Ave Maria: 2014. p. 49.

⁴ Ibid., p. 1324.

em árvores ou em alguma parede. Como se o verdadeiro sentido pudesse ser traduzido para “eu existi”.

Em 1977, a NASA (Agência Espacial Norte-americana), lançou ao espaço as naves Voyager 1 e 2. Em cada uma delas foi adicionado um disco de cobre banhado a ouro que continha sons característicos da terra; os naturais, como o vento e a chuva, e aqueles produzidos pela ação do homem, como barulhos de trem, músicas de vários gêneros, uma mãe acalentando um bebê e a frase “Paz e felicidade a todos” repetida em 55 línguas diferentes. Isso poderia ser entendido como um “Nós estamos aqui”. Mas como continuará infinitamente viajando pelo espaço, caso alguma nave alienígena a encontre e consiga entender as mensagens gravadas, tudo já vai soar como um “Nós estivemos aqui”.

Esse parece ser um tipo muito sofisticado de consciência, que agrupa em uma espécie de capsula do tempo, informações sobre si, a fim de que um dia alguém, ou até mesmo os seres humanos em um estágio muito mais avançado de desenvolvimento, venham a saber sobre quem no passado foram. Mas aqui mesmo na terra, há tempos já experimentamos o envio dessas “mensagens”. Há milhares de anos, pintamos em paredes de pedra imagens do cotidiano, do que víamos, do que fazíamos, no que acreditávamos. Por quê? Para quem?

Das antigas pinturas rupestres, passando por toda sorte de registros em diferentes suportes: livros, edificações, máquinas, até as modernas formas de “documentar a realidade”, como a fotografia e o cinema, a humanidade diz algo sobre si mesma. Entretanto, o que mais denota sua angustiante relação com o tempo, é que diz também para si mesma. O que não deixa de ser uma curiosidade: a consciência histórica, que é geralmente relacionada a preocupações com o passado, nasce de um olhar para o futuro, embora só possamos viver no presente. Mas o que viriam a ser exatamente o passado e o futuro?

Para Santo Agostinho, são formas particulares de presente. Tanto o passado como o futuro existem quando neles pensamos. São produções intelectuais de nossa consciência de tempo. São tão presentes quando o próprio presente, que aliás também deixará de ser. Como fugir, ou suportar essa potencial eternidade existencial? Como estender a nossa vida? Afinal, não bastaria que alguém no passado escrevesse em algum lugar “Eu estive aqui”. Para que essa operação estivesse completa, no futuro, outro deveria dizer “Ele esteve aqui”.

Porém, mais do que uma constatação, seria necessário aproximar esses dois eventos. Uma lenda persa conta que Sherazade evitou a sua morte ao fazer o rei Shariar ouvir histórias durante mil e uma noites. Narrar, portanto, permitiu a ela continuar a viver. De tão inebriado com essas narrativas, seus dramas, suas aventuras, o rei sequer haviam percebido o nascimento dos filhos. De certa forma, a narração que aproxima as pinturas rupestres da fotografia, o início

da colonização da América Espanhola da Guerra da água na Bolívia ou mesmo a infância da velhice, evita a nossa morte, ao menos naquilo que poderia ser a falta de um sentido para a nossa existência. Portanto, muito antes de haver uma narrativa histórica enquanto representação do tempo, existe uma forma de pensar, que nos impulsiona a reconhecer sua necessidade. Narramos para continuar existindo, e como forma de representar a passagem do tempo, ligando o “Eu estive aqui” ao “Ele esteve aqui”. E por que não, do “Nós estaremos lá”?

Para Agostinho, existe o tempo do mundo e o tempo da alma. O tempo do mundo é o tempo no qual está inserido o homem, e sendo ele um ser temporal, não pode entendê-lo vivendo na própria temporalidade. Já o tempo da alma é “fabricado” pelo próprio homem, existe quando nele pensamos. Mas, além do tempo que sentimos, e que produzimos intelectualmente, há outras formas de entendermos e percebermos o tempo? Se não for possível, como saber que ele de fato existe?

Heráclito respondeu a isso ao afirmar que “tudo flui”. Ora, se as coisas mudam, elas existem, e sucessivamente deixam de existir como eram, mas continuam coisas, seguirão mudando eternamente, sendo e não sendo mais. Esse devir pressupõe uma duração. Assim, poder-se-ia afirmar: “*tempus, ergo est*”. O tempo é uma condição da existência finita e mutável. Sendo a única constante, o tempo não deixa de ser. E como não se pode vê-lo, os seres humanos o representam. E fazem isso através da História, uma narrativa do tempo, pois afinal, “todo trabalho de história é uma organização temporal.”⁵

A palavra História significa investigação e narração. Assim, não basta saber, descobrir; mas contar, anunciar. Porém, além de uma narrativa, a história é o próprio espaço das alteridades, do movimento, da efemeridade; enquanto ciência, ela nos permite a apropriação da experiência dos seres humanos no tempo, e atribui um sentido às transformações nele ocorridas. Ao contrário do eterno, do universo mitológico das permanências, o homem pertence ao mundo da fluidez. Por isso representa o tempo, e passa a reconhecer nessa representação um instrumento que atribui um significado a sua existência, possivelmente uma maneira de afastar-se da frágil sensação do instante, que flui rapidamente para os muitas vezes inacessíveis, até mesmo para os historiadores, grotões da memória.

Nesse sentido, o tempo histórico é o campo de reflexão da experiência do homem, o que lhe permite reconhecer sua trajetória e suas realizações, marcadas por mudanças e continuidades. Essas, reverberando seus impactos ao longo do percurso cronológico, provocam

⁵ REIS, José Carlos. O Tempo histórico como “representação intelectual”. In: CHUVA, Márcia (org.) Revista do patrimônio histórico e artístico nacional: História e patrimônio, n.º 34, 2012. p. 45.

no homem efeitos, ora reforçando suas crenças e atitudes, ora rompendo o equilíbrio entre tradição e modernidade. Estudar história é entender a “diferença entre o hoje e o ontem. O passado só é apreensível pela comparação com o presente, única duração que o historiador conhece concretamente.”⁶

Enquanto ciência do tempo, a história reproduz e conserva costumes, como também legitima a ação transformadora. Funciona como um espaço de pensamento e de intervenção. Talvez por isso, acima de qualquer coisa, se estude história: para compreender a dinâmica que se estabelece entre esse devir e sua assimilação enquanto mecanismo de orientação. Ou seja, entre o fato e sua representação. Como se respondêssemos à pergunta: por que fazemos o que fazemos?

O passar das horas, dos anos e dos séculos, medido por mecanismos de “controle”, como calendários e relógios, é marcado pelo convívio entre elementos que permanecem, sejam práticas sociais, monumentos, modos de pensar e de agir, e organizações políticas; como também ações efêmeras, que se esgotam na esteira de suas consequências; percebidas em suas reverberações, nunca “cristalizadas”; expostas apenas a aura do instante. Enxergar a passagem do tempo é reconhecer a produção de presença de passados e futuros; e o tempo histórico, a própria significação desses elementos.

Sendo assim, não se vive apenas no presente, mas também outros tempos nele manifestados, seja a partir de um passado que se transforma em experiência, ou nas expectativas de um futuro que antecipamos. Desse raciocínio se extrai uma compreensão que precisa nortear a busca do conhecimento histórico: seja em que tempo um fato tenha transcorrido, ele foi sempre resultado do diálogo com outros tempos. Tempos esses que seguem ritmos diferentes, de acordo com a velocidade das transformações nele ocorridas; sentidos distintos, representados às vezes em uma linha reta, progressiva, e em outros casos, circular. A escrita da história é uma maneira de fazer interagir essa relação entre passado, presente e futuro, como também representar o direcionamento do olhar para um deles: às vezes voltados para o advir do esplendor de uma era almejada e que guia as ações do presente; ou para um passado que orienta e “ensina” o que fazer.

Sendo assim, à sucessão de eventos naturais e humanos chamada de cronologia, contrapõe-se esse assim proclamado tempo humano, marcado por diferentes ritmos de mudanças, de acordo como são percebidas. Portanto, o tempo histórico é o tempo do homem, de suas realizações. Para além da mera sucessão de anos, dias e horas, entendê-lo é se ocupar

⁶ Ibid., p. 45.

em compreender como sentimos e percebemos o acelerar e desacelerar das mudanças e de que maneira produzimos um sentido a partir delas, já que, concretamente, são as responsáveis pela nossa experiência do tempo, quando da “sucessão, da diferença, da novidade, da separação, da finitude e nenhuma sociedade humana conseguiu viver em paz com este ‘ser-não-ser’ que praticamente as constitui.⁷”

O tempo histórico é, portanto, a ferramenta mais elementar do historiador, sendo este o responsável por “inventariá-lo” e sobre ele produzir um significado. Braudel disse que “o historiador não sai jamais do tempo da História: o tempo cola em seu pensamento como a terra à pá do jardineiro.⁸” Aliás, “o que faria de um historiador um historiador seria o fato de que ele estuda os homens imersos na temporalidade, vivendo o tempo, percebendo o tempo, produzindo o tempo.⁹” Reflexão da qual não se escapa ao vaticínio clássico de Marc Bloch: a história é a ciência dos homens no tempo¹⁰. Tudo o que nele estiver tem uma historicidade. Cabe ao historiador trazê-la ao presente. Então, como se atribui um sentido ao tempo a partir dessa presentificação de outros tempos?

Ao tratar dessa problemática, Hartog chamou de regimes de historicidade a “maneira de traduzir e de ordenar essas experiências do tempo – modos de articular passado, presente e futuro e de dar-lhe sentido.”¹¹ A esses regimes de historicidade associamos a razão de se estudar História, posto que se direciona os olhos para frente ou para trás para obter a orientação para o agir. De um olhar para o passado, para o exemplo, para o *testis temporum*, nas palavras de Cícero; ou voltar-se para o futuro, rumo ao progresso que a expectativa do porvir presentifica na aplicação antecipada do modelo, a percepção de tempo foi se alterando, “evoluindo”, ou simplesmente sendo civilizada. Esse processo, no entanto, construiu diversas temporalidades, tão distintas como os espaços sociais e os contextos históricos que os produziram.

Nesse processo, o homem deixa de ser um viajante passivo na carruagem da evolução quando modifica sua relação com o tempo. Com a Revolução Neolítica, a humanidade se vê emancipada das correntes do tempo natural, quando passa a agir sobre a natureza. Com a “invenção” da agricultura, ela “antecipa” o futuro, planejando-o. Assim, antevendo o porvir, a ação humana mira uma temporalidade. Pode-se dizer, então, quem dera sem exagero, que a

⁷ Ibid., p. 60.

⁸ BRAUDEL, Fernand. “História e Ciências Sociais: a longa duração.” In: Escritos sobre História. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978, p. 71.

⁹ BARROS, José de Assunção. Teoria da História vol. V: A escola dos Annales e a Nova História. Petrópolis, Editora Vozes, 2012. p. 183.

¹⁰ BLOCH, Marc. Apologia da História: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2001.

¹¹ HARTOG, François. Regimes de historicidade: presentismo e a experiência do tempo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013. p. 139.

humanidade se torna humanizada quando reconhece sua experiência no tempo. O que lembra a conhecida metáfora de Marx ao comparar o trabalho do arquiteto ao de uma abelha. Ele diz que o que diferencia ambos é o fato de o arquiteto antever o resultado do seu trabalho, o que faz com que ele antecipe o produto de sua tarefa, determinando conscientemente a sua ação¹². No entanto, em outro texto, na página inicial do 18 Brumário, Marx diz que o homem não faz a história como quer, pois, defronta-se com circunstâncias dialéticas que agem sobre sua ação, e acrescenta que “a tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos.¹³” Ou seja, essas duas passagens demonstram como o homem “vive” a relação entre passado, presente e futuro. Seria possível compreender o mundo e a si mesmo sem considerar essa dinâmica?

Segundo Whitrow, para que possamos entender como o tempo é determinante na nossa maneira de viver, “devemos pôr o próprio tempo em uma perspectiva temporal¹⁴”, ou seja, seria necessário entender como a maneira de compreendê-lo orienta as ações do homem, cuja história de sua tentativa de mensuração é um capítulo fundamental. Controlar o tempo, portanto, é um dos passos fundamentais dessa caminhada, e advém de nossa sensação de duração. À medida que ficamos mais velhos vamos percebendo não só a passagem do tempo manifesta nas transformações em nosso corpo, mas também em nossa “alma”. Quando velhos, lembra Whitrow, o tempo “parece passar cada vez mais depressa¹⁵”. Sendo assim, “experimentamos uma sensação de duração sempre que relacionamos a situação presente a experiências passadas ou a expectativas e desejos futuros.¹⁶”

O primeiro parâmetro de tempo, até mesmo uma certa noção de sua medida, nasce da maneira como percebemos a nós mesmos como temporais, e dessa condição de seres inseridos numa transitoriedade do mundo e das coisas, emerge a vontade de adaptar-se a elas. Entre o tempo natural e o chamado tempo da fábrica, que caracteriza o rígido controle dos corpos preconizado pelo taylorismo, séculos de evolução técnica, e alguns marcos decisivos como a invenção do relógio mecânico no século XIII, permitiram ao ser humano tornar o tempo algo preciso e programável. A criação do tempo foi para Cronos um ato de libertação. Ao inventar cronômetro, a humanidade impõe-se limites.

¹² MARX, Karl. O Capital. capítulo VII: processo de trabalho e processo de produção de mais valia. Documento digital. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap07.htm>> acesso em 13 de julho de 2019.

¹³ MARX, Karl. O 18 de Brumário de Luís Bonaparte. São Paulo: Boitempo, 2011. p. 35.

¹⁴ WHITROW, Geraldo James. O tempo na História. Concepções do tempo da pré-História aos nossos dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. p. 9.

¹⁵ Ibid., p. 17.

¹⁶ Ibid., p. 17.

Para Antífono, sofista grego que viveu entre 480 a 411 a.C. o tempo seria apenas um conceito mental, não tendo uma existência física. Seria, portanto, uma forma de medirmos as transformações. Para Aristóteles, é o movimento que nos permite então perceber o tempo, sendo ambos determinantes um do outro. O tempo em si não é a mudança, mas é a sua percepção que nos permite separar o antes do depois. É por isso que o envelhecimento nos força a admitir a duração e a finitude. Segundo o filósofo, no livro IV da Física, “sem mudança não há tempo; porque quando não mudamos o nosso pensamento ou não percebemos que estamos mudando, não achamos que o tempo tenha passado.¹⁷”

Paradoxalmente, para que reconheçamos que algumas coisas sofrem mudanças, é necessário que outras permaneçam. Se tudo simplesmente deixasse de ser, não teríamos parâmetros para perceber as alteridades. O próprio movimento só é visto diante de alguma referência fixa. Esta mudará provavelmente, mas em outro ritmo e será percebida a partir de outra referência. Sendo assim, o tempo, da mesma forma que é composto por uma sucessão de instantes, é percebido a partir da relação entre esses mesmos instantes. São as alteridades e permanências que nos permitem determinar quantitativa e qualitativamente a passagem do tempo. Dessa forma, segundo Koselleck, a experiência temporal é a vivência de três elementos que coexistem: as recorrências ou repetibilidades, as singularidades e as transcendências¹⁸. Ou seja, em qualquer época da história-efetiva da humanidade, convive-se com o que ele chamou de estratos do tempo.

Em resumo, Koselleck orienta para a percepção de que, seja qual for o evento temporal, a conjuntura ou estrutura da qual faz parte, em comparação com outra época ou lugar, haverá alteridades e permanências. E as singularidades são também marcadas por modos específicos de se relacionar com o passado e o futuro. Pois cada presente ressignifica sua relação com outros tempos. Em cada tempo, portanto, percebemos sua interação com outros tempos, o que permite a humanidade aperfeiçoar a compreensão e representação dele.

Pensando justamente sobre como a humanidade foi se apropriando e sofisticando seu entendimento sobre o tempo, no longo processo civilizatório, para Norbert Elias, padrões de continuidade foram sendo estabelecidos, o que por sua vez, orientaram a produção de novas experiências, que se propagam na afirmação do caráter permanente do homem. Dessa maneira, “os seres humanos são capazes de elaborar uma imagem mental em que eventos sucessivos, A,

¹⁷Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0BxAbmxL88uaJV2dLTVVVWnFSTTQ/edit?pref=2&pli=1>> acesso em 21 de janeiro de 2020. Documento digital. Tradução a partir do original: pero sin cambio no hay tiempo; pues cuando no cambiamos en nuestro pensamiento o no advertimos que estamos cambiando, no nos parece que el tiempo haya transcurrido.

¹⁸ KOSELLECK, Reinhart. Estratos do tempo: estudos sobre a história. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

B e C, estejam presentes em conjunto, embora sejam claramente reconhecidos como não simultâneos.¹⁹” A partir daí, a humanidade pode, na sucessividade das eras, “aprender com experiências transmitidas de uma geração para outra.²⁰” Mas é preciso aqui estabelecer uma pergunta/premissa: até quando a humanidade se reconhecerá em outra era?

Hartog afirma existir um regime de historicidade contemporâneo que ele chama de presentista, que em linhas gerais seria um afastamento do tempo vivido do espaço de experiência e do horizonte de expectativa, fazendo uso da semântica proposta por Koselleck. Se, ainda referindo-se ao mesmo autor, vivia-se, no amálgama das temporalidades, o não contemporâneo na contemporaneidade, está se intensificando uma experiência diferente: “estamos nos tornando contemporâneos dos nossos contemporâneos”, segundo as palavras do filósofo e escritor André Conte-Sponville.²¹ Para ele, a tecnologia diminui a percepção da passagem de tempo entre os acontecimentos, aliado a sensação de diminuição do espaço entre as pessoas. Essa percepção de proximidade combinada aos meios de comunicação que tornam os eventos experiências globais, instantâneas e simbolicamente singularizadas, contribui para a diminuição do senso de diacronia. Gumbrecht diz que “um mundo de simultaneidade é um mundo que não pode se apresentar como um mundo provocado, porque ele não estabelece uma relação de prioridade temporal.²²” Isto posto, a globalização não seria somente a sensação de compartilhamento do espaço, mas do tempo.

O efeito disso pode ser uma sensação de imprevisibilidade em relação ao futuro. Dada a impossibilidade de se antevê-lo, e assombrados por uma miríade de alternativas, atrofia-se cada vez mais o reconhecimento do espaço de experiência, até que ele próprio seja apenas o instante, a efemeridade e fugacidade do presente. Aliado a isso, potencializa-se a crença na transumanidade, que defende a eternização do ser humano cibernetizado. Seria o reino do pós-homem? Seria essa, então, a pós-História?

À despeito dessa possibilidade, por enquanto ainda uma distopia, vive-se a fase do fim do fim da História. Assim, estamos a priori salvos do discurso que nos condenaria ao limbo congelante de uma frenética sincronicidade, uma montanha-russa que catalisa toda a experiência e a despeja na paralisia de um recomeço a cada giro. Mas, se ainda é possível, mesmo dada a conjuntura de um discurso que tenta singularizar os acontecimentos, como retomar uma compreensão da história como um processo marcado por mudanças, mas também

¹⁹ ELIAS, Norbert. Sobre o tempo. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1998. p. 10.

²⁰ Ibid., p 10.

²¹ Frase proferida em depoimento para o filme “Quanto tempo o tempo tem” dirigido por Adriana Dutra e Walter Carvalho. Lançado comercialmente em 2014 e disponível na plataforma de streaming Netflix.

²² GUMBRECHT, Hans Ulrich. Em 1926: vivendo no limite do tempo. São Paulo: Editora Record, 1999. p. 469.

por continuidades? Como tornar conscientes aqueles que estudam História de que o passado ainda está conosco? Que existe uma estrutura na qual ainda se está inserido? Eis aí um grande desafio para o ensino de História nas próximas décadas: como discutir as experiências históricas de forma temporalizada? Como levar os alunos a reconhecerem mudanças e permanências? Como podem eles perceberem-se nessa representação que a humanidade faz do tempo?

Como a nossa competência em atribuir um sentido às coisas, está diretamente relacionada a percepção de duração e finitude, pode-se dizer que o conhecimento humano e a maneira como o expressamos estão associadas as noções de tempo. Assim, desde as mais remotas civilizações, o tempo vivido interage narrativamente com outros tempos, seja ele compreendido em uma progressão linear, baseado na sucessividade; seja na reprodução de ciclos, em que o futuro espelharia o passado. Para os povos maias, que habitaram a América Central, a história se repetiria a cada 260 anos, o que justificaria o conhecimento do passado como forma de explicar os eventos do presente.²³ Já no mundo ocidental contemporâneo, impera a marcha para o futuro, que substitui e “vence” o passado.

A relação do homem com o tempo permeia praticamente todos os aspectos de sua existência, desde os mais práticos, como a invenção de calendários para ajustar a atividade agrícola ao ciclo natural das estações, até crenças espirituais, quando ele começa a mirar a possibilidade de uma vida depois da morte. De aplicação mais imediata, o controle do tempo da natureza levou os egípcios, por exemplo, a criar um calendário com base nas cheias do Nilo. Todavia, grande parte da demanda em se adequar as práticas cotidianas à passagem do tempo estivesse relacionada a rituais religiosos, que buscavam a integração da natureza ao divino. Essas práticas, inclusive, foram fundamentais para sedimentar a compreensão do tempo cíclico, gerado e mantido a partir dos ritos de afirmação.

Assim, vem também da religião, no caso a judaico-cristã, um novo paradigma de tempo. A aliança de Deus com a humanidade e o sacrifício de seu filho Jesus, estabelecem a crença em um tempo linear, único, na qual toda a história está inserida. Deus cria a terra e todos os seres vivos, e dá ao homem o tempo, no qual buscará a sua salvação. O fim dos tempos será a redenção dos homens, premiados com a vida eterna. Curiosamente, o cristianismo é um exemplo de multiplicidade temporal, quando levamos em conta que a fé é um presentificar da salvação (o futuro depois da morte) associado a presença dos exemplos de cristo, a quem se deve imitar a fim de se atingir o paraíso.

²³ WHITROW, Geraldo James. O que é tempo? Uma visão clássica sobre a natureza do tempo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 17.

Na verdade, vivemos imersos em diversas concepções de tempo e modos de lidar com a temporalidade. As convenções criadas para representar a sua passagem, acabaram por associar o tempo social ao tempo cósmico. Religião e ciência alimentam a perspectiva de um tempo que é linear (na contagem dos anos) e cíclico (nos dias da semana, nas estações, nas celebrações ritualísticas). Mesmo que o tempo de vida pareça nunca retroceder e nos encaminhar para o fim de nossa existência, o cotidiano é preenchido quase que inteiramente de ações que se repetem todos os dias. Mesmo que cada momento seja único, um presente que vira passado; o próprio retorno nos indica a passagem do tempo. Como ponteiros de um relógio, nosso cotidiano é a reprodução de uma mecânica que une singularidade e repetição.

Percebemos tudo isso a partir das noções de instante e duração. Se este indica a relação entre o antes e o depois, a transformação, o movimento; o primeiro determina a interação do tempo presente com a experiência e a expectativa. Porém, à despeito dessas noções que são também produto da mente humana, a metrificacão e coisificacão do tempo alteram significativamente nossa relacão com ele, pois acrescenta o domínio do ritmo. Hoje, a nossa vida cotidiana é “regulada cronologicamente – não para comer e dormirmos quando sentimos fome ou estamos cansados, mas quando somos avisados pelo relógio.²⁴” Essa precisão milimétrica que orienta as cada vez mais específicas funções humanas, não exclui nossa capacidade de perceber o tempo, e talvez não nos mergulhe em um presente contínuo como os outros animais, mas pode reduzir o espaço entre o antes (passado) e o depois (futuro). Segundo Whitrow, devemos enxergar a singularidade do ser humano na sua consciência de tempo, mas, essa não pode ser vista apenas como uma reação sensorial, e sim “como uma capacidade potencial que só podemos aplicar na prática aprendendo a desenvolvê-la por nossa própria experiência.²⁵”

O desenvolvimento que legou ao homem a precisão cronométrica do tempo, e impulsionou seu olhar para o futuro, gestou um conhecimento sobre o universo que lhe permitiu também calcular o tamanho do seu passado. De certa maneira, a teoria da evolução gerou a união entre o reconhecimento de um passado ancestral no qual mapeamos esse alargamento do tempo humano, como orientou a crença em seu progresso. Com isso, a humanidade foi contemplada com uma série de teorias que explicam a sua trajetória sob esse viés temporal: linear, sucessivo e evolutivo. Seja a partir do modelo comtiano (teológico, metafísico e positivo) marxista (modos de produção) ou antropológico (selvageria, barbárie e civilização), o passado ganha uma função genealógica, e o tempo passa a ser a arena do embate entre presente e futuro.

²⁴ Ibid., p. 32.

²⁵ Ibid., p. 45.

Assim, mesmo na contemporaneidade, olhar o futuro nos impulsiona “a tomar como base o que acreditamos serem os aspectos relevantes do conhecimento atual, embora isso signifique que somos guiados em grande parte pelo que já aconteceu²⁶”, mesmo que na maioria das vezes o mundo moderno produza um conhecimento sobre o passado que apenas reforça o quanto estamos distantes dele. No entanto, grandes rupturas, por sua vez exigem explicações. Assim como nos impulsionam a pensar as consequências futuras dessas transformações. Esses prognósticos do porvir, não profecias, estão pautados na mais pura relação entre essa base (o passado) e o desenrolar dos eventos no presente. E é fruto também dos padrões de experiência do tempo pelos quais passam os seres humanos.

Na sociedade industrializada, pautada por tarefas e metas, o tempo é um mediador, um valor associado a busca de realização pessoal. Passa ele a se confundir com uma coisa, algo precioso, que devemos gastar com cuidado, não desperdiçar. Do mesmo modo que se procura ocupá-lo produtivamente, vive-se a utopia do tempo livre. Submetido ao regime imposto pelo paradigma “tempo é dinheiro”, espera-se no futuro, gozar a aposentadoria. Quando cansado, poder dormir, e comer quando tiver fome. Será esse o verdadeiro tempo da natureza humana?

Thompson, ao tratar da mudança na percepção do tempo na Europa entre 1300 e 1650, no que se refere a substituição das atitudes cotidianas com base no tempo da natureza, lembra que a difusão do uso do relógio mecânico foi um elemento essencial para disciplinar os usos do tempo, mas ressalta que ela própria pode ter sido “o sintoma de uma nova disciplina puritana e exatidão burguesa²⁷.” Portanto, “há uma relação recíproca entre tempo e história. Pois, assim como a nossa ideia de história é baseada na de tempo, assim também o tempo, tal como o conhecimento, é uma consequência de nossa história.²⁸”

Dessa forma, a produção e difusão desse conhecimento são orientadas pela maneira como percebemos e representamos o tempo. A história é uma forma de construirmos uma interação entre a ideia de passado e futuro que significamos a partir do presente, como forma de afirmarmos uma vida que está além dele. Por isso, diante da provável impossibilidade de definirmos o tempo, ao menos criamos uma narrativa que o represente. Todavia, a História não é apenas um enredo sobre o tempo, é sim, constituída a partir de sua própria compreensão e da maneira como nos relacionamos com ele.

²⁶ WHITROW, 1993, p. 202.

²⁷ THOMPSON, Edward P. “Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial”. In *Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 268.

²⁸ WHITROW, 1993, op. cit., p. 207.

Por isso, estudar História é uma forma de dialogar com a produção de sentidos sobre o tempo. Mas qual é o papel ocupado efetivamente, na Educação Básica, com o desenvolvimento de competências que ajudem os alunos a construir uma compreensão do tempo? Como essas questões podem dialogar com os conteúdos estudados em sala de aula e de que forma isso contribui para o letramento histórico?

1.2. Rompendo o horizonte do agora: tempo e ensino de História

Saber operar as categorias de tempo, ferramentas usadas na produção do conhecimento histórico, é fundamental para aprender História. À propósito, é justamente essa ausência de uma compreensão dos temas estudados na Educação Básica em sua dimensão temporal, em especial as noções de permanência e alteridade, combinado ao destaque dado a factualidade narrativa, que preocupa os professores de História. Sendo este talvez, um dos maiores entraves para o efetivo aprendizado da disciplina, e por consequência, o desinteresse por ela. Por consequência, o aluno está, em linhas gerais, cada vez mais condicionado a ver no presente o único meio de orientação para sua vida, desprovido de competências para perceber os múltiplos tempos coexistentes em sua experiência.

Se a História é o estudo do homem no tempo, como disse Marc Bloch, como estudá-la sem pensar sobre o significado do tempo, dos tempos históricos, de seus ritmos, da dinâmica entre as múltiplas temporalidades que permeiam a vida do aluno? Sendo a maneira como se entende o tempo, elemento determinante para compreender a trajetória humana, como a História em sala de aula pode prescindir de uma preocupação a esse respeito? Ainda que o ensino desse componente na Educação Básica não tenha a preocupação em definir o que seja o tempo, os conteúdos precisam ser planejados com o intuito de promover uma ampliação da escala temporal dos estudantes, de instigá-los a ir além do presente imediato. Como afirmou Proust, a história, além de se fazer a partir do tempo, é também uma reflexão sobre ele, ou seja, ele é “o principal ator da história.”²⁹

Partir dessas provocações é condição indispensável para se pensar o ensino de História. E o passo fundante é o seu próprio conceito. Segundo Circe Bittencourt, “é com base em uma concepção de História, que podemos assegurar um critério para uma aprendizagem efetiva e coerente.”³⁰ A ideia de uma história como compilado (organizado narrativamente) de

²⁹ PROUST, Antoine. Os tempos da História. In: PROUST, Antoine. Doze lições sobre a História. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017. p. 114.

³⁰ BITTENCOURT, Circe. História: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 140.

informações sobre o passado, pode e certamente justificou ao longo de gerações, um ensino pautado na memorização sobre o que “realmente aconteceu”. Um conhecimento, portanto, fixo e pretensamente destituído de intervenções subjetivas. Por esse ângulo, uma aula de História deveria tornar o passado conhecido.

A história é certamente apresentada através de uma narração. Porém, uma narrativa que une passado, presente e futuro. A história-problema introduzida pelos Annales estabelece uma vinculação entre presente e passado porque este servirá de cenário para responder perguntas emanadas daquele. Assim, uma aula de História pode ser vista como uma oportunidade de se problematizar o conteúdo através de uma construção narrativa (em um plano de aula, por exemplo), levando em consideração algumas categorias como alteridades e permanências. Mas, mesmo o estudo do tempo presente precisa considerar não só as várias temporalidades existentes, mas os diversos ritmos e escalas de tempo. Seja o estudo de um acontecimento ou de uma conjuntura, o conhecimento histórico é uma forma de representar e dar sentido a experiência temporal humana.

O estudo do presente também compõe o conteúdo de História, e valoriza os saberes e vivências dos alunos, tornando-os parte do processo. Porém, esse presente é permeado por regimes de tempo, que podem ser percebidos pelas datas cívico-comemorativas, em que o passado é mobilizado a partir de interesses políticos atuais. Todavia, propor em sala de aula relações entre passado e presente é uma ação muito delicada, que pode acarretar diversos problemas, principalmente o anacronismo e a compreensão do passado como inferior ao presente. Por essa razão, a substituição de um modelo de ensino baseado em uma cronologia, por uma história pautada em temas, não evita uma hierarquização entre presente e passado, embora crie condições didático-pedagógicas para, a priori, sistematizar um diálogo maior entre eles. Entretanto, o maior pecado é “desconsiderar, tanto no presente como no passado, o contexto que fundamenta as diferenças e semelhanças, contando com informações insuficientes para que se entendam as permanências e as mudanças nas sociedades estudadas[...]”³¹ Por isso, a compreensão tanto do passado como do presente não advém apenas da interação narrativa entre um e outro. Compreender o passado não necessariamente vai nos fazer compreender o presente; mas o esforço para se compreender o passado pode nos ensinar a pensar sobre nosso presente.

Aliás, o presente já é permeado por outros presentes, à medida em que “é possível dizer que o ensino de História enfrenta o problema da alteridade, isto é, o confronto entre nosso

³¹ Ibid., p. 154.

presente e os presentes vividos por outros grupos culturais, em outros tempos/espços.³²” Por isso, nesses tempos e espaços globalizados, pensar a simultaneidade/alteridade torna a dicotomia modernidade/atraso, também uma experiência da contemporaneidade.

A agilidade do mundo cada vez mais permeado por tecnologias, tende a desenvolver uma outra maneira de perceber o tempo, mais pautada na simultaneidade. Essa é uma questão que precisa ser seriamente considerada pela escola no que se refere ao desenvolvimento das noções de tempo. Crianças e adolescentes, e porque não afirmar, também os adultos, estão desenvolvendo o hábito de lidar com uma série de atividades ao mesmo tempo. “Trata-se, portanto, de um cenário que nos projeta diante de uma saturação do instante presente em termos de sua intensidade, e ao mesmo tempo, sua fugacidade.³³” A partir de tal contexto, como trabalhar as categorias de mudança e permanência diante de uma percepção voltada excessivamente para os atos contínuos e dentro de um turbilhão de simultaneidades que exigem desprendimento de estruturas mais duradouras?

Nesse ambiente é que se deve consolidar a convicção, penso eu, que estimular o raciocínio histórico é uma forma de gerar consciência histórica. Os historiadores, como lembra Sandra Regina de Oliveira, produzem um conhecimento sobre o passado, porém, ‘deslocando-se do presente.³⁴’ Assim, são as respostas para as questões levantadas no presente que levam a busca pela produção desse conhecimento. Em um estado de permanente atenção nas ações do presente que nos absorvem, há um risco de perdermos o vínculo com um sentido de orientação temporal. O que afetará não apenas o aprendizado efetivo de História, mas todo um conjunto de atitudes que dependem de uma visão mais perspectiva, à exemplo das questões que envolvem a problemática ambiental.

O conhecimento histórico não é só uma representação dos acontecimentos. O que temos na historiografia (e por consequência, nos livros didáticos) é uma manifestação da forma como lidamos com a passagem do tempo. O conteúdo de História é organizado de modo que uma ordenação dos tempos orienta uma lógica que relaciona passado, presente e futuro. E essa dinâmica também sofre alterações sob contextos diversos. O tempo histórico é uma construção cultural, como disse antes, uma espécie de humanização do tempo, que serve para que se possa

³² SÁ, Patrícia Teixeira de. A produção do conhecimento histórico na sociedade midiaticizada: quais interpretações do passado circulam na escola? In: XXVIII Simpósio Nacional de História: lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis, 27 a 31 de julho de 2015. p. 4.

³³ MIRANDA, Sônia Regina. Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo. In: Revista História Hoje, vol. 2, n. 4, p. 35-79, 2013. p. 60.

³⁴ OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Os tempos que a História tem. In: História: coleção Explorando o Ensino, volume 21. Brasília: Ministério da Educação, 2010. p. 39.

refletir sobre o vivido, o imaginado, o esperado, e a partir daí, se produza tanto uma experiência como novas expectativas.

Dessa forma, a construção de uma compreensão de tempo, de noções de temporalidade, e por consequência, a apreensão de competências essenciais para a assimilação desse conhecimento, a partir do próprio reconhecer da historicidade da vida, precisa ser um dos desafios prementes para o ensino de História nas próximas décadas, quando tende a se agravar as condições que já obstaculizam tal objetivo atualmente. Para isso, não basta “ensinar” sobre o passado, é preciso criar meios de desenvolver um raciocínio que instigue o aluno a perceber os acontecimentos em sua multiplicidade temporal, e assim, possa ele construir uma compreensão para o diálogo entre experiência e expectativa.

Para que isso ocorra, é fundamental que se comece pela problematização em torno da produção do conhecimento histórico, algo que geralmente é excluído dos procedimentos didáticos quando a aula de História é excessivamente vista como um debate sobre “o que aconteceu no passado”. Produzir uma abordagem que estimule um raciocínio histórico-temporal, deve levar em consideração que esse conhecimento abordado em sala de aula é elaborado no presente. Portanto,

neste sentido, o objetivo em sala de aula não se limita a saber uma informação sobre o passado, mas compreender historicamente, como e porque tal conhecimento foi produzido e chegou até nós. Ou seja, deveríamos nos ater em analisar o conhecimento que temos de tal matéria e porque construímos determinado conhecimento e não outro. Entramos aqui na epistemologia do conhecimento histórico a qual só pode ser compreendida a partir do deslocamento temporal.³⁵

Entretanto, o que se vê em grande parte das vezes é que esse aspecto fundamental para a aprendizagem histórica não é encarado como uma competência ou um raciocínio a ser desenvolvido, e sim um conteúdo. Mesmo que apresentados à título de introdução, diversos conceitos e categorias que envolvem a produção de conhecimentos e que poderiam ser depois usados no trabalho com os objetos de conhecimento ao longo de todo um ciclo de estudos, em regra são apenas definidos e caracterizados. Saber a diferença entre tempo histórico e tempo cronológico, ou conhecer a data em que a “humanidade” supostamente deixou a Idade Média e entrou na modernidade, não torna o aluno hábil a pensar os assuntos estudados em sala de aula. Na verdade, constitui-se em mais um conteúdo a ser memorizado.

Para usar como exemplo o que acabei de mencionar, a transição do medievo para a modernidade, o professor que considerar a necessidade de desenvolver um raciocínio histórico,

³⁵ Ibid., p. 40-41.

poderia conduzir o aluno a pensar sobre as razões que levavam a criação desses marcos históricos e buscar instigá-lo a perceber como o passado (enquanto conhecimento) vai sendo elaborado ao longo do tempo. Porém, infelizmente, existem poucos espaços “para a construção de conceitos que auxiliem a compreensão da lógica da história [...]”³⁶ Aliás, esse é um ponto que precisa ser ressaltado. Levando em consideração que existem conceitos e categorias que estão associados diretamente a aprendizagem histórica, a pergunta é: como eles são ou deveriam ser assimilados pelos alunos?

Durante muitos anos prevaleceu a ideia, tomando como base os procedimentos de análise piagetianos, de que conceitos mais complexos como o de tempo ou mais especificamente o tempo histórico, seriam bastante abstratos para serem bem entendidos por pessoas muito jovens, em especial crianças, devido a sua pouca maturação biológica, embora sua contestação, a partir das ideias de Vygotsky, alerte para a interação entre os chamados conceitos científicos (que geralmente são trabalhados na escola) com os conhecimentos espontâneos.

À escola caberia também a mediação desses saberes, sistematizando o aprendizado dos conceitos e sua aplicação, não desprezando os canais externos de aquisição de conteúdos e significados. Para a aprendizagem dos conceitos, o fundamental é que “sejam estabelecidas as relações entre o que os alunos já sabem e o que é proposto externamente [...]”³⁷ Ademais, outro ponto a se destacar é que, independentemente da sua faixa-etária, o mais importante é fazer uso desses conceitos e categorias para o desenvolvimento das competências, que no caso da História, estão relacionados ao pensar historicamente. Sendo assim, mesmo que seja relevante internalizar o seu significado, mais importante não é saber definir o que seja o tempo, e sim, operá-lo no processo de construção do conhecimento histórico.

Para Bittencourt, tanto para a pesquisa como para o ensino de História, o conceito de tempo é fundamental, e a aprendizagem histórica “não pode prescindir de um aprofundamento das noções de tempo histórico [...]”³⁸ Seja sob um viés qualitativo ou métrico, o tempo é organizado pelos historiadores. Assim, o aluno precisa aprender a fazer a leitura dessa organização. Enxergar o registro do tempo através da representação da simultaneidade, da duração, das permanências e alteridades. Percebendo assim, o processo histórico marcado também por continuidades e descontinuidades.

³⁶ SÁ, 2015, p. 14.

³⁷ BITTENCOURT, 2008, p. 189

³⁸ Ibid., p. 200.

Mesmo que o objetivo não seja que o aluno elabore definições conceituais, é preciso articular os conteúdos de modo que os conceitos e categorias fundamentais para a aprendizagem histórica sejam mobilizados. Assim, “simultaneidade” e “sucessão” estão relacionadas a uma abordagem comparativa, que por sua vez, instiga ao raciocínio temporal; a noção de “processo” é importante porque contribui para compreender a ideia de duração. A própria concepção de acontecimento precisa ser incorporada porque é de onde se pode inferir o conceito de ruptura. Ou seja, longe de uma preocupação com o significado dessas palavras, o professor precisa construir ações pedagógicas em que essas categorias funcionem como ferramentas cognitivas.

Não se pode perder de vista que “o tempo é uma dimensão constitutiva da experiência humana, e esse campo tem como objetivo chave a educação para a percepção e orientação ou operacionalização crítica do/no tempo.³⁹” Por isso, se o ensino de História já teve como motivações essenciais a formação de uma identidade nacional, associada ao imaginário de nação, e passou pelo ideal de formar o cidadão crítico e ativo socialmente, talvez o grande objetivo do seu ensino hoje, seja o desenvolvimento de competências que permitam ao estudante lidar com um mundo transmutando-se em uma escala de aceleração singular, e possa enxergar-se para além dessa torrente. Se “o ponto central do ensino de História é garantir que os alunos desenvolvam uma percepção sobre como se dão as alterações sociais no tempo⁴⁰”, tão mais importante é que compreendam as transformações sociais em seu próprio tempo. Por isso, “é de suma importância que os professores de História dominem minimamente o debate sobre a construção da noção de tempo na/para sua disciplina, tornando seu trabalho em sala de aula mais efetivo.⁴¹”

Como disse na introdução desse trabalho, a importância de se adquirir tais competências não era estranha a mim, pois sempre me interessei por reflexões que tratassem de experiências do tempo, fruto do meu interesse pelo cinema, que acabou por me aproximar da História a partir desse tipo de temática. Curiosamente, vejo que um dos debates mais recorrentes nos últimos anos em torno do ensino do conhecimento histórico é a preocupação com a dificuldade dos alunos de pensar historicamente. Mas o que seria exatamente isso?

Certamente passa por saber operar um raciocínio que, na prática, dê conta da existência de outros tempos além da efemeridade do fato, ampliando seu horizonte de referência

³⁹ PERES, Marcus Vinícius Monteiro. O tempo histórico em perspectiva: a importância do debate sobre o tempo para o ensino de história. In: Educação Básica e Revista, vol. 3, n. 2, 2017. p. 54.

⁴⁰ NEMI, Ana; MARTINS, João Carlos; ESCANHUELA, Diego Luiz. Ensino de História e Experiências. São Paulo, FTD, 2009. p. 78.

⁴¹ PERES, 2017, op. cit., p. 39.

temporal⁴². Numa aula de História os alunos precisam ser confrontados com situações que estimulem o “desenvolvimento de várias competências, habilidades e atitudes.⁴³” Para eles, ao estudar História, os alunos precisam, entre outras coisas, “identificar permanências e mudanças; compreender a coexistência de diferentes temporalidades históricas – ritmos de mudança distintos [...]; e estabelecer o diálogo entre presente e passado⁴⁴” [...]. A partir daí, os alunos estariam aptos a pensar historicamente, pois seriam capazes de “relacionar, articular, criticar, sintetizar, identificar, observar e comparar.⁴⁵”

Compreender e aplicar as noções de tempo, portanto, é uma condição fundamental para o desenvolvimento do raciocínio histórico. Especialmente nos idos correntes, em que há uma crescente percepção naturalizada das mudanças como se sobre as quais não pesasse a ação humana. Numa sociedade tão orientada, e porque não dizer, controlada pelo tempo, uma reflexão a seu respeito deve ser considerada como de máxima importância e papel da instituição escolar, dada também a sua complexidade. Fazer uso dessas noções é o que permitiria aplicar o conhecimento adquirido, pois “os conteúdos propriamente ditos, precisam ser encarados como um meio, um veículo através do qual se desenvolvem habilidades mais amplas e competências cognitivas mais significativas.⁴⁶”

Isso se torna uma condição de sobrevivência de uma certa consciência crítica também, pois, numa corrida cada vez mais ritmada pela dinâmica do desejo-satisfação movida pela tecnologia, a percepção do tempo parece apenas dar conta do intervalo entre esses dois elementos na busca de respostas, que serão também esquecidas com a mesma fugacidade. Assim, vive-se num universo sociocultural que recusa direcionar o olhar para além do horizonte do agora, o que também pode ser justificado pelo pouco espaço que se dá em sala de aula para o desenvolvimento das habilidades relacionadas às noções de temporalidade e o próprio conceito de tempo na história. Reflexões em torno das mudanças, permanências, simultaneidade, elementos tão próprios da narrativa histórica, e a partir dos quais se atribui, mesmo que inconscientemente, um sentido de orientação para a vida, ficam na maioria das vezes imersos na abstração do estudo episódico dos eventos.

A aprendizagem histórica deveria desenvolver as competências cognitivas necessárias para que o aluno reconhecesse sua condição temporal, e fosse capaz de orientar-se a partir da

⁴² BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. Ensinar e Aprender História. Belo Horizonte, RHJ, 2009. p. 149.

⁴³ Ibid., p. 149.

⁴⁴ Ibid., p. 149.

⁴⁵ Ibid., p. 150.

⁴⁶ MIRANDA, Sônia Regina. Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta. Quanto tempo o tempo tem! Campinas: Alínea, 2003. p. 184.

interação entre presente e passado. Este último, no entanto, é muitas vezes encarado por aqueles que frequentam os bancos escolares como sendo a justificativa para o ensino de História, seu objeto de culto, celebrado nos templos do evento e seus desdobramentos mais imediatos. Muito além do passado, do qual pouco ainda lembramos ou até mesmo registramos, a História é a produção de experiências a partir do tempo, ou dos vários tempos que interagem e que constantemente ressignificam essas experiências.

Como tais questões se relacionam com o conhecimento estudado na escola, elas precisam estar presentes durante todo o ciclo de estudos e não ficar confinadas ao preâmbulo dos primeiros dias de aula de História. Pois, à medida que o estudante avança pelo árido terreno das factuais, é a competência de relacioná-las dentro uma compreensão mais ampla de seus significados, que permite a ele poder compreendê-las e atribuir um sentido de orientação para a sua vida.

Em certo sentido, pode-se dizer que os profissionais que lidam com o conhecimento histórico em sala de aula conhecem tal importância, pois orientações, diretrizes, parâmetros curriculares, e tantas outras normatizações, enfatizam a preocupação em tratar a aquisição de competências e habilidades relativas às categorias básicas de tempo como forma de aquisição desses saberes. Sendo assim, a presença tão assertiva de proposições que orientam o desenvolvimento dessas ferramentas cognitivas deveria ser proporcional à sua inserção nos manuais didáticos, que, em consonância com essa necessidade reconhecida, deveriam apresentar uma organização de conteúdos que atendesse ao objetivo de contribuir para que o estudante pensasse a dinâmica dos acontecimentos numa escala de historicidade multitemporal, evitando a impressão de serem os capítulos de um livro de História, uma mera sucessão de páginas que relatam o passado.

A observação de alguns desses materiais, considerando-se certa variedade de ambientes de uso e modalidades de ensino, deixa a impressão de haver pouca diversidade em termos de abordagem. É comum, por exemplo, que o conceito de tempo, em especial, a dicotomia entre tempo histórico e tempo cronológico, seja apresentado no começo de cada ciclo, como é o caso do 6º ano (para os anos finais do Ensino Fundamental) e no 1º ano do Ensino Médio. Na maioria das vezes, essa temática compõe uma introdução geral aos estudos de História, em que são também evocados alguns outros elementos teóricos, como os conceitos de fonte, recorte ou a própria escrita da história. Em alguns manuais a discussão sobre o tempo histórico fica diluída numa mera noção de periodização, sem mais acrescentar, e consagrando a divisão quadripartite.

Evidentemente, o livro didático opera com as categorias de tempo, seja na maneira como organiza a sequência dos capítulos, em sua abordagem temática ou político-cronológica, até

mesmo no uso de elementos narrativos que articulam a relação entre os tempos. No entanto, é fundamental que os alunos também saibam operar esses elementos, pois a simples presença deles nos manuais de ensino não garante tal efeito.

Seria o caso de se perguntar: de que outra forma, além do livro didático, se poderia contribuir para que o aluno construa ou desenvolva uma compreensão das categorias de tempo? Como ajudá-lo a se apropriar dessas ferramentas tão importantes para o estudo da História? Faço esses questionamentos a mim mesmo e a colegas de atividade há vários anos, mas sempre me preocupei especialmente com os alunos da Educação de Jovens e Adultos, modalidade da Educação Básica na qual trabalho há mais de uma década, nos sistemas presencial e semipresencial.

Vejo que na EJA, tais problemas precisam ser pensados de forma particular, devido a especificidade desse público, pois já tendo evadido da educação formal, terá menos alternativas para desenvolver tais habilidades. Não obstante, os conhecimentos trazidos por eles para dentro da sala de aula, podem ser um trunfo, quando devidamente aproveitados, para acelerar a aprendizagem dos conteúdos. Evidentemente, por terem mais experiência de vida, e um grau maior de maturidade intelectual, certas questões que envolvem um nível maior de abstração podem ser mais bem aprendidas, especialmente se as discussões puderem dialogar com essa vivência. Mas há problemas a serem superados.

Durante esse tempo em que atuo como professor da EJA, preocupa-me a grande dificuldade que os alunos apresentam em lidar com questões que envolvem a habilidade de relacionar passado, presente e futuro. O que pouco os diferencia dos adolescentes que frequentam o Ensino Médio, é válido ressaltar. As avaliações aplicadas aos alunos do sistema semipresencial na escola em que trabalho são uma boa amostragem dessa carência, já que nelas os alunos demonstram sérias deficiências em opinar sobre algo que os force a pensar a conexão entre tempos. Sendo assim, vem à tona uma questão fundamental: em que medida a escola tem sido eficiente ao preparar os alunos para lidar com o conhecimento histórico, para que eles pensem historicamente? Categorias de tempo são elementos considerados efetivamente no planejamento das atividades pedagógicas? É possível intervir para que os alunos da EJA possam superar tais dificuldades?

Recentemente aprovada e sancionada, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental no Brasil afirma “que todo conhecimento do passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos⁴⁷”. Essa frase introduz o componente

⁴⁷ BRASIL, 2018, p. 397.

curricular História, e apresenta sucintamente os dois elementos indispensáveis para se entender o que é afinal a História e sobre o qual tratei anteriormente: os homens e o tempo. Pressupõe, então, que o conhecimento histórico é sempre ressignificado, tendo ele próprio uma historicidade. Além disso, passado e presente coexistem quando representam a experiência do homem no tempo.

Acrescenta o texto da BNCC que “o passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem do Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual.”⁴⁸. A expressão de um passado que impulsiona, reforça a ideia de continuidade, mas evita o determinismo de uma mera causalidade, o que fica reafirmado na competência três, exposta no mesmo documento e já citada na introdução. Desta feita, além de ressaltar aspectos estruturais diacrônicos, o documento enfatiza uma preocupação com elementos de sincronicidade, tão necessários em um universo global que diminui espaços paulatinamente e que enfrenta o desafio da aproximação muitas vezes forçada de sociedades distintas. Por isso, a competência quatro chama a atenção para a necessidade do aluno “identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico[...]”⁴⁹.

A BNCC, entretanto, apenas reforça uma preocupação que já norteia muitos historiadores e professores de História: uma aprendizagem do conteúdo que se associe ao desenvolvimento da percepção de tempo histórico, bem como o domínio das competências relativas às noções de temporalidade, que passam por conceitos como sincronia, diacronia, estrutura, acontecimento, alteridade e permanência. Todos eles, ferramentas muito importantes para a efetiva apropriação do saber histórico, no sentido de um conhecimento problematizado.

Quando se estuda História, deve-se compreender os “acontecimentos marcados pela continuidade, por mudanças e rupturas.”⁵⁰ Pois é a partir de reflexões sobre a temporalidade e sua relação com o espaço, que o aluno pode observar as semelhanças e as diferenças, assim como as permanências e transformações. O texto da BNCC ressalta também a importância de que os estudantes entendam que a representação do tempo varia de acordo com as sociedades e reconhece que “o acontecimento, quanto narrado, permite-nos ver nele, tanto o tempo transcorrido quanto o tempo constituído na narrativa sobre o narrado.”⁵¹

Paul Ricoeur chama de mimeses, essas diferentes temporalidades que se apresentam na narrativa. O tempo do vivido, do acontecimento, chega ao estudante de História através de uma

⁴⁸ Ibid., p. 397.

⁴⁹ Ibid., p. 400.

⁵⁰ Ibid., p. 563.

⁵¹ Ibid., p. 563.

fonte, sobre a qual se estabelece uma representação. Essa interage com o aluno, que está também mergulhado numa temporalidade. Assim, produz-se uma compreensão sobre o tempo, onde ele pode se identificar como parte desse enredo. Para Ricoeur, “o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal⁵²” É necessário haver, dessa forma, não uma aula meramente narrativa, mas que estabeleça um processo narrativo, que temporalize a experiência do conhecimento, que a partir de um arco narrativo, crie uma diacronização dos eventos.

Dentre os outros instrumentais que orientam a organização curricular e as abordagens pedagógicas, PCN's, Diretrizes Curriculares e Matrizes de Referência, dão ampla ressonância ao ensino de História que torne o estudante apto a pensar historicamente, e para isso é necessário uma série de atividades que o estimule a operar a relação entre passado, presente e futuro. Segundo os Parâmetros Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, o ensino de História deve ter como objetivo “contribuir para que jovens e adultos possam estabelecer a inserção de suas identidades individuais nesses complexos contextos históricos, sociais e culturais, compreendendo suas diferentes temporalidades.⁵³”. No que se refere aos objetivos específicos para o ensino de História, Os PCN's da EJA destacam que o aluno precisa “situar acontecimentos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos⁵⁴”. E chama a atenção para o trabalho do professor, que “pode interrogar seus alunos sobre a permanência do acontecimento em sua versão oficial ao longo do tempo, possibilitando a percepção do tempo de longa duração, das continuidades.⁵⁵”. Tais preocupações são uma tônica de todos os documentos oficiais que normatizam a educação no Brasil, qual seja: a urgência em se tratar a aquisição de competências e habilidades relativas às noções básicas de temporalidade como forma de aquisição do conhecimento histórico. Nesse ponto, voltam as questões: como contribuir para que o aluno construa ou desenvolva uma compreensão de temporalidade? Como ajudá-lo a se apropriar dessas ferramentas tão importantes para o estudo da História, e para o seu próprio reconhecimento como imerso no tempo?

⁵² RICOEUR, Paul. Tempo e Narrativa – Tomo I. São Paulo: Papirus, 1994. P. 85.

⁵³ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PCN's EJA: História. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2historia.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2019. p. 110.

⁵⁴ Ibid., p. 112.

⁵⁵ Ibid., p. 113.

Schmidt e Cainelli afirmam que “ensinar história implica um trabalho diário com a temporalidade.⁵⁶” Segundo elas, o estudo do tempo visa dar sentido ao presente, e que por isso, o professor deve ressaltar a impossibilidade de uma verdade na representação do passado, posto que o presente refaz frequentemente as perguntas a ele. Assim, o processo histórico “não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ele é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas.⁵⁷”. Por isso é fundamental “considerar a particularidade do próprio passado⁵⁸”. Mas não só isso, pois é indispensável chamar a atenção dos alunos para o fato de que, em uma mesma sociedade, seja no presente ou passado, coexistem várias temporalidades.

No entanto, é preciso não esquecer que o estudante de História da Educação Básica tem algum nível de consciência de temporalidade. Ele percebe o passado. Hobsbawm lembra que só o fato de conviver com pessoas mais velhas produz no ser humano essa consciência. “O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana. [...] O problema para os historiadores é analisar a natureza desse ‘sentido do passado’ na sociedade e localizar mudanças e permanências.⁵⁹” Sendo assim, é também um desafio para o professor identificar essa habilidade e potencializá-la diante das informações relacionadas as experiências históricas de outros tempos. Dessa forma, evita-se a preponderância da chamada perspectiva de curto prazo, citado por Jo Guildi e David Armitage como um espectro que assombra nossa época⁶⁰.

Segundo a BNCC, a localização no tempo e no espaço nos permite identificar circunstâncias, tornando possível compará-las, “observar suas semelhanças e as diferenças, assim como compreender os processos marcados pela continuidade, por mudanças e por rupturas⁶¹”. Portanto, há o reconhecimento claro de que o estudo da História não pode se prender a análise do acontecimento nem desconsiderar a ampliação do campo temporal na análise do processo. Mas ressalta a importância de se perceber a temporalidade inerente ao evento quando narrado, reconhecendo a presença do tempo na própria narrativa. Como instigar, portanto, essa percepção?

⁵⁶ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004. p. 75.

⁵⁷ BRASIL, 2018, p. 397.

⁵⁸ SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene: 2004, op. cit., p. 75.

⁵⁹ HOBSBAWM, Eric. O que a história tem a nos dizer sobre a sociedade contemporânea? In: *Sobre História*. 6ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p.22.

⁶⁰ GULDI, Jo; ARMITAGE, David. *Manifesto pela História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 7.

⁶¹ BRASIL, 2018, op. cit., p. 563.

A dificuldade dos alunos em operar as noções de tempo, enclausurando-os no presente dos eventos a “serem memorizados”, leva a questões que precisam ser respondidas antes de se pensar em estratégias que possam dar conta satisfatoriamente dessa demanda. Que tempo estuda a história? Se a história narra o tempo, qual é a finalidade dessa narrativa? Por que estudamos o passado? Como esses outros tempos que dialogam com o presente são representados narrativamente?

O estudo das categorias de tempo em sala de aula, assim como o desenvolvimento nos alunos das competências necessárias a fim de uma efetiva apropriação de noções básicas de temporalidade, passa necessariamente pelo próprio entendimento do que seja e como se percebe o tempo. É mais importante ainda: onde estão passados e futuros no tempo vivido por nós? Tentando responder a essa questão, Agostinho escreveu que, “em qualquer parte em que estiverem, aí não são futuras nem pretéritas, mas presentes⁶²”. Dessa forma, associa-se ao tempo vivido, “outros tempos”, criando um laço de presentificação, que se dá a partir de nossa memória, que relata, como ele diz, “não os próprios acontecimentos que já decorreram, mas as palavras concebidas pelas imagens daqueles fatos, os quais, ao passarem pelos sentidos, gravaram no espírito uma espécie de vestígio.⁶³”. Assim, Agostinho entende que os tempos são três: presente das coisas passadas, presente das presentes, presente das futuras.⁶⁴

Por isso, o tempo histórico também pode ser visto como essa dinâmica, em que passado, presente e futuro são relacionados e representados narrativamente no tempo humano, sobre o qual se produz significados. Para orientar suas ações e ampliar o sentido de sua experiência, homens e mulheres buscam representar o tempo. Essa parte do passado que foi representada, o historiador alemão Reinhart Koselleck chamou de espaço de experiência, sobre a qual se pensa e a partir do qual se estabelece um vínculo com o presente. É, portanto, a parte do passado presentificada. O tempo do advir, do ainda não conhecido, o autor chamou de horizonte de expectativa. Aqui estão as esperanças, os medos, tudo aquilo que se prevê e sobre os viventes pesa como um objetivo a ser alcançado, e que em muito se antecipa, ou seja, presentificando-se também o futuro. É interessante notar que, nessa trajetória de relações entre o tempo vivido (presente) e a percepção de outros tempos (passado e futuro) há o ordenamento que orienta e articula a própria percepção da passagem do tempo, que corresponde ao que Hartog chamou de regimes de historicidade.

⁶² AGOSTINHO, Santo. Confissões. Coleção Os pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000. p. 326.

⁶³ Ibid., p. 326.

⁶⁴ Ibid., p. 328.

Para Rüsen, o homem interpreta o mundo e a si em função de suas intenções e de sua experiência do tempo através da consciência histórica. É a partir dela que se produz um sentido, tanto para aquilo que ele realizou como para seus objetivos. Sendo a consciência histórica, portanto, “o modo pelo qual a relação dinâmica entre a experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana.⁶⁵”. Assim, a intenção do agir e a necessidade de “constituir um sentido da experiência do tempo⁶⁶” justificariam a produção de um conhecimento histórico. Para Rüsen, a consciência histórica explica “o que a história é, como ciência, e porque ela é necessária.⁶⁷” Entretanto, como o ser humano percebe essa experiência do tempo?

É justamente tentando responder a essa questão que Koselleck afirma a experiência temporal como percebida a partir das recorrências, singularidades e transcendências, coexistentes no tempo enquanto percebidas. Se pensarmos no universo da sala de aula como exemplo, o fato de irmos todos os dias para a escola é uma repetição; os conteúdos ministrados são diferentes (as singularidades); mas existe uma forma de pensar que orienta as pessoas a frequentarem escolas, de acreditarmos que isso é importante para a sociedade. Esse tipo de reflexão precisa ser instigado quando se estuda um determinado acontecimento ou contexto. Gerando uma salutar tensão entre alteridade e permanência.

Rüsen diz que essa tensão se transforma numa consciência histórica quando articulamos a experiência do passado e a perspectiva de futuro com a “carência de orientação da vida prática atual.⁶⁸” Ou seja, produz-se essa orientação pela relação do presente com outros tempos. Entretanto, no regime de historicidade contemporâneo, como lembra Hartog, estamos a nos distanciar de outros tempos (do passado como experiência e do futuro como expectativa). Assiste-se a uma perda de diacronia, uma das características do discurso pós-moderno. Por isso, mesmo dada uma conjuntura de singularização dos acontecimentos, impõe-se ao professor de História o desafio de tornar conscientes aqueles que estudam História de que o passado ainda pode orientar as ações do presente.

Para Rüsen, “o discurso da pós-modernidade está a sinalizar uma busca por uma nova orientação histórica⁶⁹”. O autor avalia os desafios impostos aos historiadores diante de um

⁶⁵ RÜSEN, Jorn. Razão Histórica. Teoria da História, volume 1: Os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UNB, 2001. P. 58

⁶⁶ Ibid., p. 59.

⁶⁷ Ibid., p. 55.

⁶⁸ Ibid., p. 63.

⁶⁹ RÜSEN, Jorn. Conscientização histórica frente a pós-modernidade: a história na era da “nova intransparência”. In: História: debates e questões. Curitiba. Ano 10, n. 18 e 19, junho e dezembro de 1989. P. 303.

contexto em que o presente contínuo desabilita outros tempos como baliza para a produção de sentido para a realidade. Mas, segundo ele, não basta apenas contradizer esse discurso, é preciso, de forma autocrítica, reconhecer as ferramentas utilizadas para orientação temporal, praticadas durante a modernidade, para que se proponha uma alternativa que vise no reconhecimento das experiências temporais um meio de orientação para a vida.

O próprio autor lembra que a presença do passado por si, mesmo quando lembrado, não constitui a operação que produz um sentido de orientação, que se efetiva sim, a partir de uma “correlação expressa do presente com o passado⁷⁰” a saber: em uma narrativa histórica. Ela representaria as transformações do passado “rememoradas no presente como processos contínuos nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapolada em uma perspectiva de futuro.⁷¹”

E são muitos os elementos do extramuros da escola que evocam o passado, e que podem ser objeto de uso do professor de História, incluindo aí obras de ficção. Sejam elas com ou sem a finalidade específica de “representar” a verdade, dizem sobre o seu tempo mais do que seu aparente discurso. O filme pode ser um meio para propor uma reflexão em sala de aula a fim de que os alunos reconheçam sua experiência temporal, destacando as alteridades e permanências a partir de uma abordagem que leve em conta o tempo e o aspecto narrativo. Isso porque ele é uma estrutura narrativa que exprime o tempo, sendo também uma impressão do presente que o elaborou. Assim como presentifica passado e futuro.

Além do que, como indica Ferro, o filme reflete uma cultura histórica, definida por Rüsen como “um campo de interpretação do mundo e de si mesmo, no qual devem efetivar-se as operações de constituição de sentido da experiência do tempo.⁷²” Todavia, o cinema não só reflete o tempo de sua criação, do seu aporte contextual; também o elabora, pois como fato, o filme produz efeitos, que transcendem a experiência histórica de sua produção, ressignificado em outros tempos. Por isso a leitura de uma obra sempre muda, pois mudamos também. Veremos sempre um filme diferente.

Enfim, como linguagem que causa uma impressão de realidade devido ao movimento que lhe dá nome, o filme é, em si, uma representação temporal dessa realidade, e didaticamente, é uma oportunidade para se pensar o tempo, no sentido de nos permitir o desenvolvimento das operações que lidam com as suas categorias, em especial a percepção das alteridades e

⁷⁰ RÜSEN, 2001, p. 63-64.

⁷¹ Ibid., p. 64.

⁷² RÜSEN, *Jorn. História viva. Teoria da História*, volume 3: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UNB, 2007. p. 121.

permanências. Sejam em obras que visam especialmente expor uma temática histórica, expressa no conceito cinema-história, ou mesmo em enredos que, a priori, não se prestam a explorar tais assuntos, os filmes são sempre, como disse o diretor soviético Andrei Tarkovski, o tempo impresso⁷³.

O desafio de desenvolver uma dinâmica didático-pedagógica que promovesse o letramento histórico dos alunos a partir do uso de filmes passou a ser encarado como um divisor de águas em minha carreira docente, em especial quando passei a trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos. À princípio, como já mencionei, chamou-me a atenção a dificuldade dos alunos em mobilizar a interação entre os tempos.

Porém, diferentemente de mim, que só pude racionalizar a experiência temporal ao ver o filme *Spartacus* muito tempo depois, a maturidade dos adultos, aliado ao repertório de saberes que a maior experiência de vida lhes proporciona, mostraram-se fatores decisivos para o tratamento do conceito de tempo em sala de aula, especialmente no uso de narrativas que relacionam passado, presente, e futuro. Encontrei na própria EJA, uma espécie de metáfora dessa interação, no sentido de um ambiente educacional que une experiência e expectativa. E que era formado por um alunado que possui as ferramentas cognitivas para significar sua trajetória historicamente. Faltaria apenas um impulso para que os conteúdos estudados em História também pudessem ser percebidos não apenas como informações sobre o passado, mas, assim como a vida deles, ser narrados como experiências do/no tempo. Encontrei nos filmes um meio para estabelecer essa instigância.

Aliás, a própria história da educação de adultos se confunde com a trajetória das recentes transformações sociais no Brasil. A industrialização e a conseqüente urbanização exigiram um trabalhador “qualificado”, que atendesse as demandas dos processos produtivos. Nasce com isso a crença na oferta de uma educação para todos. Em países como o Brasil, que ainda apresenta uma taxa assustadora de analfabetos funcionais, essa ação compensatória, aos olhos da sociedade civil ainda é vista como uma “corrida contra o tempo perdido”. Para o aluno, individualmente, é não só isso, mas uma luta diária para administrá-lo.

A imensa maioria dos frequentadores da EJA alia o estudo a duas jornadas de trabalho. Sob a pressão do mundo que os lembra que eles estão atrasados para subir no trem que avança aceleradamente, força-se um olhar excessivamente direcionado para o futuro imediato e as incessantes atividades do presente. Com isso, corre-se o sério risco de desperdiçar o maior

⁷³ TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

trunfo que esses estudantes possuem: suas experiências. O chamado tempo da fábrica, que condiciona todos nós à busca de produtividade e competência, estende-se para a sala de aula. E os conteúdos muitas vezes são encarados apenas como ferramentas para transformá-los em indivíduos mais produtivos, o que é um problema para Ciências Humanas, geralmente vistas como não úteis nesse sentido.

Todas essas questões que, potencialmente, envolvem crianças e adolescentes, inserem-se na educação de adultos concretamente. Não só porque ocupam mais o seu cotidiano com tarefas e responsabilidades sociais, mas em especial, porque o abandono escolar produziu um vácuo nesse processo. Voltar para os bancos escolares, já inseridos no “mundo da fábrica”, lhes permite refletir com mais clareza sobre a vida e suas circunstâncias. Então, se o ensino de História tem na compreensão do tempo, uma ferramenta cognitiva essencial para lidar com os conteúdos, a EJA é onde essa reflexão é mais importante, e urgente.

1.3. O passado presente: a Educação de Jovens e Adultos no Brasil

É imperativo para mim, enquanto sujeito envolvido na Educação de Jovens e Adultos, fazer uma digressão no sentido daquilo que chamei na introdução de “futuro passado”. Reconheço que o que direi nas próximas linhas é o resultado de um distanciamento, que me permitiu criar um arco narrativo, enxergando a mim mesmo envolvido no *locus* em que produzo essas reflexões. Uma maneira, nesse sentido, de afirmar minha relação espaço-temporal com o objeto de pesquisa, e a partir desse recorte, apresentar uma análise que seja também produto de uma interminável sensação de continuidade. Gostaria, portanto, de não transmitir, em hipótese alguma, a ideia de que a pesquisa desenvolvida com os alunos da EJA tenha encontrado uma solução definitiva para os problemas que ao longo do texto venho descrevendo. Ao contrário, meu desejo de apresentar as questões intercalando-as com proposições metodológicas é a maneira que encontrei de evidenciar a necessidade premente de nos tornar atentos as alternativas pedagógicas, que muitas vezes as próprias dificuldades suscitam. Procurei ficar atento a elas, e buscarei aqui produzir um relato que exponha organicamente esse percurso, em um esforço que articule experiência e expectativa, passado e presente.

Desse ponto de vista, a educação de adultos se coloca como um espaço privilegiado para se pensar o entrecruzamento de tempos, tanto no que se refere as transformações naturais da formação docente que lida com uma realidade que se caracteriza pelo dinamismo e especificidade, mas também devido aos problemas historicamente constituídos dessa modalidade, envolvida em um conjunto de normatizações e de fazeres que, na maioria dos

casos, carece de sistematizações e de uma atenção para além do caráter social que tal modalidade, grosso modo, possui. Nesse sentido, é necessário considerar a priori, as perspectivas que envolvem a EJA, seus sujeitos, e que expectativas, se é que existem, são depositadas pela sociedade nessa modalidade de ensino.

Percebo que o senso comum (infelizmente, talvez tenha que admitir a inclusão aqui de parcela significativa do *establishment* educacional) enxerga na EJA o passado. Uma sala de aula destinada a alunos com mais de 30 anos representaria, por essa forma de pensar, o resultado de um fracasso da sociedade em ofertar na “idade adequada” para aqueles cidadãos, condições de permanência na escola, de preferência com um aprendizado de qualidade. Portanto, dedução simples, lidar com a EJA é lidar com o fracasso, ou amenizando, com uma realidade decorrente dele. Como algo que não deu certo, como um plano B. Daí, para se tratar a educação de adultos como um “papel social” desempenhado pelo Estado, uma forma de assistencialismo, é um pequeno passo, mas um gigantesco salto para transformar essa modalidade em um limbo: um não lugar, posicionado, à princípio, entre o “correr contra o tempo perdido” (fala do aluno) e a tal “educação de qualidade para todos” (discurso oficial).

