



Vinnícius Alves Crespo

**Imagens que tocam: A História sob as lentes mágicas do cinema, a partir de
um cineclube escolar.**

Universidade Federal do Rio de Janeiro
2024

Vinnícius Alves Crespo

**Imagens que tocam: A História sob as lentes mágicas do cinema, a partir de
um cineclube escolar.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora:

Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro

Rio de Janeiro

2024

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP - Catalogação na Publicação

A787i Alves Crespo, Vinnícius
Imagens que tocam: A História sob as lentes mágicas do cinema, a partir de um cineclube escolar. / Vinnícius Alves Crespo. -- Rio de Janeiro, 2024.
97 f.

Orientadora: Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História em Rede Nacional, 2024.

1. Ensino de História. 2. Cineclube Escolar. 3. Cinema e História. 4. Reprodutibilidade Técnica. 5. Lugar de Fronteira. I. Ferreira da Costa Monteiro, Ana Maria, orient. II. Título.

Vinnícius Alves Crespo

**Imagens que tocam: A História sob as lentes mágicas do cinema, a partir de
um cineclube escolar.**

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Rio de Janeiro – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro (UFRJ – PROFHISTÓRIA)

Prof. Dr. Wolney Vianna Malafaia (COLÉGIO PEDRO II - PROPGPEC)

Prof. Dr. Marcus Bonfim Martins (UFJF – PROFHISTÓRIA)

Data da aprovação:

03/07/2024.

AGRADECIMENTOS

Todo o processo, iniciado com a minha formação no curso de História até a conclusão desta dissertação, não seria possível sem todo um conjunto de pessoas, cujo suporte, carinho e atenção, foram essenciais e que devem ser lembradas neste espaço especial.

Agradeço ao programa de mestrado profissional do ProfHistória, em especial à UFRJ, e ao corpo docente que me acolheu nesta caminhada. À minha orientadora, professora Ana Maria Monteiro, que mesmo em meio as minhas dúvidas e dificuldades com relação à conclusão da dissertação, me motivou, sempre com uma conversa acolhedora, confiante no meu potencial. Espero que, com esta pesquisa, consiga acrescentar ao menos um pouquinho para o Ensino de História, somando-a a sua brilhante contribuição ao campo.

Também sou grato a todos os professores do programa, cujas trocas em sala de aula e aprendizados carregarei com carinho em minha caminhada. São eles: prof. Flávio Gomes, profa. Iamara Viana, prof. Marcus Bomfim, prof. Diego Velasco, profa. Warley da Costa, prof. Fábio Garcez, profa. Marieta de Moraes e profa. Susana Cesco (UNIRIO). Todos, cada um com sua contribuição, me levaram a questionar minha prática docente, me fazendo um professor melhor a cada discussão realizada.

Também agradeço ao prof. Everardo Paiva (UFF) por ter me indicado o ProfHistória, anos antes da decisão de me inscrever no processo seletivo, ao prof. Wolney Malafaia (Colégio Pedro II) por todo apoio em meus estudos e na decisão de me dedicar mais ao mestrado, interrompendo provisoriamente a minha especialização, e à Comissão Acadêmica do PPGEH, sempre disponível para sanar dúvidas e pedidos.

Sou grato aos colegas do ProfHistória, em especial a minha turma de entrada no programa, que se mostrou uma comunidade de apoio e incentivo, não só a mim, mas a todos os mestrandos ao longo do tempo. Torço para o crescimento pessoal e profissional de todos, e que nos encontremos em outros momentos de nossas trajetórias. Este agradecimento se estende, especialmente, ao grupo de pesquisa GEHPROF. Apesar de minha breve participação, o incentivo e acolhimento de todos no grupo de pesquisa serviu de combustível em diversos momentos em que precisava de um empurrão para dar os próximos passos.

A seguir, quero agradecer a todos os meus amigos que fizeram parte desta jornada deste os meus tempos de escola e graduação. Seria injusto nomear a todos e esquecer-me de alguém cuja importância não pode ser mensurada. No entanto, acerca desta pesquisa, devo agradecer especialmente à Mateus Henrique, Raphael Braga, Clarissa Pires e Edilson Alves, amigos de

longa data e professores, pelas diversas conversas e momentos importantes que compartilhamos nesses anos todos, alguns felizes e outros mais difíceis, sendo uma honra poder presenciar o crescimento de cada um neste momento de nossas vidas. Incluo nesta lista minha amiga e colega de trabalho, professora Vanessa Araújo, cuja parceria e participação na realização do nosso cineclube escolar foi essencial, compartilhando da preocupação em como preparar nossos alunos para o que há fora da sala de aula.

Agradeço também à escola Tempo de Construir, pela autonomia e confiança dada ao meu trabalho docente nesses anos todos, oferecendo suporte para meu crescimento profissional em meio aos momentos tão delicados que a educação brasileira vive hoje. O agradecimento se estende a todos os profissionais que atuam na educação e que se preocupam com a qualidade do ensino ofertado em um país que sofre com o descaso à formação humana de nossos educandos e discursos de ódio que desvalorizam a importância do trabalho docente.