Isto posto, estudar a trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é, por tabela, estudar a própria educação brasileira em seu contexto mais amplo, pois vários índices refletem historicamente a exclusão, ou a não inserção, de parcela significativa dos indivíduos, alijados dos bancos escolares por motivos diversos, que vão desde condições logísticas de acesso à escola até mesmo razões culturais, que ajudam, em parte, a explicar a disparidade de grupos étnicos e o progressivo abandono escolar das mulheres. Entretanto, na contabilidade geral das causas, verifica-se o desinteresse do Estado em fomentar com intensidade, e de forma duradoura, uma instrução massiva do povo. Em um Brasil antes rural e agrário, o papel social e intelectual de seus cidadãos parecia definido, e a permanência na escola por muito tempo não fazia parte desse programa, pelo menos não “para todos”.

Não obstante, os projetos de modernização do país pressupunham a superação dos estigmas da “velha” sociedade. Foi percebido que à industrialização e à consequente urbanização, devem estar associados a um povo minimamente instruído, que opere as novas demandas, remando junto à utopia da construção do futuro do “país do futuro”. Assim, junto com a Nova República instalada pela Aliança Liberal, a educação de adultos compõe a pauta do Brasil moderno, consagrando na Constituição de 1934 um projeto de educação que abarcasse também essa faixa-etária. Na década seguinte, na substituição da já então ditadura Vargas, o governo Dutra criou o CEAA, Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e organizou o primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos. São os primeiros passos na

redistribuição de tarefas, pois a educação popular “é pensada, oferecida e justificada pelas elites e sua intelectualidade como meio necessário aos fins a que essas capas sociais estão destinadas”⁷⁴.

Simbolicamente, essas iniciativas também possuíam ares de purgar o mal do atraso, tentando desassociar a imagem do país de uma população iletrada, portanto incapacitada. O slogan era “Ser brasileiro é ser alfabetizado”. O que estava longe de ser verdade naquela época, pois de acordo com o Mapa do Analfabetismo Brasil, publicado pelo INEP⁷⁵, nesse período a maior parte da população brasileira a partir dos 15 anos de idade ainda não sabia ler e escrever. Embora, deva-se reconhecer que houve uma significativa redução desses índices nas décadas seguintes, pois em 1960, segundo dados do censo demográfico realizado pelo IBGE, a população analfabeta (novamente contando a partir de 15 anos de idade) era de 39,7%, contra 56,1% em 1940 e 50,6% em 1950. Seria o resultado efetivo de políticas de erradicação do analfabetismo? Isso foi sempre muito nebuloso, pois se observarmos a curva descendente do número de analfabetos nas últimas décadas, em paralelo a existência de encaminhamentos burocráticos no sentido de combater o problema, isso pode nos fazer deixar de considerar outros fatores, como substituição vegetativa de uma população que nunca aprendeu a ler e escrever, por jovens que chegaram a frequentar os primeiros anos da escola ao menos, e assim não serão como seus antecedentes estatísticos, considerados analfabetos.

É válido também pensar que uma população que se urbaniza de maneira acentuada exatamente nesse período, acaba por isolar o problema da falta de educação formal, relegando-a aos rincões rurais do Brasil. Se levarmos em consideração dados mais recentes⁷⁶, o percentual de analfabetos é até baixo em comparação aos números anteriormente citados, “apenas” 8,7%. Mas é de 21,1% na zona rural, é de 17,4% na região nordeste e 27,2% entre os mais velhos (65 anos ou mais). Brancos (5,3%) e moradores da região Sul (4,4%) são os mais alfabetizados. E, quero destacar esse último dado: 1,2% da população brasileira é analfabeta entre 15 e 19 anos. Ou seja, é apenas uma questão de tempo para se erradicar o analfabetismo no Brasil. Claro, demorará mais para alguns seguimentos e regiões, e a morte de milhões “contribuirá” macabramente para isso.

⁷⁴JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014. p. 135.

⁷⁵Ministério da Educação. INEP. Mapa do Analfabetismo no Brasil. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/>> acessado em 15 de abril de 2019.

⁷⁶PNAD, 2012. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?view=detalhes&id=52969>> acesso em 15 de abril de 2019.

O fato é que, no que se refere a trajetória da EJA no Brasil, as distorções nos níveis de conhecimentos adquiridos formalmente eram tão acentuadas, que os primeiros esforços para empreender uma educação de adultos se dirigia a uma preocupação elementar: a alfabetização. Uma sala de adultos, portanto, décadas atrás, era sinônimo de um local para se ensinar a ler e escrever, cujos materiais didáticos estavam restritos a cartilha do ABC e ao folheto da tabuada, que aliás, eram também usados para ensinar as crianças. Ou seja, os adultos eram tratados pedagogicamente como crianças, submetidos a estratégia pura e simples de oferecer a eles o que não tiveram quando possuíam 5 ou 6 anos. Em linhas gerais, tal entendimento da educação para adultos, na prática, agarrou-se a essa mentalidade por anos a fio.

Da criação das primeiras escolas noturnas, no final do século XIX, passando pelas campanhas já citadas, e chegando aos notáveis esforços do educador Paulo Freire, que ofereceu um método eficaz e por demais acessível a essa empreitada, a EJA ainda não superou completamente a ausência de uma atenção constante do poder público, que avance para além de normatizações, em geral resultado de sucessivos protocolos de boas intenções, mas que carece de um elemento essencial: compreender quem é esse aluno, esse indivíduo que retorna a escola, que deposita nela sua oportunidade de trilhar novos horizontes. E “o professor precisa ir ao encontro do aluno, como um observador, prestando atenção para que possa compreender o seu processo, ajudando-o na superação das dificuldades”⁷⁷. Não é fácil para alguém que passou uma década sem frequentar uma instituição de ensino, reinseri-la em seu cotidiano. Conhecer o aluno pressupõe estar disposto também a aprender com ele, pois atualmente é inaceitável homogeneizar o público da EJA, cada vez mais jovem e diversificado.

No antigo MOBREAL, Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado no final da década de 1960, e que pretendia erradicar a alfabetização em dez anos, as salas de aula de adultos apresentavam um único e claro objetivo: ensinar a ler, escrever, diminuir, somar, multiplicar e dividir. Ou seja, quem lá estava, era visto como uma folha em branco. Nesse sentido, um retrocesso ao método freiriano, mas que precisa ser entendido dentro do contexto político vivido pelo Brasil na época. No entanto, independentemente de “questões ideológicas”, era preciso extirpar o analfabetismo, nem que fosse “pelo amor de Deus”, como dizia o slogan de uma campanha publicitária impressa nas páginas das revistas no começo da década de 1970.

Ampliando um pouco o contexto, é importante reconhecer que as preocupações e estratégias no sentido de superar o analfabetismo é uma problemática mundial, e o Brasil se insere nesse universo como um caso exemplar, não só pelos seus números absolutos que

⁷⁷ JARDILINO; ARAÚJO, p. 147.

acentuam a gravidade do problema, mas porque apresenta uma série de características inerentes a outras regiões, numa espécie de síntese: dimensão territorial, com disparidades na ocupação populacional, dificuldades logísticas de operacionalização do aparato escolar, razões históricas que condenaram à exclusão parte da sociedade, e é claro, a severa desigualdade socioeconômica. Problemas esses que acarretam, por consequência, um forte desequilíbrio nas oportunidades oferecidas a população. Sendo assim, desde 1949, com a presença de uma representação de diversos países, são realizadas as CONFINTEAS, Conferências Internacionais de Educação de Jovens e Adultos, que não contou com a presença brasileira nesta edição sediada na Dinamarca. Já no encontro seguinte, com mais que o dobro dos participantes (47 neste caso) foi divulgado um importante documento: a declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos, que já conclamava a uma reflexão sobre o papel dos estados nacionais diante do desafio de fornecer educação para todos, no enfrentamento das demandas geradas pelo avanço da industrialização e das demais tecnologias.

A década de 1990 foi um marco no caminhar das discussões sobre a educação de adultos. Neste mesmo ano acontece em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e em 1997, a V CONFINTEA, realizada em Hamburgo, na Alemanha. Diferentemente das outras conferências, essa contou com uma série de eventos que a precederam, onde propostas foram preparadas para serem discutidas em um encontro que contou com a presença de mais de 170 países. Considerado um divisor de águas na organização de propostas para a efetivação de políticas mais eficientes para a educação continuada de adultos, a Conferência de Hamburgo, como é também conhecida, preconizou 27 diretrizes, ressaltando sempre o caráter de corresponsabilidade da comunidade internacional, no sentido de organizar “alianças para mobilizar e compartilhar recursos, de forma a fazer da educação de adultos um prazer, uma ferramenta, um direito e uma responsabilidade compartilhada.”⁷⁸

Ao mesmo tempo em que o Brasil participava de ações internacionais para somar esforços em favor da educação para todos, internamente uma série de colóquios foram sendo realizados, como os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos, os ENEJAS. O primeiro deles aconteceu em 1999, no Rio de Janeiro, entre 08 e 10 de setembro, sendo já consequência dos compromissos assumidos pelo Brasil quando da sua participação nos encontros do Jomtien e Hamburgo. Além dos ENEJAS, destacam-se também movimentos até

⁷⁸ BRASIL: Ministério da Educação. Coleção Educação para todos - Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004. Edição eletrônica. Brasil, DF, 2017. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume1_eja_uma_memoria_contemporanea_1996_2004.pdf. Acesso em 04 de maio de 2019. p. 44.

mesmo não governamentais, como o AlfaSol, ou Alfabetização Solidária. Este, ligado à Comunidade Solidária, tinha como objetivo favorecer uma expansão da rede formadora de adultos. Outra iniciativa a destacar é o MOVA, Movimento de Alfabetização de Adultos. Neste caso uma parceria entre a Prefeitura de São Paulo, tendo à frente o educador Paulo Freire, contando com o apoio de diversos setores da sociedade. A inspiração foi o próprio método Paulo Freire, baseado numa aprendizagem que assume uma postura crítica do contexto social, em que o estudante aprende não só a ler as letras, mas o mundo que as produz. Esse projeto acabou por inspirar uma série de outras ações semelhantes, assim denominadas de Rede Mova-Brasil, e se espalhou pelo território nacional.

No que se refere ao aparato legislativo que sustenta e promove institucionalmente a EJA, é possível também ressaltar alguns marcos recentes, especialmente dois deles. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no seu artigo 37, garante a Educação de Jovens e Adultos a quem dela não pode usufruir anteriormente. Esse artigo sofreu um pequeno acréscimo em 2018, passando a constar o seguinte complemento: “e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”.⁷⁹ Assim, deixando clara, ao menos burocraticamente, a não satisfação com um aprendizado meramente instrumental. No entanto, o mais relevante é ressaltado no parágrafo 1º, que destaca a necessidade de se considerar as especificidades desse público, “seus interesses, condições de vida e de trabalho”⁸⁰. Sendo esse um dos elementos mais importantes, pedagogicamente falando, para a mediação pedagógica com esse público. E em complemento a LDB, outro documento fundamental nessa trajetória recente é o lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que, em linhas gerais acaba por ser incorporada, mesmo considerando suas características próprias, à Educação Básica, nos respectivos ensinos Fundamental e Médio, o que é corroborado na recém homologada Base Nacional Comum Curricular.

Para afirmar o reconhecimento da posição estratégica ocupada pelo Brasil na campanha mundial pela erradicação das disparidades no ensino formal, e com o tema “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos”, em 2009 o país sediou a VI CONFINTEA. A cidade de Belém recebeu representantes de quase 150 países, totalizando cerca de 1.500 participantes, e acabou avançando as discussões em alguns pontos essenciais, como o investimento de forma destacada na educação das pessoas privadas de liberdade, das populações indígenas, das mulheres e moradores de áreas rurais,

⁷⁹ Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-37>> acesso em 10 de maio de 2019.

⁸⁰ Idem.

historicamente a parcela da população menos contemplada. Esses grupos precisam ser pensados de fato como elementos fundamentais, já que as estatísticas apontam esses como fatores nevrálgicos do problema.

Em contrapartida a toda essa gama de estratégias para se pensar conjuntamente um futuro sem analfabetismo e com uma humanidade livre dos impedimentos sociais que estão arraigados a insuficiência de saberes formais, é preocupante os encaminhamentos, ou a falta deles, que vem sendo observados nos últimos anos no Brasil em torno da educação de adultos. Não é possível ser taxativo quanto ao motivo disso, mas é necessário conjecturar hipóteses que tentem dar cabo de entender por que a EJA não está sendo mencionada de forma explicitamente diferenciada nos recentes e importantes documentos norteadores. O exemplo disso é a nova BNCC. Ao incorporar a EJA como uma modalidade da Educação Básica, sujeita todas as abordagens ao modelo das habilidades e competências a serem alcançadas pelo universo supostamente homogêneo dos estudantes, sem levar em conta as singularidades apresentadas por esse público.

No Plano Nacional de Educação, sancionado em 2014, as menções a Educação de Jovens e Adultos mereceriam uma análise certamente mais detalhada, que não será feita aqui. Entretanto, analisando as 20 metas que, segundo o documento, irão nortear todo o processo educacional brasileiro até 2024, é patente que a preocupação está bem definida: fornecer uma aprendizagem com qualidade na “idade adequada”. Isso fica bem evidenciado nas cinco primeiras metas. Em essência, reforça-se a visão da educação de adultos como sendo um serviço prestado nessa fase de transição. Fica subentendido pelo texto que, sendo atingidas essas metas, e no máximo, em sua prorrogação por mais dez anos, ficarão extintas as razões que levam a existência da EJA, que ainda aparece no PNE sob dois prismas bem definidos: analfabetismo, que segundo o plano, deverá ser erradicado em 2024 (o funcional deverá ser reduzido para 13,5%) e a Educação Profissional, que terá que contemplar um quarto dos alunos matriculados na modalidade de Jovens e Adultos ao final do decênio planejado. Em 2016 esse percentual era de menos de 3%.

Além da meta 10, que cita textualmente o já aludido ingresso de 25% dos alunos da EJA em programas que incluam formação profissional, subtende-se a presença da modalidade em menções não diretas, como nas metas 7 e 8, que respectivamente tratam do fornecimento de educação de qualidade para todas as modalidades e a elevação do tempo de escolaridade média da população brasileira de 18 para 29 anos. Isto posto, não parece haver motivo para alarde ou imaginar que haja retrocesso nas preocupações do Estado com a EJA. Mas, infelizmente, fatos recentes dispararam um alerta.

Em 2019, foi extinta a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a quem era atribuída a administração da EJA, assim como da Educação no campo e nas prisões, que agregam muitos alunos adultos. Em substituição foi criada a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, que segundo publicado no site do MEC, tem como objetivo “planejar, coordenar e orientar a formulação e a implementação de programas e políticas educacionais, por meio de apoio técnico e financeiro aos entes federados”.⁸¹ E discrimina a quem o programa ampara especificamente: Educação Especial, quilombola, indígena e para as relações étnico-raciais. A não ser que se inclua esse público como sendo o da EJA, o que não contempla a sua totalidade, evidentemente. Mesmo levando em conta a criação da Secretaria de Alfabetização, concomitante a já citada, a EJA como modalidade específica está desarticulada. A se somar a isso, foi extinta a CNAEJA (Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos). Será que há um consenso do novo governo em considerar o analfabetismo e a descontinuidade da instrução formal um problema próximo a ser superado? As próprias estatísticas oficiais respondem a essa pergunta: estima-se que 25 milhões de pessoas até 30 anos não concluíram o ensino fundamental e estão fora na escola no Brasil.

Quem são essas pessoas? Onde elas estão? Quais são as suas histórias individuais para além das engenharias estatísticas e das idílicas projeções que as metas oferecem? E o que a sociedade civil espera delas? Fazer uma educação para todos que não contemple o desafio de oferecer a cada cidadão brasileiro uma oportunidade condizente com a sua necessidade, não pode ser de fato uma ação transformadora. O aluno não quer e não deve ser tutelado. Mas, afinal, quem são esses sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos? Em que sentidos são estudantes diferenciados?

1.4. Os sujeitos da EJA: entre experiências e expectativas

A partir desse breve introito, onde tentei contextualizar historicamente a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, em seus aspectos mais institucionais e levando em conta sua relação com as ações governamentais sob determinados contextos, inicio uma reflexão sobre seus sujeitos e sua importância estratégica para a educação brasileira, levando em consideração as transformações recentes no que se refere a esse universo específico do aparelho educacional.

⁸¹ PORTAL do MEC. Site da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao>> acesso em 29 de abril de 2019.

Vale deixar mais uma vez destacado que a EJA é uma modalidade da Educação Básica que, à priori, tem como objetivo oferecer uma oportunidade de reinserção a pessoas que por diversos motivos, não concluíram o Ensino Fundamental e Médio até os 17 anos, conforme prevê o inciso I do art. 208 da Constituição Federal. Reconhecendo as distorções e as dificuldades de efetivar uma educação para todos até o início da idade adulta, o próprio Estado admite a necessidade de estender a prestação de serviços educacionais, principalmente para aqueles que já compõe a população economicamente ativa e não dispõem de tempo para frequentar salas de aula convencionais durante o dia, o que acarreta outra característica da EJA: o ensino noturno. Embora a modalidade semipresencial permita ao aluno uma flexibilidade maior nesse sentido.

O reingresso ao sistema regular de ensino, oportunizando a conclusão dos estudos elementares, seja preparando melhor para o mercado de trabalho e/ou para o prosseguimento de sua formação em centros de Educação Superior, são características da nova realidade dos frequentadores da EJA. Nos idos da década de 1940, quando os SEAs (Serviços de Educação de Adultos) lideraram as Campanhas Nacionais de Educação de Adolescentes e Adultos com o intuito de ensinar a ler e escrever,⁸² a maioria da população brasileira era analfabeta. Antes, se a grande missão do Estado, como já foi descrito, era o processo alfabetizador, agora a EJA apresenta outras demandas.

Portanto, mesmo que ainda não despreze aquele que foi o primeiro, e praticamente o seu único grande objetivo à princípio, hoje os desafios certamente são bem maiores e mais complexos, até mesmo por levar em consideração que o anterior ainda não foi vencido. Apesar de mantidos os altos índices de analfabetismo, especialmente nas regiões Norte e Nordeste, os projetos voltados para a Educação de Jovens e Adultos atualmente vêm apresentando outras preocupações, e isso tem uma razão bem perceptível. Retomando o raciocínio anteriormente exposto, aquela imagem de salas de aulas compostas por pessoas, em sua maioria, de idades mais avançadas, vem ficando restrita a ambientes específicos. A exigência de um maior aperfeiçoamento técnico-profissional e a crença de uma potencial ascensão social conjugada ao estudo regular, têm contribuído para que os adultos percebam na EJA uma modalidade significativa, sendo para ela que essa parcela da população evadida das instituições escolares

⁸² ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Ângela Maria. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. In. XII Congresso Nacional de Educação. Paraná: PUC, 26 a 29 de outubro de 2015. Disponível em < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf.> Acesso em 10 de maio de 2019.

acontece para a conclusão da Educação Básica. Mas, talvez o que ainda não sofreu uma alteração efetiva foi a visão do próprio Estado em relação ao seu papel junto a esses estudantes.

Se já é possível reconhecer avanços, como a utilização de livros didáticos pensados exclusivamente para a EJA, embora sejam usados indistintamente nas modalidades presencial e semipresencial, no último ciclo do PNLD não houve seleção de novos livros para esse público, o que denota certo desamparo. O que fica corroborado na improvisação que muitas vezes caracteriza os ambientes de ensino, em especial na zona rural, onde as aulas acontecem não raramente nas residências dos próprios professores. Sem falar da conhecida evasão que praticamente é sinônimo de Educação de Jovens e Adultos. Talvez, vingada a proposta de aumento da oferta em ambientes virtuais de aprendizagem, mude-se a forma de construir estatísticas a partir de um novo conceito para “evasão”.

Sobre isso, é importante ressaltar que houve um pequeno, mas importante recuo, já que antes a proposta previa a hipótese de que a totalidade da carga horária pudesse ser cursada a distância. Porém, a introdução da modalidade EAD para a EJA, onde, frisa-se, a maior parte da carga horária seria feita à distância, será uma questão a ser enfrentada no futuro próximo. No Estado do Ceará, onde essa prática já existe, não há uma parcela significativa de pessoas a ela aderindo. Nos últimos três anos o percentual de alunos matriculados em EAD não chegou a atingir meio ponto percentual, sendo que em 2018 contou com apenas 590 matriculados, o que corresponde a ínfimos 0,35% de um total de 167.703 alunos. E não vem aumentando. Mesmo tendo havido um pequeno acréscimo em relação ao ano anterior, que registrou 431 discentes, é inferior ao ano de 2016, que contava com 595 matrículas, ou 0,36% dos alunos contabilizados na época.

Não é preciso muita imaginação para entender o porquê desse pouco público na modalidade. Ainda há muitos estudantes sem acesso à tecnologia necessária ou não sabem manuseá-la adequadamente. Outros não possuem autonomia suficiente para estudar sozinhos em casa, onde, geralmente não tem assistência de outras pessoas da família. É possível até que essa modalidade produza efetivamente resultados no futuro, mas ainda há um longo caminho a percorrer. Diferentemente do ENCCEJA.

A partir de 2017, o ENEM, exame que afere os níveis de proficiência dos alunos do Ensino Médio e serve de referência classificatória para o ingresso dos estudantes na Educação Superior, deixa de ser uma oportunidade de certificação para aqueles que ainda não tivessem concluído o Ensino Básico. Essa função passa a ser agora exclusividade do Exame Nacional de Certificação de Competência da Educação de Jovens e Adultos, o ENCCEJA. Seguindo a óptica da discussão passada, é uma faca de dois gumes. Se por um lado, resolve o problema do aluno

que necessita muitas vezes agilizar o recebimento do seu certificado de conclusão, diminui o seu tempo pedagógico. Muitas aprendizagens que se dariam com a presença efetiva dos alunos nas escolas, em grupo, socializando experiências, são perdidas nessa aceleração.

Infelizmente, isso leva a crer que parece ser a missão do poder público providenciar a certificação do aluno. Sendo importante também indicar que o estudante que possua idade mínima de 18 anos para o Ensino Médio e 15 para o Ensino Fundamental, nem precisa estar matriculado em qualquer instituição escolar para que esteja apto a se inscrever para a realização da prova. Isso parece um pouco incoerente. Se há um real interesse de que os alunos aprendam, aperfeiçoem-se intelectualmente e se habilitem para prosseguir os estudos, além da “função reparadora”, por que instigar essa antecipação? Como preceitua as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, o aluno tem direito a uma escola de qualidade. O documento reconhece a “igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.”⁸³ Assim, imaginar que todo o tempo de afastamento do aluno do espaço escolar possa ser suprido por um tempo menor de curso, em que se aproveite seus conhecimentos prévios, sua experiência de vida no diálogo com os objetos de conhecimento, parece ser bastante razoável. No entanto, por que certificar o aluno que nem voltou a estudar efetivamente? É claro, pode-se considerar que o cidadão estava estudando em casa, preparando-se para a prova, o que também é possível. Mas, nesse caso, desprezando a necessidade de frequentar a escola, deduz-se a dispensabilidade do espaço escolar propriamente dito.

Além dessa função reparadora, que não pode ser vista apenas como a “restauração de um direito negado,”⁸⁴ as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos consideram também a existência de duas outras funções: a equalizadora e a qualificadora. A função equalizadora se relaciona mais diretamente ao que chamamos contemporaneamente de socialização das oportunidades, ou uma tentativa de equilibrar a balança social a partir do princípio da equidade, que acaba se ligando a primeira função reparadora, já que o próprio documento fala em “reparação corretiva”. Mas nesse caso, pensando em grupos historicamente prejudicados em termos de acesso à escola, já que foram vítimas de “estruturas arcaicas”⁸⁵. A função qualificadora, cuja nomenclatura já permite deduzir, é a que mais desafios apresenta, posto que visa ser uma “função permanente”, como afirma o parecer. Ou seja, reconhecendo a

⁸³ Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, publicado em 09/07/2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf> acesso em 15 de maio de 2019. p. 7

⁸⁴ Id., p. 7.

⁸⁵ Id., p. 9.

dinâmica social cada vez mais multidirecionada, em especial no mundo do trabalho, a educação como política pública não pode mais imaginar um desfecho.

Nesse sentido, é bem explícito o interesse do Estado brasileiro em associar a EJA à qualificação profissional. Em um parágrafo incluído na LDB no ano de 2008, deixa-se claro que “A Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional, na forma do regulamento”⁸⁶. Sendo assim, esse acréscimo a legislação, corroborado no Plano Nacional de Educação, vem se somar ao texto do parecer que fundamenta a EJA, publicado em 2000, quando este já prenunciava que o efetivo exercício da cidadania tem a educação como “chave indispensável”. E as constantes mudanças no aparelhamento produtivo exigem que o aluno possa “retomar o seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extraescolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado.”⁸⁷. Ou seja, mesmo que o documento também mencione que a educação continuada, ou permanente, possa se dar em ambientes não escolares, pressupõe que isso se enquadra numa perspectiva de continuidade, uma etapa a posteriori, que não dispensa uma sistematização institucional, que, como já foi salientado, seja pensada para esse público.

Enfim, é evidente a ligação orgânica entre essas três funções, mesmo ressaltadas a priori, suas especificidades e objetivos. Quando o parecer diz que a “função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola”⁸⁸, evidencia-se que para se pensar em reparar, equilibrar e qualificar é preciso não só conhecer mais o aluno, mas permitir que haja uma efetiva interação entre eles. Caso contrário, como haverá o aproveitamento dessas experiências para o compartilhamento do aprendizado? No mesmo parágrafo da citação anterior o parecer afirma: “a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.”⁸⁹ Como haverá de fato uma reparação, equalização e qualificação, se os alunos não estão presencialmente na escola oferecendo a oportunidade de serem conhecidos? Não falo aqui dos alunos do sistema semipresencial, já que estes, mesmo frequentando menos a escola, têm um contato até mesmo mais intenso com os professores, e com os colegas nas oficinas pedagógicas. Refiro-me aqueles que receberam de forma muito antecipada um certificado de conclusão.

⁸⁶ Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-37>> acesso em 15 de maio de 2019.

⁸⁷ Parecer CNE/CEB, 2000. Op. cit., p. 10

⁸⁸ Id.. p. 9.

⁸⁹ Id.. p. 9.

Esses e outros tratamentos dados a EJA, pressupondo uma idade para a certificação, com base em exames que não avançam além de competências intelectivas, dão a impressão de que essa modalidade é vista como uma função meramente social, não sendo parte de uma política de produção de efetiva aprendizagem. Esse foco, portanto, é direcionado para as crianças e adolescentes, o Brasil do futuro, em detrimento dos Jovens e Adultos, o Brasil do presente, resultado de um passado que não deu certo. O interesse do poder público é atingir metas estatísticas referentes ao público em idade escolar adequada, geralmente relegando alunos repetentes para as chamadas salas de aceleração, que na prática são salas de EJA. Caso não evadam, esses alunos terminarão o Ensino Fundamental, por exemplo, com pouquíssima aprendizagem. Mas é fato que existem uma série de incentivos à continuidade do aluno na escola, e há casos isolados de sucesso, mas de uma maneira geral, problemas graves persistem.

Uma consequência da política de Estado que visa garantir a matrícula de todas as crianças, aliada a preocupação em oferecer incentivos para a permanência delas na escola, acabou acarretando um abandono mais tardio. Segundo dados do relatório de acompanhamento do Plano Nacional de Educação,⁹⁰ em 2015, o número de matriculados no Ensino Fundamental entre 6 e 14 anos era de 97,7%, enquanto 76% concluem essa etapa na idade referenciada. Ou seja, não resolvido ainda o problema da evasão escolar, pode-se dizer que foi ele amenizado. Essa descontinuidade tem se deslocado e se concentrado no Ensino Médio, se for levada em consideração a curva descendente apresentada na estatística oficial, tomando como ponto de partida o ano de 2008. A preponderância de matrículas na EJA do Ensino Fundamental já vinha diminuindo nos últimos anos, e entre 2014 e 2018 caiu 10,1%, enquanto a EJA do Ensino Médio teve um aumento de 9,8% nesse mesmo período⁹¹. Isso demonstra que o cerne do problema da evasão escolar é mesmo a etapa final da Educação Básica, talvez vítima de uma maior pressão social pela busca do primeiro emprego. O que pode ser comprovado quando se constata que grupos sociais historicamente pouco inseridos nos processos formais de ensino são ampla maioria nas salas de aula da EJA. Aqueles que se declaram negros e pardos são 75,7% no Ensino Fundamental e perfazem 67,2% dos matriculados na etapa seguinte dessa modalidade em 2018.

Em sentido amplo, o percentual de alunos matriculados no Ensino Médio é de 84,3%, mas cai para 62,7% se for considerada a faixa etária entre 15 e 17 anos. Tal fato vem motivando o governo federal e as unidades federativas a investir em escolas que oferecem uma formação

⁹⁰ Observatório do PNE. Disponível em < <http://www.observatoriodopne.org.br/>> acesso em 05 de junho de 2019.

⁹¹ BRASIL. Ministério da Educação. Resumo técnico do Censo Escolar 2018. Brasília-DF: INEP, 2019. <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080> acesso em 04 de maio de 2019.

profissional concomitante, e em tempo integral, como forma de manter o aluno na escola. Característica esta que também acompanha a Educação de Jovens e Adultos, a exemplo do programa do governo do Estado do Ceará “EJA mais qualificação”. Neste caso, dispensado o formato do tempo integral.

Ou seja, é ponto indiscutível que não se pode tratar a EJA como um programa de cunho meramente social. Com mais de três milhões de alunos matriculados em todo o Brasil, a educação para um público adulto, que retoma seus estudos, a fim de continuá-los em um curso de graduação, ou mesmo se qualificar para suprir uma demanda de seu emprego, precisa ser reconhecida em sua dimensão estratégica para o país. Não só como uma oportunidade de suprir carências deixadas pelos anos passados na escola regular. A EJA é, para essas pessoas que retornam aos bancos escolares, uma oportunidade de reconstruírem suas vidas. Sendo que eles têm plena consciência disso. Voltam a estudar porque entendem a necessidade, não são obrigados por seus pais, e não merecem ser tratados como apêndice no corpo das instituições de ensino.

Um ponto central a destacar nas transformações sofridas pela EJA nos últimos anos, em decorrência do exposto acima, é que os alunos evadidos da educação convencional estão retornando cada vez mais rápido à escola. Aquele estudante típico dessa modalidade, que havia passado mais de uma década sem um estudo formal, está paulatinamente sendo substituído por jovens que há pouco deixaram a escola, ou que simplesmente, por estarem em defasagem de idade, passam a integrar a EJA. Muitos desses estão no regime semipresencial, que lhe permite conciliar melhor seus horários de trabalho. No Estado do Ceará, esse passa a ser o foco dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, os CEJAs, restringindo o formato presencial às escolas convencionais, através do citado programa EJA mais qualificação.

A matrícula na modalidade semipresencial é bem rotativa, já que os alunos estudam por módulos (componentes curriculares) e levam tempos bem variados para a conclusão do curso, tendo um mínimo de dois anos para o Ensino Fundamental e um ano e meio para o Ensino Médio. Portanto, ao longo do ano, alunos são inseridos no sistema de matrículas constantemente, assim como muitos vão deixando de ser contabilizados devido a conclusão do curso. Para evitar falseamento dos dados, são eliminados do SIGE (Sistema Integrado de Gestão Escolar) os matriculados que passarem alguns meses sem frequentar a instituição, o que ajuda a se ter uma visão mais precisa do quantitativo de alunos. Segundo dados da SEDUC⁹², tínhamos ao final de 2018, um total de 167.703 alunos matriculados na EJA, sendo 60,08%

⁹² Disponível em <https://webftp2.seduc.ce.gov.br/index.php/s/stHCfxXe9K88ZiR>

desses no Ensino Fundamental. Na modalidade semipresencial, incluídos aí Ensino Médio e Fundamental, temos 56.528 alunos, ou 33,71% deles, o que mostra a ainda preponderante matrícula nas salas presenciais.⁹³

Num comparativo com os dois anos anteriores a 2018, percebe-se que há uma forte estabilidade desses dados, com um pequeno acréscimo de quase três mil alunos da EJA no Ceará entre 2016 e 2018. A proporção desses números em relação ao Brasil é equivalente, destacando a preponderância de matrículas no Ensino Fundamental, que foi de 59,45% no último ano, praticamente idêntico ao Estado do Ceará. Portanto, estar-se aqui tratando de milhares de estudantes que estão retornando à escola, ansiando por uma oportunidade de transformar suas vidas, muito mais do que somente receber um certificado.

Sobre esse aspecto, mesmo para afirmar a relevância dessa modalidade, foram 250 alunos que concluíram o Ensino Médio nos últimos três anos na escola em que trabalho. Um dado significativo, sem dúvida, levando em consideração que esse número não difere gritantemente das outras escolas em formato regular que funcionam na mesma cidade. No âmbito estadual, entre 2015 e 2017, 74.653 estudantes concluíram o Ensino Fundamental e 44.884, o Ensino Médio na modalidade Jovens e Adultos⁹⁴. Sendo assim, é mais que justo pensar na função estratégica da Educação de Jovens e Adultos, pela consequência óbvia de uma maior qualificação do corpo geral da sociedade. E, para pontuar outra questão importante, esses alunos da EJA estão ingressando cada vez mais jovens. Há muito já estou mais velho que a maioria deles.

Os alunos que apresentam maior faixa-etária são justamente aqueles que estudam nas salas de aula da zona rural, e que abandonaram a escola há mais tempo, destacadamente mulheres. Segundo os dados do último Censo da Educação Básica, a maioria dos alunos têm menos de 30 anos⁹⁵. No CEJA Joaquim Gomes Basílio, escola em que atuo, essa média é de vinte e seis anos e sete meses, e praticamente idêntica nos níveis Fundamental e Médio⁹⁶. Assim, reconhecer tal mudança também pressiona uma revisão de certas abordagens didáticas, que nesse caso, deverão buscar entender quais as carências formativas que precisarão ser

⁹³ É muito importante considerar que esses números são bem rotativos, pois as matrículas, especialmente na modalidade semipresencial, acontecem durante todo o ano, assim como as conclusões. Essas informações, colhidas do banco de dados da Secretaria de Educação do Estado do Ceará não incluem o ano de 2019.

⁹⁴ Dados solicitados a SEDUC-CE, através do site <http://dados.seduc.ce.gov.br/#/>. Resposta recebida por e-mail em 27 de maio de 2019.

⁹⁵ Resumo técnico do Censo Escolar 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080> acesso em 04 de maio de 2019.

⁹⁶ Cálculo meu, com base nas idades dos alunos fornecidas pela secretaria da referida escola no dia 18 de fevereiro de 2019. Ao todo, nesta data, a escola possuía 860 alunos matriculados, sendo 563 no Ensino Médio e 267 no Ensino Fundamental.

supridas nesses alunos recém egressos da “escola regular”. Portanto, de um perfil de aluno analfabeto, chegou-se com o passar dos anos, mesmo considerando dificuldades pontuais graves, a uma realidade bem diferente nesse início de século XXI. O alunado da EJA é composto por jovens, evadidos do Ensino Médio ou da última etapa do Ensino Fundamental, e que não apresentam dificuldades cognitivas tão diferentes daqueles que ainda frequentam os bancos escolares na “idade certa”, embora deva-se considerar, apesar disso, a especificidade de uma pedagogia que se volta para alguém que tende a exigir da escola processos que lhes permita fazer uso prático e mais imediato das aprendizagens adquiridas. A consciência dessa demanda é o que diferencia sobremaneira esse aluno dos adolescentes que frequentam diariamente a escola convencional. É aí que se apresenta o método andragógico.

A chamada Andragogia é uma ramificação da atividade pedagógica formal, que discute justamente a aplicação de uma abordagem que dê conta das características intrínsecas a aprendizagem de adultos. E aqui é importante que se considere a diferença entre uma abordagem voltada para adultos, de um ensino que leva em consideração a continuidade cronológica de uma educação que se processa “ininterruptamente”. Estudantes de graduação são adultos. No entanto, na EJA o tratamento andragógico visa considerar as especificidades da reinserção dos evadidos da escola em algum momento de suas vidas.

Levando isso em conta, o Ministério da Educação publicou em 2002 Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio dessa modalidade. Elaborado para contemplar também as demandas de cada disciplina, o texto dedicado ao ensino de História faz duas considerações pertinentes a esta reflexão: pensar a modalidade de Jovens e Adultos é considerar necessariamente o contexto histórico da educação escolar no Brasil, assim como pensar sobre a possível elaboração de uma abordagem que pontue as características desse público-alvo. O que o documento constata é que as primeiras estratégias e conteúdos a serem ministrados a esses alunos eram basicamente uma simplificação daquilo que a priori seria destinado às crianças e adolescentes da Educação Básica convencional, sem considerar uma série de fatores que diferenciam esse público daquele.

Influenciados pelos aspectos teóricos da Andragogia, os autores dos manuais didáticos, para ficar em um exemplo concreto, vêm considerando os elementos que diferenciam os alunos da EJA dos demais estudantes, em especial a sua experiência de vida, que deve interagir com o conteúdo a ser aprendido, pressupondo que é justamente dessa aproximação que se efetivará a aprendizagem. E insisto em outro aspecto basilar, que é o caráter de maior urgência que tem esse alunado para aplicar aquilo que está aprendendo, posto que o componente etário o

pressiona no sentido de ascensão social mais imediata, situação diferente das crianças e adolescentes, que em muitos casos não raciocinam com esse grau de pragmatismo.

Um ponto aqui precisa ser enfatizado. Considerar os saberes prévios do estudante não é algo que se associe hoje exclusivamente aos alunos de maior faixa-etária. No entanto, entre adultos, a idade mais avançada carrega uma série de experiências que emanam não apenas de abstrações e expectativas, mas de uma vivência prática, onde as dificuldades do cotidiano precisam ser superadas ativamente por esses sujeitos. Uma coisa é uma criança e/ou um adolescente que sabe que irá trabalhar para contribuir economicamente no sustento de uma família, outra bem diferente é viver essa realidade plenamente, e muitas vezes, está voltando a estudar por estar desempregado. Saber que um dia, possivelmente, tornar-se-á mãe e que arcará com uma série de responsabilidades nesse sentido, é bem diferente de ter abandonado a escola por dez anos por ter se tornado mãe, ou por ter se casado jovem e o marido não ter permitido que prosseguisse com os estudos.

Essas questões se tornam mais concretas com os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Esses saberes prévios são experiências vividas que o professor deve aproveitar pedagogicamente. Dessa forma, como o objetivo central é dinamizar o processo de aprendizagem a partir da interação entre o conteúdo do curso e às questões já postas ao aluno na sua vida prática, pressupõe-se conhecer o seu contexto social, assim como, a ele próprio. Quem são esses sujeitos que frequentam as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos? É preciso educar o olhar para vê-los, antes de querer educar o olhar deles para o mundo.

Nesse sentido, educo o meu olhar há quinze anos, período em que venho trabalhando com a EJA. Recordo quando recebi o chamado para lecionar no Centro de Educação de Jovens e Adultos Joaquim Gomes Basílio, e não imaginei que estaria numa metáfora viva daquilo que hoje estudo: o tempo. Aquilo que muitos associam ao passado, na verdade é uma relação mais que orgânica entre passado, presente e futuro, que se materializa no instante em que o aluno, evadido em algum ponto de sua trajetória discente, adentra nesses espaços a eles especialmente destinados.

Quem trabalha e/ou conhece o sistema semipresencial da EJA, sabe que eventos como o narrado acima acontecem durante todo o ano, já que não há uma seriação de fato, e os alunos estudam por módulos, que correspondem aos componentes curriculares que devem ser contemplados. Após a matrícula, eles não frequentarão a escola todos os dias, salvo em raros casos de alunos que regularmente visitam a sala de aula para tirar dúvidas e/ou receber uma orientação antes da leitura do conteúdo seguinte. Os CEJAs são para esses alunos um ponto de apoio, um lugar que é sinônimo de nova oportunidade. Assim, para além de pensar na evasão,

que é um problema crônico da educação de adultos (mas que também ocorre em outras modalidades), quero aqui evidenciar o seu contrário, esse sim, um evento específico dessa modalidade, o momento em que passado, presente e futuro se encontram, no ato do retorno.

Quando entrei pela primeira vez na sala de aula da EJA (na época, modalidade presencial) me deparei com cerca de quarenta alunos. Todos eles com idade superior a minha. É impossível não ser impactado, por mais que já se pressuponha tal realidade. Quem já teve a experiência de trabalhar com esse público, sabe como é profundamente sensibilizador enxergar a projeção do futuro naqueles rostos, que não desistiram de antever-se. Ao mesmo tempo, “o que aconteceu com cada uma dessas pessoas?” Quando suas vidas sofreram guinadas que os redirecionaram para fora dos bancos escolares? Eu não sabia naquele momento, mas em breve eu teria uma oportunidade de ouvir cada uma dessas histórias.

Quando passei a integrar o corpo de professores da modalidade semipresencial, o contato mais individualizado com o estudante me proporcionou a chance de ouvir suas narrativas pessoais. Naquele momento, não havia me ocorrido que aqueles relatos pudessem me fazer refletir sobre o ensino de História. Mas os próprios alunos naturalmente expõem as razões de seu afastamento da sala de aula, assim como os motivos que os fizeram voltar. De uma maneira geral gravitam em torno de três questões: horizonte profissional, ser espelho para os filhos ou simplesmente adquirir mais conhecimentos. Havia nessas histórias de vida um elemento comum: a ligação entre passado, presente e futuro. Por mais que isso não ficasse explicitado nas falas, havia uma clara intenção de retomar suas vidas a partir de um ponto de interrupção, e cada um desses relatos era uma narrativa da histórica de suas próprias vidas.

Comecei a observar através dessas conversas, que a maneira como eles operavam narrativamente o tempo a partir de sua trajetória pessoal, articulava-se com a forma como mobilizamos o conhecimento histórico. Intuitivamente, eles exercitavam um raciocínio histórico. Mas será que conseguiam perceber essa articulação? Que a ação de voltar a estudar estava vinculada a uma certa maneira de articular o passado como experiência (na maioria das vezes negativa) e o futuro enquanto expectativa? Como ajudá-los a fazer essa associação?

Os alunos têm por hábito relatar que a volta para a escola é uma necessidade de correr contra o tempo perdido. Por essa expressão, pressupõe-se que haviam planejado ou sonhado com algo para suas vidas, que não se concretizou. Lidar com esse instante que une diversos tempos é uma das demandas, se não a mais importante, impostas e assumidas pelos Centros de Educação de Jovens e Adultos, ou seja, trazer os alunos de volta para o futuro.

1.5. Tempo, temporalidade e ensino de História na EJA

Ao começar o estudo do componente curricular História, a clássica questão: “para que estudar o passado?” pesa muito mais nessa faixa de idade. Por dois motivos, que estão visceralmente associados: primeiramente, porque temos que admitir que houve uma falha didático-pedagógica em algum ponto de suas trajetórias escolares, que não lhes permitiu sequer saber por que estudaram esse conteúdo; segundo, na EJA talvez seja a última chance para entender isso. Retomando o ponto que interrompi anteriormente, chamava-me a atenção o fato de eles não perceberem que a ação de retornar a estudar (uma atitude prática) estava relacionada a uma experiência do passado, sobre o qual eles refletiam e eram capazes de explicar. O que aconteceu anteriormente, articulado como uma expectativa de futuro, guiava suas ações, no sentido de orientá-los a retornar os estudos. Bem, com o tempo, comecei a perceber que o problema talvez fosse a maneira como eles concebiam o estudo da História. E não parecia passar pela necessária relação entre passado, presente e futuro.

Para mim, fazer isso não era difícil, pois relacionar os tempos, ser capaz de me orientar temporalmente, compreender-me numa temporalidade e ter a competência de posicionar as questões que se apresentam a mim em forma de narrativa, seja num livro didático ou em qualquer outra linguagem, foram habilidades que desenvolvi ao longo da vida, e que estão relacionadas diretamente a minha percepção do que seja exatamente história, por que a estudo, como ela é produzida, entre outros usos dessa forma de conhecimento. Afinal, sou professor de História.

No entanto, ao tomarmos como base os preceitos da Andragogia, não se pode deixar de considerar que o aluno da EJA precisa perceber uma aplicação prática do conhecimento que adquire na escola, e isso não precisa estar associado necessariamente ao seu trabalho, mas a uma relação com o seu cotidiano, no sentido de uma orientação prática para a vida. Um conteúdo que se apresentasse totalmente deslocado de sua vivência não poderia ser visto com interesse por eles. Mas, afinal, como eles viam a História? Para eles, o que estudava a História? Uma miríade de pesquisas disponíveis, com quadros estatísticos detalhados, poderia me ser úteis nessa empreitada. Preferi, na verdade, perguntar diretamente a meus alunos. Conhecer melhor os sujeitos com os quais lido diariamente, sem os encobrimentos que a atividade docente muitas vezes provoca. Oralmente e/ou por escrito, lancei a eles três questionamentos bem diretos: o que estuda a História? Por que estudamos História e, como podemos estudar a História? Faço aqui uma pequena síntese dessas respostas, que foram essenciais para o direcionamento que dei ao meu trabalho.

No que se refere à primeira pergunta, descontando o grau de elaboração e a diversidade de abordagens, as respostas quase que invariavelmente gravitaram em torno do passado. Sendo mais específico, de um passado isolado da realidade presente, composto pelas coisas que aconteceram antigamente. Muitas vezes pontuavam alguns marcadores bem típicos, como “As guerras mundiais”, ou as “culturas dos povos do passado”, ou até mesmo “as pessoas que foram muito importantes”. Por mais que apresentassem melhor argumentação, em definições que davam conta de ser a História uma ciência que estuda a vida do homem através do tempo: “o que eles fizeram, pensaram e sentiram”, fica evidente que o conhecimento histórico é visto como uma espécie de artefato cultural, um verniz intelectual cuja funcionalidade não se relaciona a um saber aplicável. No entanto, creio que a pergunta não tem nada de simples e não permitiria nenhuma conclusão a priori, pois, de fato, o objeto de análise do historiador é mesmo o passado, de um modo geral. As respostas à segunda questão que propus me permitiram uma aproximação mais pertinente ao ponto que queria atingir.

Salvo algumas exceções, que se fixaram no objetivo de “conhecermos os problemas sociais de antigamente, e não deixarmos que ocorram de novo”, poucos foram os casos em que ficasse demonstrado que havia uma conotação entre o conhecimento histórico e a relação passado-presente-futuro. Em geral, as respostas corroboraram a ideia do passado isolado dos outros tempos, sempre no sentido de “conhecermos o que aconteceu”, embora, curiosamente, houve quem reconhecesse que a História estuda “a origem das tecnologias atuais, como surgiram os primeiros carros”, o que não deixa de apontar uma relação temporal. No entanto, a visão predominante foi a de que o valor da História está em nos evidenciar que tudo o que conhecemos não surgiu da noite para o dia, tudo tem um passado, mais ou menos distantes de nós, mas sempre passado.

Nas oficinas que posteriormente irei relatar, esse foi um dos vários pontos que procurei trazer à tona, para frisar que o passado não passou, que ele está sempre presente, assim como o futuro. Quero antecipar um exemplo: exibi a fotografia de um carro, espécie de protótipo de um veículo para a próxima década e perguntei qual o tempo que eles associavam a imagem. Afirmavam ser do futuro, pois aquele modelo de carro ainda não existia. Procurei mostrar que, na verdade, tratava-se do passado, do presente e do futuro. O carro ainda seria fabricado, mas já existia a intenção de montá-lo, a humanidade já o antecipou, provavelmente a fábrica já havia feito uma sondagem de mercado e é bem possível que muitos exemplares já tivessem sido encomendados. Frisei que o departamento de *marketing* da fabricante tentaria criar um desejo pelo carro antes mesmo que ele se materializasse enquanto produto. Portanto, antecipamos o carro pelo desejo (que é presente) em fazê-lo existir fisicamente. Mas, na verdade, quase tudo

o que vemos naquela imagem, já existe nos carros que circulam agora, e tudo foi fruto de uma invenção do passado: a roda, a metalurgia, o plástico, o tecido, a borracha. O carro que olhamos na imagem é uma fotografia de muitos tempos, na verdade.

Em relação a terceira pergunta da sondagem, de que forma poderíamos aprender História, em geral as respostas variaram entre as fontes e as formas de narrativa histórica. No que se refere as fontes houve uma onipresença de objetos antigos, documentos e monumentos. Chamou-me a atenção que muitos citassem novelas e filmes como formas de se conhecer o passado. Embora a grande maioria dos alunos entrevistados citassem o livro de História (numa referência ao livro didático que recebiam na escola) como sendo a fonte mais importante. Curiosamente, será ele mesmo o alvo de comentários habituais quase sempre no sentido de impô-los a duríssima missão de memorizar aquela enormidade de informações.

Verifica-se nos livros que atualmente fazem parte do acervo de materiais didáticos usados pelos professores do Estado do Ceará, tanto da EJA presencial como semipresencial, abordagens que, mesmo apresentando certa cronologia linear na maneira como organizam os objetos de conhecimento, podem ser classificadas como temáticas, a rigor; já que cumprem o intuito de estabelecer um diálogo permanente entre passado e presente a partir de temas geradores, que acabam por reforçar os elementos de continuidade, sem deixar de destacar as mudanças. Se levarmos em consideração os preceitos pedagógicos da Andragogia, esse modelo de apresentação dos conteúdos por eixos temáticos se configura no paradigma mais adequado para a demanda da educação de adultos, pois permite uma melhor problematização a partir da realidade do aluno; articula com mais fluidez a relação entre os tempos, realçando alteridades e permanências; mostra ao aluno que o conteúdo é um meio e não o objetivo do aprendizado; além disso, rompe com a concepção de tempo linear⁹⁷. Pode-se utilizar como exemplo disso, o capítulo 3 da coleção EJA Moderna,⁹⁸ material destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental e usado no sistema presencial da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Ceará.

A redação do capítulo “A questão fundiária no Brasil” inicia ambientando o aluno na problemática da posse de áreas rurais, explícito no título do primeiro tópico: “A distribuição desigual da terra”. Daí, é apresentado um evento histórico recente e dramático, o massacre dos camponeses em Eldorado dos Carajás em 1996. O texto tenta demonstrar que conflitos como

⁹⁷ CAIMI, Flávia Eloísa. História convencional, integral, temática: uma opção necessária ou um falso debate? XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009. p. 4-5.

⁹⁸ ANDRADE, Claudemir Donizete de. EJA Moderna: volume 2 – anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Moderna, 2013.

esse são resultado de uma má distribuição de terras agricultáveis no Brasil durante o período de sua formação, entendido como o momento da colonização portuguesa, já que é citado, por exemplo, a doação de sesmarias como um dos fatores que geraram concentração fundiária. Referindo-se a esse problema, afirma que “essa situação, embora atual, tem sua origem no período colonial”⁹⁹

Outra maneira de operar com os conceitos de alteridade e permanência nesse capítulo, e ao longo do livro, é ir pontuando essas discussões com questionamentos que orientam o aluno a refletir sobre a “aproximação” entre presente e passado. Após uma breve explanação sobre a ação dos posseiros, que ao longo dos séculos foram ocupando as chamadas terras “devolutas”, o leitor é questionado se conhece os meios legais para ser dono de uma terra no Brasil atualmente. Em seguida, apresenta o episódio da criação da lei de Terras (1850) para evidenciar como em mais de um momento houve falta de interesse estatal, no sentido de se permitir uma fragmentação maior da posse da terra. Conclui-se o tópico dizendo que “mesmo com a implantação de uma nova ordem política, após a Proclamação da República (1889), o problema da concentração de terras persistiu”¹⁰⁰.

O capítulo segue com uma discussão sobre a ocupação de reservas indígenas e da luta dos povos nativos pelo reconhecimento do seu direito a elas, recorrendo a exemplos históricos, como a Cabanagem, ressaltando que, além dos índios, contou com a presença de negros e mestiços. A partir daí, surge mais uma interrogação a ser respondida pelo aluno: “você conhece outros grupos sociais que atualmente reivindicam a posse da terra?”¹⁰¹ Essas questões vão pontuando uma certa cronologia, pois na sequência é apresentada uma série de eventos conflituosos na história republicana brasileira, motivados, segundo o livro, pela má distribuição do território. Essa discussão vai justamente culminar, no enredo tecido pelos autores, com a ação de pessoas, representadas por associações populares como o MST, que defendem a socialização dos espaços de produção; e organizações conservadoras que barram medidas afirmativas de desconcentração fundiária.

Uma série de outras questões são lançadas aos alunos sempre no intuito de atualizar o problema, relacionando os tempos a partir da óptica do reconhecimento de continuidades históricas. O capítulo é encerrado com um texto complementar sobre os remanescentes quilombolas e a luta pelo reconhecimento da propriedade definitiva da terra em que vivem. Essa é uma característica dos manuais didáticos destinados para a Educação de Jovens e Adultos:

⁹⁹ Ibid., p. 257

¹⁰⁰ Ibid., p. 258

¹⁰¹ Ibid., p. 259

apresenta-se ao aluno explicitamente um problema atual, faz-se uma investigação histórica dele, procurando apontar elementos que caracterizam uma continuidade, e conclui-se a discussão apresentando um exemplo específico que marca essa relação entre passado e presente (que pode ser usada como estudo de caso pelo professor) e que serve de evocação de uma temporalidade, uma espécie de materialização dos vários tempos que compõem a realidade. Essa estratégia de apresentação das temáticas, no sentido de permitir um trabalho de reflexão temporal, foi reconhecido pela equipe que analisou e redigiu o guia do PNLD. A mesma ressaltou que a coleção “articula presente-passado-presente de maneira a criar situações desencadeadoras de motivação, acolhimento, e ampliação do conhecimento prévio do estudante.”¹⁰²

Uma estratégia semelhante é usada pela coleção *Caminhar e transformar*¹⁰³, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental. No capítulo “Nos tempos da escravidão africana”, os autores usam os boxes para ir pontuando o texto com situações atuais que se relacionam ao conteúdo referente ao passado a ser discutido. Para isso, no referido capítulo, abre-se a temática com um trecho do conto de Machado de Assis “Pai contra Mãe”¹⁰⁴. Após alguns questionamentos feitos aos alunos, apresenta-se um outro suporte (seção “Olhar para”) cujo título é “Cidadania e Direitos Humanos”. Trata-se de um relatório da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre um grande contingente de pessoas no Brasil que ainda trabalham em situações análogas à escravidão. Essa estratégia didática está em consonância com o texto da proposta curricular da EJA, que ressalta a importância de se “identificar a diversidade de experiências humanas na mesma época ou em tempos diferentes”¹⁰⁵.

Já a seção “Ampliando saberes” é o espaço dessa coleção destinado a apresentação dos dados históricos que compõem o chamado objeto de conhecimento, uma descrição de eventos cronologicamente organizados, que no caso do tema em questão segue o básico padrão linear das relações regidas pela lógica da colonização portuguesa, que ordena a mercantilização dos corpos e das almas dos africanos deslocados para a América. Acrescenta-se a isso as relações sociais na colônia, o trabalho e as várias formas de resistência. Cumpre ao box “E daí?” pontuar mais uma vez a relação entre o passado e o presente com o texto “Afrodescendentes no mercado de trabalho”. Nele, mostra-se dados que comprovam que o trabalho realizado pelos

¹⁰² Guia do PNLD 2014, p. 117

¹⁰³ MARTINS, Ana Paula. *Coleção Caminhar e Transformar: História: Ensino Fundamental*. São Paulo: FTD, 2013.

¹⁰⁴ Acabei usando esse suporte num debate a partir do filme “Quanto vale ou é por quilo?”, do diretor Sérgio Bianchi. O filme inspira-se no conto e traça um paralelo entre condições vivenciadas no período da escravidão no Brasil até o século XIX com algumas situações típicas da grave desigualdade social brasileira. Essa atividade foi um dos marcos dessa experiência em torno do estímulo ao raciocínio histórico a partir da observação das alteridades e permanências na história.

¹⁰⁵ Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos, p. 126.

afrodescendentes no Brasil é gritantemente desvalorizado em comparação com a mesma tarefa quando realizada por um branco. Como a obra mencionada anteriormente, esta também procura articular a relação presente-passado, contribuindo para o desenvolvimento de uma noção de tempo que possa ser “compreendido na dinâmica das mudanças e permanências, das continuidades e rupturas, das transformações rápidas e lentas”¹⁰⁶.

Dentre os livros selecionados para serem usados nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, inclusos os materiais acima citados, mesmo não havendo a adoção de obras pensadas especificamente para a modalidade semipresencial, o Estado do Ceará designou duas coleções para todos os CEJAs. Para os anos finais do Ensino Fundamental, optou-se pela obra “Tempo de aprender”¹⁰⁷. Dos manuais aprovados na seleção de 2014, este também pode ser designado como uma história temática. Porém, como já pontuei, não há nesse caso uma desvinculação definitiva com a linearidade na apresentação dos objetos de conhecimento, pois se começa com as origens do ser humano, no livro do 6º ano, e chega aos temas contemporâneos no final do ciclo. Entretanto, os capítulos individualmente dão conta de elencar eventos de épocas distintas numa narrativa que associa esses acontecimentos a um tema gerador, procurando atender a um dos aspectos fundamentais da proposta curricular da EJA, qual seja, a de permitir a “construção de relações de transformação, permanência, semelhança e diferença entre o presente e o passado.”¹⁰⁸

Um exemplo disso é a unidade temática Cidadania e Cultura, presente no livro do 8º ano. No capítulo “A formação da cultura nacional”, o texto começa por chamar a atenção para a diversidade como característica essencial do povo brasileiro, que se apresenta como resultado de suas múltiplas origens. A partir daí, os conceitos de cultura e de identidade são trabalhados, tanto em questionamentos diretos aos alunos como em boxes complementares. A ideia é mostrar que essa realidade étnico-cultural que marca o povo brasileiro é resultante de um longo processo histórico que agregou, ao mesmo tempo que submeteu, alguns grupos étnicos ao longo dos últimos cinco séculos. Um processo de transculturação que, sob a ótica do presente, culminou em uma espécie de identidade da nação.

As páginas seguintes do capítulo cuidam de introduzir em cena cada um desses três elementos que formam “a espinha dorsal” do povo brasileiro: os índios, os europeus e os africanos, nesta ordem. No entanto, a narrativa em torno do nativo sempre contracena com a do

¹⁰⁶ Guia do PNLD 2014, p. 147.

¹⁰⁷ SILVA, Edimar Araújo; SOUZA, José Wagner de Melo Costa. EJA - Coleção Tempo de aprender: Ensino Fundamental. São Paulo: IBEP, 2013.

¹⁰⁸ Proposta curricular da EJA, p. 126.

colonizador. Em poucas frases, apresentado como primeiro habitante do território da futura América portuguesa, com suas línguas e tradições próprias, logo já são chamados de “olhos, as mãos e os músculos dos europeus”¹⁰⁹. Como se, num grande teatro do tempo, os indígenas estivessem na coxia, esperando para iniciar sua participação no espetáculo da história.

Após expor brevemente algumas contribuições legadas pelos índios na formação da cultura brasileira, e mesmo já mencionadas anteriormente, é narrada a vinda dos portugueses para o Brasil como parte de um grande projeto comercial, reforçado pelo interesse da Igreja Católica com a conversão dos povos da América. E com a implementação da empresa colonizadora, ascende ao tablado do teatro histórico, os africanos, que irão “participar” do processo como mão de obra escrava por mais de três séculos. Para não potencializar a narrativa de vitimização dos africanos, é ressaltado no texto os aspectos relativos à resistência diante daquela realidade que se apresentava. São citados os exemplos já bem tradicionais das revoltas, em destaque a dos malês (Bahia, 1835) e a formação de quilombos.

Com uma síntese da fase final da escravidão, destacando as leis que puseram gradualmente fim a ela no Brasil, é citado que novas ondas migratórias reforçaram o amálgama de culturas, o que contribuiu e contribui para que o processo de diversificação cultural se acentue com o passar dos anos, e que o texto do capítulo vai pontuando, inclusive com imagens, que reforçam as contribuições culturais dos vários povos na formação da diversidade atual. Entretanto, toda essa dinâmica é apresentada para que se problematize a questão central do capítulo: o chamado mito da democracia racial. O material faz menção, inclusive, as medidas afirmativas que visam o desenvolvimento de programas pedagógicos, com abordagens que objetivam a valorização das culturas tradicionalmente pouco reconhecidas, como é o caso das contribuições africanas e indígenas na formação cultural do Brasil.

Há duas questões importantes no que diz respeito a operacionalização das categorias temporais aqui. Embora se entenda necessário dizer que europeus, africanos e índios conviveram num mesmo espaço-tempo a partir do processo de dominação do continente africano, no caso brasileiro a partir de 1500; prevalece no material uma visão eurocêntrica dos portugueses como eixo temporal, no qual gravitam os outros povos, apresentados ao aluno como peões que serão movimentados no tabuleiro pelo empreendedorismo português, quase sem uma história própria, além daquele momento em que passam a contribuir como coadjuvantes dos portugueses. Outro aspecto que chama a atenção, esse positivo, é a maneira

¹⁰⁹ SILVA; SOUZA, p. 144.

como o livro começa a apresentar o tema discutido por uma constatação do presente: a diversidade cultural, para que, no final do capítulo, discuta-se a viabilidade de, não só se reconhecer essa diversidade, mas entender como alguns desses tons, sobrepõem-se e destacam-se na elaboração do quadro que retrata a paisagem cultural do país.

Devido à forte presença das referidas temáticas, especialmente sob o domínio do marcador “formação do povo brasileiro”, passou a ser um aspecto necessário nas minhas observações considerar a possibilidade de partir desse ponto para pensar alguns eixos centrais para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, dois de seus objetivos (apresentados nas propostas curriculares da EJA) me serviriam de norte a partir de então: “situar acontecimentos e localizá-los em uma multiplicidade de tempos” e “compreender que histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas.”¹¹⁰

A coleção Viver e Aprender, destinada aos alunos do Ensino Médio, mesmo não tendo sido produzida com um direcionamento específico para o uso da modalidade semipresencial, como já foi anteriormente salientado, é a obra utilizada pelos CEJAs no Estado do Ceará para essa etapa da Educação Básica. Tem como proposta a integralização dos conteúdos dos componentes curriculares de Ciências Humanas, procurando promover um diálogo entre os temas trabalhados em cada um deles, o que contribui para tornar ainda mais evidente seu caráter temático.

O subtítulo traz o genérico “Tempo, espaço e cultura”, e as unidades temáticas correspondem basicamente aos três anos do Ensino Médio: “Riquezas e pobreza”, “A construção da nação” e “Cidadania e conflitos no mundo contemporâneo”. A título de exemplo de como as categorias temporais são expostas no material, vou discutir alguns pontos da unidade I e mais especificamente do capítulo cinco: “Riquezas e pobreza em outros tempos: Idade Média”. Meu objetivo é mostrar como a análise desse material foi, em paralelo a outras situações didático-pedagógicas, contribuindo para a construção da minha problemática, e por consequência, meu objeto de pesquisa.

Riquezas e pobreza são categorias que gravitam em torno do conceito de desigualdade, apresentado como característica que acompanha o gênero humano ao longo de toda a História. É a chave, portanto, para a exploração de diversos subtemas. Seguindo a linha da Andragogia, e tentando partir dos conhecimentos prévios do aluno, começa-se o estudo do conteúdo justamente pela contemporaneidade. “Riquezas e pobreza no mundo contemporâneo” é o título do primeiro capítulo. E como o objetivo é fazer intercalar os componentes curriculares e os

¹¹⁰ Proposta Curricular da EJA, p. 115.

objetos de conhecimento, o capítulo segundo, que corresponde a Geografia, trabalha a questão da dicotomia riqueza e pobreza em seus aspectos ambientais, destacando como essa desigualdade acaba por provocar situações extremas, que contribuem para a degradação do planeta, como no consumo exagerado de bens duráveis pelos ricos, ou na construção de aglomerados humanos que, de maneira desordenada, afeta a natureza. Dentro dessa perspectiva, procura-se estimular o raciocínio histórico a partir de um constante paralelo entre presente e passado.

No que se refere ao assunto em tela nessa pesquisa, ressalto a dinâmica temporal do capítulo cinco, que começa por uma breve caracterização geral do processo de ruralização da sociedade, com substituição de certa unidade política imposta durante o império romano pela fragmentada ordem medieval. Passando rapidamente por essa introdução, o tema da pobreza já é destacado como uma realidade naquele tempo. Mas, como se ressalta, “nos momentos de fome, os laços de solidariedade e as obrigações sociais faziam com que os celeiros dos senhores mais ricos fossem abertos para alimentar os mais pobres.”¹¹¹. Ou seja, fica evidenciado o foco narrativo: destacar as alteridades e permanências que precisam ser percebidas pelos alunos.

Pelo exposto, deduz-se que a disposição em ajudar aos mais necessitados submete o leitor a duas considerações possíveis: que essa ajuda era circunstancial, não pressupondo um movimento que alterasse permanentemente aquela realidade; segundo, que havia uma mentalidade, advinda de uma crença religiosa, que tornava aquela ação um ato a ser recompensado de algum modo. Com base nessa constatação, os autores dão cabo de explicar que, daquela fragmentação política, surge um poder que centraliza e ordena a forma de agir e pensar do ser humano no medievo: a Igreja Católica. Terminada a explicação sobre as relações sociais, destacando a vassalagem e o trabalho servil, em que as três ordens estamentais dão o tom da configuração social, e contribuem para que riqueza e pobreza se apresentassem como continuidade, o texto deixa claro que “essa estrutura era ratificada pela Igreja Católica.”¹¹². As três ordens deveriam assim funcionar para a manutenção do equilíbrio social preconizado por Deus.

Em seguida, em um tópico chamado “Expansão das cidades e a crise do Feudalismo”, é construída uma narrativa sobre o surgimento de uma nova distribuição de funções sociais sob a ótica do nascente capitalismo comercial, que irá causar alterações na forma como se apresentam as condições de produção dos meios de sustento, e permitir, inclusive, brechas de

¹¹¹ CORTI, Ana Paula et al. Coleção Viver, aprender: Ensino Médio. São Paulo: Global, 2013. p 61.

¹¹² Ibid., p. 64.

ascensão sócio material. Tais mudanças potencializam o advento da industrialização, que, como vai ser dito no capítulo sete, “intensificou a exploração da mão de obra. Além disso, a distribuição das riquezas ocorria de forma extremamente desigual, pois os trabalhadores não se apropriavam do produto do seu trabalho”¹¹³. Entre mudanças e permanências, portanto, riquezas e pobreza continuavam a pairar como uma característica das relações humanas.

Em todo o livro de História, vai-se apresentando questionamentos que procuram instigar o aluno a pensar constantemente a relação entre passado e presente. Além da própria narrativa principal, que pontua essa estratégia, as atividades propostas também dão conta disso. Nesse mesmo capítulo, há textos complementares que oferecem a oportunidade de se considerar tal raciocínio. A partir de um trecho do livro de Georges Duby, “Ano 1000 ano 2000: no rastro dos nossos medos”, é perguntado ao aluno: “que diferenças podemos identificar quanto a miséria na sociedade medieval e no presente?” É válido aqui ressaltar que o primeiro item dessa mesma atividade exige do aluno que “caracterize a vida cotidiana e as condições de trabalho”. Ao longo de mais de cinco anos em que tenho contato com esse material, percebo como os alunos têm muito mais dificuldade de lidar com questões que envolvem uma análise comparativa entre tempos distintos, mesmo que essas informações estejam presentes no texto, ainda que não explicitamente.

Em outra situação, a partir do suporte textual “Duas cidades”, de Eliane Cantanhêde, é perguntado ao aluno: “que comparações podemos fazer entre a vida nas cidades medievais e no Brasil contemporâneo?” Nesse caso, há um nível maior de complexidade, pois do texto de Cantanhêde cita uma passagem do poeta Augusto Frederico Schmidt sobre a realidade do Rio de Janeiro em 1948. Portanto é feita uma analogia da cidade atualmente com aquela vista pelo autor, já semeada daquilo que hoje se vê abundantemente. Ao final do texto de Cantanhêde, há um interessante questionamento: “se depois de 60 anos do alerta de Augusto Frederico Schmidt chegamos a isso, a grande incógnita é: onde estaremos nos próximos 60?”. Nesses anos todos em que trabalho com esse material, as respostas dos alunos (que são corrigidas por nós professores e que valem pontuação) raramente não se baseiam em procurar um trecho do texto e copiar, não percebendo que a comparação a ser feita é entre a cidade do Rio de Janeiro (que poderia ser São Paulo ou Juazeiro do Norte), contemporânea (seja de 1948, 2014 ou 2074) e as cidades medievais. Esse tipo de situação-problema, onde ter que lidar com mais de uma

¹¹³ Ibid., p. 87.

temporalidade consiste numa dificuldade patente, foi um dos pontos que procurei trabalhar nos encontros presenciais que realizamos com os alunos.¹¹⁴

Há ainda uma seção chamada “Aplicar conhecimentos”, que traz itens geralmente extraídos de avaliações do ENEM, Exame Nacional do Ensino Médio ou do ENCCEJA. Sempre me chamou a atenção a dificuldade de os alunos lidarem com as situações que problematizam a compreensão do tempo, que exigem a mobilização de categorias temporais, sobretudo alteridades e permanências. Essa competência não desenvolvida, dificulta não apenas a resolução das provas, mas o próprio exercício do raciocínio histórico. Não poderia ser estranho mesmo, e não era, que o aluno da EJA se perguntasse “por que estudar História?”.

No que se refere ao desafio de resolver satisfatoriamente os itens do ENEM/ENCCEJA que exigiam um raciocínio histórico temporal, começamos a realizar oficinas com o intuito de discutir as questões aplicadas nos anos anteriores. Percebi que, como nas atividades propostas no material didático, e mesmo nos itens das avaliações do sistema semipresencial, as questões do ENEM que se mostravam mais difíceis aos participantes das oficinas eram justamente as que envolviam competências relativas ao que estou chamando de pensar historicamente, ou a habilidade de relacionar passado, presente e futuro.

Em tese, qualquer item de História, seja em qual avaliação for, deveria contemplar minimamente essa preocupação de se analisar o raciocínio histórico dos estudantes. No entanto, sabemos que ainda há uma presença muito comum de questões que avaliam mais a memorização do conteúdo substantivo do que as competências e habilidades de reconhecer e reconhecer-se numa temporalidade, de compreender a relação entre a natureza e a sociedade enquanto produto de interações em contextos históricos diversos.¹¹⁵ Como preconizado pela matriz curricular do próprio ENEM, os itens de História, em maior ou menor grau, precisam fazer os alunos se esforçarem para considerar a operacionalização do tempo. Mas, dentre os conceitos de sucessividade, causalidade, simultaneidade, o que me chamou atenção especialmente foram os que exigiam a percepção das alteridades e permanências, e que me remeteram aos problemas que já expus anteriormente no que se refere aos livros didáticos e avaliações escolares.

¹¹⁴ Mesmo a modalidade sendo semipresencial, frequentemente realizamos oficinas temáticas devido a exigência legal do cumprimento de 20% de carga-horária presencial. Esses são momentos essenciais para a minha pesquisa, pois é nesses encontros que realizo tanto as investigações com base nos simulados para o ENCCEJA e ENEM, quanto a apresentação e discussão de filmes que visam desenvolver a compreensão do tempo a partir da percepção das alteridades e permanências na história. Retomarei essas atividades mais à frente.

¹¹⁵ BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Matrizes de referência do ENEM. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf> Acesso em 08 de julho de 2019.

Resolvi aprofundar essa análise e fiz um levantamento de todas as provas do ENEM, desde 1998 para tentar perceber em que grau o domínio da competência de pensar a relação entre passado e presente a partir do reconhecimento das alteridades e permanências pesavam no cômputo geral do teste. Isolados os itens que considere estarem relacionados a essas habilidades, e acrescentados alguns que trabalham outras categorias de tempo, realizei uma oficina para investigar exatamente o problema. A dinâmica não teve como objetivo montar um quadro estatístico, portanto não exporei aqui um percentual de acertos ou erros, pois a finalidade era tentar identificar por que comparar épocas distintas numa mesma questão dificultava o processo de análise do problema.

Confirmando as minhas hipóteses, as questões com menor número de acertos foram as que exigiam especificamente a habilidade de relacionar passado e presente, ou sendo mais específico, de enxergar que a relação entre o enunciado, quando havia, o suporte e a instrução, exigia do aluno a percepção de que se tratava de analisar um tempo a partir de outro. Isso me atentou para outro aspecto que eu ainda não tinha reconhecido como importante: relacionar esses elementos exigia também uma competência narrativa, pois era preciso levar em consideração a capacidade leitora do aluno. Sua habilidade de compreender e interpretar os elementos textuais, em sua relação com o conhecimento histórico, levou-me a pensar em um letramento histórico, que, não só permite a capacidade de orientar-se no tempo, como reconhecer de que maneira o conhecimento histórico nos permite isso.¹¹⁶

As peças estavam começando a se encaixar. Comecei a pensar no motivo que levava os alunos a terem dificuldades de operar com o conhecimento histórico que relacionava passado e presente. Mesmo considerando que os livros didáticos trabalham a partir de eixos temáticos e abordam a temporalidade sob essa óptica, havia dois problemas que precisavam ser enfrentados urgentemente: havia pouco tempo para debatermos em sala de aula essa dinâmica proposta pelos livros, e as mesmas estavam postas diante de um aluno que estudou História durante muito tempo como se esse conhecimento se referisse a um passado, sobre o qual restava a ele memorizar. Ou seja, diante do que expus, cheguei à conclusão que, mesmo que os livros operassem com as categorias de tempo, que ressaltassem mudanças e continuidades, que a partir desses conceitos, mobilizassem passado, presente e futuro, isso não era suficientemente entendido pelos alunos, e, mesmo em um atendimento individualizado, seria preciso pensar

¹¹⁶ LEE, Peter. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, Isabel (Org.) Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Braga, Portugal: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2008. p. 11.

outras estratégias, quem sabe envolvendo outras linguagens e outras modalidades narrativas, algo que evidenciasse com mais clareza a representação da passagem do tempo, e que permitisse aos alunos um novo olhar para a História. Pensei na elaboração de pequenos experimentos de compreensão narrativa, instigando os alunos a perceber a representação do tempo, e construir suas próprias narrativas

Em um desses momentos, pedi aos alunos para criar histórias a partir de imagens de objetos do passado, do presente e/ou do futuro. Por exemplo, coloquei lado a lado um elegante e contemporâneo calçado feminino e uma fotografia de uma das bíblias impressas pela máquina de tipos móveis de Gutenberg. Diante do silêncio sintomático, procurei deixar todo mundo calmo exibindo a próxima lâmina: a imagem da esquerda mostrava a primeira bicicleta fabricada, e a imagem da direita um dos mais recentes lançamentos de uma grande fábrica de motocicletas. Claro, tive quase que fazer uma lista para ordenar as falas, que começaram por pontuar que a motocicleta seria uma bicicleta com motor.

Após vários alunos aludirem às semelhanças e diferenças entre os dois objetos e afirmarem que a moto teria vindo da bicicleta e que mantinha várias de suas características originais, um dos alunos ressaltou que o inventor da bicicleta foi muito mais inteligente, pois a moto teria sido apenas uma adaptação. Perguntei se seria possível dizer isso, sem que tivéssemos tornado significativa a invenção da bicicleta a partir da narrativa que criamos, posto que aparentemente o veículo motorizado era muito mais impactante. Ficaram pensativos, o que para mim foi mais que suficiente. Acho que a partir daí, não desvincularam mais a moto da bicicleta. Entre outras imagens que foram exibidas, fecho com um conjunto de cinco que demonstravam o uso do arado ao longo do tempo. Pedi para que eles tentassem colocar em uma linha do tempo imaginária, ordenando da mais antiga para a mais recente. Cumprida essa tarefa, pedi para me explicarem por que ordenaram daquela forma e que critérios usaram para fazê-lo. E o que havia de semelhança e diferença entre os tempos representados naquelas imagens.

De início foi percebido que o elemento que unia e possibilitava o enredo narrativo que criamos foi a utilização do arado pelo ser humano. Claro que o uso mais ou menos sofisticado de máquinas foi pensado como critério para a constituição da linha do tempo, mas... um ponto me deixou bem atento e curioso: o fato da fotografia ser em cores ou preto e branco para eles foi um fator preponderante para a formação da sequência. Comecei a pensar que eu poderia ter colocado algumas imagens recentes, mas em preto e branco, para tentar complicar um pouco. Mas acabei tendo um *insight* para outra oficina, que mais à frente irei relatar.

Outro elemento que chamou a atenção foi o fato de, em uma das fotografias, mulheres puxavam o arado, ao invés de bois ou de máquinas modernas na fotografia mais recente.

Segundo eles, as mulheres não faziam mais isso. Portanto, só poderia ser um tempo mais antigo. Curiosamente, em outra fotografia, mais recente, um homem usa um arado puxado por carros de boi. Perguntei se eles consideravam que isso pudesse ser de um tempo atual, já que não usavam máquinas. Alguns disseram que já haviam trabalhado assim quando eram mais novos, pois só havia bois e não máquinas para ajudar. São as coisas do passado que permanecem. Perguntei a razão disso, e me responderam que nem todo mundo tinha dinheiro para comprar trator. Concluímos por ora que, sim, as coisas mudam, mas não mudam completamente, e mudam mais para alguns do que para outros, isso depende do lugar. Inclusive, como um deles fez questão de pontuar, na zona rural as coisas mudam mais lentamente, o que faz com que muitos acabem migrando para as cidades, para alcançar o progresso. Isso me pareceu a materialização didático-pedagógica do tão proclamado raciocínio espaço-temporal.

Aos poucos, através desses encontros, cheguei à conclusão de que se os alunos são instigados a pensar historicamente, se essa competência for paulatinamente sendo construída, eles passarão a visualizar todas as formas de narrativa histórica como uma representação temporal que buscará relacionar passado e presente. Por isso, a educação histórica não pode prescindir de uma formação que desenvolva uma reflexão histórica. De preferência se ela dá a esse aluno uma espécie de protagonismo, buscando não mostrar a eles simplesmente esse fenômeno narrativo já posto, mas que os estimule a construí-lo, e se possível a partir de suas próprias experiências.

De uma maneira geral, essa é uma demanda não só da Educação de Jovens e Adultos, pois clama-se por uma História que se aproxime de uma realidade prática dos estudantes, e como falei, o diferencial dos alunos da EJA é que eles têm uma consciência maior disso. Essas questões também são postas pelos parâmetros gerais de ensino, que levam em consideração a primazia pela compreensão dos problemas contemporâneos, em detrimento de um simples arrolar de fatos, que por sua vez, iriam evolutivamente construindo o tempo presente. Outro aspecto importante é considerar as diversas temporalidades envolvidas nesse presente, além das várias percepções de tempo que possuem os próprios alunos.

Assim, é importante que o professor observe no mínimo dois tempos nesse processo: o tempo individual do aluno e o tempo social no qual ele está inserido. É um desafio, na EJA principalmente, que o estudante também entenda que a sua dimensão enquanto indivíduo interage com um corpo mais amplo das relações sociais, que são construções históricas, guardadas aqui sua dimensão espacial, os aspectos sincrônicos, que talvez sejam melhor percebidos dadas as condições de um mundo cada vez mais aproximado. Ou seja, o objetivo deve ser o de evidenciar as várias formas de relacionamentos em tempos e espaços distintos,

assim como na maneira como percebemos isso. Evidentemente, essas questões passam pelo conceito de identidade, o que faz com que não estranhemos o fato desse ser um assunto comum nos livros didáticos enquanto objeto de conhecimento.

É importante que os alunos percebam na construção dessas identidades, uma série de relações sociais que, por mais que se destaque as peculiaridades do presente, são elas formulações construídas a partir do passado. Portanto, compreender essas relações em outros tempos, pode contribuir para que se possa pensar o presente, ou seja, o tempo do aluno. É bastante comum nesses recentes livros didáticos da Educação de Jovens e Adultos que temas como o “trabalho” sejam apresentados com a intenção de conduzir o estudante a reconhecê-lo como atividade fundamental para a sobrevivência humana, e, apesar das peculiaridades de cada espaço e tempo, é marcado por permanências. Entre continuidades e discontinuidades, não temos um presente, mas vários presentes, que no decorrer da história, afirmam e reafirmam as relações sociais.

Outro fator que vem à tona quando se pensa na questão da percepção do tempo na educação histórica é a duração, em especial porque hoje acentua-se a sensação de aceleração das mudanças. Apesar disso, é comum que o tempo ainda seja trabalhado de maneira a reforçar a impressão de causalidade e sucessividade, de uma simples passagem de um período a outro. Mesmo que às vezes as questões pareçam emanar do presente, formata-se uma genealogia do tempo numa trajetória de retorno ao presente. O desafio é mostrar como cada um desses presentes é permeado por questões que se relacionam com a experiência produzida pelo seu passado e pelas expectativas de seu futuro, que já é um passado no tempo de vida dos alunos. Essa compreensão nos ajuda a refletir sobre como também nos relacionamos com os tempos que convivem no instante da nossa vida. Assim, a história deixa de ter um caráter meramente evolutivo, e passamos a ver o passado como algo que precisa ser compreendido, mas não isolado de outros tempos. Geralmente digo aos alunos que o passado não precisa ser memorizado, ele precisa ser significado.

Quanto ao aluno, compreender-se numa temporalidade pressupõe não apenas localizar eventos em uma trajetória orientada pela relação linear de causa e efeito (o que não deixa de ser uma característica do senso de historicidade), é preciso saber operar com categorias temporais, que o permitam entender as várias temporalidades contidas nesses eventos, quando associadas. É preciso que desenvolvam o domínio das competências que os habilitem a ver neles a presença de traços de continuidade, ruptura e simultaneidade. Assim também no que se refere aos ritmos, pois um mesmo fato pode ser compreendido como resultado de processos de curta, média ou longa duração. Uma mudança de governo não é resultado apenas do dia da votação, mas de

todo um conjunto de outros eventos, uma conjuntura, que por sua vez, está associada a processos mais longos, marcado por permanências e rupturas muito mais lentas.

Desta feita, considerando mais uma vez a Andragogia, é imperioso lembrar que a experiência pessoal dos alunos precisa ser levada a confronto com uma história mais ampla. Que as transformações que se processam em sua vida são decorrentes de uma rede de acontecimentos que se dão não só em outros espaços, mas advém de outros tempos, e prosseguirá. Entretanto, no decorrer do processo, as complexas relações sociais forjaram a continuidade de certos elementos da realidade, e também formataram novos modos de organização social. Para que o estudante de História seja capaz de pensar essas questões, precisa dominar as ferramentas cognitivas para compreender o tempo histórico formado a partir dessas continuidades e descontinuidades.

Estava muito claro para mim que uma saída possível para esse enrosco, seria propor uma abordagem que favorecesse um novo posicionamento do aluno em relação ao conhecimento histórico. Conhecimento esse que geralmente era a ele apresentado através dos livros didáticos, mas não só. O objetivo seria o de fazê-los operar a assimilação dessas informações de maneira ativa, para que fossem capazes de desenvolver autonomamente um letramento dessas informações, que os fizessem relacioná-las com sua vivência, entendida como o prolongamento do seu espaço e tempo, que os fizesse reconhecer em várias temporalidades possíveis a sua própria experiência, e que os fizesse pensar historicamente.

A partir da análise feita das propostas dos livros didáticos, bem como das várias situações que se apresentaram a mim ao longo desses anos em que lido com a educação de adultos, cheguei à conclusão que educar o olhar para o reconhecimento do tempo exposto em uma narrativa histórica, buscando perceber como se apresentam as alteridades e permanências no registro desse tempo, pareceu ser uma abordagem que contribui nesse sentido. Mas como trabalhar o desenvolvimento dessas habilidades? Como estimular os alunos da EJA a perceber as mudanças e continuidades na história e relacionar isso a sua vida?

A certeza que eu tinha era do caminho que queria seguir: transformar a aula de História da EJA numa aula de teoria da História. Descartada essa hipótese, o desafio seria pensar como permitir o máximo de inteligibilidade aos alunos no que se refere a essas habilidades que eu queria que eles desenvolvessem. Queria dar visibilidade a isso, queria que eles vissem com muito mais nitidez essa dinâmica entre alteridades e permanências. As primeiras oficinas em que usei imagens para trabalhar a relação narrativa entre passado e presente me guiaram na proposição dessa alternativa. Não parecia haver dúvida que eu poderia proporcionar aos meus alunos literalmente a visualização, não da História propriamente, mas de uma forma de

representar o tempo, e a partir dessa representação, pudéssemos pensar a história, e pensar historicamente.

O resultado positivo com a experiência das oficinas, mostrou-me que, assim como o livro didático, as questões das provas, ou os itens do ENEM e do ENCCEJA, a História se apresenta ao aluno, assim como a todos nós, através de uma narrativa. E a compreensão dessa narrativa, que no caso específico da História, representa o tempo (por isso é uma narrativa histórica), opera com diversas noções de temporalidade, além de exigir a percepção do uso de suas categorias, ferramentas para fazer o registro da passagem do tempo. Dessa forma, o desafio seria proporcionar atividades pedagógicas que estimulassem o raciocínio histórico, no sentido de perceber essa representação do tempo nas narrativas. Compreender, portanto, a relação que se estabelece entre presente, passado e futuro a partir das mudanças e das permanências, conceitos fundamentais para se reconhecer a historicidade das coisas. Pensando na estratégia que eu usei nas oficinas anteriores, acabei chegando a uma conclusão: no caso das fotografias, nós criamos uma narrativa para representar o tempo, o próximo passo seria levar os alunos a reconhecer o tempo representado nelas, e a partir daí, entender a presença das alteridades e permanências com elementos narrativos que aproximam outros tempos do presente vivido. Portanto, o objetivo seria contribuir para que o aluno pudesse ler historicamente as narrativas.

Ora, se a fotografia pode ser traduzida como “escrever com a luz”, não é forçado dizer que a cinematografia capta o movimento dessa luz. Movimento pressupõe mudança, trata daquilo que não está mais lá. Mudança pressupõe temporalidade. Portanto, se o filme capta a passagem do tempo, ele é uma representação da temporalidade. Ele permite que percebamos o que é e não é mais, ininterruptamente. Sem falar que é capaz também de produzir uma presença de outros tempos, seja de um passado, real ou idealizado; ou de um futuro como profecia ou antecipação. Esse é um grande desafio: trabalhar essa multiplicidade temporal, que é um dos objetivos fundamentais para o ensino de História, como afirma as propostas curriculares da Educação de Jovens e Adultos¹¹⁷ através do uso de filmes.

Procurei fazer isso através do Projeto História e Cinema, ou CineHistória¹¹⁸, como também o chamamos. Desde 2009 em funcionamento no CEJA Joaquim Gomes Basílio, vinha

¹¹⁷ Parâmetros Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. p. 112.

¹¹⁸ Originalmente, o Projeto CineHistória foi criado no CEJA Joaquim Gomes Basílio como uma atividade paralela ao projeto Revisão de Estudos, que na prática era um cursinho pré-vestibular para os alunos que haviam concluído o Ensino Médio nas instituições públicas de ensino. No princípio, o objetivo era a apresentação de filmes com temáticas exploradas nos vestibulares e ENEM. Fazíamos discussões sobre como o conteúdo havia sido apresentado no filme e depois era aplicado um simulado sobre o tema. Posteriormente, as exibições começaram a fazer parte do cronograma de atividades de salas de aula da EJA presencial através de temáticas direcionadas pelo Planejando com cinema. Vale ressaltar também que as atividades do CineHistória também foram realizadas durante muitos anos em outra instituição escolar onde também atuo, a Escola de Ensino

sendo um instrumento para propormos uma série de discussões temáticas. Aproveitando as efemérides, como os 50 anos do Golpe Militar de 64 e os 10 anos dos ataques às torres gêmeas; passando por assuntos mais diversos, como “Missões Jesuíticas na América Latina” ou “Guerra de Canudos”, que culminaram com produção de cordéis.

Um dos temas que debati com os alunos da EJA presencial através do projeto CineHistória, oportunizou a mim a chave para perceber de que maneira eu poderia fazer uso de filmes para trabalhar conceitos, e não só fatos ou processos. Por mais que eu já tivesse feito uso de filmes para discutir noções básicas de tempo e temporalidade, ainda era um desafio pensar essas questões na EJA, principalmente no que se refere ao uso dos conhecimentos prévios dos alunos. O ponto de virada se deu com o tema “Eleições e democracia no Brasil”, no qual usei como suporte o filme “A tristeza do Jeca”¹¹⁹, de Amácio Mazzaropi. Em conjunto com os professores que participavam comigo do Planejando com cinema¹²⁰, fazíamos a escolha dos temas de acordo com a demanda do material didático, e combinamos relacionar esses assuntos com tópicos explorados na mídia e que dessa maneira chamassem a atenção dos nossos alunos.

Essa era uma preocupação essencial: sempre propor uma temática relacionada com a realidade dos alunos, que partisse do presente, da contemporaneidade, e que nos permitia aproveitar ao máximo seus conhecimentos prévios. E como era período de eleições e todos os nossos alunos já são eleitores, esse foi o motivo para a escolha do filme “A tristeza do Jeca”, que serviu de eixo para os nossos debates. Gosto de dizer que trabalhar com esse filme foi outra grande epifania para mim, assim como havia sido Spartacus, quando tinha sete anos, que me fez cinéfilo e interessado pelo passado, bem como a repercussão midiática aos ataques de 11 de setembro, quando usei pela primeira vez o recurso fílmico em sala de aula¹²¹. Digo que comecei a enxergar o potencial do cinema para trabalhar as questões envolvendo a compreensão das

Fundamental Afonso Tavares de Luna, que pertence a rede municipal de ensino da cidade de Brejo Santo. Neste caso, o trabalho consistia, em resumo, de uma abordagem comparativa, onde fazíamos analogias entre o conteúdo exposto no material didático e o representado nos filmes, a fim de pensar como se dava a construção do conhecimento histórico.

¹¹⁹ A tristeza do Jeca. Direção: Amácio Mazzaropi. Ano de produção: 1961. Duração: 95 minutos.

¹²⁰ O planejando com cinema é um projeto que coordeno em paralelo as atividades do CineHistória. Nesta época tratada no texto, fazíamos reuniões mensais para traçar as estratégias didático-pedagógicas para trabalhar os filmes com os alunos. Atualmente, devido ao fim das atividades da modalidade presencial do CEJA em que atuo, estou iniciando um processo de transformação do Planejando com cinema, para que ele se transforme em um grupo de estudo e pesquisa sobre a relação entre cinema, História e ensino de História. Dessa forma, a partir de fevereiro de 2019, estou coordenando reuniões com professores de outras instituições escolares. Pretendo ampliar o grupo nos próximos anos e desenvolver uma série de atividades que visem discutir e aprofundar a prática pedagógica com uso de filmes nas aulas de História.

¹²¹ No capítulo seguinte tratarei disso, quando discutir tanto o filme como imagem temporalizada e que permite representar o tempo, assim como a relação cinema-história: o filme como produtor e difusor de conhecimento histórico.

categorias temporais no Ensino de História da EJA a partir do filme de Mazzaropi. Essa atividade foi, portanto, um divisor de águas na minha carreira docente.

O enredo de “A tristeza do Jeca” me ajudou a pensar seriamente em responder algumas inquietações: seria possível levar os alunos da EJA a entender os vários tempos que coexistem em seu contexto social, aproveitando sua experiência de vida e sua visão de mundo a partir do uso de filmes? Como usar esse recurso para fazê-los perceber a presença das alteridades e permanências na narrativa histórica? Diante do desafio de pensar uma multiplicidade temporal e provocar nos alunos da EJA a compreensão do tempo a partir da representação fílmica, decidi usar o Projeto História e Cinema para problematizar tais questões, partindo sempre de uma dada situação factual sobre a qual pudéssemos debater as diversas possibilidades de perceber e operar os tempos históricos.

Portanto, aproveitamos a efeméride das eleições para sugerir que pensássemos sobre o significado histórico de um processo eleitoral, sua importância, o que ele representa como manifestação político-cultural de um povo. O objetivo, portanto, seria mostrar como se pode perceber a presença do tempo no ato de votar, como esse evento é marcado por singularidades e repetições (espaciais e temporais), continuidades e descontinuidades, passado e futuro, experiência e expectativa.

“A tristeza do Jeca” foi uma criação do icônico diretor Amácio Mazzaropi e lançado comercialmente no Brasil em 1961. Na história, uma disputa pelo mandonismo local, tradicionalmente marcado por trocas de oligarquias no poder, acaba por girar em torno da figura do conhecido personagem Jeca Tatu. Entre situações tanto bizarras quanto habituais no cenário político brasileiro, desse e de outros contextos, o filme representa as relações sociais, a concentração de poder e as tentativas de manipulação do eleitor.

Após exibi-lo, pedi aos alunos que eles comentassem a respeito de como aconteciam as eleições naquela época. Mesmo sem sugerir diretamente uma possível comparação com o presente, as falas foram exatamente nesse sentido. De maneira geral, predominaram respostas que sugeriam continuidades, elementos que os alunos percebiam como “repetições”. A partir daí, lancei o desafio de tentarmos compreender aquele passado em suas singularidades, já que não podíamos desconsiderar certas diferenças, tanto em relação aos procedimentos e instrumentos legais, como o contexto social específico de cada tempo. Aspectos de ordem mais técnica, como voto eletrônico, bem como o acesso atual a fontes de informação, associado a maior escolaridade da povo, foram levados em consideração. No entanto, marcou-me um comentário proferido por uma das alunas, que sugeriu um caráter de atemporalidade ao filme, afirmando que ele poderia ter sido produzido nos dias de hoje.

Após esse exercício de analogia entre as eleições do passado e do presente, propus outras maneiras de percebermos os vários tempos envolvidos num evento como esse. Expus aos alunos que, primeiramente, teríamos que reconhecer em um processo eleitoral, o envolvimento de variadas durações, que correspondem aos vários ritmos, ou maneiras de perceber a velocidade com que as transformações se processam na história. Por exemplo: o ato de votar em si, é um evento de curta duração, algo que dura apenas um dia. Mas, em muitos casos uma eleição é decisivamente influenciada por uma crise econômica, que afeta o resultado das urnas, e que não começou dias antes, mas que tende a durar mais tempo. Tal situação geralmente prejudica as intenções eleitorais de quem pleiteia continuar no cargo.

Isso posto, expliquei que o voto é um instituto legal, uma maneira das sociedades democráticas garantirem a manutenção de seu modo de vida, a partir do princípio da alternância de poder, garantida por um conjunto de mecanismo legais que permitem ao povo o direito de participar diretamente desse poder. Essa, portanto, é uma condição de longo prazo, que se apresenta aos alunos desde que eles nascem. Portanto, é uma condição a priori, que está para além de seu tempo de vida. O fato de as pessoas acreditarem em um regime de governo que permite que elas votem e elejam seus governantes é uma crença, uma mentalidade, uma característica daquilo que chamamos de longa duração. É assim no Brasil de hoje, como existia na época em que Mazzaropi dirigiu “A tristeza do jeca”, mas certamente com muitas diferenças. O que nos deu margem para outro aspecto da chamada multiplicidade temporal.

Além da duração, o processo eleitoral pode ser explicado aos alunos a partir daquilo que Koselleck chamou de “estratos do tempo”. Demonstrei a eles que, mesmo pensado na perspectiva do evento específico, o ato de votar (nesse caso a curta duração) é permeado de várias camadas temporais: a repetibilidade, a singularidade e a transcendência. A partir da discussão anterior, o desafio foi mostrar aos alunos como isso se apresenta na aparência de mera particularidade do dia da eleição. O que pode ser resolvido com um direcionamento preciso, através de perguntas como: o que se repete quando pensamos em uma eleição: as respostas mais comuns foram: o fato de votarmos a cada dois anos, dos políticos pedirem os votos, de haver pessoas vendendo seus votos, de haver caixa dois, etc.; o que havia de diferente é que os candidatos nem sempre eram os mesmos. Os alunos pontuaram que às vezes as eleições são municipais, outras vezes de caráter nacional. Continuei dizendo que o fato de acreditarmos nelas como instrumento de manutenção da democracia, é um fator de transcendência, já que vem de muito tempo atrás.

Prosseguindo nosso debate, foi destacado que no Brasil sempre havia corrupção, com pessoas vendendo seus votos ou trocando por uma promessa de emprego. Apesar da ênfase

dada, procurei mostrar que tais elementos, que na opinião deles são características de uma repetição nas eleições brasileiras, podem não se apresentar tanto, ou de nenhuma maneira, em outros lugares. Há, em outros países, práticas diferentes das nossas, pois são essas práticas resultados de processos históricos distintos. Portanto, o ato de votar precisa ser entendido como um fato que apresenta possibilidade de entendimento sob o prisma de seu espaço e de seu tempo. Sendo assim, é preciso levar o aluno a compreender que não se deve alimentar uma perceptiva linear de progresso nesse sentido. Pois, não há uma evolução ininterrupta nos direitos, e a história da cidadania mostra uma realidade cíclica. No Brasil, por exemplo, períodos em que as pessoas podiam votar para presidente foram intercalados com momentos em que esse direito foi suspenso.

Outra característica de uma eleição que foi por nós percebido no debate é que ela aumenta a sensação de que as alterações se processam com mais rapidez, um certo impulso que uma mudança de governo poderia causar na sociedade. Há uma crença generalizada de que o governo logo que assuma, mude muita coisa, e essa esperança o impulsiona a agir em prol de uma rápida transformação, já que há um anseio para que isso ocorra. Portanto, há uma certa tendência de que nos primeiros meses após um novo chefe do executivo iniciar seu mandato, a história pareça andar num ritmo mais acelerado.

Um dos alunos percebeu outro aspecto fundamental do processo (e que em 2019 se mostrou até uma obviedade), que é o rápido disseminar da dinâmica expectativa-satisfação através da internet. Assim, a pressão das expectativas depositadas no governo, bem como a repercussão do atendimento a essas demandas tem na rápida divulgação um mecanismo de aumento da aceleração do tempo, pela maneira como se sucedem os “acontecimentos”. Mas na época em que originalmente foi lançado “A tristeza do Jeca” não havia ainda Facebook, como fez questão de lembrar um aluno.

Concordei, afirmando que na época havia uma sensação, principalmente para quem vivia na zona rural, de que as coisas não mudavam tão rapidamente. No entanto, o que procurei mostrar foi que o voto, tanto naquela época como agora, era uma forma de perceber o passado, o presente e futuro numa mesma ação. Aquilo que Agostinho¹²² chamou de passado e futuro presentificados, e que Koselleck denomina de espaço de experiência e horizonte de expectativas¹²³. Sempre que uma pessoa vota ela pensa no resultado que pode obter com aquilo

¹²² AGOSTINHO, 2000.

¹²³ KOSELLECK, Reinhart. Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

(uma dentadura nova, que seja) e leva em consideração uma série de coisas precedentes, que variarão dependendo de sua “consciência eleitoral”. Portanto, a ação do presente está diretamente relacionada ao passado, enquanto experiência, e ao futuro enquanto expectativa. E obviamente está condicionada também as ações dos candidatos. Pois como foi salientado pela turma, eles vão para a escola pensando no futuro.

Voltando para o filme, essa diferença entre quem vive na zona rural e nas cidades chamou a atenção de todos no debate, pois quem vive na zona urbana geralmente tem uma sensação de que o tempo passa mais rápido e que as transformações se dão em outra velocidade, devido a mutação do espaço físico em torno de si, novas construções, reformas, etc. E dependendo da ocupação funcional do homem ou da mulher, é possível, mesmo dentro do espaço urbano, haver a sensação de que o tempo passe mais rápido ou mais devagar. Assim todos lembramos da famosa frase: “o tempo é relativo”.

O fato da eleição se realizar a cada dois anos no Brasil nos lembra uma percepção cíclica do tempo, e que essa maneira de percebê-lo convive com o que chamamos de compreensão linear, que entende a história a partir de uma origem, que se estenderá sucessivamente até o fim, que pode ser o da nossa vida, ou até mesmo do mundo. Conversamos sobre essas duas maneiras de perceber a passagem do tempo, e como se apresentam concomitantemente no Ocidente. Lembramos o exemplo do calendário, mostrando que um ano é sucedido por outro e assim por diante, mas todos os anos começariam pelo mês de janeiro e terminaria em dezembro, onde sempre, a cada ano, celebramos o natal, e uma semana depois, no réveillon, renovaríamos nossa esperança de um futuro melhor, assim como quando comparecer às urnas a cada dois anos.

O que seria pensar historicamente, no caso da experiência que fizemos a partir da exibição e debate em torno do filme de Mazzaropi? Creio que ficou evidenciado para os alunos que, quando participamos de uma eleição, por mais que as ações estejam diretamente relacionadas ao presente, há toda uma dinâmica que envolve nossa aproximação com o passado e o futuro. Que é impossível isolar o ato de votar das experiências e expectativas, e que, perceber o processo eleitoral enquanto prática que advém de épocas remotas, permiti compreender as transformações na história como resultado de continuidades e rupturas. Refletir sobre a relação passado-presente-futuro, nesse sentido, amplia a compreensão da realidade social para além das cercas do horizonte do agora.

Porém, é muito importante não ver o passado apenas com os olhos do presente. Temos que considerar que as pessoas do passado viveram o seu presente, e suas ações precisam ser interpretadas como resultado do contexto em que viveram. Além disso, é fundamental evitar

uma visão linear e uniforme dos acontecimentos, como se a trajetória que liga passado e presente fosse a única possível. Sendo assim, relacionar tempos não deve conduzir o aluno a enxergar alteridades e permanências como aspectos de uma evolução. Ao trabalhar com filmes, isso foi algo que me preocupou, pois a visualização do passado pode reforçar uma ideia deste como um tempo de atraso, muito mais que reforçar as continuidades. E, como já foi comentado, o próprio filme precisa ser visto a partir do tempo que o produziu.

“A tristeza do Jeca” proporcionou o redirecionamento das atividades do Projeto CineHistória. Pois, além de problematizar a representação dos fatos passados, poderíamos usar o filme para pensar o tempo, como forma de instigar o raciocínio histórico. Um meio, portanto, que estimulasse a compreensão da história a partir da relação narrativa entre passado, presente e futuro.

Já estava claro para mim a essa altura que seria necessário desenvolver nos alunos o hábito de raciocinar historicamente, levando-os a reconhecer que o processo histórico é marcado por permanências e alteridades, que aprendemos a perceber quando somos capazes de pensar historicamente. O filme é um meio eficiente para se desenvolver esse tipo de compreensão. A sua imagem em movimento, que sugere mudança e duração, não só representa a passagem do tempo, como se confunde com ele em sua essência. Uma imagem temporalizada, como disse Jacques Aumont. São elas, as imagens dos filmes, um dos registros documentais mais importantes e impactantes do último século; embora não conte apenas a história dos últimos 100 anos. O cinema também se aventurou a contar a história das mais remotas civilizações, até mesmo as de um tempo ainda longe de chegar. Além disso, o filme é um documento à posteridade, um registro de todos os tempos, compondo estratos da história que o produziu e que o ressignifica a cada geração.

CAPÍTULO II – LUZ, CÂMERA... INTERROGAÇÃO: COMO O FILME PODE ATUAR NA COMPREENSÃO DO TEMPO?

2.1 – “É como escrever com luzes”: cinema, história e o ensino.

O final do século XIX assistiu ao fenômeno da celebração do progresso e afirmação do triunfo das ações racionais, que conduziriam o homem a fazer a história rumo à plena realização de suas expectativas. Embora o futuro estivesse chegando cada vez mais rapidamente, o passado poderia estar sempre à disposição, acompanhando o movimento, que agora podia ser fixado. A popularização da fotografia gerou um frenesi em torno do próximo passo, a captura não mais de uma imagem estática, e sim da maneira como os olhos a enxergam, imersa em uma transformação constante, a imitar aqueles tempos.

Paradoxalmente, sendo muito mais uma experimentação científica do que qualquer outra coisa naqueles idos, o cinema foi criado por uma cultura que olhava para o futuro, mas que sentia a necessidade de carregar consigo as marcas deixadas pelo caminho, um passado que estaria sempre presente, guardado pelas imagens produzidas por um mecanismo mágico/científico chamado cinematógrafo. Portanto, a captura do movimento diminui a sensação de efemeridade, graças a máquina de produzir memórias visuais, “as coisas como elas eram.” O cinematógrafo, ao permitir o registro visual da realidade, permitiu apreender o tempo. Dessa forma, estaríamos libertos para poder seguir rumo ao futuro, pois já poderíamos “lembrar” nosso passado, bastando projetá-lo.

O século XX foi a primeira era da história humana em que, quase integralmente, o tempo foi guardado *in natura*. Produziu-se mais representações visuais nesses últimos decênios do que se poderia sequer imaginar até então. Entretanto, não obstante o incalculável arquivo de “reconstituições” e “documentos vivos” que agora se alojam na memória residual do mundo, esse período foi apenas uma transição para o que ainda virá. Viveremos a plena audiovisualização do tempo e do espaço. Escrevendo no apagar das luzes do século anterior, e cem anos depois da era do cinematógrafo, Cristiane Nova lembrava que

uma breve observação no cotidiano das pessoas, hoje, é suficiente para que se constate que o ‘homem do fim do milênio’ se forma e se informa através da interação com as novas tecnologias de informação e comunicação. Cinema, televisão, vídeo, internet, cd-rom, simuladores visuais, telas interativas...É um mosaico de diversas mídias interagindo no universo digital das pessoas vinte e quatro horas por dia, até mesmo em seus tempos/espacos mais ocultos. Nem mesmo a trama dos sonhos escapa à influência das imagens e dos sons

eletrônicos que nos rodeiam e nos ‘perseguem’. São os dispositivos tecnológicos alterando o universo mental e material dos indivíduos.¹²⁴

O cinema na verdade é apenas um desses elementos visuais que comportam a torrente de informações imagéticas. Mas, ainda preserva uma aura de experiência coletiva que transcende a uma certa efemeridade que caracteriza a produção de registros na era plenamente conectada, em que se fabrica *stories* que, por natureza e objetivo, durarão apenas um dia. Devido a uma certa perenidade, o filme é uma forma de propagar mensagens no tempo, por isso desempenha um papel na formação da cultura histórica, e interfere direta ou indiretamente na produção do conhecimento histórico.

Porém, apesar de usadas com finalidades educativas desde o começo do século XX, as imagens fílmicas demoraram a fazer parte da pauta dos historiadores profissionais e do repertório de saberes produzidos pela academia. Preconizada pela ideia de implantar “novos problemas”, “novos objetos” e “novas abordagens”, a historiografia instiga a “intromissão” de elementos antes considerados apartados do trabalho científico. E, embora pareça uma discussão um pouco defasada, na prática ainda há fortes restrições ao audiovisual.

Mas por que essa aversão (que inegavelmente ainda sobrevive, em menor grau) a utilização de filmes como fonte? Peter Burke, referindo-se a desconfiança em relação ao uso de imagens como evidência para os historiadores, diz que esses “afirmam que imagens são ambíguas e que podem ser ‘lidas’ de várias maneiras¹²⁵”, e acrescenta que uma resposta contra esse argumento “seria apontar para as ambiguidades dos textos, especialmente quando são traduzidos de uma língua para outra.¹²⁶” Mas talvez, como já foi apontado no capítulo anterior, o fato do filme apresentar imagens em movimento, que denotam uma maior impressão de realidade, reforce o seu caráter de manipulação, o que poderia levar o pesquisador a um descaminho.

O mais interessante é que isso não é, digamos, uma constatação *sui generis*, já que a sétima arte foi amplamente usada como aparelho de manipulação do estado, em especial pelos regimes totalitários europeus na década de 1930, e obviamente essas imagens não poderiam ser usadas, nem mesmo pelo mais diletante produtor de textos históricos, como representações da verdade factual. Mas, ao contrário, é imprescindível reconhecer seu valor como documento.

¹²⁴ NOVA, Cristiane. A “história” diante dos desafios imagéticos. In: Projeto História. São Paulo, novembro de 2000. p. 142.

¹²⁵ BURKE, Peter. Testemunha ocular. São Paulo: Editora Unesp, 2017. p. 11.

¹²⁶ Id., p. 11.

E isso se deu ao longo do século XX, quando houve um significativo aumento de pesquisas que procuram enxergar o uso do filme na produção historiográfica. De uma maneira geral, fazendo uma síntese de diversas possíveis abordagens, a relação que se apresenta entre o cinema e a história segue três modalidades: pode-se produzir uma história do cinema; uma história a partir do uso de filmes como fontes ou documentos imagéticos; e por último, pode ser feita uma análise da produção de obras fílmicas que representam a própria história. Usando os termos consagrados por Marc Ferro, nesses últimos dois casos, respectivamente, poderíamos dizer que há uma leitura histórica do filme e uma leitura cinematográfica da história. E a relação que se estabelece, portanto, entre a produção de filmes e a construção historiográfica a partir deles, passou a receber o nome de cinema-história, hoje um crescente campo de investigação.

Porém, apesar de certa chancela acadêmica, a relação entre o filme e o conhecimento histórico ainda não é luta vencida, em especial porque pesa sobre o texto de ficção a pecha de um viés alternativo a verdade. Um elemento da imaginação, que, portanto, afasta-se mais ou menos do caminho para se atingir o real sentido da produção científica do saber, que seria supostamente dar conta de explicar o mundo. E o filme, por essa óptica, seria no máximo algo que pudesse auxiliar o historiador, mas não, impreterivelmente, seria capaz de articular, como ciência, a divulgação do conhecimento. Por isso, dentre as três abordagens acima mencionadas, é mais comum que se admita um valor à que considera o filme uma fonte primária. Um documento do seu tempo, que permitisse ao historiador fazer a leitura de sua produção, de perguntar sobre quem o fez.

Em consequência disso, é muito comum que filmes que constroem uma representação de fatos históricos passados sejam encarados como falseadores da história. O que é irônico, se levarmos em consideração que um filme, feito no passado (portanto, um documento em potencial) que representa um fato histórico, não pudesse ser lido como um registro de sua época, que nos ajudasse a entender as intenções de sua produção e de que forma dialoga com esse mundo que o produziu. O filme *Spartacus*, à maneira como o citei na introdução deste trabalho, é um exemplo disso. Todavia, mesmo o pioneiro Marc Ferro, considerou mais a análise histórica do filme.

Uma expressão que recentemente vem sendo utilizada para se pensar o significado do termo cinema-história é “razão poética”. Grosso modo seria uma representação que, imbuída de certos floreios de exaltação e imaginação, comporia uma história que revelasse a essência dos fatos e dos processos. Portanto, uma composição narrativa que produzisse um sentido para, e a partir da experiência do tempo. Desse ponto de vista, é plausível que o filme seja encarado como um instrumento de manipulação, já que as narrativas que se alimentam de certo teor

ficcional afetam mais diretamente os espectadores, “tornando realidade” aquilo que, ao contrário, é uma intriga que envolve acontecimentos historicamente atestados, simples invenções fantasiosas e elementos de contrafactualidade, em um contexto temporal específico. Dessa forma, sendo a própria imagem uma suposta impressão de verdade, a mistura formada por esses ingredientes, constituídos em uma teia de narratividade, conduziria o espectador a uma crença em seu conjunto. Portanto, “aconteceu”, tudo aquilo que ele vê na tela.

É plausível supor que, ao invés da indiferença a essas representações, e até mesmo seu combate fundamentado numa defesa radical da reconstituição do “fato histórico”, seja mais eficiente e construtivo pensar em um aproveitamento dessas narrativas para se pensar a história a partir de outras linguagens e, mais importante, outras possibilidades. Reconhecer o contato inevitável com essas imagens e de sua presença cada mais intensa na formação da cultura histórica é um primeiro passo. Embora muitos que assim o façam, coloquem-se contrários a seu uso como meio para se pensar a aprendizagem de História. Isto posto, pensando no universo da educação histórica, pontua-se aqui uma constatação inquietante: a rejeição ao uso do filme como meio para o desenvolvimento das competências relacionadas a construção do conhecimento histórico é atravessada por uma compreensão ainda precária do conceito de fonte.

Seja ela de que tipo for, o seu uso está relacionado às perguntas que fazemos. Do mesmo modo ser inerente a qualquer vestígio de outro tempo, certa intencionalidade. Por isso, nessa aproximação entre sujeito e objeto, nenhuma fonte deve ser vista como passiva. É preciso inicialmente, romper com a dicotomia que separa quem pergunta e quem responde. A visão de um sujeito que determina aquilo que será aprendido é uma das causas da rejeição do filme como fonte, pois predomina no processo de aquisição de conhecimento a ideia de um pleno direcionamento dado pelo pesquisador, que tende a validar aquilo que se enquadra em suas estratégias de produção de verdade. Para isso, os historiadores, ainda no século XIX, sacralizaram o documento escrito como suporte confiável e elegível para compor o aparato que dava legitimidade científica ao seu ofício. E o cinema, por que não? Se a imagem vale mais que mil palavras, o que se poderia dizer de imagens em movimento, que se aproximam da realidade vivida?

Não é por acaso que esse processo de assimilação e rejeição de fontes imagéticas na pesquisa histórica tenha no século XIX seu *big bang*. Foi nesse mesmo ambiente que, além da já citada ciência da História, tenha aparecido o cinema, e sua ancestral mais direta: a fotografia. Se o documento escrito tinha como efeito “revelar” tempos mais remotos, o daguerreótipo,

como disse o crítico e teórico André Bazin, tinha o poder de embalsamar o tempo.¹²⁷ Se ela não revelava o passado, seria o registro fixo de sua época, a produção de um documento para a posteridade. É nesse *stricto sensu*, imbatível, e valeria mesmo mais que mil palavras. E o cinema? Para Bazin, uma imagem das coisas que seria também a imagem da duração delas¹²⁸. O diretor francês Jean-Luc Godard disse que se a fotografia representasse a verdade, o cinema seria essa verdade vinte e quatro vezes por segundo. Já para outro “arquiteto” que deu forma a arte do cinema, o italiano Federico Fellini, diante da ideia de um cinema-verdade, afirmou, ironicamente, preferir o cinema-mentira, posto que a mentira seria mais interessante que a verdade. O que por sua vez lembra a famosa cena final de “O homem que matou o facínora” (1962), de John Ford, quando o editor do jornal responde a pergunta sobre se iria publicar a história verdadeira: “aqui no oeste, senhor, quando a lenda se torna fato, publica-se a lenda”.

Como prolongamento da experiência fotográfica, o filme, mesmo sendo em seus estertores muito mais um experimento científico, rapidamente passaria a um espetáculo de massas. Embora, como a fotografia, fabricasse imagens de seu tempo, “não o subtrai a sua própria corrupção”¹²⁹, dado o seu caráter narrativo. O próprio cinema já contava histórias, sendo assim, não era visto como algo a partir do qual simplesmente se poderia contar uma história. Fato semelhante ocorreria com o uso da literatura como fonte, mas descontando a presença da imagem, que no filme, produz uma impressão de realidade. Enfim, “o cinema descobriu a História antes de a História descobri-lo como fonte de pesquisa e veículo de aprendizagem”.¹³⁰

Desde as primeiras décadas do cinema, os enredos voltaram-se para fatos históricos. Sejam representações de passados mais longínquos, ou sobre eventos localizados no final do século XIX e início do século XX, o olhar dos produtores, nunca distanciados do aspecto comercial de seu empreendimento, viam na possibilidade de “exibir o passado” um filão a ser explorado. Os próprios irmãos Lumière mandavam filmar lugares e eventos históricos, como a coroação de Nicolau II. Os cineastas do chamado primeiro cinema, desde George Méliès (que filmou a história de Joana D’arc em 1900) até D.W. Griffith (Intolerância: 1916) produziram uma série de películas que reportavam tanto acontecimentos de um passado mais remoto (como as clássicas representações da história de Jesus Cristo) como eventos contemporâneos a eles. Além do que, nesta época, nascem também os documentários etnográficos, que, apesar de

¹²⁷ BAZIN, André. Ontologia da imagem fotográfica. In: XAVIER, Ismail (Org.) A Experiência do Cinema. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.

¹²⁸ Ibid., 2018.

¹²⁹ Ibid., 2018, p. 106.

¹³⁰ NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.) Fontes Históricas. 3. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015. p. 240.

“fotografarem” a realidade do tempo presente, fabricaram a alteridade através daqueles grupos humanos “exóticos”, que pareciam instigar uma viagem no tempo. Como se através daquelas imagens do “outro”, fossem os espectadores reportados para a anterioridade da “raça humana”.

Essa interlocução entre o cinema e a história seguiu firme ao longo do século XX, constituindo-se praticamente em um subgênero cinematográfico. O filme histórico como um produto cultural, é uma categoria que abarca algumas características a priori. Mesmo subvertendo ou transversalizando os gêneros mais tradicionais como drama, comédia ou aventura, dizer que um filme é de “guerra” subentende que trate de evento real, representado imageticamente. Dessa forma, “O resgate do soldado Ryan” (1998), “Círculo de Fogo” (2001) ou “Dunkirk” (2017) são narrativas sobre eventos da II Guerra Mundial; “Platoon” (1986) é uma filme histórico porque tem como cenário a Guerra do Vietnã; assim como “Reds” (1981) no contexto da revolução bolchevique. Este último contou com a participação do historiador Robert Rosenstone como consultor, e por isso, para alguns, passa a ter mais crédito como registro.

Experiências desse tipo muitas vezes adicionam a tal debate um argumento que procura restringir o conceito de filme histórico a produções que contam com um embasamento acadêmico. Fundamentando-se dessa forma na obra de historiadores, esses filmes seriam mais críveis e serviriam de fato para se aprender História. Com efeito, assemelham-se essas produções a um livro de História, só que com imagens. Nesse caso, receberiam a alcunha de filme histórico. O próprio Rosenstone lembra que “aceitar que o cinema, especialmente os longas-metragens dramáticos, podem transmitir um tipo de história séria (com H maiúsculo) vai contra quase tudo o que aprendemos desde os nossos primeiros dias na escola.¹³¹” Ao contrário, segundo o autor

o mundo familiar e sólido da história nas páginas impressas e a igualmente familiar, porém mais efêmera, história mundial na tela são semelhantes em pelo menos dois aspectos: referem-se a acontecimentos, momentos e movimentos reais do passado e, ao mesmo tempo, compartilham do irreal e do ficcional, pois ambos são compostos por conjuntos de convenções que desenvolvemos para falar de onde nós, seres humanos, viemos (e também de onde estamos e para onde achamos que estamos indo, embora a maioria das pessoas preocupadas com o passado nem sempre admita isso).¹³²

Mas é notável que existe há bastante tempo uma preocupação de cineastas com um certo verniz “científico” em suas produções, e mesmo há aqueles que procuram, de fato, construir

¹³¹ ROSENSTONE, Robert. A história nos filmes, os filmes na História. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 15.

¹³² Ibid., p. 14.

narrativas fundamentando seus roteiros em produções acadêmicas, amparando-se em uma contextualização segura e que ajude a compor a *mise-en-scène*, a fim de que a obra corresponda a uma espécie de reconstituição do passado. Além da participação de Rosenstone em “Reds”, a história do cinema apresenta outros exemplos de produções que mantiveram um contato mais direto com historiadores, que trabalharam como consultores na realização dessas obras. É o caso da historiadora americana Natalie Zemon Davis com a produção do filme francês “O retorno de Martin Guerre” (1982).

É possível que observemos na obra de alguns diretores uma certa intenção de produzir um legado de reflexões históricas. No Brasil, por exemplo, se tomarmos como parâmetro a definição de filme histórico elaborado pela própria Natalie Zemon Davis como sendo “aqueles que apresentam como enredo central acontecimentos verificáveis, com pessoas, guerras ou revoluções, e aqueles com um enredo ficcional tendo um contexto histórico como ambiente central da ação,¹³³” verificamos essa preocupação na obra de Sérgio Rezende, em filmes como “Guerra de Canudos”, “Lamarca”, “Salve Geral” ou “Zuzu Angel”. Assim como na do polonês Andrzej Wajda (“Danton”, “Kanal”, “Katyn”) e o polêmico cineasta americano Oliver Stone, que além do citado “Platoon”, filmou outros dois filmes (“Nascido em 4 de julho” e “Entre o céu e a terra”) sobre a Guerra do Vietnã, na qual o mesmo foi combatente.

Além de tratarem de temas históricos em suas obras, e às vezes com foco em personagens centrais, esses cineastas apresentam certas tendências historiográficas, que pode ser ideológica ou mesmo de abordagem. E muitas vezes acabam contribuindo para o debate público por realizarem obras que alimentam discussões sobre determinado período. Todavia, é importante ressaltar que esses são exemplos de produções debatidas no âmbito da definição de filme histórico, que Burke afirma ser simplesmente “uma interpretação da História,¹³⁴” e que definimos anteriormente como uma leitura fílmica da história. Evidentemente, muitos diretores também “documentam” o seu próprio tempo, o que permitirá se produzir a posteriori uma leitura histórica do filme.

Além disso, um fenômeno que ainda é pouco utilizado como reflexão, principalmente em sala de aula da Educação Básica, é justamente a junção destas duas abordagens. Pois foram muitos os filmes realizados com intuito de reconstituir um determinado contexto histórico, fundar uma certa relação entre passado, presente e futuro, muitas vezes sob um direcionamento

¹³³ Tradução minha, a partir do original “By history films I mean those having as their central plot documentable events, such as a person's life or a war or revolution, and those with a fictional plot but with a historical setting intrinsic to the action.” DAVIS, Natalie Zemon. ““Any resemblance to persons living or dead”: film and the challenge of authenticity”. In: Historical Journal of film, Radio and television, vol. 8, n. 3, 1988. p. 210.

¹³⁴ BURKE, 2007, p. 240.

político de Estado, e que pode servir ao historiador/professor um campo muito interessante para problematizar o cinema como fonte. Por isso,

afirmar que o filme histórico, como detentor de um discurso sobre o passado, coincide com a história no que concerne à sua condição narrativa e ao fato de reconstruir as dimensões temporais de um processo, seja este fictício ou não. Portanto, não é absurdo considerar que o cineasta, ao realizar um filme histórico, assume uma posição semelhante à do historiador, mesmo que não carregue consigo o rigor metodológico que o trabalho historiográfico acadêmico costuma exigir.¹³⁵

Construir narrativas oficiais sobre a “verdadeira história”, foi um dos usos mais comuns dados a sétima arte ao longo do século XX. É nesse ponto que a discussão fica mais intrincada e mais interessante também. Pois, o exposto acima reforça igualmente os argumentos usados na batalha travada em torno da legitimidade ou não do filme na aprendizagem histórica, e a própria designação de “filme histórico”. Tanto na URSS stalinista como na Alemanha de Hitler, produziu-se uma história através de filmes. Fazia parte, portanto, da indústria da propaganda, a elaboração de uma memória imagética dos “fatos” legitimadores do projeto de Estado. São obras que ligam passado, presente e futuro. Narrativamente, representam e dão sentido a essa relação.

No filme *Alexandre Nevsky*, dirigido por Serguei Eisenstein em 1938, assistimos a história da resistência russa diante da invasão teutônica durante a Idade Média, destacando a heroica liderança do personagem-título e da massa de russos, formada em especial por camponeses. Se atentarmos para o ano de lançamento do filme, evidencia-se que a obra era um alerta da iminência de “repetição” dos fatos, com a Alemanha hitlerista como o “novo” inimigo a ser vencido pela união do povo. Saudar a capacidade de resistência no passado para conclamar a nação russa do presente para a guerra que se avizinharia no futuro. O filme de Eisenstein estabelece um diálogo com o passado, e permite ao nosso olhar uma visão tanto dele, como de todos os outros tempos que na obra, e com a obra, dialoga.

São documentos preciosos, e de valor inquestionável como fontes para se entender o mecanismo de controle das massas naqueles estados cuja concentração de poder e predomínio do uso da força, construiu em favor de si uma genealogia de imagens que catalisava o apoio da opinião pública. Olhando para o passado daqueles anos, é possível constatar a potência legitimadora do *status quo* que aqueles filmes ajudaram a sedimentar. Por um certo ângulo, pode-se parafrasear Fellini, e afirmar que aquelas realizações tanto têm de cinema-verdade

¹³⁵ NOVA, 2000, p. 149.

como de cinema-mentira. Embora ambos sejam passíveis de consideração pelo historiador. Como nos lembra Ferro,

controlar o passado ajuda a dominar o presente e a legitimar tanto as dominações como as rebeldias. Ora, são os poderes dominantes: Estados, Igrejas, partidos políticos ou interesses privados que possuem ou financiam livros didáticos ou histórias em quadrinhos, filmes e programas de televisão.¹³⁶

Como lidar com essa produção de narrativas? Pensando no universo do aluno, talvez se conclua que a escola pode ser um espaço para o “o desenvolvimento de faculdades que o capacitem a participar efetivamente deste diálogo travado entre presente e passado na construção permanente do conhecimento histórico.¹³⁷” Pois se ela “deve preparar o aluno para a vida, não pode ignorar o mundo das imagens em movimento, que preenchem boa parte do cotidiano extraescolar dos jovens.¹³⁸” No entanto, porque ainda há uma resistência ao uso do cinema tanto como fonte e/ou instrumental pedagógico?

Talvez o filme seja visto como uma dramatização da história. Muito mais um concorrente do historiador do que um auxílio para o seu trabalho, ou até mesmo um meio pelo qual este poderia divulgá-lo. A narrativa cinematográfica se distancia e se aproxima da história dita acadêmica, ironicamente, porque expõe a produção de um sentido. Já há um discurso embutido no enredo, exigindo do pesquisador sua desconstrução. Entretanto, o que se vê mais comumente é uma tentativa de sua desqualificação. Em sites e livros, há espaços dedicados a apontar os “erros históricos” dos filmes. Sem falar em outro aspecto que atravança a utilização dos ditos filmes históricos em sala de aula, que é a famigerada ideia de que sua função é de “ilustrar os conteúdos”.

Quero avançar um pouco aqui e tentar entender a razão de tal ideia. Afinal, por que se construiu essa percepção ao longo dos anos e porque ainda há grande resistência em mudá-la? Para explicar isso, talvez seja necessário ir mais uma vez ao chamado primeiro cinema, em que grande parte dos enredos eram adaptações da literatura e do teatro. Ou seja, o cinema, que era uma inovação impactante (embora fosse visto como uma evolução técnica da fotografia), já denotava uma arte que se prestava a oferecer visualidade a outras experiências anteriormente consagradas. Mas não faltaram cineastas que falassem contra o cinema meramente narrativo. E

¹³⁶ FERRO, Marc. A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação. São Paulo: IBRASA, 1983. P. 11

¹³⁷ MACHADO, Arthur Versiani. Filmes históricos no ensino de História. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 8.

¹³⁸ Ibid., p. 11.

pior, apenas aproveitasse obras preexistentes, dando a ela uma imagem pré-fabricada. Isso subordinaria o cinema, que precisava se libertar e impor sua própria linguagem.

Esse hábito de oferecer uma versão imagética de textos escritos acabou por acompanhar a percepção do senso comum em relação aos filmes. No caso das obras de cunho histórico, e pensando na relação que o cinema tem com o ensino de História, naturalizou-se na prática dos professores, e por consequência, na percepção dos estudantes, que o que o filme vai mostrar seria, na mais agradável das hipóteses, uma adaptação dos livros da disciplina. Ou seja, uma alternativa à sua leitura. Embora alguns docentes considerem que “nunca mostram do mesmo jeito que aconteceu”, em tom depreciativo.

E essa liberdade que os filmes têm para se “afastar da verdadeira história” seria sua relação com a chamada indústria cultural. Cristalizou-se, e essa é outra constatação fácil, que os filmes são feitos para atender uma demanda comercial, e por essa razão, teriam sobre si, toda uma pressão para construir um enredo que facilitasse ao máximo a compreensão do público, e atendesse aos interesses ideológicos dos produtores, por isso, não poderiam atender a uma necessidade real de transpor didaticamente os conteúdos. Na verdade, uma pequena coletânea de visões estereotipadas, simplistas e limitadoras.

Os usos de imagens, sob um enredo narrativo, historicamente possuem um poder de persuasão. Governos, empresas, e toda a sorte de instituições públicas, privadas, de vieses ideológicos os mais díspares, fizeram e fazem uso da imagem (fixa ou em movimento) para despertar paixões, construindo imaginários. A imagem é, portanto, uma arma, e nos moldes da sociedade de mercado, a “alma” da propaganda/narrativa da história e da historiografia.

O seu uso foi o primeiro instrumento para fazer reverberar ideias no tempo, pois as primeiras formas de escrita eram ideografias, portanto, desenhos que comunicavam seus próprios significados, as já mencionadas no primeiro capítulo, pinturas rupestres. Entretanto, é possível dizer que no século XX, passou-se a reconhecer em sua plenitude a ideia defendida por Confúcio de que uma imagem vale mais que mil palavras. Mas quanto valeria uma série abundante de imagens reproduzidas incessantemente e que causassem uma sensação de ver a própria realidade diante dos olhos?

Há pouco mais de um século o mundo começava a conhecer exatamente esse valor. Nos Estados Unidos, custava precisamente cinco centavos de dólar. Era o que se pagava em 1907 para entrar nos *nickelodeons*, frequentados por cerca de dois milhões de americanos. Em 1908, naquele país, existiam oito mil dessas salas, comportando em média 100 lugares.¹³⁹ Mas se o

¹³⁹ BERGAN, Roland. Cinema. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009. p. 17.

acesso a esses teatros (odeon em grego) pode ser quantificado, o valor do uso político dessa novidade não pode ser mensurado. Entretanto, pode ser reconhecido historicamente. Leon Trotsky, atento ao impacto que a projeção de imagens tinha sobre as pessoas, disse: “precisamos nos inteirar do cinema¹⁴⁰”. Para Trotsky seria fundamental que os soviéticos dominassem a produção de filmes como meio de propaganda. Mas não demorou para que dominassem, e muito bem, esse “instrumento”.

A manipulação de registros e a construção de uma narrativa que seja conveniente a experiência do tempo presente é uma prática não incomum na escrita da história, principalmente quando a produção desse discurso serve diretamente, mas não exclusivamente, ao aparelho de estado. O filme, quando foi percebido como uma ferramenta eficaz para a efetivação deste objetivo, passou a ser o principal veículo de perpetuação de ideias. O presidente norte-americano Woodrow Wilson disse, logo após ver o filme “O nascimento de uma nação”, dirigido por D.W. Griffith em 1915: “É como escrever a história com luzes. A única coisa que lamento é que tudo é de uma verdade terrível”. Com o equilíbrio da passagem das décadas permite ter, mais de certa forma ainda contagiado pelas impressionantes imagens que um filme deixa gravado em nossa mente, o historiador do cinema Mark Cousins escreveu: “uma mentira para contar a verdade. Isto é o cinema: a arte de fazer com que nos sintamos lá.¹⁴¹”

Em verdade, são quase anedóticas as imagens de pessoas se preparando para levantar das cadeiras temendo que o trem que chegava à estação no filme de Louis Lumière pudesse invadir a sala. Nas primeiras sessões dos Hale’s Tour¹⁴², os espectadores/passageiros constantemente gritavam para que as pessoas saíssem da frente, sem falar do “caso insólito de um homem que voltava todos os dias às sessões, na esperança de presenciar um descarrilhamento.¹⁴³” Todas essas histórias, que compõem o pano de fundo social nas duas primeiras décadas da história do cinema, ajudam-nos a compreender porque não demorou para que ele, assim como tinha acontecido com a fotografia, passasse a ser um objeto de grande interesse político.

Nesse contexto, começam a aparecer as primeiras filmagens de cunho jornalístico, unindo cinema e reportagem, que, segundo Hobsbawm, “tornaram o mundo do homem comum

¹⁴⁰ FERRO, Marc. *História e Cinema*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010. p. 52.

¹⁴¹ Frase proferida pelo historiador e crítico de cinema Mark Cousins, na abertura do primeiro episódio da série *História do Cinema: uma odisseia* (lançada no Brasil pela Europa filmes), produzida junto ao livro *História do cinema*, do mesmo autor.

¹⁴² Tratava-se de uma sala de projeção que simulava um vagão de trem, em que os espectadores, acomodados como passageiros, viam através de uma tela posicionada na parede de frente a eles, a trajetória percorrida pelo veículo.

¹⁴³ TOULET, Emmanuelle. *O cinema, invenção do século*. São Paulo: Objetiva, 1998. p. 108.

visível e capaz de documentação.¹⁴⁴ Isso na verdade se aproximava do conceito dos primeiros registros do cinematógrafo. No entanto, sem mais tratarem apenas de “fixar no tempo” as imagens banais do cotidiano, o que chama a atenção nessa nova empreitada é que, eventos considerados relevantes, e que, portanto, receberiam uma repercussão na imprensa, poderiam também ter sua “versão” nas telas das salas de cinema.

Muito provavelmente um divisor de águas desse capítulo que começa a contar a relação mais direta entre história e cinema foi a tentativa de reconstituir os eventos que culminaram na guerra travada entre Estados Unidos e Espanha depois que um navio americano foi bombardeado em Cuba. Não podendo “recriar” a ação *in loco*, improvisou-se um cenário com bacias de água, telas e maquetes para “mostrar” como havia se dado o caso. Ou seja, embora ainda sobre um passado bem próximo, a história começava a ser contada através dos filmes.

Outro exemplo emblemático foram as três filmagens realizadas sobre o caso Dreyfus¹⁴⁵ a partir de 1898. Como numa espécie de prenúncio de inúmeras discussões que no futuro iriam ser travadas em torno de representações factuais nos filmes, as casas Pathé, Lumière e próprio George Méliès, empreendem-se em transformar em narrativa imagética a história do capitão do exército francês. Cercam essas obras algumas amostras do que viria: polêmicas em torno dos “erros” de reconstituição, disputas sobre o seu valor enquanto documento e a censura.

São incontáveis os casos de filmes que começaram a fazer uso do expediente de aproximar o passado do presente através das imagens em movimento, e não restava dúvida de que não tardaria para que mais pessoas e estados comessem a perceber, como fez o governo francês (que proibiu a realização de qualquer filme sobre o caso Dreyfus), que o uso dessa linguagem poderia ser um artifício extraordinário para impor uma própria “impressão de verdade”. E com o desenvolvimento das técnicas de montagem, o cinema apresentaria uma gama diversificada de meios para tornar-se um elemento fundamental na construção de discursos sobre o passado, e do futuro também. Obras como “O nascimento de uma nação” (1915), “Três cantos para Lenin” (1934) e “O Judeu Süß” (1940), produções americana, soviética e alemã, respectivamente, dizem muito de sua época. São todas elaborações narrativas, que vistas hoje, atravessam distintos tempos. Mas por que o cinema se mostrava uma alternativa tão celebrada? Hobsbawm lembra que

a imprensa atraía os alfabetizados [...] O cinema, por outro lado, fazia poucas exigências à alfabetização, e depois que aprendeu a falar, em fins da década

¹⁴⁴ HOBBSAWM, Eric J. A era dos extremos. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 191.

¹⁴⁵ Alfred Dreyfus era um capitão do exército francês, de origem judaica, que foi acusado de ter repassado para os alemães segredos militares. Condenado inicialmente a prisão perpétua, acabou depois sendo absolvido devido principalmente a uma campanha liderada por Émile Zola que, apoiada em uma investigação complementar, inocentava Dreyfus.

de 1920, praticamente nenhum ao público de língua inglesa. Contudo, ao contrário da imprensa, que na maioria dos países do mundo interessa apenas a uma pequena elite, o cinema foi quase desde o início um veículo de massa internacional.¹⁴⁶

Segundo Ferro, “um filme, seja ele qual for, sempre vai além de seu próprio conteúdo.”¹⁴⁷ E numa passagem já clássica de sua obra, afirma que o filme “imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História.”¹⁴⁸ Não há tantas dúvidas hoje que o cinema é objeto de estudo da história, embora na época dos primeiros textos publicados pelo autor não fosse bem assim. Tanto que Fernand Braudel o incentivou a continuar o trabalho, embora o alertasse a não falar disso com ninguém¹⁴⁹.

O certo é que, ainda durante seus primeiros passos, por ser considerada uma evolução da imagem fixa (“venham ver as fotografias animadas”, diziam os anúncios), logo aquela invenção foi sendo reconhecida como um registro preciso do tempo vivido, tanto que o jornal parisiense *La Poste* publicou, dois dias depois da primeira exibição pública do cinematógrafo Lumière, que, “quando esses aparelhos forem entregues ao público, quando todos puderem fotografar os seres que lhes são caros, não mais em sua forma imóvel, mas em seu movimento, em sua ação [...], a morte deixará de ser absoluta.”¹⁵⁰

Outra publicação, o *La Radical*, também no dia 30 de dezembro de 1895, segue o mesmo caminho, ao afirmar que “já se reproduzia a palavra, agora se colhe e se reproduz a vida. Poderemos, por exemplo, ver os nossos agindo novamente muito tempo depois de os termos perdido.”¹⁵¹ Menos entusiasmado, embora igualmente impactado, o escritor russo Máximo Górkki, em um artigo publicado em julho de 1896 disse que as imagens em movimento não passavam de “um cortejo de sombras”, mas reconheceu o potencial da invenção, dizendo que “será possível usar o cinematógrafo com fins que são o da ciência.”¹⁵²

Havia, inclusive, quem já se preocupasse com a preservação dessas imagens, como atesta o livro *The camera as historian*, publicado em 1916, ressaltando a importância daqueles registros para a posteridade. Chegavam a lamentar, afirmando que

little or no attention appears to have been paid to the enormous value of preserving, in such way as to ensure their availability for the public of the

¹⁴⁶ HOBBSAWM, 1995, p. 193.

¹⁴⁷ FERRO, 2010. p. 47.

¹⁴⁸ *Ibid.*, p. 32.

¹⁴⁹ O próprio Marc Ferro conta essa passagem no prólogo da obra citada acima. p. 9.

¹⁵⁰ TOULLET, 1998, p. 135.

¹⁵¹ *Ibid.*, p. 135.

¹⁵² *Ibid.*, p. 138.

future, the splendid photographic records of our national life contained in the cinematograph films daily taken for exhibition at "moving picture" theatres.¹⁵³

Entretanto, antes mesmo, a projeção de imagens já era percebida como potencial ferramenta educativa, já que “a lanterna mágica é associada ao movimento de educação popular da segunda metade do século XIX,¹⁵⁴” tendo sido usada nos meios acadêmicos, como a Sorbonne. Já no século XX, a Liga das nações chegou a aconselhar o uso do cinema com meio educativo, o que os italianos já faziam, sob o comando fascista de Benito Mussolini. É bastante sintomático que, naquele contexto, os primeiros países a desenvolver programas estatais de produção e difusão de filmes que visassem promover a “instrução” das massas fossem justamente aqueles menos afeitos a democracia, ávidos por fazer uso desse precioso instrumento de comunicação.

Portanto, da relação que se mostrava cada vez mais próxima entre cinema e História, chega-se ao debate sobre o seu valor de uso no ensino formal de História. E o que ajudou em sua inserção em sala de aula tem muito a ver com os fatores que contribuíram para a sua assimilação na pesquisa histórica. Entre eles, a própria mudança do conceito de fonte e o reconhecimento da necessidade de se problematizar recursos imagéticos na escola. Desta feita, o filme começa a fazer parte do universo da educação histórica, assimilado e reconhecido como uma ferramenta poderosa para “vermos o passado”.

2.1.1. Aprendendo a partir dos filmes

No mesmo contexto em que Hitler, Mussolini e Stalin usavam amplamente o filme como “educação” para as massas, em terras brasileiras, e durante o período varguista, foi criado INCE¹⁵⁵ (Instituto Nacional de Cinema Educativo), “destinado a promover e orientar a utilização da *cinematographia*, especialmente como processo auxiliar do ensino¹⁵⁶”. Mesmo antes disso, já plenamente convencido da importância estratégica do cinema, Getúlio Vargas, em discurso proferido em 1934, quando da manifestação promovida por cinegrafistas¹⁵⁷,

¹⁵³ GOWER, H. D.; JAST, L. S.; TOPLEY, W.W. *The camera as historian*. Londres: S. Low, Marston, 1916. Tradução minha: “pouca ou nenhuma atenção parece ter sido dada ao enorme valor de preservar, tanto assegurar a sua disponibilidade para o público do futuro, os esplêndidos registros fotográficos de nossas vidas captados diariamente pelos filmes cinematográficos, feitos para exibição em cinemas.”

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 54.

¹⁵⁵ Lei n. 387, Art. 40, de 1937.

¹⁵⁶ Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html> acessado em 05 de agosto de 2019.

¹⁵⁷ O título do texto lido por Getúlio Vargas na ocasião é bem sugestivo: “O cinema nacional elemento de aproximação dos habitantes do país”. O documento com o discurso integral encontra-se disponível em:

afirmou que “entre os mais úteis fatores de instrução de que dispõe o estado moderno, inscreve-se o cinema.” Chamando a atenção para o fato de que a projeção na tela exige menos esforço por parte da audiência, e, segundo o então presidente, “divulga o conhecimento das coisas”. E entre essas “coisas”, para Vargas está especificamente “os acontecimentos da história,” que serão aprendidas no “livro de imagens luminosas.”

Porém, entre aqueles que se ocupavam do front, os mestres que “formavam a consciência histórica dos jovens estudantes” já se aventava as conveniências do uso daquelas imagens. Assim, no início da década de 1930, são publicadas no Brasil duas obras que defendiam a importância do uso do cinema no processo educativo: “Cinema e Educação”, escrita por Jonathas Serrano e Venâncio Filho; e “Cinema contra cinema”, de Joaquim Canuto Mendes de Almeida. Esses “manuais” acabaram por nortear as primeiras reflexões e experiências do cinema em sala de aula no país. Serrano lecionou no prestigiado Colégio Pedro II, e na verdade desde o começo do século XX já experimentava a eficácia do recurso fílmico para o ensino de História.

Portanto, seja no Brasil ou no restante do mundo, os usos do filme em sala de aula, apesar de seus muitos opositores, não é novidade. Mas não se pretende aqui relatar essa trajetória, e sim pensar a eficiência deste uso. Como questiona Circe Bittencourt, “que trabalho os professores tem efetivamente realizado com a linguagem cinematográfica: usa-se como ilustração de um tema de aula?¹⁵⁸”. O que parece um estágio superado, ao menos entre aqueles que pesquisam o recurso fílmico na aprendizagem histórica e/ou fazem um uso crítico dessa ferramenta, é que o mesmo ganha um valor pedagógico relevante quando é encarado sobre um prisma essencial: não se pode “deter-se apenas em seu conteúdo¹⁵⁹”. É preciso problematizá-lo. E para isso é necessário que o filme seja tratado como fonte em sala de aula. Quando é visto como uma ilustração, como “ressurreições históricas”, como disse Bittencourt, as imagens passam a ser encaradas como concorrentes do material didático. O que fica evidenciado quando muitos professores optam por exibir um filme em detrimento da exposição do tema a partir do livro. Assim, dessa maneira a não o contextualizar, “o próprio aluno pode vir a desacreditar naquele momento como oportunidade de aprendizado, não raro, considerá-lo um passatempo ou subterfúgio preguiçoso do professor.¹⁶⁰”

<<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1934/04.pdf/view>> acessado em 05 de agosto de 2019.

¹⁵⁸ BITTENCOURT, 2008. p. 372.

¹⁵⁹ Ibid. p. 375.

¹⁶⁰ FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Luz, Câmera e Educação: práticas do ensino com o cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 54.

Nesse processo, um fator que muitas vezes é negligenciado, quando não simplesmente desconsiderado, é a educação do olhar, demanda gerada devido “a intensidade da cultura visual vivenciada desde o final do século passado, delineando uma sociedade imagética que influencia as relações de saberes e conhecimentos, inclusive histórico”¹⁶¹. Por essa razão, tanto alunos quanto professores, precisam desenvolver uma maneira de lidar com o meio audiovisual que lhes permitam menos acumular informações, do que compreender os mecanismos de produção e apropriação de narrativas que emanam desse aparelho midiático. Nesse sentido, penso que trabalhar com o cinema na escola é uma forma também de ensinar a se aprender com o cinema. Não necessariamente aprender sobre o cinema, ou por causa dos filmes, mas a partir deles. Um debate que está não só relacionado ao universo da sala de aula, mas também a produção do conhecimento histórico.

É necessário lembrar que certos filmes são elaborações discursivas sobre a história, na medida em que produzem reflexões imagéticas a respeito de fatos e acontecimentos, por isso são chamados de filmes históricos. Dessa forma, é importante pensar na construção da percepção de tempo histórico nas obras que tratam de eventos pertencentes a história enquanto campo cientificamente constituído. No entanto, cabe uma pergunta: mas em qual filme não podemos perceber tal dimensão? Pois este reflete o presente de sua produção, seja a partir de um futuro imaginado ou de um passado evocado; o filme pode nos contar sobre o passado que se constrói a partir do presente; e mostrar como as pessoas no passado concebiam o futuro.

Mas, além das considerações já feitas, de uma forma mais “criteriosa”, o que seria um filme histórico? Marc Ferro lembra que a definição mais usual “herdada da tradição erudita, consiste em verificar se a reconstituição é precisa¹⁶²”, se há uma preocupação em reconstruir com minúcia descritiva o contexto e seus personagens, inclusive como se vestiam, o que usavam, como e o que diziam. Embora ressalte que “o filme histórico é apreciado tanto em seu sentido quanto em sua essência¹⁶³”. Dessa forma, independentemente de seu valor enquanto reelaboração visual do passado, os filmes podem apresentar fortes impressões ideológicas, o que também nos ajuda a compreender o mundo que o produziu, por isso “contribuem para a inteligibilidade dos fenômenos históricos e para a difusão dos conhecimentos sobre a história, possuindo uma virtude pedagógica.¹⁶⁴” Ver um filme, “histórico” ou não, é um exercício de

¹⁶¹ Ibid., p. 55

¹⁶² FERRO, 1989, p. 63.

¹⁶³ Ibid., p. 64.

¹⁶⁴ Ibid., p. 64.

interatividade temporal, porque “o filme diz muito à respeito do período em que foi realizado, tornando-se um relevante documento do tempo presente à sua produção.¹⁶⁵”

Então, como potencial recurso pedagógico, o filme realmente não é uma novidade. Não obstante, sua presença no espaço escolar ainda está sob o manto de acirradas discussões, que em geral acabam por incorrer na utilização de argumentos (da parte de quem lhe faz oposição) que procuram ressaltar apenas exemplos do mal uso desse meio no ensino. Infelizmente, não é incomum que o filme seja utilizado apenas como um artifício para ilustrar e tornar a aula mais “atrativa” para os alunos. Partindo tão somente desse ponto de vista, baseando-se em experiências superficiais, não se pode formar opiniões conclusivas.

Rejeitar o potencial do filme como um suporte no ensino de História fundamentado na visão de ser ele uma versão imperfeita, quando não intencionalmente enganosa da história, não parece ser uma opção construtiva. O que demonstra que a questão fundamental passa pela forma como o professor encara “o processo de ensino-aprendizagem e de sua concepção de história.¹⁶⁶” Aos menos afeitos ao uso de linguagens audiovisuais em sala de aula, a preocupação com a “objetividade” do conhecimento histórico, leva muitas vezes a confundi-la com a “verdade” dos fatos. Assim, muitos professores ainda estão “conectados” a ideia de que a função da História é “reconstruir fielmente o passado dos homens, a partir do resgate imparcial dos grandes fatos que marcaram o caminhar da humanidade¹⁶⁷”, como pontua Cristiane Nova.

Enxergar no filme apenas pela óptica do que está certo ou errado, factualmente falando, é não perceber que

o filme com temática histórica ultrapassa, portanto, a ideia de correção ou equívoco do produto cinematográfico diante das pesquisas históricas. Esse tipo de filme não apenas abordará um tema do passado, mas também poderá funcionar como mediador, divulgador e produtor de conhecimento histórico. A narrativa fílmica sobre a história traz consigo um potencial educativo, que pode vir a ser utilizado tanto no espaço escolar quanto no ambiente não escolar.¹⁶⁸

O cinema, e isso é fundamental ressaltar, compõe uma cultura histórica, uma dimensão mais ampla da qual o ambiente escolar é apenas uma parte. A produção e consumo de informações imagéticas mobiliza uma série de abordagens que estão muito além de uma simples transposição didática de conteúdos curriculares. Os usos de imagens fílmicas no ensino é uma

¹⁶⁵ FERREIRA, 2018, p. 46.

¹⁶⁶ CABRINI, Conceição et. al. O ensino de História: revisão urgente. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 19.

¹⁶⁷ NOVA, 2000, p. 142.

¹⁶⁸ FERREIRA, Rodrigo de Almeida. História pública e cinema: o filme Chico Rei e o conhecimento histórico. In: Est. Hist., Rio de Janeiro, vol. 27, n. 54, p. 275-294, jul/dez de 2014. p. 276.

das possíveis relações entre o cinema e a história, que visa “investigar as possibilidades de utilização de discursos imagéticos no processo de construção da História.¹⁶⁹” Embora, segundo Nova, outros cinco eixos ajudem a direcionar as pesquisas sobre essa relação: a história da imagem; a imagem como agente da história; a imagem como testemunho do presente; a imagem como modalidade de discurso sobre o passado e a produção de discursos audiovisuais como meio de expressão do historiador.

O uso de filmes atende também a uma demanda da chamada escola moderna, que teria como uma de suas características, a pregação em torno da sala de aula como um espaço de diversidade. Sejam elas étnicas, de gênero, de condições econômicas ou até mesmo de ordem cognitiva, as transformações sociais em curso no mundo global e multimídia exigem uma diversidade de métodos e abordagens, e sobretudo, que essas linguagens que marcam e povoam não só o imaginário, mas a vida prática, ecoem na escola, que deve ser, a priori, um ambiente de formação e orientação para o uso crítico e efetivo desses saberes produzidos e assimilados no espaço público, portanto, fora da escola.

Todavia, usar esses saberes não é simplesmente reproduzi-los à título de ludicidade ou, apelativamente, tornar a sala de aula um ambiente mais reconhecível e “agradável” aos alunos. Ela, a escola, é inegavelmente uma extensão de um universo social maior que lhe dá suporte, mas não é, e não pode ser, a caixa de ressonância de um discurso acabado. Esse conjunto de informações precisa ser sobretudo problematizado, para que os alunos percebam no processo de desconstrução desses saberes extracurriculares, um viés pelo qual ele próprio formule seus conceitos e entenda como se produz o conhecimento.

Como pontuei no final do item anterior, a introdução de novas linguagens nas aulas de História é fruto da expansão do conceito de fonte e/ou documento. A partir da revolução historiográfica promovida pelos *Annales*, elementos materiais e imateriais, e principalmente novos métodos surgiram, o que proporcionou essa diversidade de abordagens, que, paulatinamente foram incorporados à Educação Básica, depois de passar pelo crivo do meio acadêmico. É entre essas novidades que está o cinema, a arte que sintetiza a era da reprodutibilidade técnica. Como outras ferramentas potenciais, o filme teve que provar a sua validade enquanto fonte, para que depois fosse introduzido no ensino de História.

O filme será percebido como um documento justamente quando o foco passa a ser o problema. Assim, deixando de ser uma mera peça de ficção, ele será encarado como um produto cultural. Portanto, passivo de ser estudado, inclusive como um instrumento de manipulação,

¹⁶⁹ NOVA, 2000, p. 146.

quando ele tem como objetivo criar o acontecimento,¹⁷⁰ o que pode se dar de forma não intencional. Isso posto, aplicar-se-ia ao seu estudo os critérios metodológicos do historiador, como nos casos já citados da leitura histórica do filme e/ou uma leitura cinematográfica da História.

Um filme da série 007, em que o personagem James Bond chega a ser quase uma simbologia histórica dos anos da Guerra Fria, precisa ser analisado enquanto um veículo de direcionamento ideológico em tempos em que o cinema era uma arma valiosa para atingir corações e mentes em um mundo bipolar. Os nazistas fizeram isso com o filme “O Judeu Süß” e no pós-Guerra, a indústria americana deu vazão a filmes “*happy*”, como musicais escapistas que reforçavam a ideia de uma era de paz, e estabeleciam o padrão do chamado *american way of life*.

Levar esses filmes para a sala de aula é trabalhar com uma fonte primária, que permite também a alfabetização imagética e o letramento midiático, incentivando o uso do senso crítico diante dos discursos travestidos nas histórias desses filmes. Porém, é bem mais comum os professores utilizarem filmes que façam uma retrospectiva ou uma dramatização dos fatos históricos, atividade excitante quando o foco está na problematização das imagens e não na mera ilustração dos eventos do passado. Outros aceitam apenas documentários, como se fossem isentos de manipulação e/ou inverdades.

Nesse sentido, vale ressaltar que a arte, e o recurso imagético em específico, permite ao professor discutir com os alunos como se forja um documento ou como se constrói um legado documental por meio desses veículos de propagação de imagens, que vão ser lidas por outras gerações. Segundo Kornis,

analisar a reconstrução histórica por meio dessas escritas significa reconhecer essa mediação que, em última instância, nos remete ao fato de que tanto o cinema quanto a televisão possuem uma linguagem que deve ser desvendada. Daí a importância de se trabalhar com o binômio revelação/construção na relação entre o cinema/televisão e História: essa é a forma de negar todo e qualquer tipo de naturalidade a esses registros, entendendo-os em sua complexidade e historicidade¹⁷¹.

O desafio para o professor é levar o aluno a perceber que um filme traz informações que estão além do fato narrado. O seu uso deveria permitir o desvelo das intenções. Mas, mesmo recheado de direcionamentos e subjetividades, um filme vai sempre permitir cenográfica ou narrativamente um espaço para uma viagem pelo sensível.

¹⁷⁰ FERRO, 2010.

¹⁷¹ KORNIS, Mônica Almeida. Cinema, Televisão e História. Rio de Janeiro, Zahar, 2008. p. 14-15

Marcos Napolitano chega a elencar em seu livro “Como usar o cinema na sala de aula” uma série de cuidados inerentes a utilização de um filme no ensino de História, tais como: articulá-lo ao conteúdo estudado, assim como que habilidades e competências serão desenvolvidas a partir do uso do filme como elemento norteador; o correto planejamento da logística que envolve a exibição do filme, para evitar que falhas técnicas determinem o insucesso da experiência; e levar em consideração a faixa etária adequada dos alunos, atentando sempre para os objetivos da aula.

É fundamental lembrar que o que se vê em um filme não é o que se lê em um livro, ou no mínimo, não é o mesmo formato, a mesma abordagem, e isso já é determinante na maneira como se assimila a história que é contada. Sendo assim, não são eles excludentes, conflitantes. São meios distintos de narrar a história. O cinema, assim como um livro de História, ou uma aula de História, é um mecanismo de produção de sentidos. Em uma HQ, um romance, uma peça ou em um documentário, a linguagem impacta de maneira distinta a compreensão do público, e por isso esses recursos podem ser vistos como alternativas justamente para se produzir um tipo distinto de recepção e inteligibilidade, um outro tipo de afetação.

Todavia, antes de ser objeto de estudo da História, o cinema registrou a história. O século XX é basicamente conhecido através das imagens produzidas pelo e para o cinema, em forma de documentário ou em películas de ficção. A visualização dos fatos históricos reais ou dramatizados, constituem um acervo precioso da memória material da humanidade. Assim, para ir além da simples transposição didática dos conteúdos, uma aula de História precisa contar com elementos que provoquem o aluno, que o sensibilizem a ponto de despertá-lo para a investigação. Como falei anteriormente, é preciso admitir que um conhecimento será produzido e consumido fora do ambiente escolar. Trazer esse instrumento para o processo de ensino e organizá-lo didaticamente, pode contribuir para que o estudante assuma uma postura crítica diante daquilo que lhe é fornecido pelos meios de comunicação de massa. E tal análise não pode servir apenas para negar o que um filme mostra. O mais significativo é tentar entender e debater com os alunos o motivo de tal história ser retratada daquela maneira, o que certamente não aconteceu sempre por desconhecimento da “verdade”.

Desconsiderar a necessidade da academia e dos professores de História trabalharem com a análise dos filmes como divulgador dos acontecimentos passados seria um erro grave, pois é possível que uma parcela significativa da população saiba sobre o que aconteceu historicamente bem menos pelos livros didáticos e aulas de História que pelos filmes. E não dá para dizer apenas que se trata de mentiras. Muitos cineastas investigam o passado, e através de um roteiro e imagens estrategicamente montadas, elaboram uma narrativa coerente com o seu recorte

(argumento). É preciso admitir que isso talvez não seja radicalmente distinto do trabalho do historiador, no que se refere ao desejo de produção de sentidos.

Mesmo aqueles filmes que não trazem explicitamente uma preocupação em explicar um fato histórico, vêm carregados subliminarmente de referências ao contexto de sua produção, veiculados a subjetividades e a experiência coletiva que deu vazão a sua narrativa, seja expressando preconceitos velados ou revelando indiferença a abordagens ideológicas. O filme, portanto, é fonte histórica e instrumento didático fundamental em tempos de excessivos estímulos imagéticos.

2.1.2. Construir caminhos para o uso do filme em sala de aula.

É preciso reconhecer que se vive agora um momento fundamental para se pensar um novo ensino de História: a universalização técnica do acesso à informação. Em um contexto em que o conhecimento deixa de ser um fator de desequilíbrio mediante um sem número de inovações constantes e irrefreáveis, o ensino deve se dar a partir de um novo projeto: a produção de uma síntese de saberes. Mesmo não desprezando as especificidades metodológicas e objetos de cada ciência em particular, a diversificação de informações e até mesmo dos meios para se transmiti-las, exige uma integração de conhecimentos. Não se aperceber nesse universo, pode contribuir para condenar e tornar obsoletos os saberes que ficarem restritos aos seus enquadramentos epistêmicos.

É nesse sentido que a aula de História precisa dialogar com os novos meios de transmissão de informações, que precisam ser problematizados, transformados em ferramentas no processo ensino-aprendizagem, principalmente levando em consideração que os estudantes, mesmo muito jovens, já mobilizam essas linguagens. Sites, canais de *streaming*, redes sociais são alternativas mais recentes, e que, admitamos, não são elementos *sui generis*, pois agregam características e funcionalidades de mídias anteriormente existentes, embora permitam uma interatividade maior com seus usuários, o que constitui um desafio adicional para se pensar a educação das próximas décadas.

Entretanto, há um certo tempo é ponto pacífico a preponderância da imagem em detrimento do texto escrito, ou ao menos a combinação deles. Mesmo podendo ser interpretadas como uma associação que agrega produtividade a comunicação de conhecimento, por seu poder de persuasão, é atribuído a esses meios uma percepção negativa: a ideia de que, por sua causa, os jovens estão perdendo a capacidade de pensar. Isso é uma simplificação retórica, já que as gerações que nasceram nesse ambiente gerenciado pelas mídias digitais “dominam” a técnica

de uso desses equipamentos com muito mais facilidade que seus professores, na maioria dos casos. E podem, aliás, acessar informações ilimitadas através delas, sem nenhum grande esforço. Situação que pressiona por uma reorientação do trabalho docente, que precisa estar atento a necessidade de se construir um significado para essas informações. Não fazendo mais sentido a orientação por parte dos professores de atividades que não problematizem o seu uso. Não obstante, essas chamadas distrações podem e devem ser pensadas como ferramentas geradoras de interesse por algo que possa ser refletido e pesquisado com mais profundidade. O que se conclui é que: se as imagens são potenciais desvios de atenção, é porque atraem a atenção.

Segundo o professor Sílvio Gallo¹⁷², uma boa aula precisa ser pensada a partir de quatro passos: sensibilização, problematização, investigação e conceituação. A atividade cognitiva sistematizada tem que partir de um princípio basilar: o aluno precisa ser impactado de alguma maneira para ter seu interesse despertado, para que sinta curiosidade. Estando seus sentidos aguçados, estaria ele então mais disposto a ser instigado a pensar em um problema proposto. Um poema, uma música, uma fotografia, algo que o absorva, que contamine a sua atenção e o prepare para o caminho que o docente, como orientador da aprendizagem, deseja conduzi-lo. Essa etapa seria a sensibilização.

Se reconhecermos que o objetivo do ensino de História é desenvolver competências relacionadas ao próprio raciocínio histórico, ao pensar historicamente; e pressupondo a apropriação das categorias temporais como meios para investigar a aproximação narrativa entre passado, presente e futuro, o filme pode ser um meio tanto para gerar uma sensibilização como para problematizar essa investigação. E sendo o filme também uma narrativa, e nesse caso, uma fonte a ser perguntada, no somatório de todos esses aspectos, e levando em consideração que a

¹⁷² Embora o autor escreva sobre o ensino de Filosofia, no intuito de pensar a questão do raciocínio filosófico, suas reflexões foram muito importantes para mim, pois a partir daí comecei a imaginar o que seria o desenvolvimento de uma competência que estivesse relacionada ao ensino de História, o que me levou a entender que o ato de pensar filosoficamente estaria muito relacionado ao pensar historicamente, no sentido de que o professor precisa mobilizar noções e atitudes que instiguem o aluno a significar o conhecimento histórico; e exigiu de mim, enquanto docente, o desafio de criar abordagens pedagógicas que proporcionassem isso. Assim, comecei a enxergar que o filme, muito além de uma ilustração que poderia deixar o aluno mais atento ao conteúdo, poderia servir a um intuito bem maior, o da problematização deles. Procurei, então, unir a partir do filme, as etapas de sensibilização e problematização seguindo a proposta de Gallo, que também parte de uma preocupação semelhante a minha, em especial a união entre o ensino dos conteúdos com o ato de pensar a partir deles. No ponto da pesquisa em que enxerguei no filme também uma maneira de perceber a representação do tempo, passei a usá-lo para investigar essa representação no próprio filme, e assim, unindo as etapas propostas por Sílvio Gallo (sensibilização, problematização e investigação), procuramos, dentro das atividades do Projeto História e Cinema, pensar o filme como um meio eficaz de promover uma compreensão do tempo e direcionar essa compreensão para o letramento históricos dos alunos, no sentido de um novo posicionamento diante dos conteúdos substantivos a serem estudados, bem como o desenvolvimento de uma competência narrativa.

culminância desse processo seria a assimilação e formação de conceitos, o filme torna-se um recurso muito valioso. O que força o professor, evidentemente, a produzir uma sequência adequada de atividades que contemple esse potencial e encaminhe o aluno a construir essas competências.

A etapa da problematização exige do professor que trabalha com cinema em sala de aula uma visão muito clara do que pretende discutir, mas como se trata de uma obra de arte, um filme precisa também ser encarado como um espelho de múltiplas faces, que pode levar a discussões que estão muito além do pensado a priori; o que não é necessariamente ruim. Definir um problema é estabelecer o campo de atuação no debate, aquilo que se pretende compreender, menos como conclusão e mais como possibilidade. Propor o problema é estar disposto a mais dúvidas que certezas. Mas é acima de tudo, aprender a pensar.

Seguindo o processo sugerido por Gallo, na etapa da investigação os alunos precisam ser apresentados às obras fílmicas devidamente orientados pelas perguntas anteriormente formuladas. Evidentemente, quanto mais informações se tem sobre o filme, mais oportunidades os alunos terão de questioná-lo e percebê-lo enquanto produto que possui inúmeras finalidades, inclusive pedagógicas. Mesmo não sendo produzido especificamente para uma sala de aula (é o caso da maioria deles), o filme também se presta a ensinar algo, no sentido de se expandir uma ideia ou ao menos uma forma de enxergar o mundo. Essa educação do olhar por si já justificaria o seu uso, se levar em conta a necessidade intelectual de saber lidar com imagens cotidianamente. De modo mais específico, é preciso reconhecer que é comum que os alunos assistam a filmes em casa, e estão assimilando inconscientemente muitas informações (inclusive históricas), por isso é importante que o professor elabore atividades que contemplem toda uma contextualização da obra.

Todavia, ainda persiste uma limitadora visão de que o filme que aborda uma temática do passado (nesse caso, uma leitura cinematográfica da história) mente aos alunos quando exhibe elementos cenográficos ou até mesmo emite discursos não fatuais ou comprováveis historiograficamente. Nesse caso, poder-se-ia verificar nos Parâmetros Curriculares Nacionais que “à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentidos e verdades plurais.¹⁷³” Por isso, é necessário entender que, ainda que um filme trate de temas históricos ou não, “pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de

¹⁷³ BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais: História. Ensino Fundamental, MEC, 1988. p. 89.

que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata.¹⁷⁴

Já a conceituação seria uma etapa de construção de um entendimento sobre o tema estudado não apenas com base nas discussões propostas a partir de um filme, pois ele jamais será a única fonte de informações disponível sobre o assunto, pressupondo a existência de um livro didático, que geralmente é o norte da organização curricular dos conteúdos. Porém, esses conteúdos, após percorridas as etapas anteriores, deverão ser percebidos de uma outra maneira, com uma nova dinâmica. No que se refere às preocupações específicas desta pesquisa, pensar a relação entre os tempos a partir do filme, permitirá ao aluno voltar ao estudo desses conteúdos com outra atitude, podendo inclusive entender como se dá a sua organização.

Uma atividade que deve ser estimulada é a observação dos elementos de natureza fílmica em comparação ao texto apresentado no material didático básico do aluno, que também é um produto, importante ressaltar. O que o livro destaca, o que filme apresenta de novo, por que esses recortes são feitos, que elementos da linguagem de ambos são específicos, como se complementam? O conceito, portanto, não é o entendimento do fato, mas a construção de uma percepção ativa do conhecimento histórico, um sentido da História como algo em formulação permanente, exposto através de múltiplas linguagens. No nosso caso, como passado, presente e futuro estão dialogando? Como tanto no filme quanto no material didático escolar, são estabelecidas as conexões entre eles? Que tempo predomina ou prepondera sobre os outros?

Exibir o desembarque dos soldados americanos nas praias da Normandia em 1944 no chamado “Dia D”, usando o filme “O resgate do Soldado Ryan” (1998) não vai substituir a aula sobre a II Guerra Mundial, nem o filme em si tem a pretensão de ser uma síntese dos acontecimentos do conflito, nem mesmo do fato específico referido acima, mas tem um poder de atrair a atenção dos alunos para a barbaridade da guerra, demonstrando imagetivamente o horror a que a humanidade se lançou naquele momento histórico, o que suscita perguntas fundamentais: como? Por quê? Problemas que surgem naturalmente a partir do exposto no filme e que podem ser aproveitados pelo professor durante uma aula de História, para levar de uma sensibilização a formulação de conceitos.

Todavia, atividades com o uso de filmes devem considerar que, por tratar-se o cinema de um meio, e não um mero suporte de aprendizagem, possui uma linguagem própria, sobre a qual articula os temas que são nele apresentados. Seria por demais empobrecedor deter-se apenas em seu conteúdo aparente. Deve-se dar atenção a como essas informações são

¹⁷⁴ Ibid., p. 88.

mobilizadas, e de que maneira sugerem a articulação entre o tempo narrado, o tempo da produção e o tempo em que a obra dialoga com o público, que pode ser um estudante em sala de aula. Nesse sentido, compreender a representação do tempo (passado, presente ou futuro) é saber decodificar e desconstruir mensagens deixadas à espera de uma investigação.

No decurso do século XX, uma nova forma de arte, reuniu imagem, som e discurso, numa espécie de amálgama cultural e narrativo, aprimorou-se e se transformou no principal meio de divulgação de ideais e padronização de costumes, por que não dizer, de suporte para essas mensagens. Sim, poderíamos estar definindo tanto o cinema, como a história. Tanto um como outro, são narrativas e potenciais objetos de seus próprios meios de produção e difusão. Instrumentos poderosos de promoção de ideologias e métodos eficazes de transmissão de conteúdo cultural. Interligam-se quando, através das imagens em movimento, convenientemente montadas, permitem o “consumo” do tempo e da temporalidade.

Afinal, se justifica o trabalho com filmes em sala de aula? Segundo os PCN's da EJA, é importante que o professor pense meios e crie estratégias que “possibilitem aos alunos ultrapassar suas percepções de tempo oriundas de vivências pessoais, psicológicas ou fisiológicas.¹⁷⁵” O filme produz conhecimento histórico, pois quando “uma produção cinematográfica permite uma interpretação do passado que explique determinada relação com o presente e possibilite orientação histórica, ela está produzindo um conhecimento histórico.¹⁷⁶”

Em consonância com isso, para Alexandre Valim, os filmes, de alguma maneira, mesmo que retratem o passado, acabam por falar do presente.¹⁷⁷ Mas é fato que a narrativa cinematográfica expressa também às relações entre os tempos históricos, emite um discurso sobre o passado ou sobre o futuro, colocando-se como um elo imagético e representacional entre essas duas temporalidades. Ou seja, “mesmo quando ‘encena’ ou ‘representa’ o passado, todo filme é uma representação do presente, uma forma de conhecimento do presente. A História do presente que consulta, pergunta ao passado e o devolve em imagens e ideologia¹⁷⁸”

Desde sua criação, o cinema é a representação de seu tempo (o século XX, especialmente), mas confundido com a própria representação que ele faz de outros tempos,

¹⁷⁵ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PCN's da EJA. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2historia.pdf>> acesso em 15 de janeiro de 2019. p. 113.

¹⁷⁶ SOUZA, Éder Cristiano. Cinema, cultura histórica e didática da história: repensar a relação entre filmes e conhecimento histórico. In: Revista de Teoria da História Ano 6, Número 12, p. 202-229, dez. 2014. p. 227.

¹⁷⁷ VALIM, Alexandre Busko. História e Cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. Novos domínios da História. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

¹⁷⁸ ALMEIDA, Milton José de. O tempo no cinema, imagem e perspectiva. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONE, Ernesta (Orgs.). Quanto tempo o tempo tem! São Paulo: Alínea Editora, 2003. p. 67.

posto que é comum a utilização de imagens de filmes para ilustrar tempos remotos, quando não o futuro imaginado. Sendo assim, como fonte, é um recurso relevante para o estudo das representações, e no ambiente da sala de aula, como elemento de problematização delas, posto que “assenta em valioso repertório de atos e ações do homem, de testemunhos das construções do imaginário, o que dificilmente é alcançado pelas fontes tradicionais escritas.”¹⁷⁹

Como toda construção discursiva, o filme é fruto de sua época, e elabora uma representação de outro tempo que dialoga com o presente de sua produção. Pensar o uso do filme nas aulas de História com o intuito de instigar uma compreensão sobre o tempo, passa pelo reconhecimento de que ele permite ensinar menos sobre o que diz, do que porque o diz. Dessa forma, é preciso questionar “o filme como se questiona qualquer documento utilizado no ensino de História.”¹⁸⁰ Portanto, o cinema também “permite compreender o espírito do nosso tempo e aproximar o aluno ao passado de uma maneira diferente, abrindo espaços de reflexão sobre a construção da História.”¹⁸¹ A forma fílmica pressupõe narratividade, portanto, discurso sobre o tempo que a produziu. Mas também é alvo de múltiplas interpretações que alteram até mesmo o seu sentido original, por isso “uma importante questão que deve ser ressaltada está na própria temporalidade que permeia a forma de uso dos filmes. Estes têm história, portanto o seu uso também registra suas continuidades e rupturas.”¹⁸² Sendo assim, é importante que se esteja atento as significações que foram atribuídas ao filme ao longo do tempo, porque isso também possui uma historicidade e pode despertar no aluno a percepção de como várias visões vão sendo construídas e desconstruídas sobre a mesma fonte.

Um caso bastante emblemático disso é o do filme *Metrópolis* (1927), do alemão Fritz Lang. Mesmo sendo o seu diretor sabidamente antinazista, o filme possuiu uma leitura elogiosa do partido de Hitler, que chegou a agraciar Lang com o título de “ariano honorário”. O que pareceu ter agradado ao fúhrer foi a ideia de que a obra sugeria uma sociedade que precisava ser controlada, do contrário reinaria o caos sob a falsa crença de ascensão social a partir da luta dos trabalhadores. Posteriormente, o mesmo filme foi recebendo uma série de outros tratamentos críticos, em geral bem divergentes, que variaram em torno do alerta para a

¹⁷⁹ MEIRELLES, William R. O cinema e a História: o uso do filme como recurso didático no ensino de História. In: História & Ensino. Londrina, v. 10, p. 77-88, out 2004. p. 82.

¹⁸⁰ RANZI, Serlei Maria Fischer. Cinema e aprendizagem em História. In: História e Ensino. Londrina, vol. 4, p. 25-33, out, 1998. p. 26.

¹⁸¹ Ibid., p. 182.

¹⁸² PEREIRA, Lara Rodrigues; SILVA, Cristiani Bereta da. Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História. Espaço pedagógico, vol 21, n. 2, Passo Fundo, p. 318-335, jul/dez. 2014. p. 333.

mecanização da sociedade, a desumanização do trabalhador e até mesmo o seu contrário, a naturalização de seu status.

Por que uma obra fílmica possui tantas possibilidades de interpretação? Segundo Graeme Turner, há filmes que não são feitos simplesmente para tratar de personagens ou tramas, como no caso de *Metrópolis*, “seu atributo óbvio é a descrição que faz do mundo¹⁸³”. Por isso, acabam por trazer para dentro de si, um universo cultural que o rodeou: a história, bem como as perspectivas e desejos coletivos. Para Turner, tanto o nazismo quanto o filme de Lang se apropriaram de pressupostos e significados de sua cultura, e “a peculiaridade e força do filme surgem das representações iniciais das condições desumanas de trabalho, do projeto físico do mundo do futuro e da apresentação de um mundo físico rigidamente hierarquizado¹⁸⁴ [...]” Se olharmos para a história do século XX depois de 1927, não é difícil que as questões levantadas (mesmo que de forma não intencional) não fossem associadas aos acontecimentos, bem como as características de inúmeras sociedades. Por essa razão, o filme vai ganhando outras interpretações, e cada uma delas temporaliza sua experiência.

Por isso, entre outras situações, o filme, como representação narrativa do e no tempo, aproxima não só o passado do presente, mas também permite ao expectador, a um aluno por exemplo, reconhecer a temporalidade e os vários tempos imersos na obra. Os próprios PCN's da EJA, em um capítulo destinado ao uso do cinema nas aulas de História, destacam três dimensões necessárias para se pensar a abordagem com esse recurso, que, em resumo, tratam do necessário entendimento de que o cinema está relacionado a uma demanda do presente, e que portanto, permite perceber “como os temas propriamente ‘históricos’ foram tratados no cinema ao longo do tempo.¹⁸⁵”

Entretanto, é importante salientar que o filme é um instrumento didático-pedagógico quando interrogado. Fruto de um tempo, permite problematizações sobre ele. Um filme não é histórico só quando relata um acontecimento tradicionalmente estudado em livros de História. Trata-se, acima de tudo, de uma narrativa que está imbuída de tempo, à espera de ser compreendido. É sobre isso que tratarei agora, mas não sem antes nos transportarmos de volta para o passado, mais precisamente para o final do século XIX.

¹⁸³ TURNER, Graeme. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997. p.146.

¹⁸⁴ *Ibid.*, p. 146.

¹⁸⁵ PCN's EJA, p. 166.

2.2. O tempo filmado... e editado: o cinema e a construção de narrativas sobre o passado-presente-futuro.

Na tela, aparecem pessoas saindo de uma fábrica, um bebê sendo alimentado, uma inocente traquinagem com a mangueira de um regador, senhores jogando cartas e, de repente... um trem surge, aumentando de tamanho conforme se aproxima da audiência. Uma parte dela se assusta. Esboça-se um pequeno alvoroço. A aventura começa.

A própria origem do cinema, mais especialmente no que se refere a sua primeira sessão pública, talvez seja a metáfora perfeita do nascimento de uma forma de se perceber o tempo, de uma nova cronotopia. O que explica o susto na pequena audiência no subsolo do café parisiense, em que os irmãos August e Louis Lumière apresentavam ao mundo o cinema em 28 de dezembro de 1895, talvez tenha sido a presença da história impondo um novo ritmo, acelerando-se através daquele trem que chegava à estação de La Ciotat. Naquele instante, como numa máquina viajando pelo espaço-tempo, passado, presente e futuro projetavam-se diante dos olhos dos espectadores. Uma imagem, antes parada, imóvel, submissa aos floreios da memória, movimentava-se para frente, rumando para o progresso, cobrando rapidez daqueles que nele quisessem embarcar para o novo mundo. Se a fotografia marcava a presença do passado, e para ele a imagem fixa o conduzia; no filme, essa interação está mais próxima de um vendaval hipnótico, uma experiência relacional com a nossa temporalidade. Enfim, a história seria conduzida pela imagem.

Segundo o cineasta Andrei Tarkovski, esse evento foi um marco, pois “pela primeira vez na história das artes, na história da cultura, o homem descobriu um modo de registrar uma impressão do tempo¹⁸⁶”. Para ele, a partir daí o ser humano possuiria a matriz do tempo real, sendo capaz de o reproduzir, quantas vezes o desejasse. Mas, quer-se aqui ir um pouco além, e dizer que, por mais que se volte ao registro do tempo, ele não será mais o mesmo, por força de sua interação com aquele que o vê e do tempo que o projeta. Estarão todos esses elementos, portanto, imersos num tempo estratificado, e nunca mais o será como antes. Prefigurado, mas refigurado *in continuum*, será sempre uma reedição e uma singularização da experiência humana. Os acontecimentos serão outros porque nós mudamos. Além disso, narrar um acontecimento é colocá-lo no passado¹⁸⁷, ressignificado no tempo do espectador. Por isso, cada

¹⁸⁶ TARKOVSKI, 1998.

¹⁸⁷ GALDREAUT, André; JOST, François. A narrativa cinematográfica. Brasília: Editora UNB, 2009. p. 34.

presente se relaciona com outros tempos, dando um novo sentido a experiência e projetando outras expectativas. Dessa forma, muda-se não somente a história, mas como a representamos.

O cinematógrafo desenvolvido pelos irmãos Lumière estabeleceu outra maneira de se documentar e de se perceber a passagem do tempo. Naqueles filmes “repousava numa seleção entre os fenômenos e as cenas cotidianas a fim de uma memorização posterior, os fatos considerados como os mais representativos para a comunidade nacional: os acontecimentos.”¹⁸⁸ O polonês Boleslaw Matuszewski, um dos pioneiros da cinematografia, defendeu a criação de um repositório de filmes, percebendo seu caráter documental, que poderia ser visto não só como um vestígio de um tempo, mas como discurso sobre ele. Escreveu um livro com um título que não permite margem a dúvidas em relação ao que acima se disse: *Une nouvelle source de l'Histoire*¹⁸⁹. Sendo assim, parece óbvio, aqueles indivíduos tinham pleno entendimento do caráter temporalizante do cinema, naquele momento, pautado no registro episódico, mas atravessado pela vontade de projetar-se no tempo.

Apenas cinquenta segundos durou a chegada do famoso trem. Porém, suficientes para mostrar como o cinema é uma fonte perfeita para se estabelecer uma reflexão sobre o tempo. Seja em um filme de época, onde roupas, objetos cenográficos remetem a um tempo outro; seja numa narrativa futurista em que o presente é confrontado com sua projeção consequente, o filme é o produto de um tempo sobre outro. A projeção daquelas imagens em preto e branco, além de produzirem uma presença do passado, instigam uma compreensão do momento que as legou.

Como o filme representa o tempo? Do ponto de vista semiótico, através da montagem. Segundo Aumont, ela tem em essência uma função narrativa, relacionada ao ritmo e a função semântica. A montagem é, na verdade, a maneira de se associar três momentos do processo de realização de um filme: o roteiro, a filmagem e a escolha dos planos¹⁹⁰. Assim, pode-se concluir que é através da montagem que cada uma das etapas de concepção da obra cinematográfica se articula para produzir um sentido. Planos longos, cortes rápidos, *flashbacks*, entre outros recursos da gramática do cinema, empreendem não só o ritmo da narrativa, mas materializam também o sentido do tempo. Mais do que mil palavras aleatórias, as imagens editadas formam uma narrativa. Portanto, contam uma história. Ao comentar o seu filme “Ato, atalho e vento”, formado por um mosaico de planos, uma espécie de cento imagético, Marcelo Masagão disse

¹⁸⁸ GERVAISEAU, Henry Arraes. O abrigo do tempo: abordagens cinematográficas da passagem do tempo. São Paulo: Alameda, 2012. p. 22

¹⁸⁹ Uma nova fonte de História. Publicado em 1898.

¹⁹⁰ LEONE, Eduardo; MOURÃO, Maria Dora. Cinema e Montagem. São Paulo: Editora Ática, 1993.

que o plano no cinema é formado por pedaços do tempo e espaço se relacionando.” E se o tempo é formado em sua mínima medida, por segundos, para Gaudreault e Jost, o plano cinematográfico é uma unidade espaço-temporal¹⁹¹.

Portanto, sendo uma imagem temporalizada¹⁹², o filme usa uma série de técnicas para indicar a passagem do tempo, assim como produz uma reflexão sobre o próprio significado dele. Sensação de causalidade (*cutback*), simultaneidade (*cross-cutting*), continuidade (*cutting on action*), aceleração (*fast cutting*) e elementos que suscitam a interatividade do espectador, como no caso das elipses temporais (que suprimem o tempo a fim de que a audiência o preencha com sua percepção e certa consciência de historicidade), conduzem a uma compreensão da narrativa a partir de um elemento essencial que determina a interação cognitiva entre objeto (narrativa) e sujeito (espectador). Como categoria a priori do conhecimento, como afirmou Kant, o tempo não é só representado, ele próprio “pertence a representação dos objetos”¹⁹³. Para Aumont, “o tempo é uma dimensão essencial da imagem”¹⁹⁴, e ajuda a estabelecer sua relação com o espectador. A experiência temporal deste, somada a competência de perceber o tempo quando representado e a própria noção de acontecimento, são os elementos que possibilitam a interação entre a imagem e quem a vê, quando se dá a construção de um sentido.

Com base naquilo que Aumont chama de tempo do espectador, costumo afirmar que ver um filme é uma experiência pessoal de viagem no tempo. Citando estudos de psicologia, o autor identifica quatro modos de experiência temporal: o sentido do presente, o sentido da duração, o sentido do futuro e o sentido da sincronia e assincronia. Ao interagir com a narrativa fílmica, as imagens em movimento (editadas para produzir um significado) são assimiladas pelo espectador devido a sua competência de apreendê-lo. Ao registrarmos as transformações que ocorrem diante de nós, vendo a projeção dessas imagens, percebemos a duração com a ajuda da memória. Aquilo que é visto imediatamente, é entendido como o presente, o instante sobre o qual dialogam as lembranças do passado e a expectativa sobre o que virá, ou seja, o futuro, que segundo Aumont, relaciona-se a interpretação. Soma-se a isso o fato de estarmos constantemente interagindo com imagens que aludem a situações de simultaneidade ou sucessividade.

A projeção do filme é um despejar de estímulos sensoriais que demandam diversos modos de percepção de tempo. Primeiramente, localizar o que se vê como o agora, o antes ou

¹⁹¹ GALDREAUT; JOST, 2009.

¹⁹² AUMONT, Jacques. A imagem. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

¹⁹³ KANT. Immanuel. Crítica da razão pura. São Paulo: Nova Cultura, 1996. p. 80.

¹⁹⁴ AUMONT, op. cit., p. 105.

o depois é apenas a mais elementar dessas tarefas, que pode ser dificultada quando alguns filmes se propõem a apresentar seus enredos de maneira não linear. Muitos roteiristas experimentam formas e estruturas que subvertem a narrativa tradicional, e exigem do espectador um esforço maior para organizar a torrente de imagens que processam passado, presente e futuro, cabendo a ele encontrar o significado para essa edição de tempos. Já que “o sentimento do tempo não decorre, portanto, da duração objetiva dos fenômenos, mas sim de mudanças em nossa sensação de tempo, que resultam do processo permanente de interpretação que operamos¹⁹⁵”. Criar situações que acontecem em um mesmo tempo ou em tempos diferentes são elementos da narrativa fílmica e compõem a gramática do cinema. Sendo assim, precisam ser lidas pela audiência. É a partir da compreensão dessa estrutura de organização do tempo que o espectador pode produzir um significado para a sequência de imagens que ele vê.

Alguns recursos, como *foreshadowing*, ajudam a criar o senso de diacronia, pois estabelecem a priori, objetos, palavras ou ações, que serão retomadas e ressignificadas, completando um arco narrativo. Pode-se também perceber uma dupla temporalidade, um efeito como o corte em “L”, que permite uma sucessão de imagens tendo um mesmo diálogo mantido, ou até mesmo o de filmes que possuem uma história dentro de outra, em tempos distintos. Destacando que há casos com vários tempos coexistentes em uma mesma história, reforçando seu sentido, como no que ficou conhecido entre os críticos de cinema e semióticos como “construção em abismo”. Retomarei essa discussão ao expor a experiência pedagógica com o filme “Conflito das águas” no terceiro capítulo desse trabalho.

Várias dessas ferramentas não são criações do cinema. Na verdade, são usadas há séculos pela literatura. No entanto, a conjugação entre a forma e o conteúdo, potencializada pelo som, e pela expressividade da própria imagem em movimento, torna o referente algo mais impactante, posto que, estabelecem uma impressão de realidade¹⁹⁶. Esse efeito, no caso de filmes que fazem referência ao passado diretamente, ou como disse Ferro, tecem uma “leitura cinematográfica da história”¹⁹⁷, produzem uma presença desse passado,¹⁹⁸ evocando-o através de imagens. E essa presença, potencializada pela dinâmica da montagem, pode fazer essa impressão de realidade abarcar outros tempos como se o fossem reflexos a se estender através da permanência de elementos que o compõem. O filme brasileiro “Quanto vale ou é por quilo?”

¹⁹⁵ AUMONT, 2001, p. 106

¹⁹⁶ METZ, Christian. A significação do cinema. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

¹⁹⁷ FERRO 2010, p. 21.

¹⁹⁸ GUMBRECHT, Hans Ulrich. Produção de presença. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.

(2005) “fabrica” essa impressão, ao propor um diálogo entre situações similares em tempos diferentes, sugerindo uma ideia de continuidade.

Mesmo quando se pensa nas etapas da produção de uma película, é imperativo considerar os tempos envolvidos no processo. Pois, admitindo a recepção do filme como um elemento dessa elaboração, o planejamento, a filmagem e a edição estabelecem sua própria relação de constantes ressignificações. O cinema se encarrega disso quanto produz uma reflexão sobre si mesmo, o “cinema no cinema”¹⁹⁹. Não é incomum, desde o início da sétima arte, filmes sobre a realização de outros filmes, ou sobre atores, ou até mesmos sobre a arte e o ofício de criar uma obra cinematográfica. Constituindo-se uma metalinguagem, com efeitos também diacrônicos. “Ver um filme é ver o tempo passar”²⁰⁰. Em síntese, a narração fílmica nos mergulha em uma experiência temporal a partir dos modos de ver e compreender o presente, a duração, e a perspectiva, além de exercitar a competência de diferenciar simultaneidade e sucessão. Assim, a elaboração do “filme narrativo modela o tempo”²⁰¹.

Aumont diz que “o tempo é sempre concebido como uma forma de representação mais ou menos abstrata de conteúdos e sensações. Ou seja, o tempo não contém os acontecimentos, é feito dos próprios acontecimentos, na medida em que são apreendidos por nós.”²⁰² Por isso, ao ver um filme, “criamos” ou sentimos o tempo conforme vamos processando ou “editando” os acontecimentos que nos são apresentados pelas imagens. É por isso que, o produto dessa edição reservará espaço para as subjetividades do espectador, na medida em que ele também relacionará esses acontecimentos com a sua experiência de vida, bem como as suas próprias noções de temporalidade. Quando trata especificamente da antecipação do futuro provocado pelo transcorrer da imagem, Aumont lembra que “a expectativa de um espectador ocidental, rodeado sempre de instrumentos para dar as horas, decerto não é a mesma que a de um índio na Amazônia.”²⁰³ A sucessão de acontecimentos nos desperta a sensação de tempo apreendido como duração. Por isso, a perspectiva da construção de uma compreensão de tempo a partir do filme repousa numa qualidade que lhe é orgânica: ele é uma representação e uma experiência de tempo e no tempo. E há várias maneiras do filme representar o espaço-tempo.

De certa maneira, pode-se dizer que essa é até uma questão urgente para os seus realizadores, dado que o próprio enredo precisa resolver isso o mais rápido possível, para que o espectador compreenda o contexto no qual se insere a obra. Ressalvando casos em que, de

¹⁹⁹ AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. Dicionário teórico e crítico de cinema. Campinas: Papirus. 2006. p. 49.

²⁰⁰ Ibid., p. 287.

²⁰¹ Ibid., p. 288.

²⁰² AUMONT, 2001, p.107.

²⁰³ Ibid., p. 106.

maneira proposital, esses elementos precisam ser inicialmente “escondidos”, geralmente são apresentados logo no começo do primeiro ato. No que se refere ao espaço, ele frequentemente é mostrado através do chamado plano de estabelecimento, onde a cidade, um sítio, um deserto, ou outro lugar qualquer em que a ação principal da história irá se desenrolar, é explicitado para o público se localizar. Quanto ao tempo, são diversas as formas dele ser notado, mesmo quando não é diretamente mostrado na tela. E, evidentemente, como se trata de uma representação imagética, espaço e tempo são percebidos conjuntamente.

É bem comum, quando se trata de narrativas históricas principalmente, que a época em que se passa a primeira cena do filme seja exibida textualmente. Sendo válido pontuar que tal artifício não é usado apenas em relação ao passado, mas, mais ainda quando se trata de uma ficção futurista. Isso é importante para que o público já comece imediatamente a prestar atenção na trama, como se determinar quando tudo acontece fosse, à princípio, o elemento fundamental para compreender o desenrolar dos fatos. E funciona, tanto que aqueles mais descuidados sempre perguntam para quem estiver do lado, qual foi o ano que apareceu na imagem.

Entretanto, existem outras maneiras do filme mostrar ao espectador onde está localizada historicamente aquela representação. As roupas, os carros, o corte de cabelo, a linguagem, tudo o que compõe a cena, e que é fruto do trabalho de uma série de profissionais, como o cenógrafo, o figurinista, o diretor de arte e o maquiador, contribuem para que possamos saber quando se passa o enredo que se descortina diante de nós. O que reforça a tese defendida por alguns integrantes da revista francesa *Cahiers du cinéma* de que o filme é um documentário sobre a sua própria filmagem.

2.2.1. O tempo como significação do espectador.

A diferença entre enredo e história pode ser uma maneira interessante de pensar como o tempo é representado ou significado pelo espectador durante a projeção de um filme. Enquanto o enredo é composto pelos elementos que são apresentados; “o conjunto de todos os eventos de uma narrativa; os que são explicitamente apresentados e os que são inferidos pelo espectador, constitui a história.”²⁰⁴ Sendo assim, é o público que cria a história a partir do que vê e daquilo que está implícito na obra, mas de alguma maneira está lá. Se um personagem, uma criança, por exemplo, sai de sua casa logo pela manhã, com uniforme e carregando uma

²⁰⁴ BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. A arte do cinema: uma introdução. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Editora da USP, 2013. p. 146.

mochila, deduzimos que ela irá para sua escola; na cena seguinte a vemos entrar no colégio. Não nos é mostrado o seu trajeto, pois o roteirista não achou necessário. No entanto, o espectador deduz que o percurso aconteceu e um intervalo de tempo entre uma cena e outra é considerado por ele na composição da história. Esse é um exemplo simples, mas é uma maneira muito comum de supressão temporal na narrativa, e que não apresenta grande dificuldade de compreensão devido ao fato de o público está habituado a forma fílmica.

Em uma montagem de continuidade linear, tal recurso serve para que a história avance e atinja seu objetivo com mais fluidez, tornando o trabalho de compreensão muito fácil. Mas nem sempre funciona assim, pois às vezes o corte temporal é bastante acentuado, o que exige dele uma interpretação visual mais apurada, pois todo o espaço compreendido pelo intervalo que foi suprimido, precisa ser preenchido. Essa técnica é chamada de *elipse temporal*, e no capítulo 3, a partir de uma das oficinas realizadas com os alunos da EJA, explicarei como funciona e como o raciocínio histórico-temporal é provocado por este tipo de técnica de construção narrativa, especialmente quando se usa um corte chamado pelos montadores de *match cut*, ou simplesmente corte de comparação, pois o que vemos na imagem seguinte aquela que foi interrompida é uma alusão a anterior. No caso desta pesquisa, interessa o *match cut* que causa uma sensação diacrônica, e que permita uma percepção da passagem do tempo a partir de um certo jogo de significações.

Essa diferença entre história e narrativa ilustra bem a aprendizagem histórica. Pois, o que se estuda, grosso modo, são construções narrativas, ou vestígios (fontes) que nos mostram uma parte do todo. Mesmo que, na elaboração de um texto historiográfico, ou mesmo nas narrativas do material didático dos alunos da Educação Básica, há de se subentender a história, e quanto mais resumido for o material, mais o aluno terá que complementá-lo com sua imaginação, que neste caso não é sua capacidade de inventar, mas de pensar historicamente a partir dos dados que ele reconhece e são a ele apresentados. É comum que eles entendam o encadeamento de informações dos textos dos manuais de ensino como uma sequência episódica ou contínua dos acontecimentos, sem que sejam considerados os intervalos e os contextos temporais paralelos a eles. Por isso, é importante exercitar esse raciocínio. E pedagogicamente, relacioná-lo ao ensino de História.

Outro aspecto importante a ser ressaltado é que um filme, imagens que vemos passar em movimento, como a vida fora da tela, é na verdade composto por registros fixos, impressos em uma película e projetados a vinte quatro quadros por segundo, gerando a impressão de que o próprio movimento foi capturado. O que temos é um conjunto de fotografias, bem grande na verdade, que pode chegar até três quilômetros de fita em um filme de cento e vinte minutos.

Em cada um desses quadros temos inúmeros signos. O tempo, assim como outros elementos do filme, também é significado pelo espectador. Um modelo de carro pode denotar claramente o tempo que o filme representa. Se os carros estão voando, a trama se passa no futuro, pois ainda não existem carros voadores circulando pelas ruas. Se aparece um Ford T, trata-se de um passado mais remoto, enquanto muitos Fuscas em um congestionamento, sugere décadas atrás.

Não se pode desconsiderar, dentro desta perspectiva, um certo determinismo temporal²⁰⁵, ou seja, a maneira como vemos a representação do tempo vai estar relacionada diretamente ao momento em que vemos essa representação. Evidentemente, essas questões podem também estar relacionadas a ambiência espacial, posto que contemporâneos podem se ver mais ou menos afastados no tempo de certos aspectos da trama. Como no exemplo aqui citado da oficina com o filme “A tristeza do Jeca”. Certamente nem todas as regiões brasileiras se sentirão tão afastadas assim da realidade exposta naquela película lançada em 1961.

Pode-se usar esse mesmo raciocínio no que se refere a filmes ditos futuristas. Uma obra de ficção produzida nos anos 1970 e que traz em sua cenografia elementos que para a época remeteriam ao futuro, podem parecer datados para um público que tenha hoje em dia um pleno acesso a tecnologias modernas, e muito à frente do tempo aos olhos de comunidades sem acesso a elas. No primeiro caso, é habitual as pessoas, quando falam desses filmes “antigos” feitos para representar o futuro (enquanto expectativa) os considerarem defasados. Mas como trabalhar essa questão tanto no nível da pesquisa como do ensino de História?

Vejo como um potencial instrumento para se discutir ou (no caso da sala de aula) propor uma investigação sobre o senso de historicidade dos alunos. Pois, da mesma forma que podemos discutir sobre como determinado presente representa o passado, é possível pensar o que levou uma dada sociedade a imaginar aquele futuro específico. Em um dos itens do capítulo 3 eu vou mostrar como montei, junto com os alunos da EJA, uma linha do tempo que procurava justamente não só fixar essas representações, mas gerar uma reflexão sobre elas.

Quando assistimos a um filme sobre a Idade Média ou sobre a antiguidade, fica bem mais fácil perceber que se trata do passado. Isso vale também para filmes sobre épocas ainda muito distantes de serem alcançadas, com naves espaciais, por exemplo²⁰⁶. Porém, há situações em que o tempo pode aparecer de maneira bastante implícita no filme. Em certas produções o

²⁰⁵ Conceito usado por Robert Edgar-Hunt, John Marland e Steven Rawle, na obra *A linguagem do cinema*.

²⁰⁶ Na referida oficina em que montamos a linha do tempo a partir das representações fílmicas, os alunos foram identificando quando as imagens se referiam ao passado, presente ou ao futuro, e procuraram justificar suas opiniões. O que me permitiu perceber não só como eles significavam esses tempos, como também pudemos dar um passo importante nessa pesquisa, que foi começar a enxergar mais propriamente como essas representações são formas da humanidade se relacionar com a experiência e a expectativa. Essa dinâmica será mais bem explicada no primeiro item do capítulo 3.

espaço social pode ser retratado de forma muito restrita e apenas o que os personagens falam pode dar a entender quando se passa a ação. Sem mencionar que há roteiristas que intencionalmente podem propor uma estrutura visual, ou seja, toda a construção da *mise-en-scène*²⁰⁷, para sugerir um passado remoto, ou um futuro distante; e os diálogos fazerem claras referências ao tempo da produção do filme. É comum no subgênero distópico, que um futuro pós-apocalíptico seja mostrado na tela, mas o desenrolar da trama tente aproximar o espectador da relação entre o seu tempo vivido e o mundo que o espera como consequência das ações do presente. Porque, na verdade, “toda e qualquer narrativa põe em jogo duas temporalidades: por um lado, aquela da coisa narrada; por outro, a temporalidade da narração propriamente dita.”²⁰⁸

Esse tipo de alusão é chamada de “ressonância temporal”. O filme “Alexandre Nevsky”, que citei anteriormente, pode ser encaixado nesta categoria narrativa. A obra, da maneira como foi aqui percebida, remete visualmente há uma época distante do presente que produziu as imagens, mas dialoga com esta realidade. Se levarmos em conta que um filme pode ser visto no futuro como forma de comunicar uma certa visão de mundo, que por sua vez corrobora uma tradição de pensamento que se queira perpetuar, essa ressonância pode atravessar passado, presente e futuro, e não necessariamente nessa ordem.

Quero reiterar que vejo o filme como uma viagem no tempo porque, embora sua imagem seja significada no presente, ela foi representada no passado. Um filme carrega camadas de significação. Nunca o vemos como as outras pessoas no passado, pois em certo sentido acumulamos o resultado da interação delas com a obra em outros tempos. Simplesmente não tenho como ver o filme “Spartacus” da mesma forma que alguém viu, logo após o seu lançamento, pois vivo em outro tempo, e sou influenciado pelas várias recepções que a obra teve, ressoando seus vários significados. E, evidentemente, não vejo mais como o vi quando tinha sete anos, pois sou uma pessoa diferente, vejo coisas diferentes.

Outro recurso que instiga o raciocínio temporal nos filmes é o que chamamos de paralelismo, definido por Bordwell e Thompson como “um processo através do qual o filme orienta o espectador a comparar dois ou mais elementos distintos, realçando alguma similaridade.”²⁰⁹ No caso do filme que irei analisar no capítulo três “Conflito das águas”, há o uso abundante dessa ferramenta quando a construção narrativa da obra vai traçando diversos paralelos entre situações acontecidas no começo do século XXI com os eventos ocorridos no

²⁰⁷ Segundo a definição de David Bordwell e Kristin Thompson, *mise-en-scène* é composta de “todos os elementos colocados em frente da câmera para ser fotografados: cenários e adereços, iluminação, figurino, maquiagem e as atitudes das pessoas.”

²⁰⁸ GALDREAUT; JOST, 2009. p. 33.

²⁰⁹ *Ibid.*, p. 129.

período da colonização do continente americano. O que força o espectador a constantemente relacionar passado e presente.

A semiologia do cinema inclusive criou alguns códigos para representar sequências de repetição que se pode perceber ao longo da projeção do filme, AB, ABA, ABAC ou ABACA são maneiras de se classificar como as situações dentro da narrativa vão sendo costuradas de acordo com a forma fílmica. Nos enredos mais convencionais é comum que o público tenha sua expectativa satisfeita sobre o possível desenrolar da trama, pois é assim que ele está acostumado. Se vê A e B sucessivamente (duas situações quaisquer), o espectador subentenderá o C ou a volta da situação A, de acordo com sua familiaridade com o tipo de filme, a obra do diretor ou até mesmo o gênero. Portanto, fica evidenciado que ver um filme é a todo instante estar atento a um jogo de experiência/expectativa, pois usamos nossa memória para ir guardando informações que serão preciosas para unir o restante da trama, ao mesmo tempo que vamos imaginando o que acontecerá a partir disso. Dessa forma, nossa competência de lidar com estratégias de relações temporais no filme é uma ação constante. Mesmo sem que percebamos, estamos a todo momento pensando no que aconteceu e no que virá depois. Um permanente jogo que entrelaça experiência e expectativa.

Evidentemente, há formas muito mais sofisticadas do que essas que ilustrei acima, e que exigem um raciocínio temporal mais complexo. Há diretores/roteiristas que se notabilizaram por apresentar estruturas narrativas que subvertem a linearidade, e apresentam um enredo circular, cheios de idas e vindas no tempo, ou até mesmo projetam o filme de trás para a frente. “Irreversível” (2002) é montado de uma maneira que cada cena exibida aconteceu, na história, no tempo anterior a que foi mostrada. O que remete ao que já foi comentado sobre a diferença entre enredo e história. Pois, mesmo que a narrativa seja organizada numa determinada direção, o espectador mais treinado logo perceberá que deve subentender o contrário, ou seja, ele precisa construir uma história em sua mente que siga na direção oposta ao que está sendo projetado. Mas, de toda forma, ele continuará tendo que montá-la, devendo ele construir a narrativa, sendo ao menos corresponsável por ela.

É justamente nesse sentido que se pode pensar em uma compreensão temporal do filme. Obras como *Pulp fiction: tempo de violência* (1994) e *Cidade de Deus* (2002) se apoiam em uma estrutura em que passado, presente e futuro são intercalados de maneira a capturar a lógica da ação dos personagens, e com isso constitui um desafio para o espectador, que, como disse, faz a montagem do filme em sua mente, que é sugerida justamente pela ação não contínua dos personagens. Em “*Corra, Lola, Corra*” (1998), a mesma ação (com algumas diferenças) se desenvolve três vezes na tela. A personagem principal toma pequenas decisões que diferenciam

o resultado da ação. Porém, ela não sabe o que aconteceu anteriormente, pois no enredo não experencia conscientemente essa repetição, embora na história criada pelo espectador isso possa estar acontecendo, pois ele compara as situações, e a partir dessa experiência, desenvolve outras expectativas sobre o que poderá acontecer de diferente. O que pode ser um exercício muito interessante de pensamento contrafactual.

Ao estudarmos história, às vezes nos deparamos com a instigante questão de nos perguntar se uma dada situação não tivesse ocorrido como sabemos que ocorreu. Imaginar o que poderia ser decorrente de pequenas alterações na ordem dos acontecimentos é uma maneira de tentarmos conectar de uma forma racional a relação entre causa e efeito, ou temporalmente falando, passado, presente e futuro. O que pode ser realizado a partir de uma desconstrução da história, como fez o diretor Quentin Tarantino nos filmes “Bastardos Inglórios” (2009), “Django Livre” (2012) e no recente “Era uma vez em Hollywood” (2019).

É mais ou menos nesse sentido, só que de uma forma ainda mais intrincada, que acontece nos filmes que se baseiam na teoria quântica em relação ao tempo. Uma variação de causalidades hipotéticas acaba desencadeando processos e alternativas temporais, criando múltiplas linhas do tempo e jogando com a relação experiência/expectativa. Por exemplo, no filme “Sr. Ninguém” (2009), em que o personagem principal, diante da situação de optar por três possíveis namoradas, desencadeia previamente distintas consequências, e vivencia como probabilidade o desenrolar de cada possível escolha. Ou em *Coherence* (2014) em que várias dimensões de tempo coexistem, fazendo com que os personagens tentem aprender e dialogar com todas as realidades simultâneas e ao mesmo tempo diversas da sua.

Todavia, não resta dúvida que a temporalidade no cinema é um tema recorrente em especial por causa dos chamados filmes de viagem no tempo. E por mais que estes incluam passeios pelo futuro, as “voltas ao passado” acabam atraindo muito especialmente a atenção do público, talvez porque o avanço a um tempo completamente desconhecido, ambientado quase sempre em um espaço estranho, pareça (embora não seja bem assim) mais desconectado da realidade. Já os filmes que sugerem uma possível volta a um tempo “já conhecido” exigem uma série de preocupações e limitações, que acabam por gerar mais riscos para os produtores. Salvo o evento meramente ficcional de romper a barreira do tempo, o passado terá que ser reconstituído.

Porém, os filmes que descrevem o futuro visualmente, apresentam um potencial muito interessante em termos de raciocínio temporal. Pois toda a *mise-en-scène* precisa ser pensada para contemplar a viabilidade daquilo que é visto. A situação que acima descrevi (o estranhamento) geralmente ocorre porque o futuro descrito talvez seja diferente demais do

tempo vivido pelo espectador, e essa improbabilidade acaba justamente impedindo que ele construa uma história plausível entre presente e futuro. Ou seja, em sua mente, o espectador precisa preencher o tempo que distancia a visão daquilo que o filme mostra e a realidade que ele enxerga em seu presente. A narrativa que representa o tempo, precisa considerar a apreensão da mudança, que só será percebida, quando considerada a relação entre alteridade e permanência.

Se pensarmos na história como uma estrutura que se desenvolve a partir da dinâmica entre continuidade e descontinuidade, que são representadas narrativamente, podemos dizer que a narrativa histórica tem uma forma, que evidentemente apresenta variações, e que muitas vezes estão relacionadas a aspectos teórico-metodológicos. Segundo Bordwell e Thompson, a compreensão do filme também se baseia na percepção de um “efeito recíproco entre semelhança e diferença, repetição e variação²¹⁰”, que para os autores “induz o espectador a um envolvimento ativo com o sistema de desenvolvimento do filme.²¹¹”

Geralmente os filmes de ficção científica, como são chamados, possuem uma equipe de consultoria que atesta a plausibilidade de certos elementos de cena como possíveis evoluções do que já é conhecido em termos de tecnologia. E muitas vezes se toma conhecimento de pesquisas já em andamento que sugerem a aplicabilidade real e em curto prazo dessas ferramentas. Em “2001: uma odisseia no espaço” (1968), vemos um astronauta conversando com a filha através de um aparelho muito semelhante ao atual tablet, mesmo na época sequer existindo telefone sem fio. O que torna essa expectativa viável é o contexto da obra. Se o enredo propunha uma viagem espacial em direção à lua (o que se concretizou no ano seguinte ao lançamento do filme) e as comunicações por áudio já eram possíveis, seria perfeitamente provável que as imagens pudessem também ser enviadas num futuro próximo. Durante uma oficina didática a ser reportada posteriormente, além deste filme, tal reflexão foi proposta através de uma cena do filme Fahrenheit 451 (1966).

É bem fácil perceber que certos gêneros cinematográficos estão atrelados à determinado contexto histórico. Se os filmes de ficção científica estão quase sempre a nos mostrar como será o futuro (e às vezes eles “erram” feio), outros gêneros nos oferecem abundantes imagens de tempos passados, como por exemplo o século XIX nas produções dos *westerns* americanos. Há toda uma simbologia própria desses filmes, que foram durante muito tempo até mesmo produzidos fora dos Estados Unidos, embora fizessem alusão à história da chamada “conquista do Oeste”. Essas obras povoaram o imaginário popular no auge de suas realizações (décadas de

²¹⁰ Ibid., p. 137.

²¹¹ Ibid., p. 137.

50 e 60) e consagraram toda uma forma de compreensão sobre aqueles acontecimentos. Para o bem ou para o mal, são aquelas imagens que formaram a consciência de milhões de pessoas no mundo inteiro sobre a relação entre os índios e os “homens brancos” no processo de “colonização” de imensas áreas do território estadunidense.

Ficando ainda no exemplo dos filmes de “bang-bang”, é comum encontrar ilustrações nos livros didáticos, que quando tratam desse assunto, já habitualmente fazem menção a esses filmes, o que demonstra uma atenção ao audiovisual como recurso para se pensar a relação entre cinema e história. Outro exemplo que pode ser citado é a representação da máfia italiana nos Estados Unidos na década de 30. Talvez já constituindo-se em um subgênero cinematográfico, é também um exercício constituído ao longo do tempo no sentido de combinar o fato histórico, característico de uma dada época, a sua reconstituição imagética.

Outra curiosidade, e retomando o que acima expus, essas representações podem soar datadas. Como é comum em Hollywood, meca da produção cinematográfica dos Estados Unidos, há certa tendência de época na produção em escala industrial de filmes, que acabam “empacotados” em um gênero. Então, os filmes de faroeste ou sobre a máfia, que foram muito comuns décadas atrás, passaram a ser vistos como arcaicos em outro período. Mas a forma de representar um tempo histórico também se modifica de acordo com o contexto. Senão, vejamos.

Se compararmos os filmes de faroeste feitos na década de 1950 com um filme como “Dança com Lobos” (1990), é possível ver que o tratamento dado as comunidades originárias da América do Norte é bastante diferente, pois o contexto, pesando elementos como maior assimilação dos índios à “civilização”, ou mesmo um certo cuidado com o discurso politicamente correto, proporciona distintas representações. Outro exemplo bem evidente são as produções cujo tema, direta ou indiretamente tratam da Guerra do Vietnã. Assunto traumático para os americanos, é interessante como o cinema foi uma forma da própria sociedade refletir sobre aqueles acontecimentos. Mais ou menos favoráveis, apresentando uma violência mais ou menos explícita, levar em consideração o tempo em que cada filme foi feito, ajuda-nos a entender sua ideologia, e sua função na sociedade que o recebeu.

Isso passa por uma questão que considero de fundamental importância, principalmente porque leva em consideração, à priori, a aprendizagem histórica. A alfabetização imagética, tão necessária hoje, passa pela compreensão da representação temporal nessas imagens. Pois, “a imagem nunca é produzida simplesmente para parecer interessante ou divertida, mas para

apresentar uma imagem específica de espaço, tempo e significado da narrativa.²¹²” Sendo assim, mesmo que entendamos que a narrativa represente o tempo; a representação do tempo tem uma função na narrativa, e “a alfabetização cinematográfica é apenas uma questão de ler filmes, assim como se lê um livro compreendendo a sua linguagem e gramática.²¹³”

Para Bordwell e Thompson, a narrativa é “uma cadeia de eventos ligados por causa e efeito, ocorrendo no tempo e no espaço.²¹⁴” Dentre esses elementos os mais significativos são o tempo e a causalidade, pois ambos recebem um tratamento mais diversificado e acabam por orientar toda a compreensão do enredo. Então, se numa dada forma fílmica, o espectador for capaz de deduzir aquilo que vai acontecer adiante, devido a familiaridade com a organização da narrativa, ele terá desenvolvido uma competência para interpretar a lógica que opera essa organização. Embora isso seja bem mais fácil no filme narrativo, no qual a relação de causa e efeito é mais explícita. O espectador constrói o tempo da história, mas constrói também a história a partir da representação temporal, pois “enquanto assistimos a um filme, construímos o tempo da história com base no que o enredo apresenta.²¹⁵”

Em resumo, a narração constitui exatamente “no modo como o enredo tem de distribuir as informações da história com o objetivo de conseguir determinados efeitos.²¹⁶” Ou seja, “a narração é o processo, passo a passo, que nos guia na construção da história a partir do enredo.²¹⁷” O reconhecimento da forma e do gênero corresponde a facilidade de prever situações narrativas, como por exemplo em uma pessoa que já tenha visto muitos filmes de faroeste americanos produzidos na década de 1950.

Assim como temos um ordenamento temporal na narrativa historiográfica, o filme também o faz, pois o enredo é orientado pela direção em que caminha a narrativa, temporalmente falando. Se somos guiados pelo *flashback* de um personagem, é para o passado que a narrativa vai seguir. E neste caso, o presente vira futuro. Portanto, somos desafiados como espectadores a estar sempre colocando em ordem a história que vamos construindo. Além disso, dois outros elementos são fundamentais para compreender a representação do tempo nos filmes: a duração e a frequência. A primeira é importante porque aumenta ou diminui o esforço para que construamos a história a partir do enredo. Um filme pode durar apenas duas horas, mas representar um tempo muito maior, anos ou séculos. Mas é possível que um filme inteiro ou

²¹² HUNT, Robert-Edgar; MARLAND, John; RAWLE, Steven. A linguagem do cinema. Porto Alegre: Bookman, 2013. p. 138.

²¹³ Ibid.

²¹⁴ BORDWELL; THOMPSON, 2013., p. 144.

²¹⁵ Ibid., p. 153.

²¹⁶ Ibid., p. 165.

²¹⁷ Ibid., p. 165.

alguma sequência seja a reprodução exata do tempo de tela. É o que chamamos de plano-sequência.

Ao usar essa técnica o diretor torna a experiência mais próxima da realidade porque equipara o tempo da tela com o tempo da história. Para Gaudreault e Jost “o plano-sequência é evidentemente o exemplo perfeito da ‘cena’ filmica, que respeita a cronometria dos eventos,²¹⁸” e segundo eles, isso acontece quando o tempo da narrativa equivale ao tempo da história. Ou seja, aquilo que vemos no filme, portanto, no enredo, corresponde exatamente ao que precisamos entender da história. E isso é exatamente a percepção de tempo que temos nas ações cotidianas que realizamos. O filme *Arca Russa* (2002) é inteiramente filmado em um plano-sequência, o que gera uma sensação de estarmos vendo algo “real”, embora curiosamente, tente retratar, ou fazer um resumo, de três séculos da história do país. Esse é um aspecto da percepção do tempo no filme que irei explorar através da obra “*Vida Maria*” (2007), que, semelhantemente a “*Arca Russa*”, apresenta um enredo inteiramente através de um plano sequência.

No que se refere ao recurso da frequência temporal, seu uso permite que o espectador possa ir percebendo o jogo de diacronias que vão sendo lançadas pelo enredo narrativo. Situações que vão se repetindo, sejam pequenas alusões verbais, signos imagéticos, ações e atitudes dos personagens ou até mesmo uma sequência maior que pode se repetir em um tempo ou lugar distintos. Uma repetição integral de uma dada situação no filme não é algo comum, porém, quando acontece tem o intuito de estabelecer um arco diacrônico. Uma alusão para que o espectador perceba de que forma aquelas duas situações, que podem estar distanciadas no tempo, aproximem-se mediante a sua interpretação dos fatos.

Tanto as noções de duração e de frequência, apoiadas nas categorias de alteridade e permanência, receberão uma atenção especial na parte final do trabalho, pois os filmes que analisarei a partir de discussões em sala de aula vão justamente fazer bastante uso desses elementos para nos ajudar a compreender de que maneira o tempo é representado narrativamente.

2.2.2. A temporalidade no cinema

Essas ferramentas narrativas descritas acima foram evoluindo e tornando a representação temporal mais rica ao longo do desenvolvimento do cinema, mas elas estão presentes desde a sua origem. A montagem paralela, em que ações distintas são exibidas de

²¹⁸ GALDREAUT; JOST, 2009, p. 150.

forma intercalada, já era uma importante iniciativa para “brincar” com a percepção temporal do público. E foram esses artifícios que marcaram a alteridade do cinema em relação ao teatro e a fotografia, aos quais a sétima arte estava fortemente associada nos primeiros anos. Libertar-se do quadro fixo, que lhe aproximava da encenação teatral, e procurar induzir o espectador a formatar o entendimento da história ao não exibir apenas uma sequência de imagens com uma continuidade estéril de significados, permitiram a ele, nas décadas seguintes, não só entender como o se representa o tempo, mas poder pensar em seu significado. Ou seja, o cinema não só mostra o tempo, instiga-nos a pensá-lo, a tentar entender nossa relação com ele, como o concebemos. Portanto, também lida com temporalidade.

Em 1936, foi lançado um filme que apresenta em seu primeiro quadro um relógio, sobre o qual se vê o título da obra: “Tempos modernos”. Surge então uma estridente banda sonora, cornetas soam como se um alerta tivesse sido dado, lembrando um aviso para o início do ataque de legião romana. Conclamava-se os ouvintes que estivessem a postos, para algo que iria começar. Seria um alerta para a audiência na sala de cinema? O som e a imagem do relógio ao fundo nos lembram por demais um... despertador.

Logo em seguida, somos quase arremessados ao ritmo frenético dos passantes, que, como ovelhas (a montagem do filme sugere essa analogia) caminham para o cercado/trabalho. Essa primeira sequência é a total antítese daquele que é considerado o primeiro filme dos irmãos Lumière, e o primeiro a ser exibido na famosa sessão de 28 de dezembro de 1895. Enquanto no filme de Chaplin vemos as pessoas apressando-se para entrar em uma fábrica, nesse os trabalhadores deixam calmamente a fábrica do pai Auguste Lumière, e todos parecem relativamente calmos e quem sabe, até felizes.

Ainda sobre o relógio imponente e que ocupa toda a tela, o público é avisado que o filme “é uma história sobre a indústria, a iniciativa privada e a humanidade em busca da felicidade.”²¹⁹ Apesar do que seja felicidade e qual parte da humanidade estaria bem mais próxima de atingi-la segundo o que vemos no enredo, interessa aqui perceber que o filme não é só o retrato de uma época, ele é um discurso sobre como, no regime capitalista, o taylorismo orienta as ações do homem em relação ao uso do tempo. E de como a doutrina do “tempo é dinheiro” determina a dinâmica social em relação a produção das condições econômicas de sobrevivência. É muito importante se debruçar sobre esse tipo de questão quando estudamos história contemporânea, porque talvez nada seja tão pertinente hoje em dia do que essa agitação e estresse causados pela sensação de estar correndo contra o tempo.

²¹⁹ Legenda sobreposta a imagem que aparece no quadro de abertura do filme.

Ao longo da história do cinema, muitos filmes já propuseram reflexões interessantes a respeito do significado do tempo para a humanidade, de como pautamos os nossos hábitos e até mesmo o conjunto geral das coisas que fazemos na relação linear entre passado, presente e futuro. Em “O feitiço do tempo” (1993) a lógica da ação contínua é desmantelada para um dos personagens, que vê o seu dia se repetir sempre que acorda. Enquanto para as outras pessoas os acontecimentos parecem singulares, para o personagem principal, é uma angustiante repetição. Como tudo volta ao ponto zero em vinte e quatro horas, seu horizonte de expectativa é muito limitado, enquanto seu espaço de experiência se avoluma a cada dia, na tentativa de fazê-lo sempre diferente.

Outro debate que vem sendo mais recentemente exposto nas telas, e que se relaciona a maneira como lidamos com o tempo, é o excessivo comportamento presentista, seja explorando a ânsia de consumo, a coisificação do homem ou até mais diretamente, o cinismo diante de um futuro improvável. E é verdade que em alguns desses filmes, principalmente os que exploram o que se convencionou chamar de universo adolescente americano, essa característica não aparece em tom de crítica, mas de apologia de uma vida aproveitada plenamente no presente. Entretanto, em “O preço do amanhã” (2011) propõe-se, através de um imaginário distópico, refletir sobre uma radical, e neste caso forçada, existência imediatista.

O enredo trata de uma sociedade em que as pessoas têm a garantia de viver apenas até os 25 anos, quando terão que trabalhar para produzir os dias que ainda terão. Composta por uma maioria de operários, seu salário (o dinheiro é na verdade um acréscimo no seu tempo de vida) só permite, na maioria dos casos, viverem mais um dia. Mas, como no mundo real e atual, existe uma forte desigualdade: alguns privilegiados possuem muito mais tempo. Dinheiro é tempo, parafraseando o famoso aforismo. Como é preciso repor a cada vinte e quatro horas seu novo dia de vida, esse ciclo angustiante e incessante torna a existência desses seres humanos um pleno exercício do presente. O passado é uma mera recordação do tempo em que eles não tinham apenas o agora.

O fato de se comprar o tempo do trabalhador é algo inerente ao sistema capitalista, mas no caso do filme “O preço do amanhã”, paga-se também com o tempo, o que faz com que esse seja o único valor para o ser humano. Num gesto de altruísmo, o personagem principal passa (é possível nesse caso transferir o tempo para outra pessoa) trinta minutos para que uma amiga possa “almoçar decentemente”. Cada minuto, portanto, é precioso, pois paga-se a comida, hospital, táxi, qualquer coisa com o tempo. No filme, mas também no mundo real, ouve-se frequentemente a frase “não desperdice seu tempo”. Assim, mesmo para aqueles que têm muito tempo de vida (a classe social abastada), existe o desejo de obter mais ainda, e rapidamente. O

tempo passa a ser um objeto de consumo. E tê-lo em maior quantidade, um fetiche, status e poder.

A partir de tais questões, é interessante pensar como o cinema pode ser usado em sala de aula para instigar uma compreensão sobre o tempo. Ao sugerir como tema o paradigma do “tempo é dinheiro”, o objetivo é fomentar um debate sobre os usos do tempo no mundo capitalista, e a lógica de uma temporalidade presentista. É preciso reconhecer que a experiência pedagógica com o ensino de História sofre uma forte pressão dessa visão de mundo, que opera segundo a lógica da otimização. Não se pode deixar de considerar que a escola reproduz esse universo que valoriza o tempo de acordo com o ganho potencial auferido sobre os conteúdos estudados. Lembremos que os componentes curriculares Português e Matemática têm mais que o dobro da carga horária de História, que em tese, “não lida com questões práticas. Sendo assim, é necessário se encontrar outro elemento de sensibilização, que pode estar numa perspectiva mais ampla de temporalidade, na observação das relações entre presente, passado e futuro, para daí, como diz Rüsen, se dar a “construção de sentido sobre a experiência do tempo.”²²⁰”

O uso de filmes nas aulas de História pode ser um meio para se pensar o tempo e, portanto, a experiência histórica, pois, como narrativa, contribui para a construção de um sentido a partir da representação das experiências e expectativas. É importante perceber que o aparelho midiático, do qual o cinema é parte importante, filtra o sentido do tempo para os expectadores, partindo geralmente do presente. Desse modo, reforça uma história que é sempre uma extensão do presente no tempo e no espaço. E nesse caso, o espaço vem tornando-se elemento-chave no processo, pois no tempo desvinculado de passado, a experiência é compartilhada horizontalmente. Vivenciamos, através dos canais midiáticos de comunicação, valores de uma experiência uniformizada que o discurso chama de globalização. E essa uniformização força a crença de que os eventos do mundo contemporâneo nada mais são do que uma extensão do seu núcleo. O presentismo assim em escala meramente temporal, é uma espécie de epicentro histórico.

Portanto, discursos são objeto do estudo da história. Nos conceitos estão muitas vezes os elementos que podem nortear a apreciação de uma experiência acontecimental. O filme pode nos servir para perceber como esses conceitos são aplicados no discurso contextual da obra. Claro que em muitos casos, um filme serve como peça de propaganda ideológica, o que deve, inclusive, ser problematizado. Porém, no caso de “O preço do amanhã”, os elementos narrativos

²²⁰ RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 43.

podem ser usados para debater, a partir dos perfis humanos expostos na tela, as características do “mundo real”. Como exemplo, a classe privilegiada do filme que possui muito tempo de vida, quase uma eternidade, mas que se ocupa quase que exclusivamente em conseguir mais.

O uso de narrativas cinematográficas em sala de aula é potencialmente um meio para se catalisar um debate sobre temas relacionados ao cotidiano, pois como diz Rüsen “a disciplina de História não pode mais ser considerada uma atividade divorciada das atividades da vida prática.²²¹” Em certo sentido, pode-se dizer até que não se produz em sala de aula um conhecimento histórico, mas sim um sentido para as experiências acumuladas. Desta feita, é construída uma narrativa, geralmente a partir de outras, que alimenta esse sentido. A aula de história teria como função, fornecer aquilo que Rüsen chama de competências, para que com elas o aluno possa construir referências de orientação prática para a sua vida. Desse modo, uma discussão sobre o presentismo e o imediatismo no mundo contemporâneo a partir do filme “O preço do amanhã” atende à demanda por reflexões sobre uma série de questões fundamentais, como consumo compulsivo, coisificação do homem, desigualdade material e de oportunidades.

Grosso modo, não se forma uma consciência histórica em sala de aula, pelo simples fato dela já está formada. Ainda que de maneira rudimentar, os alunos desenvolvem algum nível de consciência fora dos muros da escola. A família, o ambiente social, o acesso aos aparelhos de difusão midiática formam algum estágio de consciência, na maioria das vezes tradicionais e exemplares, para usar a classificação proposta por Rüsen. É possível um processo de ensino-aprendizagem de História produzir efeitos nesses níveis de consciência? Para Rüsen, sim. E afirma inclusive que:

A aprendizagem histórica pode se explicar como um processo de mudança estrutural da consciência histórica. A aprendizagem histórica implica mais que um simples adquirir de conhecimento de passado e da expansão do mesmo. Visto como um processo pelo qual as competências são adquiridas progressivamente, emerge como um processo de mudança de formas estruturais pelas quais tratamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamentos aos modos genéticos.²²²

Talvez deva ser necessário que na construção de seu plano de aula, o professor se pergunte em que aquele tema que será trabalhado pode impactar na consciência histórica do aluno. Que sentido aquele fato, narrativa, suporte pedagógico e até mesmo procedimento

²²¹ Ibid., p. 38.

²²² RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Editora UFPR, 2011. p. 51.

metodológico pode contribuir para que o estudante produza um sentido para a experiência que será analisada. É possível desenvolver alguma competência que ajude o aluno a construir uma estrutura de pensamento capaz de lhe fornecer essa possibilidade?

A exibição de um filme que, embora ambientado diegeticamente num passado distante, aborde temas do presente em sua narrativa, tem como potência ser usado para instigar sentidos de temporalidade. Pois como diz Rüsen, a história é uma “tradução do passado ao presente, uma interpretação da realidade passada via uma concepção de mudança temporal que abarca o passado, o presente e a perspectiva dos acontecimentos futuros.”²²³ Perceber esse espelhamento do presente no passado é ter consciência de que a História é também e talvez mais que qualquer outra coisa, a produção de um discurso que não elimina o fato, nem a ideia de uma possível verdade, mas ambos estão imersos no arcabouço maior e mais inteligível da narrativa.

Em tempos de repensar o valor do ensino de História, que precisa encontrar a sua razão de ser para além da superada construção da memória nacional ou de fornecer os elementos processuais para a legitimação da identidade, a reflexão sobre a relação entre presente, passado e futuro reforça também o significado da experiência humana. Pois, “produzimos, distribuimos e consumimos história com o intuito de significar nossa experiência temporal, individual e coletiva.”²²⁴ Desassociar o homem do tempo é impossível para o historiador. Para o professor de História, pensar a relação entre o ensino da experiência histórica deve pressupor a temporalidade como elemento norteador.

Em seu livro *Estratos do tempo*, Koselleck utiliza uma metáfora geológica, que usa camadas para justificar a ideia de tempos estratificados que “convivem”. Citando Kant como precursor do uso da metáfora ao explicar os processos de transformações físicas do mundo, afirma que o tempo também acumula ao longo das eras os elementos dessas mutações. Diz que existe, nesse contexto das transmutações da natureza e no império de seus elementos físicos, uma impotência humana diante de processos que escapam ao seu controle, situação essa que ele classifica como meta-históricas. Mesmo assim, Koselleck ressalta que o ser humano realiza uma transformação cultural desses processos, o que faz com que eles não sejam meramente formas de determinação de sua vida social.

A partir daí surge um ponto chave: na ação ao longo do tempo se percebe as recorrências, a mecânica natural que se caracteriza pela repetição dos processos. Mesmo que

²²³ Ibid., p. 57.

²²⁴ ANHORN, Carmem Teresa Gabriel. Teoria da História, didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. In: Revista brasileira de História. São Paulo, v. 32, nº 64, p. 187-210, 2012. p. 190.

eles se realizem sob condições novas, se forem analisadas as consequências físicas sob as quais jazem as transformações decorrentes das próprias ações da natureza, esses eventos cíclicos ocorrem sob condições alheias à vontade humana, apesar do gradual avanço nas possibilidades de o homem interferir na natureza. O ser humano estabelece repetições também em seu ambiente cultural para reforçar um controle social que estaria, metaforicamente falando, em consonância com a estrutura cíclica do espaço-tempo natural, mas sob uma perspectiva diferente, embora convivam entre si. No caso do mundo natural, esse ciclo é caracterizado pelo eterno retorno, um refazer, um novo começo, como o movimento de rotação. No caso humano temos o que ele chama de singularidade. Ou seja, mesmo que haja repetições, muitas vezes construções sociais, a experiência tem como característica essencial (para os seres humanos) as suas especificidades.

Vê-se esse tipo de perspectiva espelhada em obras cinematográficas, como por exemplo “Cruzada” (2005). O filme apresenta questões familiares ao presente, mas ambientado em algum contexto histórico reconhecido historiograficamente, mesmo sofrendo substanciais alterações narrativas. O que se percebe é o objetivo de mostrar como situações vividas no presente possuem um lastro diacrônico factual. Nesse caso específico, o tema explorado é o radicalismo religioso, que refletia em tempos históricos distintos, as disputas entre ocidente e oriente, ou mais especialmente judeus e palestinos, quando muitas vezes esse extremismo teocrático impede a ascensão de um acordo de paz.

O filme é um dos efeitos do 11 de setembro e de certa maneira é também sobre isso. É muito comum que no momento que ocorre um evento ou marco histórico, a humanidade procure imediatamente um acontecimento no passado que sirva não necessariamente como big bang (mito de origem) do problema, mas um ponto de diacronia para se pensar sobre o processo. O que reforça o conceito de repetibilidade. É um desafio para o professor de História perceber como se pode trabalhar isso: essa recorrência que se apresenta no comportamento de se filmar um tema histórico para estabelecer um discurso sobre os fatos presentes, e ao mesmo tempo destacar o que é peculiar a cada contexto, ou seja, sua singularidade. Até que ponto o aparelho midiático, no contexto geral da indústria cultural, tem intenções políticas em se produzir esse tipo de efeito? Não se esquecendo também que há nesse processo uma ressignificação do passado.

Segundo Koselleck, a diferença de sua concepção de estratos de tempo para as estruturas de longa duração de Braudel é que ele rejeita o entendimento paralelismo das temporalidades braudelianas e insiste na necessidade social das repetições para garantir a existência das sociedades, (entendendo aí seu *corpus* institucional), como o aparelhamento jurídico, político,

social e mesmo cultural. Ele cita inclusive a arte como exemplo de repetição, em que escolas vão se sucedendo, mas sempre referenciando elementos característicos de outras. Afirma que há diferentes estruturas de repetição, embora não exista paralelismo nessas repetições, que se dariam cada uma a seu ritmo. Portanto, as estruturas estão entrelaçadas, mas não se transformam no mesmo ritmo, nem necessariamente em paralelo, embora convivam.

Essa repetição como obra da intencionalidade humana, permite certo prognóstico de futuro, mas devido a singularidade das ações não se pode afirmar exatamente como será o futuro, pois esse tempo do porvir também é fruto das projeções (expectativas) que causam no espaço-tempo vivido os próprios modelos de ação (estas cada vez mais aceleradas). Os aspectos técnicos desse progresso das ações também é um fator de imponderabilidade quanto ao futuro. Pois nem sempre o sentido de aceleração causado pelo avanço técnico corresponderá num avanço da história factual. Mas certamente há efeitos na vida presente, relativos à sensação de que o tempo passa mais rapidamente, a começar pela ideia de distanciamento do passado.

Uma das características da modernidade é justamente esse alargamento do presente a partir, principalmente, dessa relação que se reforça entre o agora e o futuro. Recentemente, a história do cinema demonstrou que muitos filmes vêm sendo produzidos com a intensão de alertar para os perigos da extrema direita, que voltaram a assombrar aquele continente. É o caso de “A onda” (2008) e “Ele está de volta” (2015). Neste último, se imagina o próprio Hitler vivendo atualmente e encontrando um ambiente receptivo às suas ideias, reforçando o debate sobre a permanência do passado, e abrindo uma brecha para se pensar elementos de uma visão cíclica da história.

O cinema também contribui para o sentido de alargamento do presente, à medida que filmes “futuristas” causam uma pressão sobre o campo de experiências. Pois a concretização das expectativas impactadas pelas imagens, estabelecem paradigmas de progresso que o presente sufocantemente tenta acompanhar. Aliado a isso, existe um viés mercadológico que explora essa ansiedade pelo novo, por aquilo que coloca as pessoas na vanguarda, no modelo que as imagens associam a ideia de superação do presente. É claro que isso gera uma frustração permanente. Mas esse sentimento é constantemente amenizado pelo discurso de que já se vive no futuro.

Veja-se o caso exemplar da trilogia “De volta para o futuro”. Percebe-se nesses filmes um espelhamento de sociedades temporalmente distintas, mas que reproduzem comportamentos, numa repetibilidade. Os eventos sociais, bem como os estereótipos situacionais, são reproduzidos no passado (1955) e no futuro (2015) como em um tempo aparentemente cíclico, mas que se diferencia na singularidade dos meios materiais pelo qual a

ação se desenvolve, refletindo o grau de desenvolvimento técnico de cada época. É só pensar que a partir do momento em que o filme (de grande popularidade) projeta um futuro com determinados avanços tecnológicos, o próprio oportunismo de mercado vai tentar “criar” aquele produto, como *games* interativos, skates voadores ou roupas sintéticas que secam rapidamente. A busca pela realização do futuro mostrado no filme certamente são reflexos de expectativas do presente.

Todavia, no processo de concretização dessas expectativas, é impossível prever que outros recursos podem surgir como resultado da ação. E outros contextos sociais, políticos e econômicos vão acabar determinando que tipo de tecnologia vai ser mais necessária ou mercadologicamente interessante. Por isso, alguns progressos vistos no momento em que os personagens em “De volta para o futuro II” (1989) vão para o ano de 2015 acabaram se concretizando e outros estão muito distantes disso (a própria Nike patrocinou sua participação no filme anunciando a invenção de um tênis que amarrava o cadarço automaticamente, o que exemplifica a ideia de uma intervenção direta na elaboração de expectativas).

A ideia de carros que voam, parecia aos realizadores do filme algo perfeitamente possível, se levarmos em consideração o aprimoramento dos foguetes durante a corrida espacial no contexto da Guerra Fria (o filme foi lançado em 1985), mas depois isso se mostrou inviável. Estamos em 2020 e nem sinal deles nas ruas (embora existam vários protótipos). Já os efeitos em 3D no cartaz que anuncia Tubarão 19, sim. Não se chegou a fazer o filme, mas acertaram na percepção de que viraria um hábito em Hollywood a realização de sequências intermináveis de obras de sucesso.

Nesse sentido, a sequência de “De volta para o futuro” permitiria um estudo de caso para se perceber a relação entre experiência e expectativa. É só perceber o combustível usado pelo Dr. Emmett Brown (personagem que inventa a máquina do tempo). No primeiro filme ele usava plutônio, elemento químico raro e extremamente radioativo. Quando viaja para o futuro retorna com uma novidade. Ele preenche o tanque do capacitor de fluxo (que segundo o enredo, permite passar de um tempo para outro) com restos de comida, plástico, metal, ou seja, lixo. O que mostra uma visão otimista em relação a reciclagem, quando seria possível se evitar o uso de material danoso à natureza. Essa expectativa acabou não se concretizando. Porém, se a leitura biométrica não abre a porta das casas como no filme, no Brasil é condição para a “garantia” da segurança durante o processo eleitoral, e usa-se para fazer saques bancários. Nesse ponto, o exercício de futurologia do roteiro se ajusta razoavelmente bem ao tempo em que vivemos.

O que se percebe na trilogia “De volta para o futuro” é um espelhamento de uma relação intercambiada entre camadas de tempo que se relacionam a partir de suas singularidades e repetibilidades. Esses movimentos que caracterizam a retroalimentação das estruturas no tempo, entendidas também a partir dos conceitos de expectativa e experiência, suscitam aos estudiosos da sociedade humana o estabelecimento de modelos, não só de análise das transformações sociais, como também antecipar as tendências de futuro. Pois como afirma Koselleck: “Sem a pluralidade de estratos do tempo histórico tampouco seria possível arriscar prognósticos. Por sua singularidade, os acontecimentos e os indivíduos, bem como suas ações e omissões, dificilmente podem ser previstos”.²²⁵

Mas podem analisar as condições gerais, mais ou menos possíveis de repetição, nas quais acontecimentos futuros podem ocorrer. Esse potencial de prognósticos depende de um mínimo de repetibilidade, que precisa ser estipulado. Se assim não fosse, a humanidade despencaria paulatinamente em um nada sem fundo. Mas os limites da calculabilidade se revelam logo que as antigas utopias são temporalizadas e projetadas para o futuro: elas criam o contrário daquilo que aparentemente buscam alcançar.

Filmes como “Matrix” (1999), que assustadoramente enxerga um mundo em que a humanidade é completamente desprovida de controle, não sendo mais que fontes de energia, podem servir a uma reflexão sobre o uso de novas tecnologias e prevenir, ou ao menos advertir, dos perigos da inteligência artificial. Assim, reage-se àquilo que se imagina como expectativa diante do que se vê. Essa onda de filmes distópicos, muitos deles baseados em obras literárias de décadas passadas (recorrências, mais uma vez) podem ser sintoma de uma crise da modernidade, pois se caracterizam por uma visão de futuro assumidamente piorada. Portanto, rejeitando a ideia de progresso. Mas é curioso observar que nessas distopias o mundo é dividido em dois núcleos: em um deles parece haver um desenvolvimento, com sociedades mais organizadas, disciplinadas, higienizadas, mesmo vivendo sob um regime que restringe a ideia de individualidade. Enquanto o outro grupo (sempre a maioria) vive excluída desse “paraíso”.

Se na época em que esses livros foram escritos, o que se percebia era um receio de uma hecatombe nuclear, pois eliminaria as condições plenas de vida na terra, o que temos hoje é uma preocupação severa com o uso desenfreado dos recursos naturais, aliado à explosão populacional. Uma equação que tende a gerar uma expectativa de caos. Como o sistema político-econômico moderno não aceita ajustes em seus mecanismos, a concorrência selvagem

²²⁵ KOSELLECK, p. 14-15.

e o aumento da produção e consumo tendem a acentuar essa situação, o que potencializa os riscos desse prognóstico se confirmar, acarretando comportamentos que antecipam e realizam a expectativa gerada por essa experiência.

É só observar os condomínios de luxo. Eles já espelham claramente uma visão higienizada e protegida do “resto” da sociedade, dando a sensação de vida em outro universo. Daqui a alguns anos, provavelmente essas pessoas que lá vivem já poderão trabalhar neles, ter seus momentos de lazer e raramente sairão desses bolsões, criando isolamentos sociais que vão confirmar a seu modo, o que se vê em obras como “Elysium” (2013). Sendo assim, essas imagens do futuro podem nos fazer pensar sobre o presente, o que causaria um efeito muito interessante em uma aula de História, onde geralmente os professores procuram relacionar o presente apenas ao espaço de experiência, embora ela esteja projetada também nessas distopias. O que há de presente e de passado nesses futuros? É uma pergunta instigante a ser respondida na busca de uma compreensão da multiplicidade temporal.

A exibição de filmes dessa natureza em sala de aula, com uma abordagem que atenda as discussões em torno das nações de experiências e expectativas, eleva o uso do cinema como ferramenta didática para muito além da mera dicotomia verdade factual/discurso narrativo, uma falsa oposição. Um filme, mesmo de ficção, é uma obra de seu tempo. Efeito, portanto, de uma temporalidade, um objeto que pode ser muito útil para entendermos como lidar com o tempo, e viajarmos por ele. Aumont diz que toda imagem tem uma dimensão temporal, mas o cinema pertence a uma categoria que ele denomina de imagem temporalizada²²⁶.

Ademais, é fundamental considerar que o cineasta dialoga com outras temporalidades. Ele emite o discurso do presente, mas o faz porque aquilo que ele narra, quando trata do passado enquanto objeto de representação, transcende o tempo vivido na contemporaneidade, e responde tanto as inquietações do presente quanto se vincula as intenções do porvir. Guardadas as devidas ressalvas quanto ao conceito de filme histórico, se assim entendido pelo impacto causado na opinião pública; ou como produto derivado de intencionalidades narrativas, para Rosenstone, “um filme sempre foi mais que uma coleção de ‘fatos’.²²⁷” É uma representação do tempo vivido e da presentificação do passado (enquanto experiência) e do futuro (como expectativa).

Segundo Tarkovski, o diretor de cinema esculpe o tempo,

assim como um escultor toma um bloco de mármore e, guiado pela visão interior de sua futura obra, elimina tudo o que não faz parte dela – do mesmo modo como o cineasta, a partir de um ‘bloco de tempo’ constituído por uma

²²⁶ AUMONT, 2001.

²²⁷ ROSENSTONE, 2010. p. 60.

enorme e sólida quantidade de fatos vivos, corta e rejeita tudo aquilo que não necessita, deixando apenas o que deverá ser um elemento do futuro filme, o que mostrará ser um componente essencial da imagem cinematográfica.²²⁸

Por isso, o filme deve ser entendido como representação do tempo enquanto enredo narrativo. Ele faz uma seleção do tempo, daquilo que o diretor e o roteirista entendem como necessário para a criação da história, dependerá do público que o vê, este um corresponsável pelo significado. O que o faz um relevante recurso pedagógico, no sentido de se desenvolver uma competência narrativa, pois “a imagem cinematográfica é essencialmente a observação de um fenômeno que se desenvolve no tempo.”²²⁹

Pensar o uso do filme nas aulas de história com o intuito de instigar uma compreensão sobre tempo e temporalidade, passa pelo reconhecimento de que ele permite ensinar menos sobre o que diz, do que porque o diz. Como afirma Ranzi (1998), é preciso questionar “o filme como se questiona qualquer documento utilizado no ensino de História.”²³⁰ Pois, o cinema também “permite compreender o espírito do nosso tempo e aproximar o aluno do passado de uma maneira diversa, abrindo espaços de reflexão sobre a construção da História.”²³¹ No que concorda Pereira e Silva, ao afirmarem que “uma importante questão que deve ser ressaltada está na própria temporalidade que permeia a forma de uso dos filmes. Estes têm história, portanto o seu uso também registra suas continuidades e rupturas.”²³² Mas é preciso educar o olhar para perceber esse registro. O que é passado e o que é futuro nessa representação? É preciso considerar que às vezes, o tempo e sua representação podem ser confundidos.

Enfim, a construção de uma compreensão de tempo, de noções de temporalidade, e por consequência, a apreensão de competências essenciais para a assimilação do conhecimento histórico, a partir do próprio reconhecer da historicidade da vida, tem no filme, muito mais que uma possibilidade, uma ferramenta indispensável. Didaticamente, o seu uso, para além da simples exposição visual, permite não só interferir na consciência histórica do aluno, mas propor uma reflexão sobre a própria história enquanto representação da experiência do tempo, produto de interpretação e reconstrução. Para Tarkovski (1998), “a consciência humana precisa do tempo para existir.”²³³ mas o tempo não existe sem a consciência que a ele atribui um sentido,

²²⁸ TARKOVSKI, 1998, p. 72.

²²⁹ Ibid., p. 77.

²³⁰ RANZI, 1998, p. 25.

²³¹ Ibid., p. 26.

²³² PEREIRA; SILVA, 2014, p. 333.

²³³ TARKOVSKI, 1998, p. 71.

sendo este representado a partir de uma narrativa, como a escrita da história ou a montagem fílmica.

Gumbrecht lembra ser impossível tornar o passado presente. No entanto, o esforço empregado em “re-presentar” os tempos já vividos é uma mostra do interesse por uma perspectiva além do agora.²³⁴ O autor diz que é menos importante questionar o que fazemos com o conhecimento histórico, do que pensar sobre o que nos leva a realidades passadas. O filme não tem o poder de conduzir literalmente ao passado, mas pode, dentro de uma ordenação didático-pedagógica, produzir a presença de um outro tempo, no sentido de ativar uma certa aproximação do vivido com o espaço de experiência e horizonte de expectativas. Por isso, para Meirelles, o filme “assenta em valioso repertório de atos e ações do homem, de testemunhos das construções do imaginário, o que dificilmente é alcançado pelas fontes tradicionais escritas.”²³⁵

Todas essas considerações, feitas tanto no primeiro item deste capítulo, em que trato da relação do filme com a produção/difusão do conhecimento histórico; como no segundo, em que trabalho mais especificamente com a representação do tempo no cinema, são fruto de um processo que se desenrola há vários anos, em que venho, à princípio, tentando educar o meu próprio olhar. Procurei ao longo do texto, aproximar as discussões teóricas da preocupação com a sala de aula, por isso acho importante exemplificar essas orientações com filmes que poderiam ser usados como meios (e na maior parte dos casos, foi o que fiz) para aplicá-las.

O objetivo para o desfecho desse capítulo é demonstrar quais estratégias didático-pedagógicas nortearam a elaboração e execução do Projeto História e Cinema, e mais recentemente o minicurso “Cinema e temporalidades: entre imagens e narrativas”, ministrado aos alunos do semipresencial do CEJA Joaquim Gomes Basílio, na cidade de Brejo Santo.

2.3. Projeto História e Cinema: trabalhando o tempo na EJA a partir do filme

O encaminhamento narrativo dos textos dos livros didáticos da EJA se dá no sentido de operar uma lógica de percepção das alteridades e permanências no tempo, que pressupunha produzir uma compreensão diacrônica a partir da relação entre passado e presente. Do mesmo modo que procura integrar os vários tempos de uma mesma realidade, reforçando o caráter de

²³⁴ GUMBRECHT, 1999.

²³⁵ MEIRELLES, 2004, p. 82.

multitemporalidade. A dificuldade de os alunos perceberem isso me conduziu a propor atividades como a exibição e discussão do filme “A tristeza do Jeca”.

No entanto, uma situação ainda me incomodava: como eles compreendiam essa representação? Pois, na experiência com a obra de Mazzaropi, que relatei no capítulo anterior, a minha preocupação era a de afirmar as continuidades no ainda rudimentar processo eleitoral brasileiro, ao menos no que se refere a algumas práticas pouco republicanas, embora também tivesse tido a intenção de trabalhar a multitemporalidade do evento. Entretanto, eu tinha que investigar quais os significados que essas representações narrativas tinham para os alunos. Que tipo de sentidos eles poderiam atribuir a elas. Concluí que, para propor uma intervenção pedagógica, isso precisava ser esclarecido.

Sendo assim, defini que o próximo passo seria escolher estratégias que proporcionassem a oportunidade de observar como os alunos da EJA mobilizavam e atribuíam significado a representação do tempo a partir do filme. De posse dessa análise, pude, enfim, direcionar a maneira de trabalhar essas percepções em prol do desenvolvimento das competências narrativas como experiências do tempo, partindo do pressuposto de que a ferramenta cognitiva para isso seria a apreensão das categorias temporais de alteridade e permanência. Para isso, seria preciso, acima de tudo, usar o princípio mais fundamental da andragogia: ouvir os alunos.

De uma maneira geral, uma das grandes falhas da didática é não considerar as expectativas deles. Obviamente, a sociedade (grosso modo) deposita nos estudantes toda uma demanda, que passa pela formação técnica e certo nível de desenvolvimento intelectual, que permita uma inserção no mercado de trabalho, assim como o exercício da cidadania. E parece ser condição indiscutível que nas etapas iniciais da Educação Básica, os próprios alunos não possuem autonomia suficiente para expressar suas expectativas em relação a aprendizagem. Isto posto, cabe questionar se nos anos subsequentes, em especial na Educação de Jovens e Adultos, isso é levado em consideração. Salvo a recente proposta de reformulação do Ensino Médio, que prevê a possibilidade do aluno escolher a área de conhecimento que deseja aprofundar os estudos (que por ora desconsidera a especificidade da EJA²³⁶), o que permanece é um processo educativo pautado em parâmetros formais que uniformiza e determina aquilo que vai ser ensinado, e como.

Naturalmente, os alunos acabam assimilando essas demandas impostas socialmente, e passam a encará-las como metas a serem alcançadas. Assim, se ele tem como expectativa cursar uma faculdade, desejará aprender o máximo de conteúdos para que seja capaz de acertar as

²³⁶ A novidade no que se refere à educação de adultos seria o aumento da carga-horária à distância, que muito mais aproveita a pretensa autonomia do estudante do que efetivamente a desenvolve.

questões dos exames de seleção. E se essas avaliações são orientadas para a memorização desses conteúdos, assim será a mecânica de ensino-aprendizagem que ele irá fazer uso para tal propósito. O que acaba por ser o norte de todo o sistema de ensino no Brasil, embora não faltem discussões nas últimas décadas no sentido de desconstruir esse modelo, pautadas principalmente no paradigma da competência. O que não elimina, evidentemente, a dinâmica da imposição de demandas, apenas redireciona o foco da aprendizagem, diminuindo à princípio, seu caráter conteudista

A missão da escola moderna, sob a égide preconizada por esse novo modelo, admite a necessidade de adotar um programa de funcionamento que visa incorporar em seu ambiente, um regime de produção de saberes que, mesmo não abandonando o estudo dos conteúdos, faça deles um meio para a mobilização de todo um conjunto de aprendizagens a fim de aplicá-los em situações concretas do cotidiano. Além de outros elementos, os conceitos utilizados nessa proposta são apropriados das noções de otimização do mundo do trabalho, do qual a escola deveria se aproximar. A partir daí, intensifica-se nas últimas reformulações promovidas pelo Ministério da Educação do Brasil, a problemática em torno dos objetivos do ensino. O que o aluno deve aprender, para que e para quem, compõe as pautas do debate, do qual se extrai aquilo que de fato se produz (ou deveria) em sala de aula.

É nesse contexto que emerge toda uma reflexão em torno do significado do termo competência, em muito sob a influência do sociólogo Philippe Perrenoud. O mesmo a define como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.²³⁷” Ou seja, o desenvolvimento de competências no ensino não dispensa a aprendizagem dos conteúdos, mas deixa claro que não são uma finalidade. Fazer uso desses conteúdos, mobilizando conhecimentos pregressamente produzidos, e transformar a experiência pedagógica em uma competência efetivamente desenvolvida, como afirma Perrenoud, leva tempo, o que acaba por gerar um mal-entendido, que “está em acreditar que, ao desenvolverem-se competências, desiste-se de transmitir conhecimentos.²³⁸”

A defesa da diversificação de métodos de ensino também enfrenta essa já quase disputa bizantina. Pois, o uso de filmes como recurso didático pode soar sempre como um desperdício de tempo. Eu mesmo já conversei inúmeras vezes com professores que dizem gostar de filmes, e até acham que é importante o seu uso na escola, mas sua preocupação com o repasse dos

²³⁷ PERRENOUD, Philippe. Como construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999. Perrenoud p. 7.

²³⁸ Ibid., p. 7.

conteúdos não permitiria a eles poder usá-los. A conclusão a que chegam, em resumo, é a seguinte: “ou eu dou o conteúdo ou passo o filme.” É pouco comum que se pense no filme como meio para desenvolver competências, no sentido mesmo de aprender a aprender, uma das habilidades essenciais, como se preconiza, para viver na era da informação.

No que se refere ao ensino de História, o arcabouço norteador referenda a contribuição deste componente curricular, considerando “que a sociedade atual vive um presente contínuo, que tende a esquecer e anular a importância das relações que o presente mantém com o passado.”²³⁹ Por isso, sua aprendizagem estaria fundada no necessário diálogo temporal. Sempre no sentido de evitar uma visão estanque da história, em especial isolando o tempo vivido das experiências e expectativas. Por isso, os conteúdos deverão ser apresentados como um suporte, a fim de que sobre eles se estabeleça uma mediação, permitindo ao aluno operar a base comum de conhecimentos (em geral, sobre o passado) em sua relação com o mundo, sem desconsiderar seus saberes, e suas particularidades enquanto indivíduo. Sendo assim, o mais importante é aprender a aprender os conteúdos, tornando-os válidos para vida.

Isto posto, e a partir daquilo que foi discutido ainda no primeiro capítulo, o ensino de História teria como objetivo essencial o desenvolvimento da consciência histórica, de uma competência que permita ao aluno produzir um sentido de orientação. O raciocínio histórico pressupõe o domínio de uma série de habilidades cognitivas, mas especialmente a de saber lidar com as distintas formas de narrativas, que por sua vez, envolvem a representação do tempo. Entender como se constituem essas narrativas, enquanto operadoras da experiência temporal, numa relação direta com os acontecimentos do mundo no qual vivem, tornariam os alunos aptos a pensar historicamente, competência esta que sintetiza os objetivos didáticos da História.

Portanto, o desafio docente mais elementar seria tornar esses conteúdos significativos. Porém, voltando ao antes exposto: quais seriam esses conteúdos? E como torná-los mais significativos? Perrenoud chama a atenção para um dilema fundamental: cabeças cheias ou cabeças feitas? Pois é preciso admitir que, para o conteúdo estudado ser assimilado e tornar-se uma competência, uma série de “esquemas de mobilização de diversos recursos cognitivos em uma situação de ação complexa desenvolvem-se e estabilizam-se ao sabor da prática.”²⁴⁰ Sendo assim, é preciso tempo de execução desses “esquemas”.

É impossível, em um número limitado de anos de escolaridade, cobrir programas pletóricos de conhecimentos, senão abrindo mão, em grande medida, da construção de competências. Afinal de contas, conhecimentos e

²³⁹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. p. 305.

²⁴⁰ PERRENOUD, 1999, p. 10.

competências são estreitamente complementares, mas pode haver entre eles um conflito de prioridade, em particular na divisão do tempo de trabalho em aula.²⁴¹

Isto posto, algumas questões se mostram urgentes nessa reflexão que eu proponho. Partindo do pressuposto de que não é possível (e nem desejável) abandonar os conteúdos, mas não esquecendo que, como disse Perrenoud, o tempo de execução de sequências didáticas que façam uso do conteúdo para desenvolver competências é essencial, o que fazer com os alunos de uma modalidade de ensino que conta com pouco tempo de ocupação escolar em suas atividades? Mesmo se considerarmos a EJA presencial, sabe-se que a maioria dos estudantes tem parte do seu cotidiano ocupado com atividades profissionais e responsabilidades que os distingue dos demais alunos da educação básica. Portanto, a didática pensada para esse público precisa estar atenta com essa realidade.

Diante da quase escolha de Sofia a que Perrenoud nos desafia a refletir, a Educação de Jovens e Adultos nos conduz a fazer opção pelo trabalho por eixos temáticos, pois permite “estabelecer relações entre a história do presente e acontecimentos e processos históricos do passado; identificar diferentes temporalidades no presente [...]; identificar a diversidade nas experiências humanas na mesma época ou em tempos diferentes [...]”²⁴². Portanto, a partir desse conjunto de metas, o desafio para a EJA é criar alternativas pedagógicas que considerem a realização de atividades complementares aos estudos individuais dos alunos e, ao mesmo tempo, direcione essa apreensão dos conteúdos para a produção de uma aprendizagem significativa. Mas o que seria uma aprendizagem para os alunos adultos?

Basicamente aquela que leva em consideração o que eles efetivamente querem, partindo do que já sabem. Ou seja, os alunos esperam “uma história que, para eles tenha a ver com o seu presente, com a realidade que conhecem um pouco mais de perto.”²⁴³ E não um conteúdo que “parece distante no tempo.”²⁴⁴ Infelizmente essa é uma visão que se consolida justamente pela ausência de um planejamento didático que considere a necessidade de diálogo entre passado e presente, talvez porque se deseja evitar propor ao alunado uma história do presente apenas. Mas, é preciso que não se perca de vista que uma história “que exclui a realidade do aluno, que despreza qualquer experiência da história por ele vivida, impossibilita-o de chegar a uma

²⁴¹ Ibid., p. 10.

²⁴² BRASIL. MEC. Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos: História. II segmento. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_historia.pdf> acesso em 03 maio de 2019. p. 126.

²⁴³ CABRINI, 1986. p. 21.

²⁴⁴ Ibid., p. 21.

interrogação sobre sua própria historicidade.²⁴⁵” No caso dos alunos da EJA isso seria grave e fatal, porque os mesmos acumulam já muitas experiências, que não faz sentido que sejam desperdiçadas no processo de aprendizagem de novos conhecimentos. Como lembra Lucini, aquilo que oferecemos aos alunos como opções pedagógicas, ou seja, várias formas de texto (incluindo filmes),

constitui-se numa possibilidade de experienciar o tempo que ele configura a partir daquilo que já é experiência para quem irá lê-lo. Logo, compete-nos também, como professores, conhecer as experiências temporais dos alunos, e a partir delas, oferecer-lhes textos que lhes possibilitem outras experiências no/com o tempo, permitindo-lhes significar o seu conteúdo vivido.

Sendo assim, é essencial que a atividade didática defina a priori a(s) competência(s) a serem desenvolvidas pela disciplina. Pois, no caso do ensino de História, a escolha dos conteúdos trabalhados deve considerar “a construção de relações de transformação, permanência, semelhança e diferença entre o presente e o passado [...]”²⁴⁶ e no que se refere a organização dos conteúdos, “o diagnóstico do que os alunos já dominam, para que estudem e reflitam sobre temas e questões históricas.”²⁴⁷ Partindo dessas duas premissas básicas, fui ao longo dos anos, direcionando as atividades do Projeto História e Cinema para contribuir no sentido de tornar os conteúdos estudados por meus alunos da EJA mais significativos, assim como proporcionar a eles uma aprendizagem que lhes permitisse desenvolver “uma reflexão de natureza histórica”²⁴⁸.

Entretanto, isso tudo nos leva a outra reflexão extremamente oportuna. Se o que caracteriza o aluno da EJA é um maior potencial de autonomia, bem como um campo de experiência mais vasto, que permite ao professor aproveitá-lo no desenvolvimento das competências; é verdade também que esse público já possui uma visão de mundo mais bem formada. O que pode facilitar, ou mesmo dificultar algumas dinâmicas em sala de aula. Além disso, já tem mais clareza de suas expectativas, e não quer “perder tempo” com atividades que possam desviar de seus objetivos. Pois assim como alguns professores, é possível que os estudantes da EJA também vejam o filme desse modo.

Desde quando comecei as atividades do projeto História e Cinema, procurei conversar com eles sobre a importância de enxergarem no audiovisual uma oportunidade para pensar sobre o conhecimento histórico, perceberem como a história é representada nos filmes, por

²⁴⁵ Ibid., p. 21.

²⁴⁶ PCN EJA, p. 126.

²⁴⁷ Ibid., p. 127.

²⁴⁸ CABRINI, 1986, p. 29.

exemplo. Geralmente, uso o argumento de que precisam aprender a observar a representação histórica nos meios de comunicação audiovisuais, pois quando deixarem a escola, esses serão provavelmente os suportes que irão lhes transmitir informações.

Durante a maior parte do tempo em que trabalhei com o uso de filmes nas aulas de História da EJA, o foco foram os alunos da modalidade presencial, já que, em um formato mais assemelhado a uma sala de aula convencional, oferecia menos obstáculos logísticos. No semipresencial, cada aluno vai estar em um objeto de conhecimento diferente²⁴⁹, pois como estudam basicamente em casa, cada um tem seu próprio ritmo. Como eu também já estava procurando desenvolver atividades na EJA presencial que visavam um trabalho mais interdisciplinar e que, a partir de temas geradores, pudesse abarcar objetos dos outros componentes curriculares da área de Ciências Humanas, priorizei esses alunos nos primeiros anos. No entanto, como o maior contingente de matrículas compunha a modalidade semipresencial, isso sempre me causou incômodo. Principalmente porque, a partir dos últimos anos, esse passou a ser o foco essencial, o público-alvo dos Centros de Educação de Jovens e Adultos, os CEJAs. Mas são justamente esses alunos que passam menos tempo na escola, e geralmente são os que procuram otimizar mais esse tempo, participando de atividades que sejam estritamente necessárias para que se certifiquem.

É justamente essa uma das críticas feitas a esse tipo de organização curricular, ou seja, o afastamento do aluno de um ambiente de socialização que estimule práticas de construção coletiva de conhecimento, que será também resultado do compartilhamento de saberes, um dos pilares didático-pedagógicos da educação de adultos. Nesse sentido, o que me ajudou um pouco a superar o problema é que, como 20% da carga-horária do aluno precisa contemplar atividades presenciais, há uma recomendação para que esse tempo seja preenchido com atividades diversificadas, como oficinas temáticas. As oficinas destinadas a preparação para exames supletivos, como o ENCCEJA, em parte contribuem para o preenchimento desse requisito, mas como não tem uma continuidade curricular, acabam por apresentar uma demanda de participação muito episódica, alternando nominalmente os participantes.

²⁴⁹ Talvez caiba aqui um pequeno esclarecimento: no estado do Ceará, o regime semipresencial é organizado em quatro áreas de conhecimento: Matemática e suas tecnologias, Ciências Naturais e suas tecnologias, Linguagens e Códigos e Ciências Humanas e suas tecnologias. No caso específico de História, são aplicadas 10 avaliações escritas para os alunos do Ensino Fundamental e 09 para os do Ensino Médio. Não há uma frequência semanal obrigatória, apenas uma limitação do número de avaliações realizadas por semana (que no caso da escola em que eu trabalho é de duas provas escritas). Como há o ingresso frequente de alunos que já cursaram uma parte dos níveis em que se encontram, não têm que se submeter a todas as avaliações, o que, no final das contas, reforça o caráter individual de atendimento. O que quero deixar claro é que não há condições práticas de verificar em que conteúdos esses alunos estão em cada semana para que se possa reuni-los em uma atividade coletiva que se destine ao reforço didático desses conteúdos. Por isso, seria importante desenvolver uma atividade que os fornecesse meios para aprendê-los.

Conversando com outros professores em encontros formativos sobre a Educação de Jovens e Adultos, percebi que havia uma preocupação geral com o desenvolvimento de um vínculo maior dos alunos com a escola, esta deixando de ser vista apenas como um local de realização de provas. Pareceu-me uma oportunidade de propor um tipo de prática que pudesse ajudar no estudo dos conteúdos e ao mesmo tempo, promovesse uma frequência maior nas oficinas temáticas. Porém, havia um sério problema. Como falei, ao contrário dos alunos das salas de aula presenciais da EJA, na modalidade semipresencial, eles estão estudando conteúdos diferentes. Enquanto uma parte se dedica a leitura sobre o Brasil império, outros estão estudando a II Guerra Mundial ou a Revolução Francesa. Porém, em verdade, essa foi uma chance para que eu mergulhasse ainda mais fundo no objetivo do meu trabalho: eu não iria focar no conteúdo, e sim no ato de raciocinar historicamente. Ou seja, em uma maneira deles aprenderem mais quando estivessem estudando os conteúdos, independentemente de quais fossem.

Desse modo, diante do dilema anteriormente exposto, a questão para mim estava se resolvendo, ao menos ao nível do planejamento: eu não precisaria escolher entre competências e conteúdos. O trabalho do projeto História e Cinema iria focar no desenvolvimento de competências, em especial a relacionada ao ato de pensar historicamente, e com isso, de acordo com o que levantei como hipótese, iria contribuir para que eles aprendessem os conteúdos a serem estudados (quase sempre em casa). Penso que consegui me livrar do enrosco que o texto de Perrenoud me impôs por alguns anos, usando as oficinas temáticas para o cumprimento da carga-horária presencial dos alunos.

Cabe aqui uma explicação um pouco mais pormenorizada. As oficinas com o semipresencial já estavam acontecendo, já fazia uso de filmes para explorar temas como Consciência Negra, Mulher, “tempo de empoderamento(?)”, ou Direitos Humanos em tempos de desumanidade; mas esses encontros eram esporádicos e não permitiam uma sequência de eventos onde eu pudesse amarrar uma discussão um pouco mais ampla, que permitisse avançar para uma afetação na atitude do aluno em relação aos conteúdos, que no caso da História, via de regra, eram relacionados a coisas do passado. Portanto, inspirado nas últimas atividades da modalidade presencial, pensei em criar minicursos.

Assim, ajudaria os alunos a cumprir a carga-horária presencial exigida, garantia continuidade das discussões com os mesmos alunos, e ao final, poderia estar contribuindo para jogar luz sobre uma das grandes dificuldades da modalidade semipresencial, o pouco contato dos estudantes com atividades socializadoras. Basicamente, o terceiro capítulo dessa dissertação vai se dedicar ao relato de uma recente experiência nesse sentido. Todavia, pelo

exposto até aqui, fica evidenciado que precisaria ser bem cirúrgico na proposição dos temas, nas abordagens e na seleção do material a ser usado, pois não é fácil contar com a presença constante de um público que está habituado a frequentar a escola de maneira não sistemática, o que pressupõe sugerir a eles uma reorganização do seu tempo, e todo um jogo de convencimento que os fizesse entender que as atividades das oficinas didáticas contribuiriam para que posteriormente aprendessem mais. Sendo assim, teria que focar naquela que de fato era a minha preocupação essencial, e que ao longo desse trabalho eu já venho tratando.

Como já reporte no primeiro capítulo, a dificuldade dos alunos de relacionar passado e presente, e de verem na leitura dos assuntos de História apenas uma tentativa de sua memorização, já era um problema e tanto. Mas o estalo veio da percepção de que o material didático procurava promover essa aproximação, mas isso não era compreendido por eles. Portanto, a sequência de eventos que relatarei é a culminância dessa junção entre necessidade e oportunidade. Sintetizando: eu não iria trabalhar os conteúdos, mas uma forma proficiente de lê-los. Ou seja, a missão seria ajudá-los a tornar aquela leitura não só mais inteligível, mas também significativa. Se a narrativa é histórica, é preciso saber ler historicamente, é preciso saber raciocinar historicamente para compreender e fazer uso de narrativas históricas. É necessário aprender a decodificar os sinais que se apresentam nesse tipo de narrativa, que em geral são constituídos pela maneira como operam a ordenação do tempo.

Portanto, a partir do Projeto História e Cinema, antes dedicado a modalidade presencial, agora inserido na carga-horária exigida aos alunos do semipresencial, meu objetivo seria organizar encontros em que eu procurasse contribuir para o desenvolvimento de seu raciocínio histórico. Usar o cinema para expor narrativas sobre o tempo, onde pudéssemos também discutir temporalidades históricas, e com base na observação de alteridades e permanências nessa representação do tempo nos filmes, aproximar passado, presente e futuro.

Assim, fazer com que eles deixassem de ver a história como um relato sobre o passado e, aprendessem a pensar a própria construção da História como conjunto de narrativas nas quais eles também contribuem, no sentido de que, como público leitor e audiência para essas narrativas, dão-lhes significado. Mas para isso se efetivar, seria preciso considerar duas condições *sine qua non*: aproveitar suas experiências e expectativas como propulsoras na construção dessa aproximação com a narração histórica e reeducar seu olhar para o melhor aproveitamento do recurso imagético. Sendo assim, pensar que o letramento histórico a partir do uso de filmes também poderia se associar a promoção de uma nova postura diante do audiovisual, quem sabe, um letramento histórico-imagético.

Apesar de, em teoria, as coisas estarem sendo encaixadas, e haver todo um *background* anterior do trabalho com a modalidade presencial, algumas questões ainda se mostravam desafiadoras: como organizar esses encontros? Em que horários? Com que alunos mais precisamente, e com quantos? Essas últimas três questões podem parecer sem muita importância para quem não trabalha com o público adulto, e principalmente em regime de semipresencialidade. Embora sejam verdadeiras pedras de toque do sucesso da empreitada, e, sem dúvida alguma, estão sendo. Resumidamente, vamos aos critérios que usei para chegar a uma solução para elas.

No que se refere ao perfil do público (e aqui vou me reportar especificamente ao minicurso que estará em tela no próximo capítulo), escolhi usar como linha de corte a faixa-etária média dos alunos da escola, que está em consonância com a idade da maioria dos alunos da Educação de Jovens e Adultos matriculados em território nacional. Assim, selecionei alunos entre vinte e trinta anos. Para o minicurso “Cinema e temporalidade: entre imagens e narrativas”, escolhi o turno da noite. A determinação do quantitativo de alunos por grupo temático me pareceu a questão mais difícil de solucionar, pois havia o dilema da característica do semipresencial como um atendimento individualizado. E para ouvir mais os alunos, fazer um uso mais efetivo de suas experiências, contar com uma participação mais ampla, pareceu a mim excluir a ideia de um ajuntamento grande de pessoas. Sem falar na imensa dificuldade de reuni-los no mesmo dia e horário, sem quebrar as discussões, que iriam pressupor uma sequência didática de eventos. Pesando os prós e contras, estabeleci que cada minicurso no semipresencial contaria com apenas sete participantes. Além disso, mesmo utilizando filmes em quase todos os encontros, fiz uso de uma série de outros recursos didáticos-pedagógicos a fim de produzir uma releitura do próprio significado do tempo, enquanto atribuição de sentido para a vida.

No que se refere a construção do texto do próximo capítulo, meu objetivo foi produzir uma narrativa que emulasse a ambiência das discussões em sala de aula. Pois, à despeito de se encaixar em outras modalidades de ensino, na educação de adultos deve haver uma participação ativa do aluno no sentido de guiar as iniciativas docentes. A partir do momento em que resolvi envolver os alunos do semipresencial nas atividades do Projeto História e Cinema, essa foi uma preocupação que me orientou. O que também contribuiu para justificar o trabalho com um número reduzido de inscritos nos minicursos. Reforçando o protagonismo deles, direcionamos melhor a execução das atividades a fim de não destoar no atendimento individualizado que caracteriza a experiência da modalidade.

Sendo assim, evitei criar esquematismos no relato das oficinas. Como se poderá perceber, não irei expor fichários nem tabelas compartimentalizando a descrição das dinâmicas realizadas em cada encontro. Por mais que houvesse uma organização que antecipava os pontos a serem explorados, a maioria das imagens, vídeos, músicas, e principalmente as cenas dos vários filmes que foram discutidos são resultado da maneira com que fluía o debate. Em certos casos, eu até mesmo deixei de utilizar materiais que havia preparado, mas que não se encaixavam onde o andamento das conversas nos direcionava. Os temas que iam surgindo, como por exemplo a Guerra Fria,²⁵⁰ além de culminar pontos que vinham sendo pensados, encaminhavam a escolha de novas atividades e reflexões. Embora houvesse, evidentemente, uma sequência preestabelecida de eventos a serem cumpridos. Todavia, os aspectos que fundamentalmente diferenciaram este trabalho do que vinha sendo realizado com a modalidade presencial, é a desvinculação a priori, de um determinado conteúdo, pois aqui a finalidade era aprender a pensá-los.

Cabe agora um pequeno encaminhamento da leitura do próximo capítulo, expondo alguns pormenores do planejamento do minicurso, que contou com cinco encontros. A princípio já previ a exibição de apenas dois filmes integralmente: “Vida Maria” (2007) e “Conflito das águas” (2010), sendo este, o último objeto a ser analisado e discutido. Aqui não pretendo entrar em nenhuma análise propriamente, já que na terceira e derradeira parte desse trabalho contemplarei não só o relato em si da experiência com os alunos, mas o porquê dos passos que foram sendo dados no sentido de poder entender como o filme poderia atuar nesse projeto de construir uma compreensão do tempo, e nos ajudar a pensar historicamente.

Nos três primeiros encontros, os alunos foram expostos a várias situações didático-pedagógicas que os estimulou a pensar no caráter de narrativa que a história possui. Mas também, e esse é um aspecto importante, foram estimulados a construir, eles mesmos, narrativas históricas. Para isso, fui estimulando-os através da exposição de elemento imagéticos, a perceberem que a narrativa é uma composição que tem como articulador o próprio tempo. Na verdade, é isso que fazemos, constituímos o tempo a partir da construção de uma narrativa. Ou seja, através de um enredo, vamos dando vida a história, onde entra a imaginação e os dados

²⁵⁰ O fato de 4 dos participantes terem estudado há pouco tempo o conteúdo referente ao período do pós-II Guerra, acabou contribuindo para isso. Esse é um dos pontos centrais do trabalho, pois é uma demonstração de como fomos usando o conteúdo para pensarmos historicamente. Porém, sem nenhuma preocupação em nos fixar na factualidade em si, e principalmente na forma como nos relacionamos tanto como aqueles acontecimentos e com a representação que fazemos dele. De que forma pensar sobre o passado nos ajuda a pensar sobre o presente e o futuro.

previamente conhecidos. Mas, o ordenamento do tempo, de que forma fazemos passado, presente e futuro dialogarem é que, enfim, produz sentido para o que estamos narrando.

Portanto, nessas primeiras oficinas, meu objetivo foi contribuir para que os alunos percebessem como se constitui a narrativa que visa registrar o tempo. Levá-los a entender a história é na verdade fruto da nossa interação com essa narrativa. A maneira como mobilizamos o tempo a partir delas é o que determina a forma como vamos significar esse conhecimento. Mostrar a eles que quando olhamos para o conhecimento histórico e pensamos apenas no passado, ou quando até mesmo não vemos sentido em estudar o que já passou é uma maneira de nos relacionar com o tempo. Mas que é preciso saber operar a narrativa histórica de outras maneiras, pois as formas de articulação e significação do tempo, não só determinam a compreensão da história, mas agem diretamente na forma como representamos e conduzimos as ações do presente.

Procurei, e espero deixar isso evidenciado, associar a percepção do tempo nas narrativas fílmicas com a vivência dos próprios alunos. Suas experiências e expectativas também direcionaram os debates, assim como a escolha dos objetos a serem observados. Ou seja, os seus saberes e conhecimentos prévios foram convocados a dialogar com as narrativas presentes nos filmes que assistimos. Mas, além disso, procurei explorar a sua compreensão do tempo. Esse foi um ponto essencial, procurar perceber como já articulavam a relação presente-passado-futuro. O que é o tempo? Como o tempo é representado nas narrativas históricas? Como passado, presente e futuro são representados nos livros didáticos? Por mais que não fossem questões respondidas diretamente, estavam sempre a pairar a respeito daquilo sobre o qual nos debruçávamos.

Desse modo, para reforçar a abordagem ativa do processo didático, procurei intercalar atividades de observação e debate com dinâmicas que acentuavam o protagonismo dos alunos. Minha preocupação desde o início era não deslizar em uma incoerência, pois se não queria me fixar em um conteúdo, e sim ensiná-los a lidar com eles, não poderia efetivar uma prática que justamente passasse a impressão que estava impondo um outro tipo de conteúdo. Centrar o processo nos participantes seria uma forma de evitar tal situação. Embora, de uma maneira geral (e acredito, não só na EJA) as metodologias ativas sejam o caminho mais interessante e inovador de construir um conhecimento significativo, já que “na escola, o professor é o grande intermediador desse trabalho, e ele tanto pode contribuir para a promoção da autonomia dos alunos como para a manutenção de comportamento de controle sobre os mesmos.”²⁵¹ Seria

²⁵¹ BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. In: Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. p. 26.

importante evitar essa impressão e reforçar o aspecto de educação de um novo olhar para o conhecimento. Em que sentido?

No começo desse texto procurei justificar a preocupação com o ensino de História na educação de adultos com o fato de ser, muito provavelmente, esta é a última oportunidade que terão, não só de um contato com o conhecimento histórico sistematizado, mas também de rever sua postura em relação a aprendizagem. Por isso, optei por usar os princípios das metodologias ativas, já que elas têm

o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor. Quando acatadas e analisadas as contribuições dos alunos, valorizando-as, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, além da persistência nos estudos, entre outras.²⁵²

Sendo assim, buscando centrar o experimento na participação do aluno, adotei algumas estratégias que alternavam as minhas falas e o relato deles. Em duas dessas atividades, como será demonstrado a partir do segundo item do capítulo 3, suas próprias percepções da representação temporal ajudaram a articular aquilo que depois passamos a investigar nos filmes, em especial naqueles que mencionei acima: “Vida Maria” e “Conflito das águas”. Sem dúvida, esse foi o ponto de culminância.

O uso dessas duas obras foi uma experiência pedagógica exitosa não porque completou um ciclo de investigações didáticas, mas porque claramente nos conduziram a pensar historicamente. Por quê? A articulação entre o conhecimento histórico, o sentido operativo do tempo, e especialmente a forma como as nossas experiências e expectativas se relacionam com as ações e formas de ver o mundo foram exploradas a partir do filme “Vida Maria”, um enredo próximo da realidade de muitos dos nossos alunos. Já em “Conflito das águas”, pude ver como eles, depois que foram estimulados a observar a maneira como o tempo vai sendo articulado na construção da narrativa fílmica, perceberam as continuidades e discontinuidades históricas. As alteridades e permanências como categorias que ajudam a pensar que a história não é feita de passados isolados, mas da presença deles na contemporaneidade.

É importante frisar que os encontros aconteceram ao longo de um mês. Realizar uma oficina por semana me permitiu pensar sobre aquilo que foi sendo produzido em termos de reflexão e assim, planejar novas estratégias a partir do ponto em que paramos. Enfim, espero que o relato dessa experiência possa fazer jus ao que se processou em sala de aula, mas não

²⁵² Ibid., p. 28.

constitui em hipótese alguma um modelo engessado. Espero que sirva de incentivo para que experiências como essa sejam pensadas e executadas em salas de aula na EJA, em especial na modalidade semipresencial, geralmente um espaço carente delas.

Em resumo, o relato que corresponderá a terceira parte da dissertação foi organizado de uma forma que atendesse a duas necessidades: primeiramente, expor como a experiência das oficinas contribuiu para que pudesse intervir na construção de uma compreensão do tempo e a apropriação das categorias temporais por parte dos alunos; mas também, demonstrar como se relacionam essas atividades com o projeto de divulgação e ampliação da pesquisa, que se deu com a criação do site “o tempo no cinema. Essa dinâmica será explicada no primeiro item do terceiro capítulo.

A partir do segundo item, “o osso virou nave”, iniciarei um apanhado das atividades dos encontros, onde o objetivo central foi levar os alunos a compreender o tempo na narrativa. Portanto, como são articulados o passado, o presente e o futuro, e como ordenamos esses tempos de acordo com o sentido que queremos atribuir às ações humanas, como o tempo em que vivemos registra e mobiliza nossas experiências e expectativas. Em seguida procurei abarcar os dois últimos encontros, onde discutimos os filmes “Vida Maria” e “Conflito das águas”. Para cada uma dessas obras, fiz uma análise preliminar, tentando mostrar como o tempo é neles representado narrativamente.

CAPÍTULO III – ESTRATOS DA HISTÓRIA: A COMPREENSÃO DOS TEMPOS NA NARRATIVA FÍLMICA

3.1 – Agora, o futuro: a proposta do site “o tempo no cinema”

Considero importante começar este derradeiro capítulo, ressaltando sua interação com o aspecto propositivo da minha pesquisa. Segundo o regimento nacional do Mestrado Profissional em Ensino de História, mais especificamente o parágrafo 2º do capítulo 15, o produto final poderá assumir diversos formatos, desde que considere as dimensões preconizadas por esse mesmo documento, com destaque para “as possibilidades de produção e atuação na área de Ensino de História que contribuam para o avanço dos debates e a melhoria das práticas do profissional de História dentro e/ou fora da sala de aula.²⁵³” Ademais, é preciso lembrar que a própria dissertação é parte desse aparato propositivo. Dessa forma também deverá “traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes contextos onde são mobilizadas distintas formas de representação do passado.²⁵⁴”

Levando isso em consideração, o que proponho no terceiro capítulo é a justaposição desses elementos. Ao mesmo tempo que irei expor algumas experiências práticas da pesquisa, espero que o conjunto das reflexões que me conduziram até aqui estejam evidenciadas no texto. Sendo assim, este terceiro capítulo contemplará tanto a narrativa de uma ação concreta, pensada e executada em sala de aula – que poderá servir de norte para outras experiências – quanto a construção de um material de apoio aos estudantes (professores e alunos) que desejam, através dos filmes, descobrir ferramentas para o desenvolvimento do raciocínio histórico.

Portanto, este capítulo foi estruturado de maneira que possa espelhar aquilo que vai constituir o elemento “externo” à dissertação: o site “O tempo no cinema”. Ele articulará toda a trajetória que une passado, presente e futuro da pesquisa. Do mesmo modo que abarcará os projetos CineHistória e Planejando com cinema, que já venho há anos desenvolvendo, o site objetiva aprofundar o debate em torno dos usos de filmes em sala de aula, e em especial as discussões sobre a apropriação das noções e categorias temporais na aprendizagem histórica. Ademais, oferecerá um suporte que busca contribuir efetivamente para um novo olhar sobre a representação do tempo nas narrativas fílmicas.

²⁵³ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Regimento Geral do ProfHistória. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1226/profhistoriaemrederegimentogeral.pdf> Acesso em 25 de outubro de 2019. p. 5.

²⁵⁴ Ibid., p. 5.

O Regimento Geral do ProffHistória alude a possibilidade de que se produza um material didático, aspecto que me norteou no primeiro ano do curso. O plano inicial seria a confecção de uma página da web que apresentasse um guia de filmes para o trabalho com o tempo e temporalidade no ensino de História. No entanto, percebi que poderia ampliar essa ideia, sem a deixar de lado totalmente. Ao invés de um texto que mencionasse superficialmente esses filmes (um catálogo com sinopse e ficha técnica), eu poderia propor uma leitura mais profunda das obras, produzir um material que permitisse ao professor educar o olhar para o uso desse meio visando o desenvolvimento da competência de pensar historicamente dos alunos. Ou seja, um produto que não tivesse a preocupação apenas de apresentar os filmes, mas demonstrasse seu caráter de suporte para a apropriação das competências didático-pedagógicas que se articulam para a promoção da aprendizagem do conteúdo de História.

Dessa forma, nasceu o desejo de que o site, periodicamente, publicasse análises de filmes para se trabalhar tempo e temporalidade, e que pudesse direcionar especial atenção aos profissionais do ensino de História, como salienta o regimento do mestrado profissional. Nesse sentido, o formato de um site favorece a ampla divulgação e acesso às sugestões. Aliás, foi isso que me levou a pensar em outros aspectos que podiam também ser incluídos. Por que não contemplar as experiências práticas em sala de aula? Posto que são as ações que nos fazem pensar e repensar os elementos teóricos, e vice-versa. Unir as duas coisas me pareceu mais pertinente.

Sendo assim, resolvi articular mais uma atividade prática que se associa ao trabalho teórico: o Planejando com cinema. Este grupo que coordeno é importante no contexto da pesquisa, pois é muitas vezes através dos encontros em que assistimos e debatemos filmes, com intuito de pensar seu uso em sala de aula, que surgem as ideias para a produção dos textos publicados no site. Em resumo: essas seções do site interagirão funcionalmente. As obras que analisamos no planejamento geram os textos para a aba “filmes”, e a seção CineHistória publicará as ações práticas que foram mobilizadas a partir dessa dinâmica. Assim, contemplarei todo o processo: planejamento, análise e execução. E como culminância, a própria divulgação do processo através do site. No entanto, mesmo que não seja interesse do professor observar toda essa articulação, imagino que ele possa fazer uso da análise dos filmes, e pensar estratégias que atendam às suas necessidades mais específicas. Que podem variar conforme a modalidade.

Além das seções “Filmes”, “Planejando com cinema” e “CineHistória”, o site também conta com a aba “Textos e Telas”, onde publicarei sugestões de leituras que servirão como suporte, tanto para uma necessária educação do olhar para os filmes, como pensar sua relação com a produção e difusão do conhecimento. Ressalto que, por mais que o conteúdo da página

atraia mais atenção dos profissionais que lidam com o ensino de História, creio honestamente que sirva a um público maior, formado por pessoas interessadas em cinema e/ou história, que podem ser instigadas a reconhecer nos filmes um meio para o desenvolvimento da prática do pensamento histórico, e quem sabe contribuir para um letramento fílmico/imagético.

Mas, além de levar tudo isso em conta, minha preocupação foi elaborar algo que pudesse contribuir efetivamente com a prática em sala de aula, permitindo-me avançar na pesquisa sobre os usos de filmes na educação histórica. Ou seja, que esse produto fosse uma ponte entre a exposição das possibilidades pensadas e executadas, e o compartilhamento de algo que possa ser construído coletivamente, afetando a mim mesmo reciprocamente. Essa retroalimentação se pauta na própria lógica de continuidade que tem o site, pois não se trata de algo fixo, que apenas vai expor o que já foi feito e pensado. Ao contrário, vai me “pressionar” a prosseguir buscando novos filmes, e novos modos de vê-los.

Apesar de toda essa dinâmica, a principal destinação do site é mesmo a produção de reflexões sobre o tempo a partir dos filmes analisados. Serão, portanto, pequenos ensaios, em que vou mostrar como o cinema trata a questão do tempo e de que forma podemos fazer uso deles para pensar a experiência temporal, o tempo histórico e a maneira como lidamos com a presentificação do passado e do futuro em nossas vidas. Assim, não é objeto desse site expor planos ou esquemas pré-fabricados para serem aplicados em sala de aula. Não se prestará a “resolver” o problema dos professores que pretendem tratar a questão do tempo histórico na escola. Será sobretudo um instrumento para instigar outros usos, não só dos filmes nas aulas de História, como ressaltar a necessidade de apropriação de conceitos sem os quais não é possível aprender a aprender com a história. Nesse sentido, e pensando especialmente na apropriação das noções de tempo através de filmes, a ideia é justamente mostrar como se pode aprender a aprender com eles.

O que desejo com esses textos é oferecer aos leitores uma oportunidade de enxergar os filmes como uma representação do tempo. Procurando demonstrar que neles as noções de tempo e temporalidade são discutidas. Por isso, essas obras são potenciais meios para desenvolver o raciocínio histórico, já que este depende substancialmente da forma como operamos as categorias temporais. Por exemplo, como percebemos alteridades e permanências, sucessividades e simultaneidades presentes em uma narrativa? Pois, destaco mais uma vez, é a dificuldade de mobilizar esses artifícios narrativos que atrapalham a compreensão histórica, sem falar que tal defasagem pode, e provavelmente faz, com que o ensino de História seja visto como algo relacionado ao passado.

Embora eu vá lançar mão de uma descrição dos filmes, no sentido de que é necessário que haja uma compreensão do seu enredo, de sua história, e de aspectos que envolvem a sua narratividade, a minha intenção é que, aqueles que se disporem a ler os textos, possam visualizá-los como meios para se construir uma compreensão sobre o tempo e suas categorias. Dessa forma, como se trata de um site educativo, em certos casos algumas cenas precisarão ser descritas para que se possa perceber a aplicabilidade da obra dentro de um contexto pedagógico pré-estabelecido. Advirto, portanto, que em algumas passagens será necessário pormenorizar sequências, e até mesmo desfechos. Entretanto, faz parte do trabalho a partir do uso de outras linguagens, ter acesso a essa experiência antes dos alunos, de modo que, para se usar o filme em sala de aula, é necessário que se estude antes, não só como usá-lo, mas ele mesmo, como um texto que precisa ser pensado e até mesmo, desconstruído.

Imagino, mesmo podendo estar muito enganado, que a maioria dos leitores de “O tempo no cinema” serão professores de História em busca de ideias ou sugestões de um material audiovisual para trabalhar os conceitos de tempo histórico em sala de aula. Porém, não quero afastar o público em geral, interessado em História e/ou cinema. Penso que a leitura dos ensaios podem ser momentos de reflexão histórica. Por que não? Sendo assim, na maioria das vezes irei deslocar para a parte final, em uma pequena seção adicional, algumas orientações de onde o profissional que lida com a educação histórica em sala de aula possa partir para a utilização de cada um dos filmes. Embora acredite, sinceramente, que no decorrer da própria leitura, possa-se fazer essas inferências.

Porém, mesmo que resultado de toda uma empreitada, nesse sentido uma culminância, o site é acima de tudo um novo começo, imagino mais desafiante ainda. Reconhecendo o grau de abrangência que possui a internet, e por estar abrindo essa experiência pedagógica para a observação e contribuição de outras pessoas, reitero que o site não é um conjunto esquemático de passos a serem seguidos para o uso de filmes nas aulas de História. Acredito que respeitar as iniciativas dos professores é uma das formas mais férteis de se construir uma aprendizagem escolar significativa, pois quem está junto aos alunos sabe exatamente as suas necessidades mais prementes, os caminhos que precisa trilhar para conduzir suas aulas.

No entanto, as experiências desenvolvidas por outros professores podem ajudar a repensar ou mesmo destravar algum aspecto que envolve o trabalho docente, já que isoladamente acabamos por não dar conta. E no que se refere a utilização do filme no ensino de História, muitos trabalhos relatam problemas sérios em relação a insuficientes e/ou problemáticas formas de fazer uso desse recurso, que, em geral, serve a uma versão com imagens daquilo que o material didático dos alunos apresenta.

Portanto, pensando na necessidade da apropriação das noções de tempo e temporalidade nas aulas de História da Educação Básica, mas evitando propor metodologias ou encaminhamentos padronizados, os textos mostrarão como os filmes não só mobilizam experiências do tempo, mas representam distintas formas de temporalidade. São suportes que podem ser utilizados em sala de aula, permitindo abordar a articulação dessas noções e os objetivos da aprendizagem histórica, no sentido de melhor mobilizar os conteúdos estudados. Questões como: de que maneira passado, presente e futuro são articulados na obra? Como a temporalidade é discutida no roteiro? Como é possível educar nossa compreensão histórica a partir daquilo que é no filme exposto como argumentação? – serão frequentemente trazidas à tona nas postagens.

Espero que para meus colegas professores, em cada um desses filmes sobre os quais vou escrever, esteja uma semente para instigar uma possibilidade didático-pedagógica; e para o público que não mais frequenta a sala de aula, eles sejam inspiração para repensar o conhecimento histórico, reconhecendo sua utilidade como instrumento para lidar melhor com as várias narrativas que se apresentam diante de nós. Para os cinéfilos e demais interessados por filmes que frequentarem esse site, desejo que ele possa contribuir de alguma forma para que usufruam ainda mais dessa arte com a qual sempre aprendemos.

Penso ser possível que as análises publicadas contribuam para que os interessados em História, especialmente os professores, repensem a aplicação do recurso fílmico nas aulas, e da importância da formação para a leitura de imagens, que tanta presença possui nos idos correntes. Aprender a ler e dialogar com esse recurso é uma condição indispensável no contexto da educação no século XXI. Pois, a ideia do uso de filmes como simples ilustração precisa ser superada pelo reconhecimento de que o cinema produz discursos, propõe ideias e agencia formas de ver o mundo. É essa a sua potência, e é isso que precisa ser aproveitado em sala de aula, seu aspecto formativo, não meramente informativo.

Retomando o início da argumentação, espero que este terceiro capítulo possa compor uma síntese do que é o conteúdo do site. Embora cada uma das partes esteja devidamente introduzida lá, preciso destacar as duas seções que de fato ganharão destaque no decorrer do texto aqui apresentado: “Filmes” e “CineHistória”. O objetivo é que haja uma demonstração da forma como dialogam as observações feitas a respeito do recurso fílmico, que pressupõe seu estudo e toda uma série de observações, e a repercussão que essas reflexões têm no seu uso efetivo na escola.

Sendo assim, o conteúdo desse terceiro capítulo é basicamente composto pelo formato que se aparecerá nessas duas seções de “O tempo no cinema”. Ou seja, os relatos das

experiências em sala de aula a partir do uso dos filmes, e a própria análise deles. Por exemplo: antes de expor como foram as discussões em torno das películas “Vida Maria” e “Conflito das águas”, analisarei a representação do tempo nessas obras. Nesse sentido, penso que evidenciarei não só as etapas do procedimento da pesquisa, mas deixando claro para o leitor como interagem planejamento e ação. Como percebi a presença do tempo na narrativa e como fiz uso didático dessa observação.

Porém, essa interação é muito mais que um complemento. Na verdade, ao apresentar a maneira como vejo as impressões do tempo nos filmes “Vida Maria” e “Conflito das águas” e sua posterior utilização no debate com os alunos, pretendo mostrar que o aprendizado histórico está muito além de produzir uma experiência a partir do conhecimento do passado, mas sim, em atribuir um significado a representação dessa experiência. O filme como elemento de uma cultura histórica opera sentidos no tempo e sobre o tempo. É preciso aprender a lê-los.

As análises dos filmes estão também preenchidas das opiniões dos alunos, pois grande parte das obras que serão apresentadas no site, foram usadas em sala de aula, e muitas das observações mencionadas, foram contribuições dos próprios alunos, das suas visões de mundo. Esse é um dos elementos que considero mais importantes nesses textos. Eles estão imbricados de vários pontos-de-vista. Aqueles que os lerem e posteriormente os utilizarem em sala de aula, poderão acrescentar outras questões, enxergar outras possibilidades. Afinal, quantos usos e quantas facetas pode apresentar uma obra de arte? Como “somos pessoas diferentes, vemos coisas diferentes”, retomando a frase que citei como epígrafe dessa dissertação, extraída do filme “Os doze macacos”.

3.2 - “Nada é tão presente quanto o passado”: o tempo como mudança e permanência

Para o historiador alemão Reinhart Koselleck, o que ainda torna importante ensinar História, mesmo diante de um tempo histórico voltado para o futuro é justamente a necessidade de perceber as expectativas em torno desse porvir como resultado de experiências anteriores. Ao propor as categorias de experiência e expectativa, o autor lembra que “só se poderá reconhecer o que está em contínua mudança e o que é novo se souber qual é a fonte onde as estruturas duradouras se ocultam²⁵⁵.” Por essa visão, no caso dos alunos da EJA, voltar a estudar é uma ação decorrente de experiências anteriores que, tanto produziram o abandono da escola, como a necessidade e o desejo de novamente frequentá-la. Mas em cada um desses tempos,

²⁵⁵ KOSELLECK, 2016. p. 327

produziu-se uma dinâmica diferente em relação ao binômio experiência/expectativa. Como assim?

Ao conversar com os alunos, é comum ouvir os mais velhos relatarem que não imaginavam mais estar novamente em uma escola. E que assim o fizeram quando novas situações mudaram sua “visão das coisas”. Ou seja, quando sua expectativa foi alterada, sua “visão” da experiência passada também foi refigurada. Aquilo que antes se mostrava um obstáculo, como os filhos, passa a ser um incentivo. O tempo afastado da escola, que parecia ser um impedimento cognitivo, passa a ser visto como um impulso para recuperá-lo o mais rápido possível. Em certo sentido, dizer que “o que vale é o que vem pela frente”, é também uma forma de relacionar o futuro com o passado, este sendo superado por aquele. Expectativa sobre experiência. Pensar essa relação entre o passado e o presente, a começar pela vida pessoal, é uma forma de exercitar o pensamento histórico. E, a partir daí, aprender a lidar com o conhecimento produzido historicamente.

Digo isso a fim de reconhecer que o aluno da EJA pensa historicamente. No entanto, na maioria das vezes, opera esse raciocínio no espaço restrito da dimensão de sua vivência pessoal. É igualmente compreensível essa situação. Sua vida está eivada por demandas mais urgentes do que uma criança ou adolescente, sem falar que possui mais experiência, e mobiliza sua sociabilidade a partir dela. O passado, em especial no que se refere a trajetória escolar, é em regra associado ao trauma do abandono. Se o passado é algo, portanto, superado pelo retorno à sala de aula, pelo estar “de volta para o futuro”, é perfeitamente aceitável que estudar História pareça algo a ser rejeitado.

Colocada essa questão, fica evidenciada a necessidade de fazer com que este aluno não associe o conhecimento histórico como algo atrelado apenas ao passado. É preciso contribuir para que ele o perceba como uma narrativa que contempla o fato de transformar esse passado naquilo que Koselleck chama de espaço de experiência. Por isso mesmo, algo ainda presente e “utilizável”, em termos de produção de significados sociais. De forma simples, como procuro também dizer aos meus alunos, ainda vivemos e viveremos a história, sendo ela tanto presente e futuro, quanto passado. O conhecimento histórico é uma forma de justapor essa multiplicidade de tempos, que nos é apresentado através de uma narrativa.

Nada melhor que usar as próprias narrativas para instigar o raciocínio histórico, e fazê-los reconhecer essa presença de passados e futuros no seu cotidiano. E de certa maneira, eu já estava fazendo isso, em experiências como a que mencionei com a utilização do filme “A tristeza do Jeca”. Mas aos poucos fui percebendo que, para tentar uma intervenção mais eficiente no sentido de desenvolver o senso de historicidade deles, teria que entender mais

detalhadamente como operavam sua consciência histórica, e que tipos de compreensão narrativa eles possuíam. Além disso, como trabalho com a linguagem cinematográfica, também investiguei de que forma a representação fílmica era por eles significada.

Procurei levar em consideração que essa compreensão narrativa se associava a própria percepção do tempo nela representado. Nesse sentido, tomei como referências básicas de observação as percepções de alteridade e permanência. Ou seja, como esses elementos, representados narrativamente, eram entendidos? Como seu uso, no ato de relacionar passado e presente, contribui para a construção de uma compreensão da passagem do tempo, atribuindo a ela um sentido? Nas próximas linhas, farei um relato dessas experiências de investigação, destacando a oficina pedagógica em que, através da exibição e debate a partir do filme “Vida Maria”, e tomando como balizamento teórico as tipologias narrativas propostas por Jörn Rüsen, analisei a relação entre compreensão narrativa e a consciência histórica dos alunos. Portanto, como já foi exposto no final do capítulo anterior, essa investigação fez parte do minicurso “Cinema e temporalidades: entre imagens e narrativas”, ministrado aos alunos da modalidade semipresencial do Centro de Educação de Jovens e Adultos Joaquim Gomes Basílio, na cidade de Brejo Santo, interior do Ceará.

Ao contrário das atividades anteriormente desenvolvidas na modalidade presencial, a opção por um grupo reduzido de pessoas teve como finalidade, ponto novamente, não perder as características do sistema semipresencial, que prima por atendimento mais personalizado, dando o máximo possível, voz aos estudantes. Isso favoreceu o acompanhamento mais preciso da interação deles durante as atividades, mantendo o caráter de debate em grupo, o que possibilita que tal experiência possa ser expandida para um número um pouco maior de pessoas, e ser executada, sem nenhum prejuízo, em uma sala de aula da EJA presencial, como eu mesmo fiz em outras ocasiões. Além disso, por ser também professor da rede municipal de ensino, imagino que várias etapas desse trabalho possam ser pensadas para o Ensino Fundamental, com algumas adaptações, evidentemente.

Bem, como se tratava de um minicurso, não começamos diretamente com os filmes. Propus algumas discussões introdutórias para ir suscitando questões que seriam depois aprofundadas a partir deles. No primeiro encontro, realizei com os alunos uma série de debates sobre as constantes relações que, cotidianamente, fazemos entre passado, presente e futuro. Partimos das coisas mais singelas, como a nossa própria presença na sala de aula naquele momento, onde fiz uso das suas narrativas a respeito do retorno ao estudo formal. A partir desse ponto, mostrei como a maioria lidou com as perguntas que eu tinha feito na sondagem: O que a história estuda? Por que estudamos história? Através de que estudamos História? Refletimos

sobre o porquê de a maior parte haver respondido que a História estuda o passado. Conversamos sobre como mobilizam a relação entre passado, presente e futuro em suas histórias pessoais, mas tendiam a ver a experiência coletiva como desassociada do presente e do futuro. De acordo com as respostas da sondagem, esse conteúdo não seria algo a ser sempre construído, como nossas atitudes cotidianas; e sim, um saber fixo, determinado por alguém anteriormente, e imutável.

Outro entendimento comum é que a aprendizagem histórica se inicia a partir do contato com os livros. Apesar de alguns terem reconhecido que informações sobre o passado podem aparecer de outras formas, como em novelas ou filmes. Interrompi a reflexão e pedi a eles para dizerem o que estavam ouvindo. Explico: levei uma pequena vitrola portátil para a sala de aula, e desde a chegada dos participantes, estava sendo executada a cantata número 33 de Johann Sebastian Bach, composta em 1724. Eles responderam que ouviam música, embora não a conhecessem. Perguntei se já tinham sido expostos ao som de um disco de vinil naquele tipo de aparelho de reprodução. Bem, farei um hercúleo esforço para resumir o debate, pois deu, como se diz, bastante pano para manga. Expressão que vem a calhar, pois começamos mesmo a tecer uma história.

A ideia era levá-los a pensar de que maneira o passado está ainda presente. Pois, de certa forma, tudo que lembramos ou imaginamos está no presente. Não podemos viver o passado, pois este só existe nos objetos que permanecem, nas práticas e na nossa memória, que produz uma presença de outro tempo. Peguei novamente a contracapa do LP e mostrei que o compositor, Bach, viveu a maior parte de sua vida no século XVIII e na época nem havia a música gravada. Sempre que alguém queria ouvir música teria que tocar ou presenciar alguém tocando. Mesmo assim, estamos tendo contato com o que ele compôs há três séculos. Curiosamente, o disco que estava sendo reproduzido foi lançado no Brasil em 1974, antes de que todos nós que estávamos ouvindo, tivéssemos nascido. No entanto, esses passados estavam conosco naquele momento, como uma espécie de experiência coletiva.

A maioria relatou que já havia ouvido música nesses discos em casa quando eram menores, mas ficaram bem surpresos quando eu disse que fazia pouco tempo que havia adquirido esse toca-discos. Achavam que não se fabricava mais esses aparelhos. Perguntei por que as pessoas não mais ouviam música através dos LPs de vinil. Por causa da tecnologia, responderam. Na opinião deles, os discos evoluíram para os CD's. Acrescentaram que, na verdade, quase nem existem mais CD's, pois as pessoas ouvem música principalmente nos aparelhos de telefone celular. Lembrei que antes mesmo do celular, havia os aparelhos de *iPod*, que por sua vez, simulavam a mobilidade do antigo *walkman*. Começamos a perceber com essas

transformações estão acontecendo numa velocidade impressionante, pois uma mesma geração já teve contato com diversas maneiras de ouvir música.

Comentamos que é mais comum hoje as pessoas ouvirem música enquanto realizam outras atividades. Portanto, ela é uma espécie de trilha sonora. Antes, reuniam-se em torno de um aparelho de som para ouvir as transmissões de rádio, todos atentos ao som, como se a verem o capítulo de uma novela. Acrescentei que os antigos discos feitos de goma-laca dominaram o mercado durante mais de 50 anos, quando começaram a ser substituídos pelos discos fabricados com vinil, material derivado do petróleo, que por sua vez, foi comercializado de forma hegemônica por mais 40 anos. A era áurea da venda de CDs durou apenas a metade desse tempo. Entre vários outros relatos de uso de fitas-cassete e sonhos de um dia possuir um *CD player*, perguntei o que mudou ou permaneceu nessas histórias todas que narramos.

Concluimos que o hábito de ouvir música, por mais que tenha sofrido mudanças, ainda existe. As pessoas gostam de música, como antes, ou talvez até mais. Porém, segundo foi apontado, hoje se tem mais acesso a música. Além do fato de que a maneira como as pessoas acessam e ouvem música mudou bastante, segundo a opinião dos alunos. Ressaltamos que não é mais preciso comprar um objeto de reprodução, pois a maioria acaba ouvindo diretamente em mídias que já possuem para outras finalidades, como a TV e o próprio celular, através da internet móvel. Embora eu tenha feito questão de dizer que o acesso facilitado talvez tenha gerado um contato mais superficial com as obras.

Para demonstrar isso, peguei a capa do disco que estava tocando e mostrei como havia uma série de informações que transformava aquela experiência em algo mais profundo, completo. Havia, inclusive, uma tradução em português da letra, além de sua versão original em alemão. Mas isso pareceu não ser muito convincente, pois ouvi de um dos alunos que hoje é melhor do que antes. Perguntei como ele pode saber que é melhor. Por que podemos afirmar que uma coisa é melhor hoje do que antes? Responderam que é pelo fato de comparar, e ver que hoje tudo é mais avançado.

Expliquei que, para poder comparar, é preciso que se conheça o que antes aconteceu, e que, aquilo a que se atribui significado tem sempre um presente e um passado. Assim sendo, só podemos afirmar que a tecnologia é mais avançada porque sabemos o que era menos avançado. E que esses conceitos estão atrelados ao contexto que produz esses valores. Cada período da história passada viveu seu momento de “mais avançado”. Aprendemos a associar os conceitos de “mais avançado” e “melhor”, como se fossem a mesma coisa, o que é preciso desconstruir. Afinal, realmente, “nada é tão presente quanto o passado”.

Portanto, a questão não é só comparar o antes e o depois, mas a maneira como lidamos com essas transformações. Pois isso pode também sofrer mudanças, assim como os objetos. A ideia de avanço, de progresso, é atraente para o ser humano, que tende a aceitar o desenvolvimento técnico como uma evolução. Perguntei o que achavam do som do vinil que estava tocando, se era muito diferente do som que eles ouvem em casa, no celular. Responderam que era a mesma coisa, inclusive em relação ao CD. A partir daí, tentamos lembrar que, quando surgiu o *compact disc*, foi propagandeado que seria melhor, mais barato e mais duradouro. Como se sabe, não foi bem assim. Vimos muitos programas de TV, propagandas em revistas especializadas em música e aparelhos de reprodução sonora, falarem que o material do CD teria uma durabilidade de 100 anos e que passaria por várias gerações da família. Ironicamente, menos de 30 anos depois disso, sabemos que logo nem existirão mais aparelhos que tocarão esses discos. Novas máquinas precisam ser comercializadas e discos também, já em novo formato. A mesma música agora seria vendida novamente. E todos comprando como se estivessem embarcando juntos para o futuro, quando na verdade estão produzindo vestígios de um futuro passado. Eles adoraram essa expressão. E a partir daí conversamos sobre como o *marketing* produzido pelas chamadas comerciais é uma forma de antecipação do futuro, criando em nós uma ansiedade de viver o progresso. E que no caso que discutimos, a ideia seria justamente abandonar o passado. O passado precisa ser visto como algo a ser superado.

A partir disso, debatemos sobre como, assim como o passado e o presente, o futuro também muda, ou aquilo que deles esperamos. As antigas vitrolas antes eram divulgadas como o futuro dos aparelhos de reprodução de áudio, para depois serem vistas como coisas velhas e atrasadas quando apareceu a novidade do *CD player*. Hoje os tocadores de discos de vinil são novamente divulgados em revistas semanais como fazendo parte da chamada cultura *vintage*, que mistura justamente passado, presente e futuro.

A própria história da propaganda é uma ferramenta interessante para pensar como relacionamos algo como sendo ou não parte da cultura histórica em que vivemos. A publicidade pode ser observada não só como um meio de ditar tendências, ou instrumental do capitalismo consumista, mas um estrato do tempo. Numa peça publicitária muitas vezes está a negação do passado, em contrapartida da exaltação do futuro, como pode ser uma forma de relacionar os dois tempos, como na cultura pretensamente descolada do já citado *vintage*. Para demonstrar isso, aguçar a sensibilidade temporal deles e intensificar o uso de imagens nessa dinâmica, finalizei a oficina mostrando um slide com uma série de campanhas publicitárias de toca-discos antigos e novos. Porém, acrescentei propagandas produzidas entre o final do século XIX até meados do século XX, todas elas extremamente ofensivas às mulheres e aos afrodescendentes.

Em uma delas, do alvejante “Chlorinol”²⁵⁶, lia-se no anúncio: “usaremos Chlorinol e seremos como negros brancos”. Na imagem, crianças negras seguram caixas do tal branqueador. Perguntei de quando eles achavam que seria essa propaganda. A maioria considerou que se tratava de algo “antigo”, pelo fato de ser um desenho. Questionei se o que demonstrava ser um anúncio antigo seria apenas o fato de ser um desenho aparentemente antigo e não uma fotografia. Pois comecei a achar que para eles não era motivo de estranhamento um preconceito tão absurdamente claro. Porém, com um pouco de demora, foi percebido que dificilmente hoje se poderia encontrar uma propaganda assim, pois quem a fizesse seria acusado de racismo. Esse comentário foi um aspecto fundamental dessa investigação, pois demonstrou que tal percepção operava com uma dimensão mais sofisticada de consciência histórica, pois reconheceu a temporalidade da ação publicitária, encarando-a como algo possível no passado, mas não no presente, ao menos de forma a não gerar reações graves. Mas que, para a época, seus elaboradores não deveriam ter imaginado tal reação, devido ao racismo sem pudor praticado em algumas regiões dos Estados Unidos. Perceber isso é uma demonstração de que não se deve julgar atitudes do passado levando em consideração apenas o que pensamos hoje, mas como as pessoas do passado agiam, e como elas pensavam em relação ao seu contexto de vida.

Segundo o que debatemos, o preconceito ainda permanece, mas propagandas assim não são mais aceitas, porque a sociedade não tolera mais. Essa forma de temporalizar a experiência será posteriormente explorada quando tratarei da experiência com o filme “Vida Maria”. Entretanto, comecei aqui a jogar algumas sementes, como arcos narrativos nesse processo de construção de uma compreensão do tempo com o objetivo de, ao final, poder contribuir para que estes alunos desenvolvessem um raciocínio histórico.

Entre outras tantas imagens, apresentei alguns de anúncios em que mulheres eram vítimas de coisificação e maus-tratos, comparando com propagandas mais recentes em que as campanhas procuraram “empoderá-las”. E vimos como o conjunto dessas peças publicitárias nos ajudaram a construir uma narrativa das transformações sociais no que se referem ao papel desempenhado por elas nos últimos 100 anos. E o que nos permitiu fazer isso foi justamente a maneira como relacionamos passado e presente através de representações. Da mesma maneira que fomos capazes de construir uma história sobre como as pessoas ouvem música ao longo do tempo, mostrei que, quando contamos essa história, estamos pensando historicamente, porque

²⁵⁶ Propaganda vinculada nos Estados Unidos em 1890.

fomos sempre relacionando o passado e o presente, a partir das alteridades (as coisas que entendemos que mudaram) e o que permaneceu (mesmo que não exatamente do mesmo jeito).

Na sequência, pedi para eles tentarem criar um anúncio do aparelho de reprodução de som do futuro. Como vamos ouvir música daqui a 100 anos? Entre algumas ideias, foi sugerida a de que logo usaremos um chip que será carregado com informações digitais contendo as músicas que queremos ouvir. Falei que não é difícil que alguém já tenha pensado em fazer isso, e provavelmente algum cientista está trabalhando em algo parecido. Ou seja, a expectativa de futuro orienta as ações do presente. Mesmo assim, certamente as cantatas de Bach compostas no século XVIII ecoarão pelos circuitos eletrônicos desse chip.

O meu objetivo a partir desse ponto foi mostrar como também não é possível sequer imaginar o futuro sem os elementos dos tempos anteriores, pois sempre partimos de alguma experiência. O aluno que citou o implante do chip para permitir o acesso a música, só pode ter pensado nisso porque conhecemos o chip, ele já existe. Assim como cirurgias de implante de elementos estranhos à natureza do corpo humano já são realidade há muito tempo. Portanto, o que projetamos é sempre uma consequência possível daquilo que vivemos.

Para concluir a primeira oficina, introduzi o uso do cinema no minicurso com a exibição de uma sequência do filme “Fahrenheit 451”²⁵⁷. Nela, um casal está vendo TV na sala. Posicionam-se diante do aparelho (principalmente a mulher) como em um santuário ao venerar uma relíquia sagrada, contemplando-a e interagindo com a história da novela exibida na programação. Como se trata de uma ficção distópica, no filme dirigido por François Truffaut e baseado no romance de Ray Bradbury, há elementos cenográficos que projetam o futuro, embora evidenciem também características do tempo da produção (1966).

A primeira pergunta foi: em que tempo se passa essa história? Para eles, pareceu um filme antigo. Questionei o motivo dessa conclusão, e explicaram que o cabelo da atriz não era dos “tempos atuais”. Não obstante, insisti: “pessoal, quero que vocês me digam se esse filme retrata o tempo atual, que nós estamos vivendo, o passado ou o futuro.” Como houve muita indecisão, mostrei novamente a cena e pedi para eles observarem todos os detalhes, que eu continuei exibindo através de quadros extraídos do filme. Orientei para que observassem o que os atores estavam fazendo, o que conversavam, o que mostrava a TV, tudo o que fosse possível perceber para que pudessem definir o tempo que o filme queria retratar. Isso feito, repeti a pergunta.

²⁵⁷ Fahrenheit 451. Direção: François Truffaut. Ano de produção: 1966. Duração: 112 minutos.

Segundo um dos alunos, o filme retrava um tempo que era parecido com o nosso, pois as pessoas ficavam assistindo novela, e acrescentou que o marido não aparentava gostar muito, mas a mulher insistia que ele visse com ela. Foi percebido também que a TV era “de plasma” e concluíram, com muita perspicácia, que não parecia mesmo ser um filme feito nos tempos atuais, mas mostrava como nós vivemos hoje. Conteí a eles que o filme foi realizado na década de 60, e os autores do roteiro já imaginavam como seria o futuro, baseado no comportamento das pessoas daquela época. No entanto, procurei debater mais especialmente a observação sobre o formato do aparelho de TV.

Expliquei que esse tipo de TV que existe hoje em nossas casas não era fabricado na época, pois como eles deviam lembrar, os aparelhos de TV, quando nós éramos pequenos, tinham tubo enorme, e quem produziu o filme teve que imaginar como seriam as coisas no futuro. Não só a TV, mas a arquitetura das casas, a disposição dos móveis, e a própria tecnologia. “Pois na cena que eu passei para vocês, o que mais a gente percebe que é uma coisa que não existia em 1966, quando o filme foi realizado?” Uma aluna chamou a atenção de todos para algo muito interessante: o fato de a personagem do filme responder o que está sendo perguntado na novela. A partir daí, quis saber deles como os produtores do filme poderiam adivinhar o formato que a TV possuiria no futuro e até mesmo que existiriam mecanismos que permitissem que as pessoas pudessem participar do enredo da novela.

Inicialmente todos responderam que simplesmente não haveria como saber, pois eles tiveram que imaginar, apenas. No entanto, um aluno nos direcionou a atenção para o fato de terem acertado exatamente como seria o formato da TV, o que é impressionante. Não só isso, mas o próprio encaixe na parede, com os suportes que conhecemos hoje. Tentei mostrar que tanto o passado como o presente estão relacionados ao futuro, porque podem criar modelos, parâmetros de moda, de estilo, que serão seguidos posteriormente. Muitas vezes aquilo que um filme mostra como sendo algo possível no futuro, torna-se realidade justamente porque a ideia de sua fabricação surgiu a partir daquilo que foi visto nele. Assim, tanto a arte pode imitar a vida, como a vida imitar a arte. Não apenas se imaginava a comunicação com a TV, acima de tudo, desejava-se isso. Nesse caso, a experiência é constituída a partir da expectativa.

Ao final, percebemos que naquela cena estavam passado, presente e futuro. A produção no presente (1966), aproveitava-se de uma série de invenções, comportamentos e objetos do passado (experiência) e imaginavam, a partir de tudo isso, a vida no futuro (expectativa), mas, reproduzindo muitas características do passado. O aparelho de TV permitiria a interatividade, seria mais fino e maior (singularidades), mas na prática continuaria existindo como em 1966, assim como o hábito de estar diante dele (repetibilidade).

Para o próximo encontro, pedi para que cada um dos alunos levasse para a escola um objeto que lhe remetesse a um tempo anterior de suas vidas, que os fizessem lembrar o passado. O objetivo era que pudéssemos pensar a relação entre os tempos a partir de épocas diferentes de suas trajetórias. Nesse sentido, na abertura dessa segunda etapa e a fim de que eles entendessem bem o que pretendia com a dinâmica, eu mesmo dei início a ela. Havia levado para a sala de aula dois objetos: minha primeira camisa do Clube de Regatas Flamengo e o livro *A Metamorfose*, de Franz Kafka.

Resumidamente, expliquei que a camisa do Flamengo me lembrava o passado por dois motivos: primeiramente, ativava as recordações dos tantos jogos (lembranças tristes e felizes) que assisti com ela; mas me permitia também lembrar o meu futuro passado. É que, quando eu era pequeno e jogava bola com aquela camisa, eu desejava ser jogador de futebol quando crescesse. Essa era minha expectativa de futuro. Quando cresci, não quis mais ser jogador. Pois naquele momento, já aficionado no cinema americano, eu queria ser como o personagem Rambo. Então, o futuro que eu projetava, meu horizonte profissional estaria no exército. Para isso, eu estudava e fazia musculação, me preparando para a futura academia militar. No entanto, o destino mudou meus planos. Devido a um grave problema de saúde, fiquei alguns anos sem andar. O que na época parecia o fim do mundo. Meu futuro havia terminado!

Como ficava sempre em casa, comecei a ler compulsivamente. Então, nesse ponto, revelei o segundo objeto: o livro de Kafka. Expliquei que aquela história havia mudado a minha vida, como o próprio título sugeria. A partir daquele ponto, não desejava mais ser um membro das forças armadas. Queria ser professor e incentivar os outros a ler e mudar também suas vidas. Procurei explicar como cada experiência ia não só alterando a minha expectativa de futuro, mas alterava minha visão do próprio passado. Se antes, aquele período em que eu estava sem andar representava algo muito ruim, hoje deixou de ser, já que o vejo agora com uma oportunidade de crescimento, sem o qual talvez nunca tivesse me apaixonado por leitura, coisa que é fundamental em minha vida presente. Ou seja, a maneira como passamos a pensar no futuro, altera nossa forma de ver o passado.

Mas, para que eu pensasse assim, não bastava apenas lembrar do que vivi, era necessário compreender o meu passado, e isso só seria possível se eu criasse empatia com minha própria história, procurando entender de que maneira cada um desses passados da minha existência se relacionavam com outros tempos. Qual a relação entre experiência e expectativa e como, nesse percurso de minha trajetória pessoal, a vida foi marcada por permanências e alteridades. Ou seja, para compreender o meu passado, não basta apenas olhar para trás, é preciso lembrar como me relacionava com as expectativas que tinha.

Bem, após a minha fala, pedi para que os alunos apresentassem os objetos trazidos por eles, e criassem uma pequena narrativa de suas vidas a partir dos mesmos, como se fossem abrir um portal que lhes permitisse viajar pelos tempos de suas histórias pessoais. Uma das alunas levou um antigo ferro de passar, que usava carvão vegetal para aquecê-lo. Ela disse guardá-lo com carinho porque era de sua avó, depois foi da sua mãe e agora era seu. Segundo o relato, lembrava de, ainda muito criança, ambas passando as roupas, e fez questão de repetir os gestos necessários para se lidar com a ferramenta. Para ela, aquele objeto era importante porque a fazia sentir a presença da infância, de quando ainda era menina. Perguntei se ela o usava. Respondeu que já usou várias vezes para mostrar as filhas como as coisas eram mais difíceis antes, pois agora era só ligar um ferro elétrico na tomada e pronto. Para ela, guardar essas coisas fazia com que percebesse como a vida agora é melhor, mais confortável.

Outro aluno levou um álbum de fotografias de sua família. Disse que seus pais gostavam muito de fotografias e que se reuniam para vê-las e comentar sobre as coisas do passado, as festas, os batizados, enfim, os “momentos especiais”. Segundo relatou, as fotos eram mais interessantes naquele tempo (ele se referia a sua infância) porque cada uma era especial. Só tinha uma foto de cada aniversário, do jardim da infância e da primeira comunhão. Para ele, hoje não têm a mesma importância porque tiramos um monte de fotos e depois nem as olhamos mais. Uma das situações mais interessantes que lembrou foi a de que, quando alguém chegava de viagem, os vizinhos se reuniam para olhar os álbuns, hoje apenas postam na internet. Nesse caso, ele quis atribuir um sentimento negativo a tecnologia, pois a mesma afastaria as pessoas de um contato mais direto, diferentemente do que se apregoa, ela isola as pessoas muito mais do que aproxima.

O terceiro objeto mostrado foi um diário de anotações. Quem o levou disse ter muito carinho pelo mesmo, porque atribui a ele o seu hábito de escrever. Quando criança anotava diariamente as coisas mais importantes. Disse que hoje as pessoas agem exatamente ao contrário do que se fazia quando era pequena. Fiquei curioso e perguntei por quê. Ela disse que não mostrava a ninguém o que escrevia, mas hoje as pessoas querem justamente que todos vejam o que estão fazendo ou pensando. Em sua opinião, as pessoas antes eram mais discretas.

Em todos esses casos se pode ver claramente como, ao construir uma narrativa sobre nossas vidas, estamos não só representando a passagem do tempo, como também atribuindo um significado aos fatos, às pessoas e às coisas. O diário, o álbum de fotografia e o ferro de passar são gatilhos que disparam nosso sentido de historicidade, a partir dos quais, narrativamente, criamos arcos temporais que ligam passado e presente. Um álbum de fotografia, por sua natureza, já é um passaporte para que lembremos o passado. No entanto, recentemente,

podemos usá-lo para pensar sobre os costumes de outra época. Da mesma forma, o ferro de passar e o diário pessoal, quase não são mais usados. Portanto, não têm para as gerações atuais os mesmos significados de antigamente. Um ferro elétrico ao lado de um ferro à carvão produz um significado: desenvolvimento tecnológico. Assim, quando comparamos o passado ao presente, ou até mesmo a uma imagem do futuro, estramos atribuindo um sentido à passagem do tempo. É para isso que os seres humanos criam narrativas.

Procurei mostrar que, quando relacionamos passado-presente-futuro, sempre pensamos em mudanças e permanências. E é importante entender que vários ritmos de transformação coexistem. Os ferros elétricos não chegaram a todos os lugares na mesma época, e há ainda lugares em que as pessoas usam o ferro de passar antigo, seja porque não têm dinheiro para comprar um mais moderno, ou vivem em um lugar que sequer possui energia elétrica. Ou seja, o tempo histórico, diferentemente do tempo cronológico, segue seu próprio ritmo.

Abro aqui uma pequena digressão para justificar o relato dessas atividades que tratam de outros elementos além do uso específico do cinema, foco dessa pesquisa. Essas dinâmicas reforçaram uma convicção que há muito venho construindo a partir da prática pedagógica, e não só relacionada ao trabalho com Educação de Jovens e Adultos. Partindo do princípio de que a aprendizagem histórica passa pelo desenvolvimento do pensar historicamente, tal mecanismo não pode ser ativado apenas com determinados conteúdos já cristalizados institucionalmente. É essencial que possa partir de diversos outros instrumentais. A competência de relacionar passado, presente e futuro, portanto, de representar a experiência temporal e orientar-se por ela, não carece necessariamente dos mesmos objetos de conhecimento já compilados nos livros didáticos, que, cada vez mais avolumados, reduzem o tempo pedagógico ao seu mero repasse.

A terceira atividade que propus foi de fundamental importância na construção dessas reflexões. Porém, lembro mais uma vez: todas essas vivências foram pensadas a partir das narrativas pessoais dos alunos. Assim como na anterior, quando demonstrei a eles que pensamos historicamente não quando simplesmente lembramos o passado, mas ao compreender e atribuir significado a partir da relação entre passado e presente, na experiência seguinte quis avançar mais alguns passos, e mostrar como a humanidade, assim como cada um, individualmente, cria enredos narrativos a fim de atribuir um sentido à passagem do tempo. Da mesma forma que, para raciocinar historicamente, é necessário que compreendamos como se dá essa representação. Saber lê-la é o que também se pode chamar de letramento histórico. E uma das formas mais comuns de fazê-lo, um clássico dos manuais didáticos de História, e não

só deles, é a chamada linha do tempo. Então, sugeri a montagem de uma delas, porém, usando o cinema. Essa foi a nossa terceira oficina.

3.3 - “O osso virou uma nave”: construindo narrativas a partir da representação fílmica

Vemos essas linhas do tempo, que ilustram a experiência humana ao longo das eras, mais comumente nos inícios de ciclo, 6º ano do Ensino Fundamental e 1ª etapa do Ensino Médio. Em geral, nesses estágios são apresentados aos alunos da Educação Básica algumas noções de temporalidade, tais como os conceitos de tempo cíclico e linear, assim como duração e cronologia. Embora se defenda hodiernamente a ênfase em percepções diversas de compreensão temporal, como a sua multiplicidade; a visão impregnada de uma sucessividade inexorável rumando numa trajetória sempre adiante é um dos resquícios da teleologia eurocêntrica, cristalizada pela imagem daquela seta apontada para a direita, afirmando que partimos da pré-História e estamos rumando em direção ao futuro. Já fomos antigos, medievais e modernos. Essa lógica certamente alimenta a percepção do tempo como um conjunto de etapas percorridas pelos seres humanos em sua trajetória “evolutiva”, e acaba por justificar, sem dúvida, que os estudantes enxerguem o passado desassociado de suas vidas presentes, como algo que ficou para trás. Para desconstruir essa lógica, e estimular uma visão mais múltipla da historicidade humana, propus a construção de uma linha temporal a partir de narrativas fílmicas, para entendermos como passado, presente e futuro interagem.

Produzir uma narrativa que representa nossa experiência no tempo, pode ser entendida como uma necessidade do ser humano de compreender-se numa dimensão temporal além de sua vivência. O que, de certa maneira, transcende sua temporalidade. Subvertendo, ao menos como representação, sua finitude. Uma maneira de trabalhar a multiplicidade temporal através de uma linha do tempo deve ser buscada para superar a simples localização dos fatos. Aproximá-los narrativamente a partir de relações entre passado, presente e futuro foi o que tentei experimentar nessa dinâmica. Ou seja, levar os alunos a pensar que em cada ponto dessa linha, não estão apenas eventos históricos, mas as experiências e expectativas da humanidade.

Usando toda a extensão de uma das paredes da sala de aula, construí uma linha do tempo com alguns marcos referenciais, como a invenção da escrita, o nascimento de Cristo, a Revolução Francesa, a Independência do Brasil, o advento do cinema e a viagem do homem à lua, com suas respectivas datações. Após uma breve introdução à representação gráfica do tempo, em que expus a maneira como outras culturas se relacionam com ela, distinguindo-as especialmente da cultura ocidental judaico-cristã, iniciamos nossa atividade.

Coloquei em uma mesa cartazes de 15 filmes, cujos enredos representavam épocas bem variadas, como a pré-História (em “Era do Gelo” e “Guerra do Fogo”), antiguidade (“Alexandre”), Idade Média (“Cruzada”), e períodos mais recentes, retratando eventos do século XX, como as Guerras Mundiais (“O resgate do soldado Ryan” e “Sem novidade no front, por exemplo”). Adicionei filmes futuristas, que retratavam níveis de desenvolvimento que a humanidade ainda não atingiu. Esse seria um ponto crucial da experiência. E para ficar bem clara a intenção, apresentei as instruções.

As mesmas consistiam em exibir 5 minutos de cenas do filme previamente selecionado, com imagens que remetessem a época que estava sendo retratada. Portanto, não deveríamos levar em consideração o ano de produção do filme, e sim o período representado na cena (como na experiência que eu havia feito com “Fahrenheit 451”). Após a exibição das imagens do filme, um dos alunos iria até a mesa, pegaria o cartaz correspondente e alocaria na linha do tempo que estava na parede, sempre de acordo com o período que, segundo o seu entendimento, supostamente representava. Pois bem, explicações dadas, demos início as exibições. Eu queria observar a noção de historicidade deles, perceber o que levariam em consideração ao associar certas imagens típicas do passado, às suas respectivas épocas. De que maneira eles operavam com essas representações no sentido de relacioná-las temporalmente, já que a representação do passado trata também do presente e de projeções do futuro.

Como havia acontecido na experiência com as fotografias que mostravam o manuseio de arados em épocas distintas (relatado no primeiro capítulo), o fato de alguns filmes serem coloridos e outros em preto e branco, foi levado em consideração pelos alunos quando de seu posicionamento na linha do tempo. A qualidade de captação da imagem, levando em conta a época de produção e a própria resolução e textura, também preponderaram na sua datação. Todas essas questões foram discutidas após termos visto as cenas e alocado as imagens, já que cada aluno explicou o motivo de ter posicionado a representação fílmica em determinado período histórico. Sendo que os outros puderam discordar e apresentar outras possibilidades.

No que se refere a distinção entre filmagens em cores ou preto e branco, “Sem novidade no front²⁵⁸” e “O resgate do Soldado Ryan²⁵⁹”, foram corretamente posicionados na primeira metade do século XX, nessa sequência. A explicação dada foi que o filme mais antigo retratava uma guerra que teria acontecido antes. Enquanto a imagem colorida (em resolução HD) só poderia ser de uma guerra mais recente. No caso do filme “Metrópoles²⁶⁰”, cujo enredo

²⁵⁸ Sem novidade no front. Direção: Lewis Milistone. Duração: 133 min. Lançamento: 1930.

²⁵⁹ O resgate do Soldado Ryan. Direção: Steven Spielberg. Duração: 169 min. Lançamento: 1998.

²⁶⁰ Metrópoles. Direção: Fritz Lang. Duração: 153min. Lançamento: 1927.

representa o futuro no ano 2026, e mostra naves cruzando arranha-céus, alocaram no final do século XIX, curiosamente próximo a marcação em que estava escrito “invenção do cinema (1895)”. Nesse caso, a imagem em preto e branco chamou mais a atenção do que aquilo que estava sendo mostrado no filme. Lembrando que sempre que terminava de projetar a sequência, perguntava: qual tempo esse filme retrata? Especialmente interessante é que o filme “Blade Runner²⁶¹” é claramente inspirado em Metrópoles, e a cena que projetei faz uma alusão à mostrada anteriormente neste outro filme. Porém, não houve dúvidas em dizer que se tratava do futuro, e o aluno corretamente a colocou no final da linha do tempo, além da ponta da seta, inclusive; fazendo questão de dizer que estava além de 2018, última data que havia sido exposta na parede.

Essa situação acarretou um debate que serviu de ponte para a experiência seguinte, amarrando-se também com o que vinha sendo discutido anteriormente. Pois, é natural que ao olhar para o tempo que está sendo representado, façamos automaticamente relação com o tempo que vivemos. Buscamos perceber o que pertence ou não pertence ao nosso tempo. Pois, como afirmou Metz²⁶², mesmo que aquilo que está sendo retratado pertença a outro época, a imagem está sempre no presente. É diante de alguém no tempo presente que ela se mostra. Dessa forma, o espectador, à princípio, pode estranhar elementos de sua composição que não “lhes pertence” temporalmente. A partir de tal fenômeno, quando olhamos para o passado ou o futuro sendo representados, é o presente que temos como parâmetro para sua compreensão. Nesse sentido, não pode ser desconsiderado que uma fotografia colorida, e numa resolução de imagem cada vez mais perfeita, como as que pessoas no presente estão acostumadas a lidar, reforçam a ideia de atualidade. Então, a imagem enquanto objeto, em preto e branco, é relacionada ao passado, posto que não é mais comum hoje. Enquanto aquilo que ela representa é associado, a posteriori, com outro tempo.

“Blade Runner” é um filme lançado em 1982, colorido. Sendo assim, as imagens são mais próximas do tempo atual. Por consequência, aquilo que elas representam, parece mais com a forma como nós imaginamos o futuro. As ruas são mais sujas, um ambiente permeado por chuva ácida, escuridão e preenchido por anúncios em imensas telas. São projeções que em 1982 pareciam possíveis, porque que a leitura do futuro feita por um presente diferente de 1927, ano de lançamento de “Metrópolis”. Na década de 1920, questões ambientais não estavam em pauta, muito menos existiam televisores em todos os lugares.

²⁶¹ Blade Runner. Direção: Ridley Scott. Duração: 117 min. Lançamento: 1982.

²⁶² METZ, 2014.

Após essas observações, pedi aos alunos para fazerem a seguinte reflexão: quando as pessoas usavam o telefone no começo do século XX, seria normal que imaginassem que na virada para o próximo século, pudessem carregá-lo para qualquer lugar. Mas poderiam imaginar-se vendo TV num aparelho telefônico? Alguns acharam que não, porque seria um avanço muito grande para ser imaginado naquela época. Uma das alunas disse que eles não poderiam imaginar ver TV em um telefone, já que ainda não havia televisores.

Mais uma vez, nossas expectativas são mobilizadas em função de nossas experiências. Portanto, como haver projeção de novos futuros, sem novas experiências? Discutimos sobre o tempo que criou o filme “Metrópolis”, os roteiristas puderam imaginar veículos que voavam, como se fossem híbridos de carros e aviões porque na época em que o filme foi lançado, essas duas coisas já existiam. Nesse caso, é como se esses dois elementos permanecessem, mas fossem fundidos. Curiosamente, a máquina da viagem no tempo na trilogia “De volta para o futuro” é um carro que voa. Passado, presente e futuro sempre juntos.

Ainda sobre essa questão, que envolve os signos do filme enquanto objeto do passado, presentificado pela imagem diante do espectador, a exibição de uma sequência de “Parque dos dinossauros²⁶³” causou bastante confusão nos participantes, pois inicialmente quase todos concordaram em posicioná-lo lá no início da linha do tempo, antes mesmo da palavra pré-História. Já que a sequência exibida apresentava tiranossauros, nada mais aceitável. No entanto, os gigantescos animais do parque jurássico “contracenam” com seres humanos. Um aluno disse que o mais correto seria não colocar em nenhum lugar na linha do tempo, pois não daria para saber qual tempo representava, já que, segundo ele, havia um erro histórico. Perguntei qual seria o erro. Ele disse que homens e dinossauros não viveram no mesmo tempo. Aprovei e perguntei se todos sabiam disso, mas alguns não sabiam. Conversamos sobre como o filme não retratava o passado da era mesozoica, mas sim, traziam os dinossauros de volta através de uma experiência genética. Dessa maneira, para um dos alunos, não seria passado nem futuro, devendo esse filme ser posicionado na época em que ele foi gravado. Ou seja, ele retrataria o próprio presente da produção.

Pedi para que eles imaginassem as pessoas de um futuro um pouco distante, quem sabe uns 100 anos para frente, em que uma plateia fosse assistir a esse filme que estávamos debatendo. Fui interrompido com uma hipótese: e se no futuro fosse possível trazer os dinossauros de volta? Falei que achava ínfima essa possibilidade. Embora não entendesse de genética, penso que seria impossível. Continuei a explicação afirmando que provavelmente vão

²⁶³ Parque dos Dinossauros. Direção: Steven Spielberg. Duração: 127 minutos. Lançamento: 1993.

nos olhar lá do futuro e pensar que erámos fascinados com essa possibilidade. E se um dia nós realmente conseguirmos evitar a extinção de várias espécies por causa do uso de experiências genéticas mais sofisticadas, esse filme pode ser visto como influenciado pelo início dessas pesquisas. Assim como pode ter contribuído para incentivar mais ainda esses trabalhos. Nesse ponto fiz referência a nosso debate sobre a TV de plasma vista no filme “Fahrenheit 451”.

Além de observarmos os eventos históricos em sua dimensão diacrônica, é muito importante que os alunos percebam também a simultaneidade dos eventos em determinado contexto. Lembrei que a primeira divulgação científica de impacto em torno do tema que discutíamos foi o anúncio da clonagem de uma ovelha em 1997. Dolly foi o nome dado ao animal fruto dessa experiência. Eles não estavam lembrados do fato. Expliquei que não pode haver dúvidas que a comunidade dos pesquisadores da replicação de seres vivos em processos laboratoriais, levantaria questões de cunho ético e religioso que poderiam até mesmo impedir a continuação das pesquisas. Então, divulgar o sucesso da empreitada no encalço do sucesso do filme era uma maneira de se contar com o apoio da opinião pública.

Esse é um aspecto interessante, pois mostra como um filme pode ser estudado como um documento da época em que ele foi produzido. Dessa forma, lancei a pergunta: “você acham que um filme poderia retratar eventos do passado, para falar de coisas que estavam acontecendo no presente?” Responderam que nunca haviam pensado nisso. A partir daí, citei como exemplos desse tipo de situação, duas das sequências que foram projetadas, que mostravam os filmes “Cruzada”²⁶⁴ e “Os inconfidentes”²⁶⁵.

Expliquei-lhes que esses filmes foram lançados em contextos históricos que acabaram influenciando a construção de representações do passado que se associavam com o tempo presente da produção. Ou seja, os filmes falavam mais do presente do que do passado aludido por eles. No caso de “Os inconfidentes”, exibi novamente a cena para explicar que a fita foi realizada no auge do governo militar, em que as liberdades individuais estavam bem limitadas e que a arte (portanto, não somente o cinema) foi usada para tecer críticas indiretas a ausência de um regime democrático.

Antes de tratar do filme Cruzada, reexibi a sequência anteriormente projetada, mas desta vez junto a uma cena do filme “As torres gêmeas”²⁶⁶. Nesse caso porque havia uma relação entre os eventos por esses dois filmes retratados. Uma aluna questionou, afirmando que eu mesmo disse antes, que o filme “As torres gêmeas” seria sobre o atentado ao World Trade

²⁶⁴ Cruzada. Direção: Ridley Scott. Duração: 184 minutos. Ano de Lançamento: 2004.

²⁶⁵ Os inconfidentes. Direção: Joaquim Pedro de Andrade. 100 minutos. Ano de Lançamento: 1972.

²⁶⁶ As torres gêmeas. Direção: Oliver Stone. Duração: 129 minutos. Ano de lançamento: 2006.

Center e que “Cruzada” referia-se ao contexto da Idade Média. Tentei mostrar que eram duas maneiras bem distintas de tratar da mesma questão. Em “As torres gêmeas” os atentados de 11 de setembro são retratados de forma mais direta, enquanto em “Cruzada” são exploradas as rivalidades históricas entre o Ocidente cristão e o Oriente muçulmano, e que, não só foi inspirado nos eventos de 2001, mas também propunha alargar temporalmente o debate, mostrando que esse dramático evento se inseria num contexto maior de conflitos, que vinham desde as Cruzadas medievais, mas que perpassavam os séculos, marcando eventos como a Guerra de Reconquista da Península Ibérica e a criação do estado de Israel. Esses acontecimentos foram por mim comentados e exibidos alguns dados e imagens em um slide, incluindo uma linha do tempo resumindo essa narrativa.

Meu objetivo com essa atividade foi demonstrar aos alunos que é muito difícil localizar um evento em um tempo fixo, pois cada um deles está imbuído de outros tempos. E mais importante, a representação de um fato ou acontecimento estará sempre em diálogo com o tempo que produziu essa representação. No caso das cenas dos filmes (mas serviria também para os capítulos dos livros didáticos) cada tema representado está ali exposto, não como uma fotografia do passado, mas como uma narrativa que as relacionam com o presente que as produziu.

Na parte final do encontro, sugeri que pensássemos numa linha temporal não como algo estático, que apontasse apenas para frente, mas que, a partir dela fosse possível criar pontos de diálogo entre os eventos registrados. Sendo assim, pedi que observassem os pontos demarcados da linha, para que pudéssemos criar uma narrativa que os relacionasse, procurando atribuir um sentido, um significado ao intervalo de tempo representado nessa narrativa. Ficamos todos de pé diante da grande linha do tempo. Os desafiei a ligar narrativamente a “invenção da escrita” e a “viagem do homem à lua”, distantes milhares de anos. Perguntei o que ligava esses dois momentos da história. Como podemos relacioná-los? O que é passado, presente e futuro em cada um desses acontecimentos?”

O que temos tradicionalmente nas apresentações de linhas do tempo é um reforço da ideia de sucessividade, onde os eventos são simplesmente alocados em um ponto fixo delas, formando compartimentos estanques, que não se ligam, não se relacionam. Dessa forma, o resultado será a formação de uma consciência histórica que demarca e enquadra nossa posição nessa trajetória em um presente que vem depois do passado e antes do futuro. Embora os acontecimentos possam ser, sem sombra de dúvidas, posicionados em um ponto temporal definido, sua representação narrativa (como é o trabalho historiográfico) dialoga com as experiências e expectativas de cada tempo, formando com eles uma ponte para a construção de

um sentido histórico. Desse ponto de vista, cada acontecimento está, na verdade, localizado em seu presente, tendo cada um deles seu passado e seu futuro.

Voltando ao exercício, e sintetizando o que debatemos, ficou compreendido que, sem a invenção da escrita, a humanidade não teria evoluído ao ponto de enviar uma nave até o satélite natural. Foi o desenvolvimento das comunicações, que a linguagem escrita fez avançar, que produziu a tecnologia necessária para o início da aventura espacial, que culminou em 1969 com a chegada do ser humano à lua. Expus que, nesse intervalo, a difusão do conhecimento foi potencializada pela invenção dos tipos móveis no final da Idade Média, por Gutemberg; e que vários estágios foram determinantes nesse processo, embora possamos, através deles, ligar essas duas pontas. Lembramos também que era possível fazer um paralelo com as cenas que foram exibidas do filme “A conquista do paraíso²⁶⁷”, já que as navegações oceânicas marcam um estágio importante desse avanço, e aconteceram justamente na época da invenção da máquina de imprensa, o que facilitou o compartilhamento de informações e provocou o desenvolvimento da cartografia.

Esse exercício também nos permitiu explorar o sentido de diacronia, ao pensarmos a relação entre eventos distantes no tempo, mas também a percepção de simultaneidade. Procurando entender como os fatos possuem uma relação com o contexto em que eles são gerados e impulsionam outras transformações. Além de possibilitar o entendimento de que nem a invenção da imprensa, muito menos “o grande salto para a humanidade”, como disse Neil Armstrong ao pisar na lua, podem ser vistos apenas pela ótica da curta duração. À propósito, expliquei que a viagem dos astronautas americanos foi um evento curto, temporalmente falando, mas foi o resultado de um processo amplo, impulsionado naquele momento pela chamada Guerra Fria. As disputas com a União Soviética pelo domínio da tecnologia espacial forjou as condições históricas e econômicas que permitiram aquela “aventura”. No entanto, ela está inscrita numa temporalidade ainda maior, que pode ser compreendida a partir de várias épocas, a depender da narrativa que se criar.

Podemos dizer que essa história começa com a invenção do avião no começo do século XX. Ora, “se inventamos o avião, por que não imaginar que um dia aquelas aeronaves pudessem chegar à lua ou a outros planetas. Tudo iria depender de estudos e esforço”, falei para eles. Complementando, disse uma aluna que se o ser humano quer, ele consegue. Acrescentei que esse “quer” que ela falou, podia estar relacionado a nossa capacidade de imaginar o futuro, de prever o que irá acontecer, não como uma profecia, mas como um prognóstico, como algo que

²⁶⁷ 1492: A conquista do paraíso. Direção: Ridley Scott. Duração: 154 minutos. Ano de lançamento: 1992.

de fato podia ser realizado de acordo com as tecnologias que ao longo do tempo vamos desenvolvendo. Ou seja, a experiência vai provocando mudanças nas expectativas. Relatei que Júlio Verne, um escritor francês do século XIX escreveu um livro chamado “Da terra à lua”, e certamente a industrialização e o desenvolvimento urbano das capitais europeias o estimulavam a pensar que no futuro o ser humano possuiria maneiras de viajar pelo espaço. Continuei dizendo que quando criança li um livro seu chamado “Paris no século XX”, em que o autor relata como seria esta cidade 100 anos depois, e certamente o fez por influência daquilo que via a sua volta. Portanto, chegar à lua não foi um evento que durou apenas alguns dias para a humanidade.

De certa forma, ao final das discussões, ficou entendido que cada um desses fatos, em especial os dois que escolhemos para relacionar, tem seus passados, seus presentes e seus futuros. De cada um desses pontos, é possível traçar linhas do tempo, relacionando-os com outros fatos, e pensando sobre como repercutem até hoje. O debate sobre viagens espaciais e pré-história me instigou a alargar essa discussão e pensar numa forma de aprofundar alguns aspectos, como a compreensão do tempo na narrativa a partir da leitura dessa retroalimentação dada entre experiências e expectativas. Em seguida, iniciamos a atividade prática que verificou percepções de alteridade e permanência com a exibição de sequências de filmes, como por exemplo, a obra “2001: uma odisseia no espaço.”²⁶⁸

Este filme, lançado em 1968, exatamente um ano antes da chegada da missão tripulada estadunidense à lua, segue a divisão clássica de três atos. No primeiro, é mostrado o cotidiano de um grupo de primitivos ancestrais humanos; no segundo, uma viagem à lua e no terceiro, uma expedição com destino aos arredores do planeta Saturno. Sendo assim, tomando como referência o ano em que o filme chegou aos cinemas, apresenta-se o passado e o futuro na tela. O contexto de sua produção era o do intenso avanço das tecnologias que pretendiam levar o homem ao espaço, o que foi conseguido e repetido algumas vezes nos anos seguintes. No entanto, o futuro imaginado para 2001 não se concretizou, pois, deslocamentos aparentemente comuns no espaço, como o filme sugere, não se confirmaram. Em 1972, a nave Apollo 17 foi a última tripulada a tocar o solo lunar. O ano de 2001 era futuro para os produtores do filme, mas já é passado para nós. Portanto, sabemos o que aconteceu e o que não aconteceu, o que nos permite pensar sobre como a experiência da época produziu as expectativas que aquelas pessoas criaram, e estabelecer paralelos entre o nosso tempo e aquele.

²⁶⁸ 2001: uma odisseia no espaço. Direção: Stanley Kubrick. Duração: 164 minutos. Ano de lançamento: 1968.

Exibi a famosa sequência que vai da parte final do primeiro ato ao início do segundo, perfazendo 6 minutos e 54 segundos, mostrando a passagem da pré-história às viagens espaciais. Como é amplamente conhecido por quem viu o filme, há um brusco corte elíptico na transição entre esses dois momentos. Vemos um “homem-macaco” lançar um pedaço de osso para cima, e no plano seguinte, uma nave com formato similar, plainando no espaço tendo o planeta Terra ao fundo. Após a exibição desse trecho, perguntei: “O que aconteceu nessa sequência?” depois de um breve silêncio, responderam: “o osso virou uma nave”.

Expliquei que talvez fosse isso mesmo que o diretor do filme queria, que pensássemos nesse efeito, mas certamente sabemos que essa “transformação” não aconteceu bruscamente, como vimos no filme. Então a pergunta é: “quantos anos se passaram entre os tempos mostrados? Quanto tempo demorou para que saíssemos daquele estágio do desenvolvimento biológico para o ponto em que erámos capazes de enviar um objeto tripulado para o espaço? A finalidade neste momento foi investigar como eles raciocinavam historicamente no sentido de “preencher”, ao menos aproximadamente, o espaço de tempo entre os dois eventos.

Como havia imaginado, as opiniões variaram bastante, mas nenhuma delas se aproximou dos 4 milhões de anos que separavam a aurora da humanidade, como chamou Arthur C. Clark, autor do livro homônimo lançado concomitantemente ao filme, do apogeu da civilização que começava a se lançar para além da Terra. A maioria dos alunos cogitou a passagem de apenas alguns milhares de anos entre uma situação e outra mostrada na tela. Com base naquilo que discutimos a partir da linha do tempo, pedi para que relacionassem os dois eventos. “De que forma podemos estabelecer uma aproximação entre as situações mostradas no filme?” foi a pergunta, enfim. Combinamos que eu iria projetar novamente a sequência, para que pudessem lembrar de mais detalhes das cenas. Assim o fiz.

Logo após a segunda projeção, perguntei a eles o que mudou na comunidade dos “homens-macaco”. Segundo relato dos alunos, surgiu um objeto estranho (referiam-se ao monólito deixado por uma civilização mais avançada) que se seguiu a uma luta. Durante esse conflito, um dos personagens usou um pedaço de osso como arma, e depois viu que poderia utilizá-la para caçar, ou seja, percebeu que possuía uma ferramenta. Segundo eles, aquela ferramenta deu a quem a segurava uma ascendência sobre os outros, pois detendo a arma e o entendimento de como usá-la, passou a governá-los. Questionei, então, como poderíamos relacionar isso com a Guerra Fria, tema que tínhamos já discutido.

Expliquei que o filme foi feito durante o contexto de acirrada rivalidade entre Estados Unidos e União Soviética, e que havia uma disputa muito intensa pela tecnologia espacial. Portanto, quem a dominasse primeiro, levaria vantagem sobre as outras nações. Que a

tecnologia também é uma arma. Um dos alunos percebeu imediatamente onde eu queria chegar e falou que a nave parecia com uma arma. Falei que, de certa maneira é como se aquela arma primitiva tivesse se transformado na estação espacial que vimos no ano de 2001 (no tempo diegético). Porém, o que levou a humanidade do osso ao espaço? Certamente, o avanço da tecnologia, que não se dá de uma hora para outra, mas ao longo de milhões de anos. E cada etapa dessa aventura vai criando outras possibilidades. A cada nova experiência, surgem novas expectativas, portanto.

Para aprofundar um pouco a discussão, conversamos sobre como os historiadores, ao tratarem das várias disputas entre americanos e soviéticos no pós II Guerra Mundial, utilizam os conceitos de corrida espacial e corrida armamentista para classificar esses dois aspectos daquele contexto. E o filme foi feito naquele tempo, e acaba por refleti-lo. Se pensarmos bem, falei para eles, o desenvolvimento das armas e da tecnologia espacial interagiu profundamente, pois a corrida para o espaço não consistia apenas em chegar à lua, mas em posicionar satélites que espionassem o inimigo, além de servirem para localização de possíveis alvos a serem atingidos.

Não é possível conceber a ideia de que aproveitar um pedaço de osso como arma levaria a imaginação de todas as possibilidades futuras decorrentes daquele avanço. É por isso que não podemos estudar história apenas olhando do presente para o passado. Temos que compreender como, em cada estágio desse desenvolvimento, passado e futuro estavam relacionados as ações do presente. Pois cada presente, reconfigura e ressignifica tanto a memória como o porvir. Ou seja, cada presente, tem seu passado e seu futuro. Cada tempo é um estrato dessa multitemporalidade. Para finalizar, lancei um desafio e tanto: “o que mudou e o que permaneceu nesses 4 milhões de anos que separam esses dois momentos históricos?”

A aparente impossibilidade de pensar alguma semelhança entre tempos tão distintos, realmente dificulta uma aproximação entre nós e aqueles nossos ancestrais tão distantes. Mas só foi preciso um pequeno passo. Para uma aluna, desde aquele tempo, os seres humanos já brigavam entre si. Acrescentei que eles disputavam poder, e esse poder, como havia dito anteriormente, dependia do conhecimento. Por isso sempre buscamos conhecer mais. O conhecimento transforma a nossa vida. Mas concordamos que hoje as coisas se transformam mais rapidamente. Falei que isso era uma mudança, ou seja, o ritmo das transformações. E assim como falamos na oficina anterior, a cada nova descoberta o ser humano cria expectativas, e isso sempre acontece, em qualquer época. É um erro comum, pensar na tecnologia como algo recente na história.

Dessa forma, começamos a conversar sobre as maiores invenções e que mais alteridades causaram em nossa vida. Lembramos que elas surgiram na pré-história, como a escrita, a roda, o domínio do fogo e as técnicas agrícolas. O desejo de saber mais, impulsiona a humanidade. Isso é algo que permanece até hoje, não somos assim tão diferentes dos nossos antepassados nesse sentido. As expectativas permanecem ou se alteram também de acordo com as experiências. Não parecia haver dúvidas para aqueles que viviam no final da década de 1960, de que chegaríamos em outros planetas no início do século XXI. No entanto, já estamos em 2020, e nem temos ideia de quando isso poderá efetivamente acontecer. Finalizei o encontro lembrando que eles, até pouco tempo, nem imaginavam quando retornariam à escola, e agora certamente já estavam pensando no que fariam quando concluírem o Ensino Médio.

Rüsen diz que competência narrativa é a competência essencial da consciência histórica, e está relacionada a habilidade de atribuir um sentido ao passado. Para o autor, são três os elementos que compõem a narrativa histórica: a forma, o conteúdo e a função. Quando elaborei essa interação com o filme 2001: uma odisseia no passado, meu objetivo foi tentar perceber como cada um desses elementos interferem e interagem no processo de aprendizagem do aluno a partir do contato com a narração fílmica.

No que se refere a forma e conteúdo, observei como eles compreendiam aquele passado, que significado aquela experiência tinha para os mesmos. Sentiam-se de alguma maneira a continuação daqueles “homens-macaco”? Quando lhes contei o número de anos que havia passado entre a imagem da pré-História e a do século XXI, aqueles primórdios da raça humana pareceram outro mundo completamente distinto do nosso. Porém, ao longo da conversa, fomos tentando aproximá-los. É justamente quando estabelecemos um vínculo entre passado, presente e futuro que esse conteúdo se concretiza como elemento da competência narrativa. Assim, quando envolvemos no mesmo enredo o osso à nave espacial, fizemos justamente a aproximação desse longo tempo de 4 milhões de anos. O “osso que virou a nave” nas palavras do aluno, pode ser visto como uma metáfora para todo um conjunto de transformações e aproximações que passamos a perceber e significar.

Quando trouxemos à tona a Guerra Fria, o que fizemos? Exatamente aquilo que Jörn Rüsen vai definir como sendo a finalidade precípua do ensino de História, qual seja, produzir um sentido de orientação temporal. Ao pensar sobre a tecnologia, que aproximou narrativamente (não só a narrativa do filme, mas a nossa durante o debate) a contemporaneidade da ancestralidade humana, discutimos as vantagens e as desvantagens do avanço tecnológico. Pensamos em algo prático, que está permeando a nossa vida hodiernamente. Afinal, uma sequência que chamou bastante a atenção deles foi a dos homens “pré-históricos” admirando o

monólito. Percebemos juntos que hoje fazemos uso de um artefato menor, que possui as mesmas proporções que aquelas objeto do filme, para o qual ficamos olhando quase o tempo todo. Como se o aparelho celular fosse o monólito do século XXI.

Sendo assim, a função da narrativa histórica está relacionada a produção de um sentido de orientação. Todavia, pressupõe o reconhecimento e a interpretação da experiência temporal. A partir do exemplo que vimos no filme, reconhecer as diferenças entre o passado e o presente; identificar a existência de tecnologia em um passado remoto, relacionando-o com o presente, e aprender a considerar o que produzimos historicamente. Em resumo, compreender o passado, relacioná-lo ao presente e elaborar um aprendizado que nos permita aplicar essa reflexão em nossa vida.

Para Gaudreaut e Jost, “toda e qualquer narrativa põe em jogo duas temporalidades: por um lado, aquela da coisa narrada; por outro, a temporalidade da narração propriamente dita²⁶⁹”. Entretanto, lidar com as narrativas históricas em sala de aula, é confrontar essas duas temporalidades à experiência dos alunos. Produzir um aprendizado pela interação entre os tempos inerentes a narrativa e o tempo do aluno contribui para que ele possa atribuir um sentido para esse aprendizado, por dois motivos essenciais: evidencia-se a continuidade da narrativa, ou seja, a história não é passado; e mais importante: desse processo ele é parte constituinte. Compreender a passagem do tempo, pela narração, é compreender a si mesmo.

Por ser uma linguagem audiovisual, uma tecnologia relativamente nova na escala de produção de saberes, o cinema referencia todos os outros formatos de narrativa. Ao associar som, imagem e texto, formas reconhecíveis de transmissão de conhecimentos, torna mais realista a comunicação e a impressão de realidade. Ao mesmo tempo que alimenta, à princípio, o caráter atual na representação de outros tempos. Nas imagens de lutas medievais ou de navos passeando entre prédios, o que se vê é a potencialização do imaginário humano, projetado a partir dos fragmentos do que não existe, para além do que eles significam ou querem significar.

Por que o uso do filme em sala de aula é um potencial meio de desenvolver o raciocínio histórico? Porque, independentemente de ser uma narrativa histórica, o filme traz em si, uma representação visível da passagem do tempo, da transição e do diálogo entre passado, presente e futuro. É um exercício narrativo que estimula a percepção de como esses tempos dialogam. Em se tratando de representações de eventos históricos, o filme permite pensar como o presente produz um sentido sobre o tempo, na medida em que diz sobre o passado ou sobre o futuro aquilo que é reflexo do agora.

²⁶⁹ GALDREAUT; JOST, 2009. p. 33

Isto posto, é indispensável reconhecer que, mesmo os filmes que não se prestam a ser narrativas sobre fatos passados (a história no cinema). Todo filme é um documento de sua época. Sendo assim, em uma obra dita de ficção, e talvez até principalmente nelas, o tempo que a produz diz muito sobre si mesmo. Ao se ver um filme como “Se meu apartamento falasse”²⁷⁰, em que não se constrói uma narrativa histórica propriamente dita, tem-se a evidência de um tempo trazido à tona. O hábito de usar chapéus, os costumes, o antigo forno micro-ondas, os tabus na sociedade estadunidense sobre adultério, fazem desse tipo de registro um elemento imagético que pode ser usado em sala de aula para estimular o debate em torno das alteridades e permanência como formas de caracterizar a passagem do tempo. Nesse sentido, como registro documental do tempo, o filme é um instrumento pedagógico em potencial para estimular o raciocínio histórico como o ato de relacionar passado e presente. Quem vê filmes como esse, desenvolve hábitos de comparar esses tempos, “de saber como era no passado”, que independem de práticas escolares, posto que a maioria dos filmes não são produzidos para o uso nesses espaços de construção de conhecimento. Embora possam encontrar neles um meio para sistematizar e estimular esse tipo de aprendizagem.

3.4 - A escrita imagética: sobre o tempo narrado na “eterna” Vida Maria

É chegada a hora de relatar a penúltima etapa desse minicurso “Cinema e Temporalidade: entre imagens e narrativas”, realizado com os alunos da modalidade semipresencial. Desta feita, o objetivo seria apresentar o curta metragem “Vida Maria” e a partir daí, investigar como eles compreendiam a representação do tempo na narrativa, com base nas categorias de permanência e alteridade, sempre levando em consideração os conceitos de experiência e expectativa, que me permitiram associar os objetivos de aprendizagem às narrativas que eles traziam para a sala de aula. Verificando também como a percepção das alteridades e permanências em Vida Maria estaria relacionada ao tipo de consciência histórica que possuíam. Essa etapa seria fundamental para que eu entendesse de que maneira o cinema poderia ser usado como estratégia para desenvolver uma compreensão da representação do tempo nos filmes e por consequência, o raciocínio histórico dos alunos.

Por que “Vida Maria”? Digo que essa pesquisa veio até mim, só não podia desperdiçá-la. Os relatos pessoais dos meus alunos da EJA, que agenciavam o tempo conforme a experiência e expectativas deles, impulsionaram-me a pensar uma estratégia para associar suas

²⁷⁰ The Apartment. Direção: Billy Wilder. Duração: 125 minutos. Ano de produção: 1960.

histórias de vida, imbuídas de saberes, numa metodologia que efetivasse uma aprendizagem histórica, envolvendo não apenas a compreensão do passado, como também dos meios que nos possibilitam conhecê-lo. Quem sabe, então, proporcionar-lhes a oportunidade de mobilizar a cultura histórica que se apresenta basicamente através de narrativas. Por isso, o raciocínio histórico passa necessariamente pela compreensão delas.

A primeira vez em que trabalhei com o filme “Vida Maria” no Projeto História e Cinema foi à propósito de refletir sobre o Dia Internacional da Mulher. Na época, procurava uma obra que pudesse proporcionar discussões a partir de continuidades e descontinuidades na história. Naquela estágio do processo, estava propenso a utilizar filmes de menor duração, especialmente curtas metragens, já que permitiriam mais tempo para problematizar nosso objeto no mesmo dia da sua projeção.

Lembro que na época houve uma identificação imediata de boa parte dos estudantes com a realidade vista no filme. Foi um encontro entre as Marias dos dois lados da tela. Uma aluna chegou a dizer que havia sido aquela Maria. A frase me deixou um bom tempo pensativo, já que ter se afastado (até certo ponto) da realidade mostrada no enredo, alargou o horizonte de expectativas dela. Ou teria sido o contrário: seria a expectativa a superar a experiência? De que maneira os alunos, levando em conta o seu raciocínio histórico, lidam com essa situação de estarem retornando à escola, de estarem retomando seus projetos de vida, ao lançarem-se de volta para o futuro?

Ao reconhecer as mudanças que permitiram as Marias frequentarem novamente a escola, sua trajetória pessoal é entendida a partir da ideia de ruptura, o que fica exemplificado em frases como “O que passou, passou. O que vale agora é o que vem pela frente”, proferida depois que uma aluna relatou seu casamento ainda muito jovem, restringindo-a às tarefas do cuidado dos filhos na roça, como a personagem do filme. Esse pensamento vai ao encontro da resposta dos alunos à sondagem mencionada anteriormente, quando a maioria se referiu ao estudo da História como algo relativo ao passado.

Será que, para os alunos, esse conhecimento “valeria” alguma coisa? Relacionar experiência e expectativa, “o que passou e o que vem pela frente”, o presente e o passado, sem dúvida é uma das abordagens necessárias para a aprendizagem histórica. Mas como estimular essa atitude diante do conhecimento histórico, não apenas de sua história individual? Como aproveitar essa competência reflexiva para a aprendizagem do conteúdo e o letramento das narrativas historiográficas?

A experiência vivida pela personagem do curta, passa por muitas questões presentes na fala dos reingressados quando fazemos a primeira orientação pedagógica depois do retorno. Eu

poderia confrontar essas histórias individuais com a representação fílmica e tentar entender de que maneira eles fazem interagir e atribuem sentido à passagem do tempo em suas vidas.

Vida Maria conta a história de uma menina, Maria José, que, como tantas outras marias de sua família, abandona o sonho de estudar para lidar com as tarefas do cotidiano sofrido e sem perspectivas de mudanças no ambiente árido do sertão nordestino. Em pouco tempo de projeção, o filme não só consegue apresentar a vida maria, mas um conjunto de relações temporais, incluindo possibilitar a apreensão de vários outros tempos para além das ações visíveis da personagem. A partir daí, procurei instigar os alunos a se posicionar diante da realidade exibida no filme, investigando de que formas seria possível, raciocinando historicamente, entender as vidas dessas marias.

Segundo Bordwell e Thompson, o sistema que orienta as relações entre as partes de um filme é a sua forma.²⁷¹ E no que se refere especialmente a forma narrativa, as partes se relacionam através de eventos que se dão no tempo e no espaço a partir de uma organização causal. Por isso, ver um filme é estar se perguntando a cada instante, o que virá a partir daquilo que já se sabe. Diante de uma estrutura narrativa, pensamos na conexão entre o antes e o depois daquilo que vemos.

Esse tipo de elaboração permite que o espectador construa a história a partir de um enredo, atribuindo significados aos elementos que o compõem. Essa interação com o narrado é orientada por um jogo de experiências e expectativas que fazem passado e futuro estar em constante simbiose com a imagem na tela. Porém, a maneira como o espectador projeta os próximos passos do enredo sofre influência de convenções, formas com as quais ele acostumou-se a lidar e que influenciam a ação de perceber a passagem do tempo. “Nossas experiências anteriores guiam nossas expectativas”.²⁷²

Trabalhar com o filme “Vida Maria” permitiu ver como os alunos relacionavam sua experiência individual com o enredo narrativo. Mas, sobretudo instigá-los a perceber que, pensar historicamente é também estabelecer vínculos temporais a partir da identificação de paralelismos entre passado e presente, sejam similaridades ou aparentes repetições. No caso desse filme, o enredo apresenta uma série de signos que reforçam o sentido da passagem do tempo, a começar pelo próprio nome da personagem.

A palavra Maria apresenta muitos significados. Etimologicamente, entre os vários registros históricos de sua origem, dois se destacam pela sua aparente oposição. Pode ser uma derivação dos termos *myriam* e/ou *marah*, que em hebraico significam, respectivamente:

²⁷¹ BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. 2013.

²⁷² Ibid., p. 116

exaltada, forte e soberana; costumaz, amargurada e aflita. É o nome mais comum para as mulheres no Brasil. No estado do Piauí, mais de dez por cento delas são assim chamadas. A razão dessa preponderância está associada a figura da mãe de Jesus, esposa de José. Esse, aliás, provavelmente por motivo semelhante, é um dos nomes mais usados para nomear os varões nascituros. Tem também uma origem hebraica, denotando aumento da prole divina. Essas duas palavras combinadas batizam a principal personagem do curta metragem de animação “Vida Maria”. Como milhares de outras Marias, incluindo as de sua própria família, sua vida parece está condenada a repetir um ciclo, cuja trajetória indica seguir os sentidos do seu nome: uma costumaz transição da fortaleza a amargura.

“Oh, Maria José. Maria José, tu não tá me ouvindo chamar não, Maria? Tu não sabe que aqui não é lugar pra tu ficar agora? Em vez de ficar perdendo tempo, desenhando nome, vá lá pra fora arranjar o que fazer. Vá.” Quando ouve essas palavras, a pequena protagonista do filme está tentando aprender a escrever o seu nome em um caderno. Esse é o instante em que ela será arremessada no destino que, como se conhecerá depois, foi o de sua mãe e de sua avó. Para Maria José, o futuro ficará cada vez mais próximo do presente, assim como este carregará o peso do passado, confundindo-se com ele. Quando a menina, já no quintal, olha para a sua mãe na janela a observá-la, ainda não sabe, mas está enxergando passado e futuro ao mesmo tempo. Vendo, de certa forma, a si mesma.

Esta é a cena que inicia o filme “Vida Maria”, uma produção cearense, escrita e dirigida por Márcio Ramos em 2006. O trabalho foi realizado em computação gráfica 3D e finalizado em 35mm. Com uma carreira de divulgação bastante reconhecida, o curta venceu mais de quarenta prêmios nacionais e internacionais. Contou com financiamento público, com base na Lei 12.464/98 de incentivo à produção cultural no Estado, e seu canal oficial na plataforma de compartilhamento de audiovisual Youtube, contabiliza mais de seis milhões de visualizações e mais de cinco mil comentários, cujos registros evidenciam sua audiência em outras línguas²⁷³. Observar essas pequenas impressões deixadas ao longo dos últimos anos, por pessoas de diferentes espaços e percepções distintas de tempo, ressalta a eficiência do roteiro em provocar uma reflexão em torno dos sentidos da vida de Maria.

Circunscrita no que parece ser o sertão do nordeste brasileiro, a personagem não vê apenas a sua expectativa de futuro diminuída com o passar dos anos, sua vida é limitada simbolicamente por uma cerca que rodeia a sua casa, e no ínfimo território onde se desenvolve a sua existência, Maria repete a cada dia as mesmas tarefas, como antes fizeram as mulheres

²⁷³ Esses dados referem-se a última consulta que fiz ao canal, em 18 de janeiro de 2020. Disponível na plataforma Youtube no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4>

que a antecederam na família. Desta forma, espaço e tempo são cenários e personagens do enredo, dessa vida maria. É a permanência de um lugar apressador, que permite a percepção das pequenas mudanças na vida de Maria José, sendo elas que, com a passagem dos anos, a tornarão igual a Maria Aparecida, Maria de Fátima, Maria das Dores...

A aparência do céu sem nuvens, que quase se dissolve ao chão em direção as estacas que limitam o lugar de Maria José, é pano de fundo das transformações que se processam em sua pele, que aos poucos se tornará rachada e seca como o chão que ela pisa. Essa quase eternidade é interrompida apenas pela rápida passagem do tempo da chuva. Mas para Maria pouco mudará. Os filhos homens irão trabalhar na roça como o marido, viverão além dos limites da cerca, enquanto sua rotina seguirá. O quanto disso tudo será capaz de antever? Pensará Maria em um mundo além desses muros? Quando criança poderá imaginar a vida fora dali. Como será? Ao crescer, verá que até onde seus olhos avistam, o mundo ainda será cercado pelos limites de seu passado. Quando criança viveu a expectativa, quando adulta viverá a experiência.

“Tem o pátio pra varrer, tem que levar água pro bicho. Vai menina, vê se tu me ajuda, Maria José”. Essas são as palavras que encerram o único diálogo entre mãe e filha e é o último momento em que Maria José irá desenhar o seu nome. Apenas uma folha e não mais que isso, e é fechado para mais uma geração de marias, o portal dimensional que magicamente estendia a vida para além daquelas cercas. A menina corre para o quintal, como ordenara a mãe, começa a puxar a água, e num dos enquadramentos mais impactantes do filme, as duas Marias trocam um olhar que transcende o tempo, que é transmutado em experiência e expectativa. A imagem é passado, presente e futuro. Maria forte e amargurada. O que se seguirá a esse instante é uma sequência de alteridades e permanências, duas faces da mesma moeda, que sela o destino da vida Maria.

A moça já formada, adulta, cumpre mais um rito de passagem ao casar-se com Antônio. Ato contínuo, uma leva de filhos indica que Maria já está mais próxima de consolidar o retorno ao início da narrativa, em que também passará a Maria de Lourdes, sua filha mais jovem, ela mesma no passado-presente-futuro, a sina de viver no espaço-tempo mesmo. À propósito, é curioso que a palavra tempo seja confundida com características do clima. O ciclo verão-inverno, quente-frio são a presença de efetiva mudança, além da fatalidade do envelhecimento e da morte, e está associado ao próprio sentido temporal da existência. No mais, a vida maria é marcada por encher o balde de água, tarefa que é mostrada várias vezes para ressaltar os elementos de repetição e continuidade. Nesse sentido, o número de filhos de Maria acentua tal significado, pois sete era o número que simbolizava a plenitude cíclica para os hebreus. O sentido de completude indica que Maria já cumpriu o seu papel.

A obra pode ser entendida como uma metáfora eficiente sobre a representação da convivência de diversos tempos em uma narrativa. A vida de Maria é presente (em suas ações), passado (na tradição que legou sua vida maria) e futuro (na maneira como imporá o mesmo destino à filha). É cíclico na repetição do cotidiano e na reprodução de uma existência sempre igual a de sua mãe; embora seja linear por causa de seu inevitável envelhecimento, casamento, crescimento dos filhos. No entanto, para além dessas constatações, é fundamental perceber como cada pequena alteração na vida de Maria, agencia uma nova forma de relacionar o que Reinhart Koselleck chama de espaço de experiência e horizonte de expectativa. Do momento em que se separa do caderno de caligrafia ao velório da mãe, Maria José irá gradualmente afastar-se do seu futuro (enquanto expectativa).

Koselleck chama experiência e expectativa de categorias formais. Desse modo, não permitem depreender “as histórias mesmas”²⁷⁴, mas “as condições das histórias possíveis”²⁷⁵. A vida de Maria não pode, por essa ótica, ser sintetizada simplesmente pelo seu conjunto, mas na maneira como em cada contexto, sua relação com o passado e o futuro ia sendo ressignificada. Pois, assim como sua existência, “todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem.”²⁷⁶

Para o autor, uma palavra, de certa forma, une esses dois conceitos: progresso. Pois ela “apreendeu, em um conceito único, a diferença temporal entre experiência e expectativa.” O paradigma progresso/modernidade é nutrido pela expansão do horizonte de expectativas, em detrimento do espaço de experiência. Sendo assim, o equilíbrio simétrico entre os dois, suprime a ideia de progresso. Por isso, a vida de Maria José não é uma vida de progresso. Não há perspectiva de estudar, consumir ou viajar. Não vive uma experiência com base em uma expectativa, não antecipa o futuro no trabalho para realizá-lo. Se não progredirem, as marias são, assim como seu modo de vida, atrasadas. E se não há grandes expectativas em relação ao futuro, há maior tendência a ter uma visão imutável das coisas, uma consciência tradicional, como nomeia Rüsén.

O português Luís de Camões escreveu um poema cujo título é “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, e nele diz que “Todo o mundo é composto de mudança, tomando nele novas qualidades”. Maria mudará, mas não viverá muitas experiências de ruptura. O casamento com Antônio e o nascimento dos filhos serão, por assim dizer, “os acontecimentos”, pequenos pontos de ruptura. Desta feita, como não sofre alterações bruscas no seu horizonte de

²⁷⁴ KOSELLECK, 2006. p. 306

²⁷⁵ Ibid., p. 306.

²⁷⁶ Ibid., p. 306.

expectativas, o espaço de experiência não é ressignificado; assim como seu cotidiano praticamente não se altera, sua experiência também não é afetada. Na verdade, cada uma dessas vivências de Maria, filhos e casamento, só parecem reforçar sua imersão num contexto de repetição, unindo a linearidade de sua vida, ao cíclico movimento das vidas marias. Como se as alteridades na vida de Maria José só garantissem a permanência da vida maria.

Porém, como afirmou Marcel Proust, “os dias talvez sejam iguais para um relógio, mas não para um homem”. Apesar de imersa num ciclo de repetição, a vida maria apresenta três estágios, que poderiam corresponder justamente a três formas de lidar com o tempo, de agenciar na alma a passagem do futuro para o passado. Acostumada a enxergar até o limite da cerca, Maria vai aos poucos confundindo expectativa com experiência. Da criança que brincava de escrever o nome, passando pela mulher feita que se acostuma a cotidiana luta pela sobrevivência, Maria chega, enfim, a imagem invertida de sua infância, velha e consumida pela vida. O filme acentua isso de várias formas, seja na sua transformação física, definindo perante a imutabilidade do espaço que a rodeia, ou na trilha musical, que pontua essa alteridade, até atingir um tom fúnebre, quase um lamento, não só pela morte de Aparecida (sua mãe), mas também pelo ingresso de Lourdes (sua filha) no ciclo da vida maria.

Entretanto, por mais repetitiva que pareça ser a existência de Maria José, curiosamente é essa repetição que deixa a certeza dela não viver apenas o presente. Pois a perspectiva circular de sua existência a mergulha no tríplice mundo do passado-presente-futuro. Dessa forma, sua vida é um palíndromo temporal, cuja trajetória pode ser lida em qualquer direção, produzindo o mesmo significado. O que se evidenciará quando o espectador souber quantas vidas estão a realimentar esse universo. Na última ação a que somos convidados a acompanhar, o vento dobra as páginas do caderno que Maria de Lourdes deixa sobre a janela. Como se embarcados numa máquina do tempo, ficamos sabendo que antes dela, todas as outras marias já estiveram aqui neste lugar. O que vemos é o passado ou o futuro? Pois não há ausência de outros tempos em sua vida, mas o que aproxima Maria de um presente contínuo é a extrema proximidade de suas ações com todos eles.

Por esse ângulo, reconhecendo a multiplicidade temporal, observa-se, embora muito limitada também, uma interação espacial. A presença do caderno sugere a existência de uma escola no entorno do lugar de Maria. E é essa distância que separa a infante de uma sala de aula, ora aproximando, ora afastando-a do seu horizonte de expectativa, orientando sua maneira de lidar com tempo, que parece passar cada vez mais lentamente à medida que a escola vai deixando de ser uma possibilidade, ficando a sua formação cultural verticalizada, passando de mãe para filha. E na fala da mãe Maria Aparecida, estará tanto a fala de Maria José quanto de

Maria de Lourdes. No próprio caderno de caligrafia das marias, ficará demonstrada essa limitação, posto que, ao lado dos sobrenomes que as diferenciam, aparecem desenhos das únicas coisas que conhecem: a árvore, casa, o sol e a família.

Da restrição espacial evidenciada desde as primeiras imagens do filme, vai-se aos poucos percebendo a redução do tempo, na medida em que ele é reordenado pelas transformações na vida da personagem. E o efeito de sua compressão é reforçado porque se trata de um plano-sequência. No entanto, subverte-se a lógica de equiparar o tempo da narrativa ao tempo da história. Da infância a velhice, a câmera percorre a vida maria, acompanha-a, sem cortes. Mostra sua mudança diante da imagem fixa do cenário que a rodeia. Não há flashbacks, e a ação é ininterrupta. Uma vida que passa em 9 minutos, um pequeno conjunto de ações que, de “um simples ambiente (*umwelt*) fazem um mundo (*welt*)”²⁷⁷. E esse tempo/mundo é toda a eternidade da vida de Maria.

Como é possível tal efeito? Digo que da junção de duas “naturezas” aqui associadas: a do cinema e a da capacidade cognitiva do ser humano. Segundo Kant, “o tempo é uma representação necessária subjacente a todas as intuições”²⁷⁸, portanto, uma condição a priori do conhecimento. Somos seres temporais, agimos na temporalidade, e entendemos quem somos e o que fazemos sob a imposição desse mecanismo que orienta toda cognição. Enfim, ele mesmo, o tempo, afirma Kant, “não muda, mas sim algo que é no tempo. Logo, para isso, requer-se a percepção de alguma existência e da sucessão das suas determinações, por conseguinte, experiência.”²⁷⁹.

A narrativa fílmica representa uma sucessão temporal, em que passado, presente e futuro aparecem na tela. Por uma fração de segundo, devido à persistência retiniana, guardamos uma imagem, que substituída por outra, faz o presente virar passado, enquanto esperamos sucessivamente esse efeito se repetir até o final da fita. Ver um filme, portanto, é enxergar a passagem do tempo, exposto pelo movimento que muda as coisas, sem mudar o próprio tempo. Como afirmou o escritor e historiador do cinema, o espanhol Santos Zunzunegui: “o cinema é um aparelho que produz tempo e significados ao longo do tempo”.

A representação fílmica é uma forma de observar-se. Estudar a maneira como o ser humano produz imagens sobre si mesmo, é uma estratégia que pode servir para compreender como nos relacionamos com o tempo que contextualizou essa produção, mas também como a humanidade se vê nesse tempo, além de sua própria percepção de temporalidade. O curta-

²⁷⁷ RICOEU, 1994, p. 123

²⁷⁸ KANT, 1996, p. 77.

²⁷⁹ Ibid., p. 83.

metragem *Vida Maria* foi realizado no Ceará. Sendo assim, produz uma reflexão sobre o lugar de si. Dessa forma, o estabelecimento de uma empatia entre os alunos e o enredo do curta-metragem seria algo esperado. Nesse caso, não só pelas situações mostradas no enredo, mas acredito que na maneira como os personagens parecem encarar os seus destinos, mergulhados numa dura realidade que transparece imutabilidade.

O cinema possui essa dimensão de permitir ver-se. Porém, do mesmo modo que ele representa um imaginário cultural, instiga a crítica desse modo de vida, a partir da ideia de que aquilo que se apresenta, no caso de *Vida Maria*, é um passado-presente. Ao fazer chocar a condição de continuidade da vida maria com a transitoriedade da vida dos alunos que retomam os estudos na Educação de Jovens e Adultos, a minha intenção foi justamente procurar entender como eles lidam com essa dinâmica, e podem ser estimulados a refletir sobre essa presença de uma multitemporalidade em suas trajetórias, a partir da representação imagética do tempo.

Nesse sentido, a consciência crítica é uma espécie de eixo sobre o qual operam as transformações reconhecíveis da consciência histórica dos estudantes, que atravessam e interagem com sua competência narrativa. Possuir uma dimensão temporal dos acontecimentos, e das formas de pensar em uma dada sociedade; reconhecer seus padrões de atitudes e seus valores culturais como sendo frutos de contextos históricos específicos; compreender, portanto, o passado enquanto experiência, embora não determinante nas ações do presente, exige a transição para uma forma mais sofisticada de lidar com o tempo.

Observar as alteridades e permanências, relacionando experiência e expectativa, são atitudes e ferramentas que mobilizam o ato de pensar historicamente. Sendo assim, estimular a percepção desses elementos em uma narrativa é indispensável como forma de desenvolver essa competência de reconhecer nela a representação de um sentido que se produz justamente a partir da atitude de pensar a existência humana. No entanto, essas ações são orientadas pela maneira como os alunos reconhecem o presente da experiência (passado) e da expectativa (futuro).

Nesta investigação a partir do filme “*Vida Maria*”, utilizei como referencial a classificação que o historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen propôs para a análise da competência narrativa e consciência histórica na aprendizagem. Para entender como meus alunos compreenderam a vida de Maria José em relação ao seu contexto espaço-temporal, e como o enredo do filme é percebido no que se refere a “mensagem” embutida em sua narração, tomando sempre como baliza as experiências pessoais de cada um, em interação com aquilo que a história do filme propõe.

Reitero que foi minha preocupação com a maneira que os alunos entendiam a função do conhecimento histórico, e sobretudo o relato de suas experiências, que conduziu esse trabalho;

consequentemente, foram as suas narrativas que orientaram o desenvolvimento do mesmo. À luz da abordagem andragógica, busquei aproveitar esses saberes, essas experiências, para aproximar a maneira como eles as mobilizavam da produção de um sentido para a aprendizagem histórica. Suas próprias narrativas. Afinal, narramos para que o passado retorne como memória, quanto presentificado for em outro tempo. É, portanto, uma forma de superar o esquecimento. Mergulhada numa constante de mudanças, a narração dá ao tempo a chance de ter um significado, quando pontua essas impermanências com alguma estrutura que permita entendê-lo. Para o ser humano, diz Rüsen, ela “é um processo de atribuir um sentido à experiência do tempo”²⁸⁰. Aprender história é aprender a lidar com essas narrativas.

Como a História lida com o tempo, há de ser perguntar: mas toda narração que atribui um sentido ao tempo é uma narrativa histórica? Rüsen lembra que por tradição, atribui-se à narração propriamente histórica o registro dos fatos verificáveis por processos de produção do conhecimento histórico. Só eles poderiam, desta feita, compor uma narrativa histórica? Se observar o filme *Vida Maria*, constataremos claramente tratar de uma história de ficção, pois aqueles personagens não existiram tais como exposto no filme, não podendo ser alvo de uma reconstituição.

No entanto, o enredo apresenta uma síntese de várias pessoas e lugares que viveram aquelas vidas, aquelas experiências. Os nove minutos de “*Vida Maria*” foram suficientes para que os alunos reconhecessem que se tratava de uma realidade dramaticamente possível. Muitas Marias, muitos Antônio viveram e vivem aquelas experiências. O filme conta uma história factível, verificável em seu significado. Para ser uma narrativa histórica, segundo Rüsen, há de se apresentar três qualidades, que relacionadas, produzem um sentido de orientação, permitindo a quem acessa a narrativa, vinculá-la a sua vida prática. Para o autor:

1) Uma narrativa histórica mobiliza a experiência do tempo passado, que está gravada nos arquivos da memória, de modo que a experiência do tempo presente torna-se compreensível e a expectativa de tempo futuro, possível; 2) [...] organiza a unidade interna dessas três dimensões do tempo pelo conceito de continuidade. Esse conceito ajusta a experiência real do tempo às intenções e expectativas humanas. Ao fazer isso, ele faz com que a experiência do passado torne-se relevante para a vida presente e influencie a construção do futuro; 3) [...] serve para estabelecer a identidade de seus autores e ouvintes. Essa função decide se um conceito de continuidade é plausível ou não. Esse conceito de continuidade deve ser capaz de convencer um ouvinte da permanência e da estabilidade deles próprios na mudança temporal de seu mundo e deles mesmos.”²⁸¹

²⁸⁰ RÜSEN, Jörn. Narração histórica: fundamentos, tipos, razão. In: MALERBA, Jurandir. História e narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica. Petrópolis: Editora Vozes, 2016. p. 47.

²⁸¹ Ibid., p. 48.

No caso do filme *Vida Maria*, fica evidente que essas qualidades são contempladas. Além de mobilizar todos esses elementos listados, através da personagem; a narrativa em si assemelha-se a experiência vivida pelos alunos, identificados com o enredo, em especial devido ao abandono da escola. A maneira como “*Vida Maria*” modula o tempo, permite não só que o ouvinte/expectador do filme entenda o tempo interno da narrativa, como relacione a intriga a tempos que estão fora do enredo, embora constituintes da diegese. Além de pensar na relação espaço-temporal, permite, como exigido pelo terceiro item, pensar a presença do narrado em suas vidas, no que se refere especialmente às continuidades e discontinuidades.

Rüsen afirma a especificidade da narrativa histórica, para se contrapor a aproximação proposta por Hayden White entre ela e a narrativa de ficção. Segundo Rüsen, a função específica da narrativa histórica é “orientar a vida prática no tempo pela mobilização da memória da experiência temporal, pelo desenvolvimento de um conceito de continuidade e pela estabilização da identidade.”²⁸² Dessa forma, entende-se que nem toda narrativa, mesmo que lide com a presença de um sentido de tempo, pretende ser uma forma de lidar com a própria experiência do tempo. Sendo assim, não tem como objetivo produzir uma reflexão que resulte num sentido de orientação. No entanto, mesmo em um enredo de ficção, uma dada realidade histórica pode estar sendo representada, e com isso, a produção de uma aprendizagem histórica a partir da experiência, da interpretação e da orientação.

Para Rüsen, entendida essa como sendo a função geral da narrativa histórica, ou seja, produzir um sentido de orientação, é possível enxergar quatro maneiras de realizar essa construção narrativa, de forma que esse sentido de orientação possa permitir a continuidade da vida humana. E para cada uma delas, associou tipos de composição historiográfica: afirmação (narrativa tradicional), regularidade (narrativa exemplar), negação (narrativa crítica) e transformação (narrativa genética). Portanto, ao depararmos com textos de conteúdo histórico (sejam escritos ou imagéticos) estamos diante de ao menos uma dessas formas de se narrar a experiência do tempo. Mas é preciso considerar que o sujeito que se depara com essa narração, também possui distintas competências narrativas.

Entre os alunos é possível ouvir comentários no sentido de que não deveríamos estudar História porque não devemos nos prender ao passado. Qual o sentido de saber algo que nada teria mais a ver com o presente? Para outros, não há porque pensarmos sobre o sentido das experiências históricas porque as coisas são e serão como sempre foram. Ora, duas formas completamente distintas de lidar com a experiência temporal. Segundo Rüsen, a consciência

²⁸² Ibid., p. 49.

histórica “é a consciência relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir um significado ao tempo.”²⁸³O autor entende que, mesmo dominada pelo passado, devido à influência inevitável da memória, nossa consciência também responde as expectativas futuras. É desse amálgama entre experiência e expectativa que agimos, e quando agimos somos impelidos a estar sempre atribuindo um sentido a essas ações.

Como usamos a consciência histórica para narrarmos histórias, utilizamos também essa consciência para compreender a história. Se um aluno acha que todo o conteúdo da disciplina está relacionado ao passado, a coisas que não existem mais, esse saber se apresentará como sendo desnecessário. Evidentemente, haverá um fracasso na aprendizagem histórica deles, a não ser que consideremos a memorização de dados para preenchimento de avaliações uma forma de aprendizagem histórica. No que se refere aos elementos da competência narrativa, pode-se admitir mesmo que o conteúdo se refira a experiência passada, mas o ato de estudar história, não. Pois essa ação pressupõe a interpretação (forma) e a orientação (função), que são operações que visam tornar o estudo da História um fenômeno perfeitamente vinculado ao presente. Os chamados conteúdos substantivos são suportes de aprendizagem, não terão nenhum efeito sobre esse aluno se o seu uso não se associar a um raciocínio que interfira na mudança de consciência (no presente). Essa é uma preocupação que já fazia parte do texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Cabe ainda observar preliminarmente que as competências não eliminam os conteúdos, pois que não é possível desenvolvê-las no vazio. Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos, para que o professor tenha presente que o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas. Somente quando se dá essa apropriação e transposição de conhecimentos para novas situações é que se pode dizer que houve aprendizado. Do contrário, o que se dá é um simplório mecanismo de memorização, através do qual os fatos, mas não as ideias, circulam de uma folha de papel a outra, do livro didático para o caderno e do caderno para a prova, caindo em esquecimento no dia seguinte, por não encontrarem ressonância nem fazerem sentido para quem lê, fala, ouve ou escreve.²⁸⁴

²⁸³ RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação e orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMITD, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: editora UFPR, 2011. p. 79.

²⁸⁴ PCN's: Ensino Médio, 1999. p. 289.

Se esses conteúdos não forem significativos para os alunos, não se constituiriam em “um processo de mudança estrutural na consciência histórica.”²⁸⁵ Lembro, como já afirmei no primeiro capítulo, a grande maioria dos alunos da Educação de Jovens e Adultos irá estudar História pela última vez em uma instituição escolar. Sendo assim, é imperioso que se entenda que essa “aprendizagem histórica implica mais que um simples adquirir de conhecimentos do passado e da expansão do mesmo”.²⁸⁶ Portanto, a reflexão proposta no texto dos PCN’s, há vinte anos, impõe-se como um direcionamento inescapável para a EJA, não só por seu caráter de encerramento, mas sobretudo por se adequar a uma faixa-etária que clama por um sentido efetivo e imediatamente aplicável daquilo que estuda.

No artigo “O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral”, Rüsen relata uma história originalmente presente no livro de Samuel Johnson, *Journey do the Western Islands*, que por sua vez, narra a relação entre dois clãs escoceses: os Maclen e os Maclonish. O enredo se refere a uma antiga promessa que deveria ser cumprida em favor dos descendentes da família Maclonish. Propõe uma situação hipotética em que o agente da ação teria que justificar o cumprimento ou não da promessa ancestral, e essa explicação estaria relacionada a maneira como ele a interpretou. Ou seja, sua narrativa dependeria da sua compreensão histórica da promessa feita no passado.

O compromisso assumido pelo clã dizia que os Maclen deveriam dar abrigo em seu castelo a qualquer membro da família Maclonish, mesmo que este houvesse assassinado alguém. Segundo Rüsen, diante dessa situação, o hipotético personagem, para decidir se iria ajudar o assassino, precisaria da “consciência histórica para tratar os valores morais e o raciocínio moral.”²⁸⁷ Como já expus acima, para o autor existem quatro alternativas de solução para esse dilema, e cada uma está relacionada ao tipo de consciência histórica do agente, sendo a justificativa para cada uma delas atrelada a valores constituídos historicamente.

Assim, decisões práticas que tomamos, quando somos expostos a uma situação em que o presente guarda relação com eventos passados, precisam de uma orientação temporal, quando então, fazemos uso da compreensão do passado no que se refere a maneira como este com o presente se relaciona. Ou seja, mesmo aqueles que dizem não ver sentido em estudar História, possuem um tipo de consciência moral adquirida. Para Rüsen, a aprendizagem histórica deve

²⁸⁵ Ibid., p. 51

²⁸⁶ Ibid., p. 51

²⁸⁷ Ibid., p. 54

justamente contemplar o desenvolvimento desses tipos, ou etapas da consciência histórica, a saber: tradicional, exemplar, crítica e genética.

Isto posto, para mim, ao longo da prática como professor de História, ficou cada vez mais evidente que pensar em estratégias para a educação histórica (uso esse termo porque a escola é cada vez mais “apenas” um dos componentes desse processo) devemos investigar de que maneira os alunos operam essa relação entre os tempos históricos. Procurando entender de que forma mobilizam a dinâmica passado, presente e futuro. Levando-os a pensar na História não como um conhecimento estático, fixo, e sim como um saber constantemente refigurado pela interação entre esses três tempos, todos eles, como disse Agostinho, presentificados.

Como para a maioria dos meus alunos da Educação de Jovens e Adultos, a História é uma disciplina que estuda o passado, meu trabalho, *a priori*, foi sempre pensar em estratégias que rompessem com essa visão. Por isso, tanto nas orientações individuais, como nas oficinas pedagógicas, que atualmente ministro na modalidade semipresencial, visam aproximar o presente vivido, com o passado enquanto experiência e o futuro como expectativa.

Inspirado nas experiências pessoais dos alunos, resolvi usar o curta metragem “Vida Maria” para investigar como eles lidam narrativamente com a experiência temporal, em interação com a sua consciência histórica, e fiz isso baseado no relato apresentado por Rüsen, resumido acima. Naquele caso, se alguém decidisse ajudar uma pessoa que cometeu assassinato confessadamente, sob qualquer circunstância, só poderia ter a sua atitude compreendida caso soubéssemos o que no passado germinou tal comprometimento. Com absoluta clareza, o autor diz que a função da consciência histórica é “ajudar-nos a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente”²⁸⁸. Mas como somos seres humanos sempre vivendo no presente, é a partir deste que vamos compreender o passado, o que demanda uma cuidadosa operação intelectual que precisa ser orientada, função primordial de uma aula de História. Compreender o passado a partir de questões levantadas no presente, com vistas ao futuro, é um dos elementos pedagógicos essenciais no ensino de História, contribuindo para se pensar historicamente, pois “a história é o espelho da realidade passada na qual o presente aponta para aprender algo sobre o seu futuro.”²⁸⁹

Como mostrou Peter Lee, o letramento histórico²⁹⁰ passa pela condição do aluno de saber relacionar o passado e o presente a fim de compreender esse passado, ao mesmo tempo que compreende os meios pelos quais produzimos uma compreensão desse passado. É por isso que

²⁸⁸ Ibid., p. 56

²⁸⁹ Ibid., p. 56-57

²⁹⁰ Ele usa o termo *literacia histórica*.

a ação pedagógica de estimular o aluno a enxergar a relação entre o passado e o presente é uma forma de instigar o raciocínio histórico. Então, é preciso posicionar as factuais históricas apresentadas na educação básica enquanto meios pelos quais será possível contribuir para o desenvolvimento da competência narrativa e do eixo fundamental para aprendizagem em História, que segundo Rüsen, funcionaria a partir da relação entre a consciência histórica, os valores morais e o raciocínio.

Porém, ao comparar passado e presente, não estamos apenas tentando compreender o passado, mas também o presente, pois ao verificar as alteridades entre eles, somos lembrados de que o tempo presente está submetido a mudanças e que o futuro sobre ele lançará seu olhar. A percepção dessas alteridades e permanências é importante para o desenvolvimento dessa consciência histórica, e por consequência, do pensar historicamente. Ao exibir o filme “Vida Maria”, intencionei continuar as experiências que já estava realizando com o objetivo de instigar a raciocínio histórico dos alunos. Mas agora desejando observar como eles expõem narrativamente sua consciência histórica, ou seja, como operam a relação entre passado, presente e futuro.

3.4.1 – “O mundo era outro”: como os alunos significaram os tempos no filme Vida Maria.

Ao final da exibição, como já havia ocorrido no outro evento em que usei esse filme, percebi que os olhos mareados dos alunos eram um claro sinal de empatia com o enredo. A ideia de que Maria José era um pouco cada um deles, deixou de ser uma suposição minha. Apesar de todo o processo de diminuição da faixa etária dos alunos da EJA, sobre o qual tratei no primeiro capítulo, e considerando que muitos egressos da escola regular terem abandonado os estudos por motivos alheios a condições econômicas adversas, o público da modalidade de Jovens e Adultos ainda tem sua educação formal interrompida de maneira traumática. O que sem sombra de dúvida, assemelha-se em maior ou menor grau a história da personagem do filme.

Após um breve instante em que todos afirmaram ter gostado bastante da obra, comecei a fazer as perguntas que iriam direcionar a investigação a que me propus. Classifiquei esses questionamentos em dois blocos: no primeiro, meu objetivo seria identificar e contextualizar os sujeitos, o espaço e o tempo da história; no segundo momento, lançaria algumas perguntas que pudessem suscitar o debate em torno da maneira como eles compreendiam a narrativa a partir do que Rüsen chamou de consciência tradicional, crítica, exemplar e genética. Evidentemente, essas questões acabam por se misturar, pois associações iam sendo feitas entre os dois blocos

de perguntas, o que permitiu mais naturalidade e fluidez na conversa. Acabou por ser uma maneira mais eficaz, pois percebi que eles participaram mais abertamente.

Depois que fizemos um pequeno apanhado dos personagens, antecipadamente os participantes da oficina já estabeleceram que Maria José, ao mesmo tempo que uma personagem, é um retrato de várias outras. Mesmo que algumas dessas pessoas não apareçam no filme, tem seus nomes escritos no caderno, o que fez com que eles as considerassem também como personagens, todas elas ao mesmo tempo em Maria José. Como se as Marias fossem uma personagem só. Perguntei que outras pessoas poderiam ter aparecido no filme, que fizessem parte da vida de Maria José. Eles disseram que algum vizinho, ou até uma professora perguntando se Maria iria para a escola. Mas concluímos que não seria necessário, pois toda a história pode ser compreendida sem eles. Mas que Antônio, seu futuro esposo, provavelmente um vizinho, apareceu na narrativa porque seria importante em um momento seguinte da vida da personagem.

Esse foi o ponto de partida para começarmos a relacionar a narrativa do filme a narrativa histórica. Expliquei que em um livro de História não está todo o passado, mas a parte dele que o autor entende ser necessária para o sentido que quer atribuir aos acontecimentos e a relação entre os fatos e pessoas que viveram no passado e os eventos contemporâneos. A parte do passado que é transformada em experiência. Sendo assim, perguntei: Foi possível compreender a vida de Maria José em apenas 9 minutos de filme? Todos disseram que sim, embora tenha sido ressaltado que muitas outras coisas ocorreram e não foram mostradas. Concordamos que eram detalhes, que podiam, por exemplo, ter mostrado o casamento, mas entendemos que ela tinha casado mesmo assim. Expliquei que não é necessário que saibamos tudo sobre um fato para que possamos compreendê-lo, apenas o mais importante. Embora isso dependa do ponto de vista de quem vai contar a história e o que pretende que os outros entendam. Perguntei o que, para eles, o diretor do filme quis que nós entendêssemos sobre a vida de Maria José.

A maioria das respostas gravitaram em torno do sofrimento da menina, que não podia estudar porque tinha que ajudar a mãe, além da falta de oportunidade para as pessoas que vivem na zona rural, afastadas dos grandes centros urbanos. Um dos alunos disse que objetivo era mostrar que a vida das Marias era sempre igual a de suas mães. Perguntei, na sequência, por que isso acontecia. Uma parte respondeu que era assim em todas as famílias, as pessoas não estudavam e as mulheres sempre obedeciam aos maridos. E que as filhas agiam assim, sempre obedientes, porque as suas mães também assim o faziam.

Após debaterem, concluíram que o tema principal era a permanência da dura realidade de gerações que não tinham oportunidades de mudar de vida. Perguntei como eles perceberam

isso. Que elementos do enredo mostravam que a vida das marias parecia sempre igual? Como essa passagem do tempo ia sendo mostrada no filme? Entre outras coisas, chamou atenção o fato de Maria José está ficando velha, tendo um monte de filhos, e ao final, tornando-se como a mãe dela. Será que eles conheciam muitas marias como a vista no filme? Responderam que hoje em dia há menos, porque as pessoas têm mais oportunidades de estudar. Tem ônibus que passa perto de casa, lanche e uniforme para os alunos. Tem até livro de graça. Há progresso.

De uma maneira geral, eles acham que a situação mudou, mas muitos ainda têm que trabalhar para ajudar os pais, o que atrapalha os estudos. O fato de os alunos não terem muito tempo para estudar e irem para a escola cansados, faz com que aprendam menos, aprendendo menos, têm pouco estímulo para continuar frequentando a escola, o que acaba por provocar o abandono em alguma das etapas de sua vida. Insisti: “Por que existem ainda tantas Marias Josés?” Essa pergunta já contribuiria no sentido de observar qual o tipo de consciência histórica que eles operavam para explicar uma dada realidade social, reconhecida como uma continuidade de outros tempos.

Algumas alternativas foram lançadas, tais como a culpabilidade do governo em especial. Mas também foi ressaltado que os pais muitas vezes não conseguem enxergar que os filhos podem ter uma oportunidade que eles não tiveram, e os obrigam a viver como eles. Questionei se a vida de Maria José havia sido daquela forma por causa da mãe. “O que vocês acham da atitude da mãe da menina quando brigou por ela estar escrevendo seu nome, mandando-a cuidar dos afazeres da casa?” À princípio responderam que ela estava errada, que deveria deixar a menina estudar para não viver como a mãe e as outras marias. Nesse ponto, pude perceber como o diálogo em torno de uma narrativa, conduzida por ângulos diversos, pode ajudar os alunos a raciocinar historicamente.

Ato contínuo, questionei: “mas porque vocês acham que a Mãe de Maria José agiu daquela maneira?” A maioria disse que era porque havia sido tratada assim e por isso repetia o que sempre aconteceu com ela. Para a maioria, na realidade social e espacial em que a família se encontrava, saber fazer o nome, estudar, poderia oferecer uma falsa impressão a Maria José de que a sua vida pudesse passar por uma transformação de fato, e que depois seria motivo para frustração. Melhor seria, nesse caso, que ela aprendesse a cumprir a lida da roça, pois assim poderia sobreviver e contentar-se mais facilmente com o que era, com o que, de certa forma, nasceu para ser. E isso explicaria o fato das mães dizerem para as filhas que estudar seria uma perda de tempo.

Reforcei a pergunta: “Então, por esse ângulo, pode-se dizer que as mães agiam de forma correta com as filhas?” De uma maneira geral, as respostas giraram em torno da proteção a

Maria e mesmo o fato de estar repetindo inconscientemente o que ocorreu com ela. Mas, a maioria considerou errada a atitude da mãe, embora não a condenassem. Uma das alunas afirmou que seria preciso que alguma das Marias interrompesse esse ciclo, permitindo que a filha fosse estudar. Entretanto, houve uma ponderação muito interessante, no sentido daquilo que Rösen chamou de consciência genética, explicando que, caso a filha queira estudar, tem um ônibus que a leva para a escola e todo o material necessário, não seria correto a mãe criar nenhum tipo de impedimento, mas temos que entender que em outros tempos era diferente. Não se poderia culpar os pais anteriores, que tinham outra mentalidade, pois o mundo era outro.

A partir da opinião dessa aluna, percebemos que o fato dessas mães mostradas no filme serem analfabetas, tornava ainda mais improvável que elas entendessem o papel que a escola podia desempenhar na vida das filhas, pois em um ambiente onde as coisas não mudam muito, imaginar um horizonte melhor do que o que se vive é menos provável. E com o passar do tempo, a filha ia simplesmente repetindo as ações da mãe, e convencendo-se de que seria sempre tudo do mesmo jeito. Desta forma, entre todas as perguntas feitas, “por que a mãe de Maria agia daquela forma?” foi a que permitiu com mais clareza definir como entendiam a realidade a partir da consciência histórica. Em síntese, os quatro tipos de repostas proferidas me ajudaram a traçar um quadro de possibilidades diante das tipologias da consciência histórica descritas por Rösen. Foram elas: 1: porque foi sempre assim que a mulher viveu; 2: porque a mãe fez a mesma coisa com ela; 3: porque ela não entendia as possibilidades de futuro da filha, não via que ela tinha que estudar e não é desculpa a mãe não ter feito algo diferente, pois em algum momento, uma das Marias não deveria repetir a vida de sua mãe; 4: A mãe não tinha culpa, pois agia conforme a realidade do contexto do tempo e do lugar em que vivia, mas hoje a sociedade não aceita mais que as crianças falem a escola para trabalhar, mesmo que seja para ajudar os pais.

Essas explicações vão ao encontro, nessa ordem, das formas tradicional, exemplar, crítica e genética segundo a tipologia da consciência histórica proposta por Rösen. De uma forma mais simples de justificar historicamente os acontecimentos, afirmando os mesmos serem consequência da mera repetição das ações do passado, como tradição ou mimetismo, passando pelo sentido da negação do passado, chegam a admitir no próprio contexto temporal (passagem do tempo) a maneira de compreender as alteridades e permanências da vida.

Rösen diz que na narrativa genética, o “tempo ganha o sentido de temporalidade.”²⁹¹ Quando a aluna afirma que não podemos julgar a mãe culpada do analfabetismo da filha, mas

²⁹¹ RÜSEN, 2016, p. 53.

também não é possível aceitar que se mantenha sempre esse ciclo, ela começa a raciocinar historicamente no sentido de compreender o passado. Mas esse entendimento do passado não é guiado apenas pelo presente, muito menos serve como parâmetro para a vida neste ou no futuro, mas cada ação, em cada tempo, deve ser julgada pelas circunstâncias próprias do contexto. Sendo assim, para a aluna, afirmar que uma mãe está errada se não permitir que a filha estude porque tem que ajudá-la nas tarefas de casa, não significa que todas as mulheres da família, vivendo em épocas mais remotas, fossem também motivo da mesma condenação. Os valores e as circunstâncias do presente, portanto, não podem determinar a maneira como vemos o passado, embora elementos de continuidade nos permitam pensar sobre como o passado e o presente possam ser relacionados.

Pensar historicamente passa por uma inevitável comparação entre o antes e o depois. Quando perguntei de que maneira podíamos perceber a passagem do tempo em “Vida Maria”, foram as mudanças que determinaram que o tempo não é estático. Embora a vida de Maria José parecesse sempre a mesma, era na verdade a repetição das ações de várias Marias Josés que alimentavam a ideia de uma continuidade. Sendo assim, o raciocínio histórico é reforçado constantemente por duas dimensões interacionadas: perceber as permanências e alteridades, e julgá-las conforme a compreensão narrativa. Ao dar cabo dessas duas operações, segundo Rüsen, tem-se um desafio adiante: produzir um sentido de orientação para a vida prática. Seria o tripé experiência, interpretação e orientação.

Voltando para as narrativas dos alunos, que, como sempre reforço, guia essa pesquisa; houve uma experiência comum: o abandono da escola. Mas a maneira de interpretar essa evasão foi mudando conforme o passar do tempo. E o desejo de voltar a estudar é orientado por uma nova forma de encarar essa experiência. Muitos deles já me disseram que seus pais também não tiveram a oportunidade de estudar, e isso parecia uma tradição a se manter com eles. Mas retomaram os estudos por influência dos próprios filhos que estavam na faculdade e que foram exemplos para os pais. Para Rüsen, haveria uma progressão da narrativa tradicional para a exemplar e da exemplar para a genética, mas a “narrativa crítica serve como um catalisador necessário para essa transformação”²⁹². Portanto, essa criticidade em relação a própria experiência, essa negação da suposta condição natural da repetição, de permanências, é uma forma de colocar em prática o processo experiência-interpretação-orientação.

Mas essa orientação temporal não é dada somente pela compreensão genética das narrativas, pois uma visão tradicional das coisas é justamente reforçada pela falta de perspectiva

²⁹² Ibid., p. 53.

de futuro. Quando não se enxerga no horizonte um progresso, quando as mudanças não são possibilidades palpáveis, tudo parece ser uma repetição, como a vida das Marias do filme. Segundo Rüsen, não se pode negar completamente as tradições, com o perigo de se gerar uma desorientação, mas também podem demonstrar “o atributo de validade e obrigatoriedade dos valores e dos sistemas de valores”²⁹³. Quando eu perguntei “Por que a vida de Maria José foi assim?” algumas respostas se encaixaram nessa compreensão tradicional e exemplar, pois a concepção de que a mãe era o modelo a ser seguido parece ser uma ideia bem sedimentada.

E como um dos pontos centrais dessa instigância era fazê-los observar as permanências e alteridades como forma de ligarmos passado, presente e futuro, fizemos questão de ressaltar que muitas mulheres voltaram a estudar também porque há uma grande mudança em relação a sua valorização. O papel ocupado pela mulher na sociedade deixou de ser apenas a de uma cuidadora do lar, destino que parecia ser o de muitas alunas da Educação de Jovens e Adultos.

Ao final dessa experiência de investigação, pude perceber como o filme é um instrumento eficiente para estimular nos alunos uma reflexão sobre como se registra na narrativa as alteridades e permanências que vão ajudar a perceber a passagem do tempo. Com isso, podemos pensar estratégias para fomentar o raciocínio histórico, quando a partir dessa representação, é possível atribuir um significado a relação entre passado, presente e futuro; e, por consequência, um sentido de orientação para nossa vida. Aproveitei a vivência dos alunos, que já sabia se aproximar da temática explorada no curta-metragem, como forma de facilitar essa investigação. Uma narrativa, portanto, que levasse em consideração seus saberes e experiências pessoais, bem como suas expectativas em relação ao porvir.

Na última etapa desse minicurso, e portanto, dessa sequência didática, propus avançar mais nessa dimensão do letramento histórico, que passa pela competência não só de compreender a relação entre os tempos, mas como essa interação é a ferramenta de construção do conhecimento histórico, e que, quando aprendemos história, aprendemos também a lidar com a cultura histórica que nos rodeia. Em um mundo permeado por narrativas, aprender a lidar com elas é uma habilidade indispensável para o exercício da cidadania.

No próximo item, vou tratar do filme-texto “Conflito das águas”. A partir da narrativa nele constituída, que uniu tempos distantes (como fizemos na atividade da linha do tempo), propus aos alunos o desafio de observar as mudanças e as permanências na história, no esforço de continuar a sempre pensar historicamente. No filme “Vida Maria” tínhamos um enredo que apresentava a passagem do tempo, em que relatei a compreensão narrativa dos alunos às

²⁹³ RÜSEN, Jörn, 2011. p.64.

tipologias de sua consciência histórica. Porém, “Vida Maria” não é um filme-histórico no sentido de propor uma representação de factuais históricas. Dessa maneira, optei no próximo exercício por uma película que mergulhasse os alunos em uma temática mais claramente associada ao conhecimento presente nos manuais didáticos, para quem sabe, pudesse ter mais convicção de que todas as atividades que vínhamos realizando até aquele momento havia surtido algum efeito, no sentido de que eles pudessem lidar com as narrativas históricas de uma forma a pensar de que maneira elas relacionam tempos.

Entretanto, um dos aspectos mais interessantes de se trabalhar com narrativas cinematográficas para propor uma reflexão sobre o tempo, é que, além de todas as formas de representá-lo (tempo presente da produção, passado refigurado, interação e multiplicidade, etc.) o filme permite perceber como nós mesmos mudamos com o tempo. Se os alunos vissem “Vida Maria” quando ainda não tinham voltado para a escola, certamente não o perceberiam da mesma forma. Porque são pessoas diferentes, passam a ver coisas diferentes.

Esse foi exatamente o último ponto que explorei com os alunos no encerramento do debate. Pois essa reflexão nos leva a pensar porque a história é constantemente reescrita, posto que, quem o faz são pessoas diferentes, com ideias diferentes, vivendo em outro tempo. Há o tempo dos eventos e das suas consequências mais imediatas, cuja compreensão não parece carecer de um grau muito abstrato de raciocínio, mas são as repercussões futuras, presentificadas pela memória que determinam a escritura da História, ressignificando outro tempo sob a luz dos vivos. Como escreveu Benjamin, a História é uma construção, cujo lugar é um “tempo carregado de agoras.”²⁹⁴

Ao final do filme “Vida Maria”, acontece o velório de Maria Aparecida, a mãe de Maria José, quando se reinicia todo o ciclo. Agora, já amargurada e sem nenhum horizonte de expectativa, o futuro esvanece com sua progenitora, a morte do passado. Maria José está condenada a ser, para sempre, ela mesma. É chegada a hora de Maria de Lourdes começar a ser Maria José também: “Tu num sabe que aqui num é lugar para ficar agora? Em vez de ficar perdendo tempo desenhando nome, vá lá fora para arranjar o que fazer, vá! Tem um pátio pra varrer, tem que levar água pros bichos, vai menina! Vê se tu me ajuda, Lourdes!” Maria José vê a pequena Lourdes correndo e resmunga: “fica aí fazendo nada, desenhando nome”. Ao cerrar os olhos lentamente, a mãe olha para a pequena filha correr. Teria ela, naquele instante, antevisto sua própria vida?

²⁹⁴ BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. 3ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 229.

Até que ponto a aprendizagem histórica não é também uma maneira de (ante)vermos nossa existência? A falta de um adequado letramento histórico pode nos condenar a repetir ciclos, incapazes de, pela ausência de uma atitude crítica, desvencilharmo-nos tanto do passado, que nos impõe a repetição de desigualdades, quanto por uma ideia de progresso, que em termos práticos, excluirá a maioria dos que nele acreditam.

Portanto, aprender História passa fundamentalmente por compreender quem foram as tantas Marias das quais somos filhos. E, sobretudo compreender de que forma dialogamos com as Marias do futuro. Nesse sentido, experiência e expectativa são duas categorias que precisam ser consideradas nas aulas de História. Podem servir de elo entre passado, presente e futuro e contribuir para a superação de uma didática centrada na assimilação de conteúdos.

3.5 - A mise-en-scène do tempo: compreendendo alteridades e permanências no filme “O conflito das águas”

Com base nos conceitos desenvolvidos por Reinhart Koselleck, especialmente no que se refere a estratificação temporal, o intuito dessa última oficina foi oferecer aos alunos o desafio de lidar com uma narrativa que os fizessem exercitar o pensar historicamente. Desde a primeira oficina, procurei demonstrar que pensamos historicamente quando levamos em consideração outros tempos além do instante em que vivemos. O futuro (como expectativa) e o passado (experiência) são presentificados à medida que as nossas ações são orientadas por esses fatores. Reconhecer e compreender essa dinâmica é possuir uma consciência histórica.

De acordo com as orientações normativas que determinam os objetivos para a aprendizagem histórica, é essa a competência fundamental a ser adquirida, ou seja, que a realidade seja entendida como uma relação constante entre passado, presente e futuro. Não é possível entender o presente desconectado de outros tempos que são balizas para que entendamos as transformações cada vez mais aceleradas. Se antes, o passado era a referência principal para se pensar o mundo, imperando a experiência e os tipos de consciência pré-modernas; o ritmo das mudanças nos impulsiona a repensar mais rapidamente convicções e redirecionar nossas atitudes cotidianas. Dessa forma, possui “o homem, neste século, uma outra necessidade: a de se pautar não só nas referências que o passado oferece como garantias ou tradições, mas, também, naquilo que diz respeito ao futuro.”²⁹⁵

²⁹⁵ Ministério da Educação. Enceja: História e Geografia - Manual do professor. Brasília: MEC/INEP, 2003.

No entanto, seja mais próximo do passado ou do futuro, a realidade é sempre um composto de elementos que, do mesmo modo que a singulariza, evidencia seu caráter de continuidade. Cada tempo é único, mas contendo elementos do passado, que permanecem. É singular também como cada tempo dialoga com outras épocas. Pensar historicamente é um exercício constante de comparar tempos distintos. Embora as motivações para isso quase sempre estejam no presente. Sendo assim, quando estudamos História, devemos estar sempre atentos a maneira como esse diálogo entre passado, presente e futuro está sendo proposto. Pois, de alguma maneira, toda narrativa histórica nos impulsiona ao reconhecimento dessa relação.

A deficiência na formação dos estudantes, em especial no que se refere ao chamado letramento histórico, faz com que a habilidade de perceber a relação entre os tempos não se efetive. Reforça-se, na verdade, a impressão de que o conteúdo nada mais é que um relato sobre fatos que precisam ser assimilados (memorizados). Por isso, a ideia do minicurso para os alunos da EJA foi justamente trabalhar o desenvolvimento dessas habilidades. Ou seja, estimulá-los a pensar no conhecimento histórico como um saber produzido não só com as informações que temos sobre o passado, mas substancialmente como resultado da relação que fazemos entre a nossa vida presente, nossa expectativa de futuro e do passado como experiências, as quais interpretamos para produzir uma orientação.

A principal ferramenta que usamos com a finalidade de realizar essa comparação é a percepção das permanências e alteridades na passagem do tempo. A partir daí, tentamos compreender essas continuidades e descontinuidades, aprendendo a raciocinar historicamente. Com base nessa ideia, construí junto com os alunos as atividades pedagógicas que relatei. Faltava uma etapa fundamental: colocá-los diante de uma narrativa que expusesse essa abordagem. Um enredo que, em si, já apresentasse essa comparação entre tempos. Investigar como eles compreenderiam a construção dessa história com base naquilo que debatemos ao longo do minicurso.

Nas próximas linhas, farei uma análise do filme “Conflito das águas”, destacando como seus realizadores criaram uma narrativa para estabelecer um senso de diacronia, mostrando como a história é marcada por continuidades e descontinuidades, sendo cada tempo um amálgama de outros tempos. Portanto, como procedi anteriormente com “Vida Maria”, tratarei da representação do tempo no filme e, ao final, um relato sobre o debate em sala de aula.

Em uma longa fila, moradores de um povoado nos arredores da cidade de Cochabamba, na Bolívia, aguardam a chegada de uma equipe de filmagens que irá recrutar atores e figurantes para a produção de uma película sobre a colonização espanhola na América, evento fundante da modernidade europeia. Sobretudo, expor o contraponto entre a ação de Colombo e o papel

que o frei Bartolomeu de las Casas desempenhou como voz opositora à escravização de indígenas. Esse primeiro contato entre europeus e nativos não começa bem, devido a decisão dos produtores de não testar todos que lá estavam aguardando, em virtude do tempo que isso tomaria. Após contornada a situação, a cena encerra com uma imagem que, de maneira impactante, une espaços e tempos: sobre suas cabeças, um helicóptero carrega um elemento cenográfico para o local de filmagem: uma imensa cruz de madeira.

Essa é a primeira sequência do filme “Conflito das águas”, dirigido pela espanhola Iciar Bollaín, com roteiro de Paul Laverty. Lançado comercialmente em 2010, aproveitou uma efeméride: os quinhentos anos do Sermão do advento, como é conhecido um famoso discurso do frei Antonio de Montesinos, que segundo relatos, teria convertido Las Casas, antes um integrante habitual da lógica colonizadora, encomendero inclusive. Ele, Montesinos e o próprio Colombo, cada um à sua maneira, e sob certo ponto de vista, inventaram o Novo Mundo, e com ele, os seres humanos que aqui já habitavam.

Assim, em 1511, cinco séculos antes do lançamento de “Conflito das águas”, Montesinos falava da brutalidade cometida contra os ameríndios, submetidos ao destino imposto pela empreitada colonial. “Todos vós estais em pecado mortal. Nele viveis e nele morrereis, devido à crueldade e tiranias que usais com estas gentes inocentes. Dizei-me, com que direito e baseados em que justiça, mantendes em tão cruel e horrível servidão os índios?”²⁹⁶ Essas foram algumas das palavras proferidas naquele 21 de dezembro. De uma pequena igreja na atual República Dominicana, essa mensagem ecoaria muito além dos ouvidos dos ali presentes, incluindo o frei Las Casas. Esse documento é um dos símbolos da resistência contra os massacres perpetrados pelos colonizadores e lembrado como evidência de posicionamentos dissonantes contra atos de desumanidade, cabendo essas palavras, infelizmente, em outros tempos e lugares. Embora consubstanciando o “encobrimento do outro”, o indígena, “pobre de tudo”, seria a passagem para a modernidade da Igreja, que inventa o ser que não tem religião. Portanto, do mesmo modo que seria integrado, deveria ser protegido. Ao presente, cabe produzir essa memória, tendo como marco fundador a fala de Montesinos.

Nos primeiros meses do ano 2000, momento em que se passa a ação do filme de Bollaín, Cochabamba, cidade há cerca de 400km de La paz, capital da Bolívia, viveu dias intensos. Sofrendo pressões internacionais para privatizar seu sistema de distribuição de água, o governo boliviano concedeu a um conjunto de empresas, incluindo o grupo americano Bechtel, através

²⁹⁶ Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B3nio_de_Montesinos. Acesso em 26 de janeiro de 2019.

do Consórcio *Aguas del Tunari*, o direito de administrar o acesso da população ao recurso hídrico. Ao ser impedida de perfurar poços alternativos para o acesso à água e ver aumentar excessivamente o valor pago pelo seu uso, a população local desencadeou uma grave convulsão social. Esse episódio recebeu o nome de “Guerra da água”.

Para além dos registros feitos nos meios de comunicação no tempo em que os fatos ocorreram, esse evento veio à tona novamente nas manchetes internacionais justamente quando foi lançado o filme de Bollaín, ou seja, dez anos após a ação dos cochabambinos, e já no agravado contexto que tinha no tema da exploração da água, com ameaça de disputas potenciais em diversas regiões, o interesse dos países mais ricos. Estes consomem, para sustentar sua demanda de produção, um terço dos mananciais aquíferos de todo o mundo. A realização de “Conflito das águas” também queria tratar de seu próprio tempo, e o fez usando como referência dois outros eventos, separados por cinco séculos, mas relacionados diacronicamente através de uma narração.

Devido ao jogo de espelhos narrativos e rimas visuais que se desenrolam ao longo da projeção, em “Conflito das águas” não se pode dizer que o enredo trate principalmente de um ou de outro evento, mas do tempo. É a maneira como o movimento da história, suas permanências e mudanças, são apresentadas, e sobretudo, como a representação dessas categorias de tempo são percebidas pelos personagens e propostas ao espectador, que faz da obra um ensaio sobre a materialização do tempo na narrativa. Bollaín e Laverty não fizeram um relato sobre a colonização espanhola em terras americanas; nem se aprofundaram na escalada macroeconômica que explica a origem do recente conflito na Bolívia. O que fazem, através de seu cinema, é tentar enxergar a história como um amálgama de vários estratos, onde o passado e o presente estão relacionados pelos caracteres de permanência, em suas repetibilidades e transcendências; assim como em sua singularidade. O discurso do frei Montesinos, quinhentos anos antes do lançamento do filme, inspirou a sua produção, inclusive se faz uma alusão indireta a isso em uma cena, mas ele mesmo é evocado em função de um presente que fala ao passado, que o encontra, num distanciamento que permite compreender-se.

A construção de uma narrativa que faz a justaposição de tempos distintos tem nesse filme uma demonstração de como a arte cinematográfica é um instrumento eficaz para representar, em um discurso narrativo, a passagem do tempo. Bem como sua configuração enquanto experiência histórica. A maneira como os fatos relativos a colonização espanhola e a mais recente “Guerra da água” são associados, não poderia ter sido criado no teatro ou na literatura, pois a visualização das situações dadas pela montagem das cenas, alternando e sobrepondo elementos sincrônicos e assincrônicos, provoca no espectador uma sensação de que

a história está aparentemente se repetindo. No entanto, diversos outros elementos apresentados no roteiro reforçam a singularização dos acontecimentos mais recentes, evidenciando que o passado não passou, mas também não é o mesmo.

Em resumo, “Conflito das águas” (cujo título original é “también la lluvia”) narra a tentativa de se realizar um outro filme, que como já foi mencionado, tem como tema a colonização espanhola, e mais especificamente os eventos relativos a segunda viagem de Colombo. Sendo assim, trata-se de um filme dentro de outro filme. Mas o que deixa sua narrativa interessante, como ficção histórica, é que ele acaba por abordar outro episódio muito significativo do passado recente da Bolívia: a chamada Guerra da água de Cochabamba, que explode justamente quando se dá o início dos trabalhos da equipe de filmagem. Fica evidenciado logo em suas primeiras cenas, que o objetivo da película é enfrentar o desafio de estabelecer uma cadeia de relações entre a narrativa da diegese intrínseca ao filme que está sendo rodado, as reflexões sobre os episódios tratados nessa filmagem, como também os eventos contemporâneos ao trabalho dos produtores. Lembrando que o filme de Bollaín foi feito uma década depois dos fatos nele narrados, o que por sua vez constitui um discurso a respeito deles. Portanto, além de ser uma reflexão sobre a relação entre passado e presente, permite se pensar sobre sua representação.

Considerando sua função de metalinguagem, pois é um filme sobre a realização de outro, esse efeito é reforçado pela interação entre os dois acontecimentos históricos nele trabalhados: a colonização na virada do século XV para o XVI e o conflito em razão da privatização da água, no ano 2000. A constituição de sua narrativa, a partir da representação desses dois eventos, propõe uma complexa dinâmica de raciocínio histórico: presente-passado-presente. A diegese é um elemento que suscita essa percepção, já que em si, ela é uma representação da passagem de um tempo a outro. No caso desse filme, temos a duplicação desse efeito, pois um enredo espelha o sentido daquilo que ele mesmo representa a priori.

Além das várias situações em que os duplos personagens (atores que interpretam atores) estabelecem arcos temporais entre passado e presente, o que se espelha aqui é o sentido que o narrador atribui à representação do tempo a partir dessas categorias, que serão refiguradas pelo espectador. O ouro agora é a água, os espanhóis são o conglomerado de multinacionais que administram seu acesso, a cruz chega pelos ares, e não mais pelos mares. Metaforicamente, vem em um helicóptero, não mais em um navio; e ninguém será escravizado, pois ganharão dois dólares ao dia de trabalho. São os efeitos de um mundo transformado, atualizado. Mas será também singularizado?

No filme, passado e presente vão aos poucos se aproximando, ou a cortina do distanciamento cronológico vai sendo aos poucos aberta. A equipe de filmagem escolhe a Bolívia porque as condições logísticas facilitam a produção: população pobre, elenco mais barato, por exemplo. Mas, na verdade, os fatos narrados não se passaram naquele território. Colombo aportou nas Antilhas caribenhas e no Golfo do México, o que gera uma discussão sobre a veracidade dos fatos mostrados. O personagem Costa (Luis Tosar), logo retruca dizendo se tratar de índios, que “são todos a mesma coisa.” Esse é um elemento de permanência, uma mentalidade que resiste. Ao mesmo tempo que é singular o fato de o personagem relacionar o seu presente ao passado. Cada presente ressignifica a experiência acumulada, mesmo quando aparentemente a mantenha, pois em sua frase, Costa não só afirma algo, ele reafirma.

Voltando a cena da fila para seleção do elenco, os produtores, seguindo a opinião de Sebastian (Gael Garcia Bernal), fazem a opção por Daniel (Juan Carlos Aduviri), aquele que se mostra mais indignado com o desinteresse pela longa espera a que foram submetidos. Ele se revolta quando fica sabendo que não vão (como havia sido anunciado) testar todos os candidatos. À princípio, Daniel estava lá porque sua filha queria fazer parte do elenco. Mas, além dela, os produtores acabam o selecionando também. Sebastián percebe na escolha de Daniel uma oportunidade de cooptação, já que eles se apropriam de sua liderança e evitam que outras pessoas possam dificultar suas ações. É Daniel que servirá de ponte entre os produtores e os atores locais, entre os espanhóis e os cochabambinos, entre o ouro e a água, entre o passado e o presente. A partir de inúmeras situações do roteiro, ele é, narrativamente falando, o eixo sobre o qual a intriga irá se desenvolver, permitindo o encontro dos tempos que permeiam a obra.

Outro arco que possibilita a narrativa estabelecer esse vínculo entre passado e presente são as reflexões produzidas pelos atores sobre os personagens por eles representados, o que fica evidenciado na cena em que Anton (o ator que interpreta Colombo) está ensaiando. Sua fala corresponde, *ipsi literis*, a um trecho de uma das cartas enviadas pelo personagem à Espanha. Ele diz entender que o roteirista quer ser fiel ao documento, mas que desejava mostrar o lado humano de Colombo, “o homem com suas dúvidas”. É interessante porque o que o roteiro faz é mostrar ao espectador o motivo da história ser constantemente reescrita, já que busca explorar novas dimensões dos fatos e de seus personagens. Sendo que, tal mudança de prisma daria origem a uma narrativa diferente. Essa é outra forma de evidenciar de que maneira o presente se relaciona com o passado, quando propõe uma nova representação.

Ao recitar a carta de Colombo, como uma fala direta ao espectador, ouve-se sobre os nativos: “São tão ingênuos com o que tem, que nunca negam nada.” E “eu ainda não descobri

se eles têm propriedade privada”. Nesse caso, o espectador é remetido para a situação dos figurantes, que estão ganhando muito pouco para participar do filme. Sabemos disso, pois Costa, na cena seguinte, conversa com um investidor ao telefone e diz: “Em Cochabamba, há milhões de índios famintos”. Acrescenta que só estão pagando dois dólares por dia, e “eles estão rindo à toa.”

De certa maneira, esse é outro aspecto interessante: a própria equipe de filmagem não percebe essa relação, e demora a entender (se é que entendem) que o tema que estão tratando guarda muita semelhança com o que vivem os cochabambinos. Em um dos registros para o *making of*, Sarah (responsável pelo documentário) pergunta:

- Daniel, pode me dizer o que te levou a fazer esse filme?

- Como assim? – pergunta Daniel.

- Do que mais você gostou na sua personagem? Talvez o que representa na sua resistência indígena, ou mostra a colonização de um ângulo diferente?

Um colega de Daniel (estão em um grupo cavando uma vala para o transporte de água) interrompe e responde por ele:

- Ele só quer o dinheiro e nada mais!

Esse diálogo mostra que o documentário, além do filme que está sendo realizado, constitui-se tão somente num discurso sobre a colonização sob a ótica eurocêntrica, sem levar em consideração o que realmente pensam os habitantes locais, de que maneira se relacionam com o seu passado, como o representam. Pressupõem a simples atualidade daquilo que querem mostrar no filme, como se o *making of* aludisse a simples continuação daquele passado. Como se um sentimento de recusa ao colonizador fosse algo inerente e orgânico ao povo local. Isso, é claro, corroboraria a ideia de atualidade das questões mostradas no filme. Ao dizer que eles queriam o dinheiro, o morador cochabambino desconcerta a diretora, que para de filmar. Talvez a fazendo perceber que aquela imensa fila para testes não fosse um desejo dos moradores de participarem de um ato contra a colonização ou o imperialismo. Eles “só queriam o dinheiro”. Ou precisavam dele.

Temos essencialmente um exemplo de colonialidade do saber, na medida em que através do filme, os espanhóis oferecessem aos bolivianos uma maneira de expor sua vitimização, um canal para vincular o seu lugar de colonizados no mundo; e um egocentrismo, se forem levadas em consideração as condições em que se dá tanto a ação quanto a escrita da história. São eles, os europeus, que trazem tanto a desgraça, quanto a salvação da alma, e agora apresentam aos “índios” o seu lugar de fala. Embora queiram impor o que será dito em relação ao seu passado. Mesmo que exponha o lado “negativo” dos feitos de Colombo, a película compensaria esse mal

como a missão salvadora de Montesinos e Las Casas. Trouxeram a doença e sua cura, a espada e a cruz. Protagonizar as ações de Las Casas é ressaltar a cruz diante da espada, e mais uma vez do colonizador.

O próprio discurso da resistência, portanto, é uma tentativa de vinculação com outro tempo, uma evocação. Um esforço para localizar uma ação numa temporalidade. Racionalizando e humanizando o tempo. Entretanto, havia uma resistência dos moradores contra o consórcio das águas e a prefeitura de Cochabamba, que não estava sendo percebida pela realizadora do documentário, pois a ela bastava evocar uma ancestralidade que deveria permanecer na consciência dos colonizados. Ou seja, Sarah não fazia uma investigação, mas sim, uma representação do que já antecipadamente estabeleceu. Isso desencadeia um debate em torno dessas opiniões, assim como se estabelece uma metáfora em relação ao próprio trabalho do historiador e da subjetividade envolvida na produção de uma narrativa.

Posteriormente, a própria Sarah, mesmo sem relacionar passado e presente, percebe a relevância do que está para acontecer em Cochabamba e pede autorização a Costa para registrar o fato, pois seria uma fonte primária sobre os eventos. O pedido é negado prontamente. Sendo ela fortemente desencorajada pela produção do filme, que não quer se envolver naqueles fatos. Mas, curiosamente, quer tratar de acontecimentos muito semelhantes ocorridos em um passado remoto, que supostamente não teria mais reverberação política para eles, ou que não pudesse trazer mais nenhuma complicação para as suas vidas.

Com a explosão das manifestações, os produtores começam a ter sérios problemas com Daniel/Hatuey. Este vai se tornar o enfrentante das mobilizações contra a empresa que administra os recursos hídricos. Como precisam dele para terminar as filmagens, já que a revolta dos índios contra os espanhóis também é liderada por Daniel/Hatuey, verdade e ficção são confundidos dentro da diegese. Esse personagem é o elo narrativo da história, e das várias temporalidades nela vistas. Em especial, se for considerado que o próprio ator que vive o personagem não era um profissional na época, e que de certa forma viveu um processo parecido para fazer parte do filme de Bollaín. Isso reforça seu papel como vínculo entre o filme e o espectador, seu fator de empatia histórica. É através de Daniel/Hatuey que a plateia percorre os tempos e espaços sugeridos no filme, personificando continuidades e descontinuidades da história.

O uso de “Conflito das águas” para se pensar o tempo, pode levar a percepção de que há na relação entre passado e presente algumas premissas a se considerar: conflitos, disputas orientadas pelo acesso a bens de sobrevivência são recorrentes na história, e até mesmo resultados de repetições no que se refere a estrutura de poder em países mais pobres, mas as

razões que muitas vezes motivam esses conflitos guardam especificidades. São, portanto, características do presente, sintomas de singularidade. Diante de certas pressões sociais, de exploração ou subjugação, explodem atos de resistência, e essa dinâmica social pode ser interpretada como uma transcendência (uma certa permanência na história latino-americana). Mas é preciso pesar seus elementos sincrônicos.

A radicalização do movimento de contestação ao consórcio das águas, corresponde a uma percepção dos atores sobre a relação entre esse conflito e os eventos filmados referentes a colonização. Anton, que vive Colombo, deixa transparecer uma certa hipocrisia dos que dizem denunciar a exploração colonizadora e não se sensibilizam com o que estão vendo no presente. Mas não porque em tese, seriam a mesma coisa, nem o filme quer reforçar a ideia de um mito de origem. Ele pretende, na verdade, propor uma reflexão sobre a necessidade de se enxergar uma temporalidade maior, para que se perceba que os problemas enfrentados pela população de Cochabamba, por mais que se resguarde a singularidade dos eventos, está encaixado num universo mais amplo, numa estrutura de dominação.

O que se enxerga a partir daquilo que os personagens verbalizam é também uma análise comparativa. Pois a atitude das autoridades locais diante do prejuízo das pessoas reforçam uma subserviência aos atos imperiais e exploratórios numa espécie de colonização moderna, apresentando a singularidade de não mais recorrer a nomenclaturas antigas. Não se fala mais em metrópole e colônia, ou em pacto colonial. Mas pressupõe a existência de um aparelhamento de exploração de recursos para a geração, *in loco*, dos lucros que serão remetidos, e dos prejuízos, que serão socializados. Não há como carregar toda a água, como se pretendia fazer com o ouro. Mesmo parecendo certo determinismo, o filme procura representar essas comparações a fim de estimular o jogo de percepções sobre alteridade/permanência. Para isso, estabelece-se uma rede de metalinguagens. Não só o espectador analisa o filme e a história que ele representa. Os personagens analisam o filme que eles estão fazendo e a história que está sendo retratada nele. E todos, personagens, atores e espectadores pensam a realidade, estabelecendo um entroncamento de perspectivas temporais.

A imagem também é ou faz parte de um discurso, é interessada, enuncia uma ideia. O fato de o filme ser rodado na Bolívia, que como já foi dito aqui, não era o local onde os eventos reais teriam acontecido, justifica-se como adequação às metas de orçamento, a uma otimização de custos, portanto. Mas o filme “Conflito das águas” é feito na Bolívia porque o desejo era falar sobre a Guerra da água em Cochabamba, um episódio da história recente que serviria para reforçar o efeito comparativo com a exploração colonizadora. Um gatilho narrativo, por assim dizer. Sobre o que o filme fala principalmente? Ele é um discurso sobre a relação entre passado,

presente e futuro. Mas enquanto fato em si, a película pode ser compreendida em uma outra dimensão. Nesse caso, política. Pode-se fazer alusão a colonização espanhola, para na verdade criticar a “colonização” neoliberal que pretende usufruir dos mananciais de água da Bolívia. Quem sabe uma crítica aos Estados Unidos, que estariam no presente, repetindo as ações espanholas de 500 anos atrás.

No que se refere a esse prisma, outro momento bem interessante é quando os produtores são recebidos pela prefeitura de Cochabamba. Na ocasião, eles questionam a convulsão social a que estão assistindo, apesar de que sua preocupação é preponderantemente com o término das filmagens. Temem que Daniel sofra alguma coisa e prejudique a continuidade das cenas. O prefeito admite que os índios foram massacrados e enganados, por isso, segundo ele, os nativos “trazem a desconfiança nos genes”. Ainda assim, diz que está tudo tranquilo, demonstrando que não acredita na possibilidade de que a mobilização dos índios (como são sempre chamados os cidadãos cochabambinos identificados com o “atraso”) resulte em algo efetivo. Como se eles nunca tivessem conseguido mudar os rumos da história. Questionado sobre os aumentos abusivos do preço da água, o prefeito diz que é necessário que existam empresas para explorá-la porque não há recursos no país para fazer isso. Afirma ainda que a ação dos “índios” é o discurso da vitimização contra a modernidade. Aproveita para lembrar aos visitantes espanhóis, ironicamente, o quanto pagam aos figurantes. E completa dizendo que se ceder aos manifestantes, eles irão fazer a cidade voltar a idade da pedra. Remetendo a suposta condição dos indígenas no início da colonização europeia. Contrapõe-se atraso e modernidade tomando como parâmetro a atitude dos cochabambinos.

Ainda sobre a fala do prefeito, é emblemática a mensagem “não temos recursos para explorá-la”. Nesse caso, a água simboliza a oposição entre a colonialidade e as formas de pensamento que a logocentria ocidental-europeia deseja impor. Para as empresas que administram o negócio da água, a natureza é nada além de matéria-prima para ser transformada em lucro. E isso justifica o investimento para a sua extração abundante. Para os índios, a pachamana²⁹⁷ é o todo integrado. Portanto, sendo eles próprios parte dela. A natureza não é algo externo a eles. Por isso, Daniel vai dizer a Costa, “Água é vida. Você não entende”. Essas duas frases combinadas, resumem as diferenças elementares entre duas mentalidades, dois *logos* que convivem espaço-temporalmente e que determinam a relação entre modernidade e colonialidade.

²⁹⁷ Em quíchua, “mãe terra”, numa tradução literal e em sentido formado historicamente. Originalmente relacionava-se também com o culto ao tempo. É associado a ideia de fertilidade.

Quando a situação social se torna caótica em Cochabamba, Sebastián diz que eles não devem se engajar a ponto de prejudicar o filme, porque todo aquele conflito vai ser esquecido, mas o filme que eles estão fazendo é que será lembrado. O que é interessante para ser visto enquanto produto simbólico, como é o caso também de um texto historiográfico, algo que vai ecoar na eternidade, e que é mais significativo do que o fato em si, que vai ser lembrado a partir do momento em que se escreve sobre ele. Nesse caso, o que vai fazer parte do espaço de experiência é a narrativa e não os acontecimentos e seus personagens, mas a sua representação. É um espaço de experiência que está sendo projetado ao futuro, um discurso tipo cápsula do tempo, em que não se tenta prever o que vai acontecer, mas se pretende produzir um documento que realize a crítica que o futuro precisará conhecer sobre o que historicamente aconteceu.

O filme procura dar um sentido de realidade para o espectador em relação as filmagens que os produtores estão realizando, pois não aparecem as câmeras na maioria das vezes. Nesse tipo de obra, em que se filma um *set*, é comum o contrário. Faz-se justamente questão de mostrar a produção para ressaltar o efeito de metalinguagem, mas isso não acontece aqui. O que certamente aumenta a sensação de metáfora, pois a alternância do que aconteceu no passado e do que está acontecendo naquele momento na Bolívia fica mais explícito. É como se estabelecesse uma montagem paralela, mas de momentos diferentes na história. Dando a entender, inclusive, que os nativos nas cenas passadas no século XVI não estavam representando. Na última sequência filmada, Hatuey e outros índios que se insurgiram contra os espanhóis são queimados. E a polícia espera terminar a ação para prender Daniel por causa das manifestações, onde provavelmente seria morto. Dois silenciamentos, dois tempos. Na “cena real”, Daniel consegue escapar.

Ao final, a maior das singularidades: os habitantes de Cochabamba vencem a disputa. Poder-se-ia inferir que se trata de uma revanche, ou do alvorecer de uma nova era nas relações sociais. O descortinar de um novo tempo. Numa possível metáfora, o povo cochabambino fez ecoar para o mundo uma mensagem, que talvez a diretora Íciar Bollaín e o roteirista Paul Laverty entendessem reforçar a pregação proferida por Montesinos: “ouçais; a qual será a maior nova que jamais ouvistes, a mais áspera e dura, a mais espantosa e perigosa que jamais imaginastes ouvir”. Mas em 2010, quando foi lançado o filme, e mesmo em 2019, sabe-se que a superação do passado colonial não foi alcançada.

Em uma outra sequência do filme, no ensaio para a cena do famoso sermão, o padre Montesinos diz: “Estão morrendo por nossa culpa, ou melhor, vocês os matam. Como podem ser tão negligentes? Como podem viver nesse sono letárgico?”. A cena seguinte mostra Daniel discursando perante uma plateia de manifestantes, lembrando que querem tirar deles “até a

chuva que cai nas nossas cabeças”. Lembra que os donos da empresa que administram a água sequer moram próximos a ela, e pergunta: “o que mais vão querer? O ar que respiramos?”

Como é sugerido no filme, o personagem Daniel trabalhou nos Estados Unidos, onde no contexto em que a fala é inserida, permite-se inferir a ideia de que sua consciência da condição de explorado e a compreensão dos fundamentos do mundo do capital teria se formado. Assim sendo, ele não precisaria estar aludindo a um passado distante para que pudesse reagir contra a privatização da água, embora a montagem do filme o faça. Entretanto, através de Daniel vemos que esses elementos, que demonstram a permanência da exploração do trabalho e dos recursos naturais, apresentam-se não só em outros tempos, mas sincronicamente, em outros espaços.

O filme “Conflito das águas” produz uma reflexão histórica porque, para além dos elementos sincrônicos que ressaltam o intercâmbio espacial das forças produtivas, ele invade o território da percepção dessa problemática sob a égide da ação do tempo. Mesmo que aluda a relação entre o local e o global neste filme também, fundamentalmente é um ensaio sobre o presente e o passado, embora não se trate apenas de um só passado.

Os fatos ocorridos no ano 2000 em Cochabamba impressionam. É espantoso reconhecer que, especialmente quando se desloca a perspectiva histórica para um processo que se estende muito além daqueles meses, uma pequena população de “índios” tenham impedido a continuidade de um sistema de privatizações, tendo na Bolívia daquele período um balão de ensaio para o que iria ocorrer em outros países da América Latina. Seria o conjunto daqueles eventos, metaforicamente, uma voz solitária no deserto ou verdadeiramente uma oportunidade de se pensar de que maneira se pode superar a colonialidade?

De volta ao início mais uma vez, no momento da escolha dos atores, em que produtores e “índios” se conhecem, temos uma reprodução do tão propagado encontro entre dois mundos. Os espanhóis, em busca de elementos para compor sua *mise-en-scène*, defrontam-se com o outro. A fim de reproduzir aquele contato acontecido há 500 anos, os cochabambinos deveriam ser a versão mais próxima possível daqueles nativos avistados por Colombo. Ao ouvir de Daniel que eles teriam que testar todos os que estavam na fila, começaram a perceber que os tempos, assim como as pessoas e os lugares, mudam.

Ao final da história, “Conflito das águas” apresenta um último diálogo entre o “índio” e o “europeu”:

- O que vai fazer? – pergunta Costa.
- Sobreviver, responde Daniel. E acrescenta:
- É o que sabemos fazer melhor.

Ao se despedirem, Daniel oferece um presente a Costa: um pequeno frasco com água (yaku). O olhar do produtor para o objeto denuncia a assimilação de um valor não antes por ele reconhecido. Naquele pequeno recipiente com água, estava também uma parte de Daniel e de cada um daqueles que resistiram e que resistem.

3.5.1 – “O ouro virou a água”, entre outras mudanças (e permanências): análise dos alunos sobre o a representação da passagem do tempo no filme “O conflito das águas”

A quinta e última oficina foi dedicada ao debate e exibição do filme que antes analisei. Como procedi com “Vida Maria”, a abordagem seguiu um roteiro com questionamentos pré-elaborados. Procurei promover uma compreensão sobre o tempo representado na narrativa a partir das categorias de alteridade e permanência. Neste caso, após uma breve introdução, quando apresentei o nome da obra, o ano de produção e alguns dados técnicos, acrescentei que o enredo tratava de uma equipe de cinema que veio da Espanha para a Bolívia com o intuito de realizar um filme sobre Cristóvão Colombo, navegante italiano que comandou a esquadra de navios espanhóis na viagem de “descobrimento” da América. Depois dessa fala, pedi para que eles vissem a obra com atenção e fizessem algumas anotações para que pudéssemos debatê-la logo após a exibição. Procurei não fazer intervalo durante a projeção, para que a narrativa não perdesse sua fluidez, e evitei também qualquer tipo de intervenção. Ao término do filme, fizemos um pequeno intervalo e iniciamos o debate.

À princípio, quatro perguntas nortearam as discussões, embora já imaginasse que outras questões surgissem e, como aconteceu nas demais oficinas, criassem outras possibilidades interpretativas ou narrativas. Partiríamos do objetivo de responder o seguinte: 1. De que tempo trata o filme? 2. Quais são as mudanças e as permanências observadas no enredo? 3. Que elementos do roteiro permitem perceber as comparações entre os tempos históricos? 4. De que maneira o personagem Daniel é usado para relacionar passado e presente? Farei a seguir um pequeno relato da discussão que esses pontos de instigância provocaram.

De uma maneira geral, o objetivo desses questionamentos era conduzir o aluno a perceber que as narrativas históricas são construções que procuram, por natureza, aproximar eventos em distintos tempos. É preciso que o aluno seja estimulado a, diante de um conteúdo, reconhecer a experiência histórica e ser capaz de significar essa experiência levando em consideração sua subjetividade, quando efetivamente se produz uma orientação. Isto posto, já na resposta da primeira pergunta, “De que tempo trata o filme?” pude perceber o impacto positivo de todas as discussões que realizamos nos encontros anteriores, no sentido de provocar

uma reflexão sobre como não é possível definir a existência de apenas um tempo na construção da narrativa.

Ver os índios em seu “estado natural” pode ter levado uma das alunas a afirmar de prontidão que o tempo do qual tratava o filme era o passado, pois mostrava o tempo da chegada dos espanhóis na América. No entanto, foi acrescentado que poderia ser o presente também, já que o filme mostrava a disputa pela água. Chamei a atenção de todos para um detalhe importante: os dois eventos, tanto a chegada dos espanhóis na América como a “Guerra da Água”, eram episódios do passado, só que este último tratava de um acontecimento bem mais recente, mesmo assim era um passado. Um dos participantes ponderou que a intenção de quem escreveu o filme era justamente demonstrar que muitos acontecimentos do passado, assemelham-se com o tempo atual. Então, perguntei qual era o tempo que predominava: “Lembrando aquilo que vocês acabaram de assistir, a impressão maior foi de ter visto o passado, o presente ou o futuro?”

Segundo a maioria, o filme quis mostrar que as coisas continuam acontecendo como no passado. Pedi para que explicassem melhor o que exatamente continuava como antes. Segundo disseram, é principalmente a continuidade da exploração dos índios. Ou seja, quando os portugueses chegaram aqui eles queriam o ouro, agora as empresas querem a água. Como a discussão estava sendo direcionada para essa relação entre o passado e presente, resolvi lançar uma pergunta provocativa: “E o futuro, aparece no filme de alguma maneira?” Todos responderam que não, afirmaram que a intenção dos realizadores eram mostrar que apesar do mundo ter mudado bastante ao longo de vários séculos, algumas características sociais continuaram existindo, como as pessoas que têm mais poder e dinheiro querendo explorar os outros. Então resolvi alterar um pouco a pergunta: “Mas de alguma forma, ver esse filme pode nos fazer pensar no futuro?”

Segundo uma aluna, essas coisas vão continuar acontecendo no futuro. O que o filme fez foi mostrar a repetição da exploração, e que essas situações provavelmente vão continuar existindo. Já outro aluno achou que o filme foi feito para mostrar que quando as pessoas reagem, podem mudar o mundo, pois os índios que lutaram pela água, conseguiram expulsar a empresa e puderam tê-la mais barata. A partir daí, enveredamos o debate para esse aspecto. O filme, dessa forma, também estava relacionado com o futuro porque ele serve de alerta. Reforçando a colocação anterior, para o mesmo aluno as pessoas deveriam se preocupar com a questão da água, e que guerras podem até acontecer por causa disso. Pois assim como houve muitos conflitos por causa do ouro, agora e no futuro seria pela água, como se ela fosse o ouro da vez.

Percebi que havia uma salutar dificuldade em definir a predominância do tempo na narrativa. Então perguntei: “na opinião de vocês, a diretora do filme quis falar sobre qual evento principalmente, a Guerra da água ou a colonização da América?” Sintetizando as respostas, os alunos entenderam que o filme procurou fazer uma comparação entre esses dois fatos, e de alguma forma, também falar sobre o que poderia acontecer no futuro com base naquilo que aconteceu no passado. Prontamente, foi colocado que no filme os bolivianos conseguiram impedir a empresa de explorar a água, o que supõe a ideia de que se pode mudar o futuro. O que nesse caso seria um paradoxo. Então, perguntei: quais as outras mudanças e permanências observadas no filme?

Foram várias as situações percebidas, destacando especialmente as permanências, como no caso dos índios que serviam aos colonizadores e agora serviam as mesas nos restaurantes. Também o fato de, como na época dos primeiros contatos com os colonizadores, nada era perguntado aos índios, como quando estão fazendo o filme. Não queriam saber se era daquela forma que queriam ser retratados. Como foi lembrado por um dos participantes, não tinham perguntado também aos índios se eles tinham religião.

Questionei por que aparentemente foi bem mais fácil para eles perceberem as permanências e não tanto as mudanças entre as duas épocas mostradas no filme. Houve uma certa ênfase na resposta, onde procuraram demonstrar que, de fato muita coisa mudou mesmo, mas no que se refere a situação dos índios, não havia tanta alteração. Procurei levantar outro ponto importante, que envolve o letramento histórico. Talvez o interesse dos produtores do filme, salientei, fosse justamente passar essa impressão, pois isso se encaixa com a proposta do enredo. É preciso estar atento às comparações, e como essas comparações são feitas quando lemos um texto de história, ou assistimos a um filme, pois há uma intenção de que entendamos as coisas de uma certa maneira.

Para um dos alunos, a grande diferença entre as duas situações mostradas foi a vitória dos índios na questão que envolveu o aumento do preço da água, como se, segundo ele, os índios não fossem mais ingênuos. Procurei salientar que tal situação poderia ser entendida como uma singularidade, pois o fato de saberem o que aconteceu antes, tornam-nos diferentes dos outros. Pois essa consciência pode direcionar as ações. Mas que devemos ter cuidado quando baseamos nossa opinião apenas nas informações que nos são fornecidas por um dos envolvidos. A maior parte do conhecimento que temos sobre os índios que viviam na América no período da colonização foram produzidas pelos colonizadores. Então, essa visão de índios preguiçosos ou ingênuos é resultado da forma como estudamos o seu passado.

No terceiro item, “que elementos do roteiro permitem perceber as comparações entre tempos Históricos?” procurei investigar se eles, durante a projeção do filme, estavam atentos aos aspectos da obra que salientavam essa comparação entre o passado e o “presente”. Ou seja, que recursos os autores responsáveis pelo roteiro do filme usaram para que o público fosse levado a comparar os eventos retratados, e talvez até mesmo o presente vivido pelo espectador. Uma das alunas ressaltou que havia muita semelhança da população da Bolívia com os índios, pois eram descendentes deles. E que os índios também resistiram, mas não tinham armas suficientes para derrotar os espanhóis. Que, como foi dito antes, havia uma relação entre o ouro e a água, e que a cena que mais lhe impressionou foi quando a equipe de filmagem colocou os índios para fazerem o serviço mais pesado, como montar o cenário com a imensa cruz que deveria ser instalada e causou riscos aos bolivianos.

Um colega acrescentou que o fato de o filme ter mostrado o passado e o presente, seria uma forma de nos fazer pensar no elo que um tempo tem com o outro. Segundo ele, o filme relacionou momentos atuais com outro tempo. Assim, leva as pessoas do presente para o passado e do passado para o presente, como se quisesse nos mostrar que o tempo vai passando, mas muitas coisas continuam como eram. Lembramos que no começo do filme era um helicóptero que trazia a cruz de madeira, coisa que no passado não existia.

Após essa fala, uma aluna comentou que sempre existiram conflitos, como diz no nome do filme, só o que muda é o figurino. Achei interessante essa analogia, e complementei dizendo que esse figurino do qual ela fala pode ser o contexto histórico. Cada período tem suas características (sua roupagem), por isso, nenhum conflito vai ser igual a outro. Quando comparamos, é porque precisamos de uma referência para entender os eventos, partindo de algo que já conseguimos explicar de certa forma. Assim como, quando assistimos a muitos filmes policiais, já sabemos mais ou menos para onde a trama pode estar seguindo. Quando pensamos num fato para comparar com outro, geralmente é porque queremos ter uma ideia de como essa história irá terminar, até para quem sabe, evitar isso.

Uma observação nos levou a última questão: o fato do mesmo ator ser usado como protagonista das duas situações/tempos. Perguntei por que eles achavam que havia acontecido isso. Disseram que sempre há uma pessoa que lidera outras. Insisti, mostrando que era o mesmo ator. Por quê? Após uma reflexão, entendemos que assim ficaria mais fácil para o espectador compreender a mensagem do filme. O mesmo ator foi usado nas duas situações, para reforçar a similaridade entre os eventos relacionados ao processo de colonização e as lutas pelo acesso à água. Além de ser o organizador da resistência contra o corte da água, é um personagem muito

importante no filme que está sendo produzido, é como se ele fosse usado para mostrar como os índios lutavam por seus direitos antigamente.

Ocorreu-me perguntar, ao final da conversa, o que de mais significativo foi aprendido durante esses encontros. Para um dos participantes, sempre vivemos, ao mesmo tempo, presente, passado e futuro. Pensei então que, em verdade, nossa vida carrega o passado pensando no futuro. E isso me fez lembrar o próprio filme “Conflito das águas”. Acho, sinceramente, que quando foi escrito era essa a reflexão que permeava a mente de seus realizadores. Construir um enredo que nos fizesse perceber a relação entre passado, presente e futuro. Uma trama que nos impulsionasse a considerar nossa experiência, relacioná-la com o tempo atual, e com as possibilidades do porvir.

Fico na torcida para que esses debates a partir dos filmes possam ser transportados para toda e qualquer relação dos alunos com as narrativas históricas com as quais ainda manterão contato ao longo de suas vidas. Espero que eles pensem historicamente sobre elas. Fiquei com a impressão reforçada de que o uso de filmes nas aulas de História pode ser uma maneira de fornecer aos alunos ferramentas cognitivas, para que possam usá-las para estudar os conteúdos à luz da compreensão de si e dos tempos em que vivem.

Enfim, essas experiências, como antes já havia mencionado, compõem mais uma etapa dessa caminhada que foi iniciada com os alunos da modalidade presencial da EJA. Não haveria espaço para um relato mais amplo dessas experiências, muito menos se levar em consideração que cada filme utilizado tem uma proposta mais específica. Trabalhar a apropriação das noções de tempo na educação básica é um desafio hercúleo. Por isso, sempre senti a necessidade de um ambiente para que essas atividades pudessem ser socializadas. O blog CineHistória por um período cumpriu essa função, mas em uma etapa anterior, em que não havia destinado atenção ao uso do cinema especialmente com a intenção de trabalhar as questões aqui neste texto discutidas.

Meu antigo blog era uma espécie de diário de bordo do projeto. Além disso, entendi que apenas reportar um trabalho em sala de aula, poderia servir de incentivo para outros professores, mas não seria uma ferramenta de reeducação do olhar para o uso do filme em sala de aula. Pois seria interessante falar sobre o filme em si, como havia descoberto a maneira que nele o tempo é representado, e de que forma poderia ser usado como uma mediação para lidar com as questões que envolvem as noções de tempo e temporalidade em sala de aula. Algo que pudesse servir como uma ferramenta cognitiva, ou seja, uma competência, que ajudasse na apropriação dos conteúdos, e portanto, na produção de uma reflexão histórica.

Por isso, aproveitando a ideia do blog, resolvi que, como produto da minha pesquisa, eu lançaria um site, em que pudesse contemplar uma escrita sobre os filmes, a socialização dos trabalhos com os alunos, bem como as atividades do grupo de estudos “Planejando com cinema”. Assim ele foi ganhando forma, e, em parte foi traduzido aqui. Porém, ao mesmo tempo, consistirá no prolongamento da duração dessa pesquisa. Os capítulos seguintes serão nele escritos. Espero que os leitores desta narrativa continuem me acompanhando por lá, e juntos continuemos nossa viagem pelo tempo no cinema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: APRENDENDO A PENSAR HISTORICAMENTE

É difícil, talvez impossível, precisar em que momento essa pesquisa tenha começado. Afinal, sinto que venho percorrendo esse caminho há muitos anos, sempre de prontidão para enxergar o filme como uma oportunidade para aprender ou ensinar algo. Não consigo perder a mania de assisti-los imaginando como poderiam ser utilizados em sala de aula. Ou até mesmo diante de um conteúdo um pouco mais espinhoso, que filme eu poderia escolher para problematizá-lo. Com o passar dos anos fui percebendo que o cinema não me ajudava apenas a lidar didaticamente com os conteúdos, mas alterava minha maneira de pensar sobre eles. Não obstante, transformar essa reflexão em uma experiência pedagógica não é fácil, muito menos um processo rápido e linear. Reconhecer os erros cometidos ao longo desse percurso também foi, e ainda é um passo importante. Desde quando usei pela primeira vez um filme em sala de aula, à propósito de discutir os eventos de 11 de setembro de 2001, até as mais recentes oficinas didático-pedagógicas realizadas com os alunos da modalidade semipresencial da Educação de Jovens e Adultos, talvez seja possível isolar certos acontecimentos que tenham impulsionado essa caminhada.

Muitas dessas experiências foram por mim mencionadas ao longo desse texto, outras não caberiam aqui. Entretanto, no que se refere ao recorte dessa pesquisa, teria que ressaltar dois momentos essenciais. O primeiro deles foi quando decidi que iria fazer uso do filme nas aulas de História para trabalhar a apropriação de noções e conceitos que estão diretamente relacionados a construção de uma compreensão do fazer histórico, e do ato de pensar historicamente. Esse era, sem sombra de dúvidas, o ponto nevrálgico de minhas preocupações docentes. Minha intenção foi direcionar o projeto História e Cinema menos para o estudo dos conteúdos do que em torná-los significativos. O letramento histórico pressupõe não apenas a aquisição de um repertório de conhecimentos sobre o passado, mas essencialmente o desenvolvimento de competências para operá-lo. Entender como são construídas as narrativas que representam e dão vida a cultura histórica.

Isto posto, comecei a usar o filme como forma de suprir uma carência:: o insuficiente espaço para se debater conceitos e categorias relacionados ao conhecimento histórico, que em regra são apresentados como uma introdução geral do componente curricular. Sua complexidade e teor de abstração, acabam não só sendo usados como justificativa para minimizar sua presença no currículo escolar, como legitimam a atitude de muitos professores que evitam a inserção dessa temática na Educação Básica, pois a consideram desassociadas da finalidade do ensino de História. Esse é o segundo ponto de virada para mim: enfrentar o desafio

de levar essas questões para a sala de aula sem fazer com que isso se tornassem uma aula de teoria da História.

Numa era em que a profusão de informações é a tônica, estamos assolados por uma ameaçadora onda de construções discursivas falaciosas. Dessa forma, associar o estudo do passado, que nos chega através de estruturas narrativas, com o desenvolvimento de noções de fonte, memória ou da dicotomia objetividade/subjetividade na busca do conhecimento, pareceu-me uma contribuição fundamental para a vida dos alunos. Entender os mecanismos de produção do conhecimento é tão, ou mais importante hoje, do que simplesmente assimilá-lo. Posto que, da mesma forma que as notícias do presente, as narrativas sobre o passado também sofrem manipulações.

Em decorrência de tal raciocínio, comecei a me questionar sobre que conceito e/ou categoria seria mais importante para que o aluno aprendesse a lidar com essas narrativas. Diante do incômodo constante de ouvir que a História estuda e se preocupa com o passado, fui me convencendo de que a ausência de uma aprendizagem histórica que procurasse relacionar o estudo do passado com a experiência do tempo presente, deveria ser o objetivo do projeto História e Cinema dali por diante. Em linhas gerais, o que pretendia era provocar uma mudança na forma como os alunos se relacionavam com o conteúdo didático de História, mas não só, que vissem também em qualquer representação do passado, uma maneira de relacioná-lo com o presente. Sendo assim, a noção de tempo e suas categorias seriam as ferramentas a serem pensadas como um meio para desenvolver isso que chamei ao longo do trabalho de “pensar historicamente”.

A EJA foi o lugar em que teoria e prática uniram-se organicamente. Procurei ao longo desse texto demonstrar isso. Pois a própria Educação de Jovens e Adultos é uma metáfora dessa multitemporalidade. Durante anos, foi a dificuldade dos alunos em lidar com o conteúdo de História de uma maneira a pensar sua relação temporal, que me impulsionou a pensar alternativas para desenvolver essa competência. No entanto, foi nas suas experiências de vida, nos seus saberes e conhecimentos prévios, e especialmente em sua visão de mundo, que estava a chave para conseguir êxito. Os filmes seriam catalisadores, meios para direcionar e promover a ampliação dessa visão de mundo e do reconhecimento de sua historicidade por parte dos alunos. Porém, acima de tudo, foi um processo de descoberta, e de aprendizagem mútua.

Diante do objetivo de investigar a maneira como eles compreendem e fazem uso do tempo como representação da experiência histórica, procurei analisar tal percepção a partir de sua competência narrativa. Tentando entender de que forma eles operavam com a relação passado-presente-futuro a fim de responder questões importantes: é possível intervir para

desenvolver essa competência? Pois como todas as pessoas, o corpo discente da EJA é capaz de raciocinar historicamente. No entanto, essa reflexão na maior parte dos casos estava reduzida a dimensão de sua individualidade. Por isso, seria necessário criar abordagens que permitissem ampliar a experiência histórica deles, mas não aumentado a bagagem de conteúdos, e sim promovendo meios para melhor fazer uso dela. Como o filme poderia ser usado nesse sentido? Evidentemente, essas questões não poderiam estar isoladas daquilo que seria para mim o propósito perseguido *a priori*, que os alunos não vissem mais o conhecimento histórico como algo relativo ao passado apenas. Mas como mensurar tudo isso? Como tabular os resultados práticos dessa pesquisa?

Bem, foi diante dessas inquietações que resolvi expor as experiências pedagógicas no capítulo 3 desse trabalho, a fim de elas possam apontar alternativas. Procurei também evitar a elaboração de uma sequência didática clássica, com perguntas e respostas, ou que sugerisse esquematizações que sabemos não serem eficazes quando se procura construir uma compreensão que seja fruto de uma efetiva participação do aluno, não algo engessado sob a sombra de pressuposições, de respostas prontas. Pois, afinal, o que é o tempo? Lembrando Santo Agostinho mais uma vez, ele próprio respondeu que sabia o que era, mas não saberia explicar. E, obviamente, não era isso que procurava fazer em sala de aula.

A temporalidade é uma condição inevitável de nossa existência. Vivemos no tempo, mas não vivemos apenas no presente. O que se vive é a passagem do tempo, de um futuro que vira presente; de um presente que vira passado, mas que novamente é presentificado pelos significados que atribuímos a ele. A História registra os eventos que atravessam essa experiência. Todavia, estudá-la está muito além de conhecer esses registros. Eles precisam ser apropriados, ressignificados e usados como meios de orientação para a vida. Esse raciocínio, esse conjunto complexo de operações, demonstra que na prática não se aprende História, mas sim, a desenvolver a competência de refletir historicamente.

Diante disso, penso que o trabalho que venho realizando com os alunos da EJA ao longo desses últimos anos atinge tal objetivo. A ideia de instigá-los e pensar o tempo levando em conta a percepção das alteridades e permanências na história, a partir da narrativa fílmica, mostrou-se eficaz. Creio que venho fazendo-os entender que “o passado não passou”. Penso que atividades como essa, que procuram contribuir para o raciocínio histórico dos alunos, transformam a maneira como eles passam a lidar com os conteúdos, procurando enxergar neles, não só a passagem do tempo, mas a maneira como representam esse fenômeno. Vivemos o tempo presente, assim como os outros tempos que são para nós a “fabricação” de uma

experiência e a construção de expectativas, ambos norteadores de nossas ações e dos significados que atribuímos a elas. Como seres humanos, fazemos isso perenemente.

Embora tenha vivenciado essas atividades especialmente em um Centro de Educação de Jovens e Adultos, acredito firmemente que são adaptáveis a outras modalidades e faixas-etárias. Pois, como procurei ressaltar, as problemáticas que enfrento na EJA resultam de deficiências apresentadas e não superadas anteriormente. Espero que essas questões que levantei e que entendo ressoarem plenamente em diversas realidades institucionais, possam ter continuidade no trabalho de outros professores. Reconheço que também dialogo com outros esforços que há muito vêm contribuindo para se repensar o ensino de História.

Portanto, se há dificuldades em localizar o ponto de partida, o mesmo vale para sua conclusão, pois me parece que estamos ainda muito distantes de constatar que em nosso país a escola produz uma aprendizagem histórica eficiente e significativa. Porém, é preciso que sigamos tentando, apesar dos percalços, muitas vezes até institucionais. Coloco meu trabalho dentro dessa perspectiva. Ao mesmo tempo em que admito meu esforço, sei que estou ainda longe de apresentar respostas satisfatórias às questões que ao longo da pesquisa me foram aparecendo. Por isso mesmo, o produto que elaborei para acompanhar essa reflexão escrita, permitirá justamente dar continuidade a esse processo, tentando ampliá-lo, promovendo uma interação maior com outros professores de História, inclusive de outras modalidades, para fortalecer essa rede de compartilhamento de experiências. Esse desafio será certamente cheio de aventuras e dramas, de avanços e retrocessos, assim como é a própria história, nossa máquina do tempo.

Neste ponto da viagem, vivemos a aurora de um tempo em que experiência e expectativa confundem-se no acelerar dos motores dessa máquina, impulsionados pelas transformações técnicas que avançam exponencialmente. Porém, é a percepção dessas mudanças e seus ritmos que, por sua vez, orientam nossa compreensão de quem nós fomos, somos e seremos. Mas tudo parece mudar tão rápida e repentinamente, que vivemos a autorrealização do porvir. Tudo se apresenta como novidade e já visto. E nessa celebração do progresso, vemos a continuidade da injustiça social, da violência e da ausência de liberdade. Cabe a todos nós que estudamos História, pensar essas questões. Qual é o nosso papel diante dessas transformações? Especialmente aos professores, digo que nossa missão é tornar o ensino de História mais relevante, embora ainda precisemos definir o seu locus nesse mundo que tentamos explicar. O que não deixa de ser um reflexo dessa era de incertezas; onde, embora tudo pareça caminhar mais rápido, o passado está mais presente do que nunca.

BIBLIOGRAFIA

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó: Editora Argos, 2009.
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões**. Coleção Os pensadores. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.
- ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Ângela Maria. **A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais**. In: XII Congresso Nacional de Educação. Paraná: PUC, 26 a 29 de outubro de 2015.
- ALMEIDA, Milton José de. **O tempo no cinema, imagem e perspectiva**. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONE, Ernesta (Orgs.). Quanto tempo o tempo tem! São Paulo: Alínea Editora, 2003.
- ALVIM, Yara Cristina; MIRANDA, Sonia Regina. **Sobre a cultura do tempo e o livro didático de História**. In: História & Ensino, Londrina, n. 14, p. 115-132, agosto de 2008.
- ARAÚJO, Inácio. **Cinema: o mundo em movimento**. São Paulo: Editora Scipione, 1995.
- ARISTÓTELES. **Física**: livro IV. Disponível em:
<<https://drive.google.com/file/d/0BxAbmxL88uaJV2dLTVVVWnFSTTQ/edit?pref=2&pli=1>>
> acesso em 27 de abril de 2019
- AUMONT, Jacques. **A imagem**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- AUMONT, Jacques. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2006.
- BARROS, José de Assunção. **História comparada**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- BARROS, José de Assunção. **História e pós-modernidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.
- BARROS, José de Assunção. **O campo da História: especialidades e abordagens**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.
- BARROS, José de Assunção. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
- BARROS, José de Assunção. **Os conceitos: seus usos nas ciências humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.
- BARROS, José de Assunção. **Projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis: Editora Vozes, 2015.
- BARROS, José de Assunção. **Teoria da História vol. V: A escola dos Annales e a Nova História**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- BARROS, José de Assunção; NÓVOA, Jorge (Org.). **Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Apicuri, 2012.

- BAZIN, André. **Ontologia da imagem fotográfica**. In: XAVIER, Ismail (Org.) A Experiência do cinema. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Porto Alegre: Zouk, 2014.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador**: considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. In: Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.
- BENJAMIN, Walter. **Sobre o conceito de História**. In: Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política. 3ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. In: Seminário: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BERCHMANS, Tony. **A música do filme**: tudo o que você gostaria de saber sobre a música de cinema. São Paulo: Escrituras, 2006.
- BERGAN, Ronald. **Cinema**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2009.
- BERNARDET, Jean-Claude. **O que é Cinema?** 11. Impressão. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. **Ensinar e Aprender História**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.
- BÍBLIA SAGRADA. 94º ed. São Paulo: Editora Ave Maria: 2014.
- BITTENCOURT, Circe. **História**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História**: ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A arte do cinema**: uma introdução. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Editora da USP, 2013.
- BRAUDEL, Fernand. **“História e Ciências Sociais: a longa duração.”** In: Escritos sobre História. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BRINGEL, Eliane Barbosa. **O uso do filme no ensino e aprendizagem de História na Educação de Jovens e Adultos – EJA em Araguaína – TO**. 2016. 118 f. Dissertação (Ensino de História). Universidade Federal de Tocantins. Araguaína, 2016.
- BRITO, Gisele Ferreira de et al (Org.) **Manual ABNT**: regras gerais de estilo e formatação de trabalhos acadêmicos. São Paulo: FECAP, 2014.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales**: a revolução francesa na historiografia. São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CABRINI, Conceição et. al. **O ensino de História**: revisão urgente. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CAIMI, Flávia Eloísa. **História convencional, integral, temática**: uma opção necessária ou um falso debate? XXV Simpósio Nacional de História, Fortaleza, 2009.

CARDOSO, Ciro Flamarion; MAUAD, Ana Maria. **História e Imagem**: os exemplos da fotografia e do cinema. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

CARNES, Mark C. **Passado imperfeito**: a história no cinema. São Paulo: Editora Record, 1997.

CASAS, Bartolomeu de Las. **Carta ao imperador Carlos I (c. 1548)**. In: ISHAY, Micheline R. (Org.) Direitos Humanos: uma antologia. São Paulo: Edusp, 2006.

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

CERTEAU, Michel de. **“A operação historiográfica”**. In: A escrita da história. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CERTEAU, Michel de. **História e psicanálise**: entre a ciência e a ficção. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CHESNEAUX, J. **Devemos fazer tábula rasa do passado?** Sobre história e os historiadores. São Paulo: Ática, 1995.

CHIQUETTO, Marcos. **Breve história da medida do tempo**. São Paulo: Scipione, 1996.

COSTA, Angela Marques da; SCHWARCZ, Lilia Moritz. **1890-1914**: no tempo das incertezas. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

COUSINS, Mark. **História do Cinema**: dos clássicos mudos ao cinema moderno. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

DAVIS, Natalie Zemon. **O retorno de Martin Guerre**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

DAVIS, Natalie Zemon. **“Any resemblance to persons living or dead”**: film and the challenge of authenticity”. In: Historical Journal of film, Radio and television, vol. 8, n. 3, 1988.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO DE MITOLOGIA GREGA. Disponível em <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4492509/mod_resource/content/2/demgol_pt.pdf> Acesso em 03 de maio de 2019.

DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

DUARTE, Rosália; ALEGRIA, João. **Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação.** IN Revista Educação e Realidade. Dossiê Cinema e Educação, p.59-81. Rio Grande do Sul, UFRGS, 2008.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro.** Petrópolis: Vozes, 1993.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo.** Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1998.

FERNANDES, Sandro Luís. **Filmes em sala de aula – realidade ou ficção: uma análise do uso do cinema pelos professores de História.** 2007. 165 folhas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, abril de 2007.

FERRAZ, Liz de Oliveira Motta; CAVALCANTI, Vanessa R. S. **História e Cinema: luz, câmera, transposição didática.** In: História & Ensino. Londrina, v. 12, p. 157-168, ago, 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **Dicionário de Ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV, 2019.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **História pública e cinema: o filme Chico Rei e o conhecimento histórico.** In: Est. Hist., Rio de Janeiro, vol. 27, n. 54, p. 275-294, jul/dez de 2014.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, Câmera e Educação: práticas do ensino com o cinema.** Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

FERRO, Marc. **A história vigiada.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação.** São Paulo: IBRASA, 1983.

FERRO, Marc. **História e Cinema.** São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

FERRONATO, Alexandre; Stecanela, Nilda. **A EJA e seus tempos: espacialidades e temporalidades.** In: Anais do Seminário Diálogos com a Educação: desafios da EJA contemporânea. Caxias do Sul, 19/out a 22/nov de 2013.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima. **História e Ensino de História.** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GALDREAUT, André; JOST, François. **A narrativa cinematográfica.** Brasília: Editora UNB, 2009.

- GALLO, Sílvio. **A filosofia e seu ensino**: conceito e transversalidade. Rio de Janeiro. *Ethica*, v.13, n.1, p.17-35, 2006.
- GERVAISEAU, Henri Arraes. **O abrigo do tempo**: abordagens cinematográficas da passagem do tempo. São Paulo: Alameda, 2012.
- GONNET, Jacques. **Educação e Mídias**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- GOWER, H. D.; JAST, L. S.; TOPLEY, W.W. **The camera as historian**. Londres: S. Low, Marston, 1916.
- GULDI, Jo; ARMITAGE, David. **Manifesto pela História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Depois de “depois de aprender com a história”**, o que fazer com o passado agora? Conferência de abertura do III Seminário Nacional de História e historiografia, em Mariana, Minas Gerais. 25 a 27 agosto de 2009.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Em 1926**: vivendo no limite do tempo. São Paulo: Editora Record, 1999.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Nosso amplo presente**: o tempo e a cultura contemporânea. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue produzir. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.
- HAGEMEYER, Rafael Rosa. **História e audiovisual**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e a experiência do tempo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.
- HOBSBAWM, Eric J. **A era dos extremos**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOBSBAWM, Eric J. **A era dos impérios**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- HOBSBAWM, Eric. **O que a história tem a nos dizer sobre a sociedade contemporânea?** In: _____. *Sobre História*. 6ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- HUNT, Robert-Edgar; MARLAND, John; RAWLE, Steven. **A linguagem do cinema**. Porto Alegre: Bookman, 2013.
- JAGUARIBE, Hélio. **Tempo e história**. In: DOCTORS, Marcio (Org.). *O tempo dos tempos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- JAMERSON, F. **“Pós-modernismo: a Lógica Cultural do Capitalismo Tardio”**. In: *Pós-modernismo: a Lógica Cultural do Capitalismo Tardio*. São Paulo: Ática, 2006.
- JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

JENKINS, Henry. **A cultura da convergência**. Tradução Suzana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

JÚNIOR, Roberto Abdala. **O cinema na conquista da América**: um filme e seus diálogos com a história. In: Revista brasileira de educação, v. 13, n. 37, p. 123-188, 2008.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

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

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

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo: estudos sobre a história**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

KOSELLECK, Reinhart et al. **O conceito de História**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2013.

LAGNY, Michèle. **Imagens audiovisuais e história do tempo presente**. In: Tempo e argumento. Revista do Programa de Pós-graduação em História. Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 23-44, jan/jun de 2002.

LEE, Peter. **“Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”**: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel. Educação histórica e museu. Portugal: Universidade do Minho, 2003.

LEE, Peter. **Educação Histórica, consciência histórica e literacia histórica**. In: BARCA, Isabel (Org.) Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África. Braga, Portugal: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2008.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de Literacia Histórica**. In: Educar, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

LEE, Peter. **Por que aprender história?** In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 42, p 19-42, out./dez. 2011.

LEITE, Sidney Ferreira. **O cinema manipula a realidade?** São Paulo: Editora Paulus, 2003.

LEONE, Eduardo; MOURÃO, Maria Dora. **Cinema e Montagem**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

LOURAX, Nicole. **Elogio do anacronismo**. In: NOVAIS, Adalto (Org.). Tempo e História. São Paulo: Companhia das Letras. Secretaria Municipal de Curitiba, 1992.

LOUREIRO, Robson. **Educação, cinema e estética**: elementos para um reeducação do olhar. In: Revista Educação e Realidade. Dossiê Cinema e Educação, p. 135-154. Rio Grande do Sul, UFRGS, 2008.

MACDOUGALL, David. **Significado e ser**. In: BARBOSA, Andrea et al (Org.) Imagem-conhecimento: antropologia, cinema e outros diálogos. Campinas: Papirus, 2009.

MACHADO, Arthur Versiani. **Filmes históricos no ensino de História**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MACHADO, Fabiana Morais. **A tradição e a modernidade nas telas do cinema**: relações entre a sociedade e o cinema nas primeiras décadas do século XX. In: o Olho da História, n. 11, dezembro de 2008.

MALERBA, Jurandir (Org.). **História e narrativa**: a ciência e a arte da escrita da história. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

MALERBA, Jurandir. **Teoria e história da historiografia**. In: _____ (Org.). A História Escrita: teoria e história da historiografia. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

MARINETTI, Filippo Tommaso. **Manifesto Futurista**. [original: jornal Le figaro, 20 de fevereiro de 1909]. Disponível em <<https://futurismo1909.wordpress.com/manifesto/>>. Acesso em 09 set. 2018.

MARTINS, Rose Mary Kern. **Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos**. In.: Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 12, n. 1, p. 143-153, jan./jun. 2013

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. São Paulo: Boitempo. Disponível em <<https://coletivocontracorrente.files.wordpress.com/2013/10/tmpeq7jbjv.pdf>>. Acesso em 10 de setembro de 2018.

MEIRELLES, William R. **O cinema como fonte para o ensino da História**. In: História & Ensino. Londrina, v. 3, p. 113-122, Londrina, Paraná, 1997.

MEIRELLES, William R. **O cinema e a História**: o uso do filme como recurso didático no ensino de História. In: História & Ensino. Londrina, v. 10, p. 77-88, out 2004.

MENESES, Sônia; MELO, Egberto. **A babel do tempo**: Regimes de historicidade e a história ensinada no universo virtual. In: Revista Linhas. Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 154-178, maio/ago. 2017.

METZ, Christian. **A significação no cinema**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.

MIGNOLO, D. Walter. **Histórias Locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, D. Walter. **Colonialidade**: o lado mais escuro da modernidade. In: Revista brasileira de Ciências Sociais, vol. 32, n. 94, jun/2017.

MIRANDA, Sônia Regina. **Reflexões sobre a compreensão (e incompreensões) do tempo na escola**. In: ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta. Quanto tempo o tempo tem! Campinas: Alinea, 2003. p.173-204.

MIRANDA, Sônia Regina. **Temporalidades e cotidiano escolar em redes de significações: desafios didáticos na tarefa de educar para a compreensão do tempo**. In: Revista História Hoje, vol. 2, n. 4, p. 35-79, 2013.

MOCELLIN, Renato. **“Ressurreições luminosas”- Cinema, História e Escola: análise dos discursos em épicos hollywoodianos sob a perspectiva do letramento midiático**. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em educação). Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2009.

MOCELLIN, Renato. **História e Cinema: educação para as mídias**. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

MOCELLIN, Renato. **O cinema e o ensino da História**. Curitiba: Editora Nova Didática, 2002.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário: ensaio de antropologia sociológica**. São Paulo: Editora É realizações, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. **A História depois do papel**. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). Fontes Históricas. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

NEMI, Ana; MARTINS, João Carlos; ESCANHUELA, Diego Luiz. **Ensino de História e Experiências**. São Paulo: FTD, 2009.

NIETZSCHE, Friedrich. Rio de Janeiro: **Segunda Consideração Intempestiva: Da utilidade e desvantagem da História para a vida**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

NIKITIUK, Sônia Maria Leite. **Ensino de História: algumas reflexões sobre a apropriação do saber**. In: _____ (Org.) Repensando o Ensino de História. São Paulo, Cortez Editora, 2004.

NORA, Pierre. **“O retorno do fato”**. In: NORA, Pierre; GOFF, Jacques Le. Novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

NOVA ESCOLA. 1998. **“No escurinho do cinema”**. São Paulo, Editora Abril, n. 114, ago. 1998.

NOVA, Cristiane. **A “história” diante dos desafios imagéticos**. In: Projeto História. São Paulo, novembro de 2000.

NÓVOA, Jorge. **Apologia da relação entre História e cinema**. In: BARROS, José de Assunção. Cinema-História: teoria e representações sociais no cinema. Rio de Janeiro: Apicuri, 2012.

NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, Kristian. **Cinematógrafo: um olhar sobre a História**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. **Os tempos que a História tem**. In: História: coleção Explorando o Ensino, volume 21. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

PAIVA, Eduardo França. **História e Imagens**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2004.

PARADA, Maurício (Org.). **Os historiadores clássicos da História, volume 3: de Ricoeur a Chartier**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

PEREIRA, Lara Rodrigues; SILVA, Cristiani Bereta da. **Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História**. Espaço pedagógico, vol 21, n. 2, Passo Fundo, p. 318-335, jul/dez. 2014.

PERES, Marcus Vinícius Monteiro. **O tempo histórico em perspectiva: a importância do debate sobre o tempo para o ensino de história**. In: Educação Básica e Revista, vol. 3, n. 2, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Como construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequente**. In: História na Sala de Aula. Leandro Karnal (org.) 3. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

PROUST, Antoine. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

PROUST, Antoine. **Os tempos da História**. In: PROUST, Antoine. Doze lições sobre a História. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

RANZI, Serlei Maria Fischer. **Cinema e aprendizagem em História**. História e Ensino. Londrina, vol. 4, p 25-33, out, 1998.

REIS, José Carlos. **O Tempo histórico como “representação intelectual”**. In: CHUVA, Márcia (org.) Revista do patrimônio histórico e artístico nacional: História e patrimônio, n.º 34, 2012.

REIS, José Carlos. **Teoria e História: tempo histórico, história do pensamento ocidental e pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

RICOEUR, Paul. **Tempo e Narrativa – Tomo I**. São Paulo: Papyrus, 1994.

ROSENSTONE, Robert. **A história nos filmes, os filmes na História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de; ZAMBONI, Ernesta. **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alinea, 2003.

ROVELLI, Carlo. **A ordem do tempo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2018.

RUIZ, Rafael. **Novas formas de abordar o ensino de História.** In: História na Sala de Aula. Leandro Karnal (org.) 3. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizado histórica.** In: SCHMIDT. Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Conscientização histórica frente a pós-modernidade:** a história na era da “nova intransparência”. In: História: debates e questões. Curitiba. Ano 10, n. 18 e 19, junho e dezembro de 1989.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.** In: SCHMIDT. Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Experiência, interpretação, orientação:** as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT. Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. **História viva. Teoria da História, volume 3:** formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UNB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Narração histórica:** fundações, tipos, razão. In: MALERBA, Jurandir (Org.). História e narrativa: a ciência e a arte da escrita histórica. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

RÜSEN, Jörn. **Narratividade e Objetividade nas Ciências Históricas.** In: SCHMIDT. Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. **O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica:** uma hipótese ontogenética relativa a consciência moral. In: SCHMIDT. Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) Jörn Rüsen e o Ensino de História. Curitiba: Editora UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica. Teoria da História, volume 1:** Os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UNB, 2001.

SÁ, Patrícia Teixeira de. **A produção do conhecimento histórico na sociedade midiaticizada:** quais interpretações do passado circulam na escola? In: XXVIII simpósio Nacional de História: lugares dos historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis, 27 a 31 de julho de 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo: Scipione, 2004.

SEVCENKO, Nicolau. **Corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da Imagem Eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. São Paulo: Cosacnaify, 2006.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; LEÃO, Karl Schurster Sousa; LAPSKY, Igor. **O cinema vai à guerra**. São Paulo: Editora Elsevier, 2015.

SILVA, João Luiz Máximo da. **Ensino de História em EJA: identidade e imagens**. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionários de Conceitos Históricos**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SIMIS, Anita. **Estado e Cinema no Brasil**. São Paulo: Unesp, 2015.

SOUSA, Gilvan dos Santos et al. **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos, a BNCC e a necessidade de uma construção curricular**. VI Seminário Nacional e II Seminário Internacional de Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional. UESB, Vitória da Conquista, Bahia, 24 a 27 de novembro de 2017.

SOUZA, Éder Cristiano. **Cinema, cultura histórica e didática da história: repensar a relação entre filmes e conhecimento histórico**. In: Revista de Teoria da História Ano 6, Número 12, p. 202-229, dez. 2014.

TARKOVSKI, Andrei. **Esculpir o tempo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

THOMPSON, Edward P. **“Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial”**. In Costumes em Comum: estudos sobre a cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

TOULET, Emmanuelle. **O cinema, invenção do século**. São Paulo: Objetiva, 1998.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997.

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

WHITROW, Geraldo James. **O que é tempo? Uma visão clássica sobre a natureza do tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

WHITROW, Geraldo James. **O tempo na História**. Concepções do tempo da pré-História aos nossos dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

XAVIER, Ismail (Org.). **A experiência do cinema: antologia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FONTES:

Livros Didáticos

ANDRADE, Claudemir Donizete de. **EJA Moderna: volume 2** – anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Moderna, 2013.

CORTI, Ana Paula et al. **Coleção Viver, aprender: Ensino Médio**. São Paulo: Global, 2013.

MARTINS, Ana Paula. Coleção Caminhar e Transformar: **História: Ensino Fundamental**. São Paulo: FTD, 2013.

SILVA, Edimar Araújo; SOUZA, José Wagner de Melo Costa. **EJA - Coleção Tempo de aprender: Ensino Fundamental**. São Paulo: IBEP, 2013.

Filmes

1492: A CONQUISTA DO PARAÍSO. Direção: Ridley Scott. Produção: Alain Goldman e Ridley Scott. Roteiro: Adrian Biddle, Charles Knode, Barbara Rutter e Rose Bosch. França, Espanha e Inglaterra: 1992. 1 DVD (154 minutos). Color. Título Original: 1492: conquest of Paradise.

2001: UMA ODISSEIA NO ESPAÇO. Direção: Stanley Kubrick. Produção: Stanley Kubrick. Roteiro: Stanley Kubrick e Arthur C. Clark. Estados Unidos: 1968. 1 DVD (142 minutos). Color. Título Original: 2001: a space odyssey.

A ONDA. Direção: Dennis Gansel. Produção: Christian Becker, Nina Maag e Anita Scheneider. Roteiro: Dennis Gansel e Peter Thorwarth. Alemanha: 2008. 1 DVD (107 minutos). Color. Título Original: Die Welle.

A TRISTEZA DO JECA. Direção: Amácio Mazzaropi. Produção: Amácio Mazzaropi. Roteiro: Amácio Mazzaropi e Milton Amaral. Brasil: 1961 (96 minutos) 1 DVD. Color.

AS TORRES GÊMEAS. Direção: Oliver Stone. Produção: Donald J. Lee Jr. Roteiro: Allison Jimeno, Andrea Berloff, Danna Macloughlin, John Mcloughlin e William Jimeno. Estados Unidos: 2006. 1 DVD (129 minutos). Título Original: World Trade Center

BLADE RUNNER. Direção: Ridley Scott. Produção: Michael Deeley. Roteiro: David Peoples, Phillip Dick e Hampton Fancher. Estados Unidos e Inglaterra: 1982. 1 DVD (117 minutos). Color. Título Original: Blade Runner.

CONFLITO DAS ÁGUAS. Direção: Íciar Bollaín. Produção: Eric Altmayer e Juan Gordon. Roteiro: Paul Laverty. Espanha: 2010. 1 DVD (103 min.). Color. Título original: También la lluvia.

CRUZADA. Direção: Ridley Scott. Produção: Ridley Scott. Roteiro: William Monahan. Estados Unidos: 2005. 1 DVD (145 minutos). Color. Título Original: Kingdom of Heaven.

DE VOLTA PARA O FUTURO. Direção: Robert Zemeckis. Produção: Steven Spielberg, Neil Canton e Bob Gale. Roteiro: Robert Zemeckis e Bob Gale. Estados Unidos: 1985. 1 DVD (116 minutos). Color. Título Original: Back to the future.

DE VOLTA PARA O FUTURO II. Direção: Robert Zemeckis. Produção: Neil Canton e Bob Gale. Roteiro: Bob Gale. Estados Unidos: 1989. 1 DVD (108 minutos). Color. Título Original: Back to the future parte II.

DE VOLTA PARA O FUTURO III. Direção: Robert Zemeckis. Produção: Steven Spielberg, Neil Canton e Bob Gale. Roteiro: Bob Gale. Estados Unidos: 1990. 1 DVD (118 minutos). Color. Título Original: Back to the future parte III.

FAHRENHEIT 451. Direção: François Truffaut. Produção: Lewis M Allen. Roteiro: François Truffaut, David Rudkin, Helen Scott, Ray Bradbury e Jean Louis-Richard. Grã-Bretanha: 1966. 1 DVD (112 minutos). Color. Título Original: Fahrenheit 451.

METRÓPOLES. Direção: Fritz Lang. Produção: Erich Pommer. Roteiro: Thea Von Harbou. Alemanha: 1927. 1 DVD (153 minutos). Preto e branco. Título Original: Metropolis.

O MÁGICO DE OZ. Direção: Duração: George Cukor, Mervyn LeRoy, Norman Taurog e Victor Fleming. Produtores: Arthur Freed e Mervyl LeRoy. Roteiro: Arthur Freed (entre outros). Estados Unidos: 1939. 1 DVD (101 minutos). Color. Título original: The Wizard of Oz.

O RESGATE DO SOLDADO RYAN. Direção: Steven Spielberg. Produtor: Allison Lyon Segan, Steven Spielberg, Ian Bryce e Mark Gordon (II). Estados Unidos: 1998. 1 DVD (169 minutos). Color. Título original: Saving Private Ryan.

OS 12 MACACOS. Direção: Terry Gillan. Produção: Charles Rove. Roteiro: Chris Marker e David webb Peoples. Estados Unidos: 1995. 1 DVD (129 minutos). Color. Título Original: Twelve Monkes.

OS INCONFIDENTES. Direção: Joaquim Pedro de Andrade. Produtor: Joaquim Pedro de Andrade. Roteiro: Eduardo Escorel e Joaquim Pedro de Andrade. Brasil: 1972. 1 DVD (100 minutos). Color.

PARQUE DOS DINOSSAUROS. Direção: Steven Spielberg. Produtor: Geraldo Molen e Kathleen Kennedy. Roteiro: David Koepp e Michael Crichton. Estados Unidos: 1993. 1 DVD (127 minutos) Color. Título original: Jurassik Park.

QUANTO TEMPO O TEMPO TEM. Direção: Adriana Dutra. Roteiro: Adriana Dutra e Flávia Guimarães. Brasil: 2015. 1 DVD (76 minutos). Color.

QUANTO VALE OU É POR QUILO? Direção: Sérgio Bianchi. Produção: Agravo produções. Roteiro: Eduardo Benaim, Newton Cannito e Sérgio Bianchi. Brasil: 2005. 1 DVD (110 min.). Color. Inspirado no conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis.

SEM NOVIDADE NO FRONT. Direção: Lewis Milistone. Produção: Carl Laemmle Jr. Roteiro: Erich Maria Remarque e Walter Anthony. Estados Unidos: 1930. 1 DVD (133 minutos) Color. Título original: All quiet on the western front.

SPARTACUS. Direção: Stanley Kubrick. Produção: Stuart Lewis. Roteiro: Dalton Trumbo. Estados Unidos: 1960. 1 DVD (198 minutos). Color. Baseado no livro de Howard Fast “Spartacus”. Título Original: Spartacus.

SE MEU APARTAMENTO FALASSE. The Apartment. Direção: Billy Wilder. Produtor: Billy Wilder. Roteiro: Billy Wilder, I. A. L. Diamond e Joseph Lashelle. Estados Unidos: 1960. 1 DVD (125 minutos). Color. Título original: the Apartment.

VIDA MARIA. Direção: Joelma Ramos e Márcio Ramos. Produção: VIACG e Trio Filmes. Roteiro: Márcio Ramos. Brasil: 1956 (4 min.) Color.

Documentos oficiais, leis, pareceres e resoluções disponíveis digitalmente

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Edição Extra, Seção I, página 1. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/72231507/dou-edicao-extra-secao-1-26-06-2014-pg-1>> acesso em 24 de abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC Ensino Fundamental e Médio, versão final homologada.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> acesso em 04 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **ENCCEJA. Ciências Humanas e suas tecnologias: livro do professor.** Brasília-DF, 2002. Documento disponível na internet através do site: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enceja/material_estudo/livro_professor/historia_geografia_completo.pdf> acesso em abril de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Matrizes de referência do ENEM.** Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf> Acesso em 08 de julho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-37>> Acesso em 16 de abril de 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Resumo técnico do Censo Escolar 2018.** Brasília-DF: INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080> acesso em 04 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> acesso em 22 de fevereiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Disponível no site: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> acesso em 07 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2historia.pdf>. Acesso em 15 de janeiro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Ensino Fundamental, MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos: História**. – II segmento. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol2_historia.pdf> acesso em 03 maio de 2019.

BRASIL: Ministério da Educação. **Coleção Educação para todos** - Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004. Edição eletrônica. Brasil, DF, 2017. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume1_eja_uma_memoria_contemporanea_1996_2004.pdf. Acesso em 04 de maio de 2019.

CARVALHAL, Fernanda Caraline de A. **Instituto Nacional de Cinema Educativo: da História escrita à História contada** – um novo olhar. Disponível em: <<http://www.mnemocine.com.br/index.php/cinema-categoria/25-historia-no-cinema-historia-do-cinema/113-fernanda-caraline-de-a-carvalho>> acesso em 04 de maio de 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/>> acesso em 10 março de 2019.

INEP. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>> acessado em 15 de abril de 2019.

METAS do Plano Nacional de Educação. <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> acesso em 05 de maio de 2019.

MUSTO, Marcello. **O ameaçador avanço da extrema direita na Europa**. Site Carta Maior. Disponível em: <<https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Internacional/O-ameacador-avanco-da-extrema-direita-na-Europa/6/34965>> acesso em 01 de abril de 2019.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em <<http://www.observatoriodopne.org.br/>>

PCN'S DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: **História. – I segmento.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>> > acesso em 03 maio de 2019.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>

PNLD. Edição 2014: Educação de Jovens e adultos. Análise das coleções disponível em:

<http://www.fnde.gov.br/phocadownload/programas/Livro_Didatico_PNLD/Guias/PNLD_2014_EJA/pnld_eja2014.pdf> acesso em 18 de abril de 2019

PORTAL do MEC. Site da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-modalidades-especializadas-de-educacao>> acesso em 29 de abril de 2019.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIO - PNAD, 2012. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?view=detalhes&id=52969>>. Acesso em 15 de abril de 2019.

RELATÓRIO DA VI CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 6, 2009, Belém, Brasil - Marco de ação de Belém. Brasília: MEC/Unesco Disponível em: <<http://www.ceeja.ufscar.br/resumo-executivo>> acesso em 16 de abril de 2019.

RODRIGUES, Zwinglio. "**Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Considerações Históricas e Legislativas**" em *Só Pedagogia*. Virtuuous Tecnologia da Informação, 2008-2019. Disponível na Internet em <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/historicoelegislativo/index.php>> *acesso em 15 de abril de 2019.*

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Regimento Geral do ProfHistória.** <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1226/profhistoriaemrederegimentogeral.pdf> > Acesso em 25 de outubro de 2019.

VARGAS, Getúlio (discurso). "**O cinema nacional – elemento de aproximação dos habitantes do país**". Disponível em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/getulio-vargas/discursos/1934/04.pdf/view>> acesso em 27 de julho de 2019.