Aos meus queridos alunos, inclusos na história da minha formação desde o momento que pisei em uma sala de aula pela primeira vez, em 2013. Mesmo que não me lembre sempre do nome de todos, guardo-os com um carinho especial dentro do peito. Especialmente, preciso agradecer aos meus alunos das turmas 901 e 902, de 2023, da escola Tempo de Construir, e dizer que foi uma maravilhosa experiência compartilhar e contribuir para a formação de vocês nos quatro anos que estivemos juntos.

Agradeço à minha companheira Anna Beatriz, que sempre acreditou na conclusão desta pesquisa e me deu forças nas vezes em que pensei em desistir, principalmente quando os momentos finais do mestrado se aproximavam. Sem seu amor, carinho e cuidado, a conclusão desta pesquisa seria algo apenas no campo da imaginação. Espero poder retribuir ao menos um pouco do quanto foi importante para mim neste processo e saiba que sempre estarei aqui. Agradeço também à sua família, por todo carinho e torcida na minha caminhada.

Por fim, mas não menos importante, agradeço àqueles que estão comigo desde o início de tudo. A começar pelo meu irmão, Diego Crespo, que sempre se mostrou um ponto de referência ao qual me inspiro cada vez mais ao longo desses trinta anos de vida. Torço constantemente pelo sucesso seu e de Letícia, principalmente nestes momentos de grandes mudanças e passos dados em suas vidas. Aos meus queridos pais, Luciene Alves e Arnaldo Crespo, espero orgulhá-los na mesma proporção do amor incondicional que recebo e sinto pelos dois. Se sou o que sou hoje, é reflexo dos ensinamentos, dos conselhos, da união, do amor, e de toda a luta que nossa família vivenciou e vive. Meu muito obrigado a todos!

“Aquele que salva uma vida, salva o mundo inteiro”
(Itzhak Stern, *A Lista de Schindler*)

“Em nome dos seis milhões de judeus mortos,
eu gostaria de agradecer a todos que reconheceram este filme.
Obrigado.”

(Branko Lustig, sobrevivente do Holocausto
e produtor de *A Lista de Schindler*)

RESUMO

CRESPO, Vinnícius Alves. **Imagens que tocam: A História sob as lentes mágicas do cinema, a partir de um cineclube escolar.** 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – ProfHistória, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

A dissertação propõe trabalhar o cinema dentro da perspectiva do ensino de História, através do uso de filmes como recursos didáticos por meio da criação de um cineclube escolar com os alunos do nono ano. Busca-se estabelecer uma ligação mais estreita entre saberes mobilizados na aula de História, com o processo de ensino-aprendizagem. Inspira-se na concepção de que o ensino de História se localiza num lugar de fronteira, mobilizando a contribuição teórica de diversos campos da História, Filosofia, Educação e Cinema, explorando conceitos como aura, reproduzibilidade técnica, politização pela arte, Indústria Cultural, cineclubismo, entre outros. Por meio do quadro teórico, defende-se a posição de que o cinema é uma ferramenta poderosa no processo de ensino-aprendizagem. Enfatiza-se também a natureza democrática da construção do projeto de criação de um cineclube escolar, por meio de constantes diálogos e contribuições, entre alunos e professores. Dos objetivos estabelecidos, estes derivam da intenção em promover a sensibilidade histórica dos alunos, promover a criticidade enquanto consumidores da cultura de massas e das visões que compõem a narrativa fílmica, gerar o protagonismo dos estudantes na construção democrática do cineclube ou ainda em transformar a aula de História em um ambiente de debate de ideias e argumentos acerca das discussões levantadas a partir dos filmes. De produto, considera-se a criação de um guia para professores de História, baseado nas experiências coletivas da pesquisa, para a construção de cineclubes preocupados com as demandas contingenciais de cada realidade escolar. Considerando os desafios técnicos, estruturais, políticos, programáticos, dentre outros, espera-se que a pesquisa contribua para a reflexão sobre o potencial do cineclubismo na aula de História.

Palavras-chave: Ensino de História; Cineclube Escolar; Cinema e História; Reproduzibilidade Técnica; Lugar de Fronteira.

ABSTRACT

CRESPO, Vinnícius Alves. **Images that Touch: History Through the Magical Lens of Cinema, Starting from a School Film Club.** 2024. Master's Thesis (Professional Master's in History Teaching) – ProfHistória, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

The dissertation proposes to work with cinema within the perspective of History teaching, through the use of films as didactic resources by creating a school film club with ninth-grade students. The aim is to establish a closer connection between the knowledge mobilized in History classes and the teaching-learning process. It is inspired by the conception that History teaching is situated in a border space, drawing on theoretical contributions from various fields such as History, Philosophy, Education, and Cinema, exploring concepts like aura, technical reproducibility, politicization through art, the Culture Industry, film club movements, among others. Through the theoretical framework, the dissertation argues that cinema is a powerful tool in the teaching-learning process. It also emphasizes the democratic nature of the school film club project, through constant dialogue and contributions between students and teachers. The established objectives derive from the intention to promote students' historical awareness, to encourage critical thinking as consumers of mass culture and the views that make up film narratives, to foster student protagonism in the democratic construction of the film club, and to transform History class into a space for debating ideas and arguments arising from film discussions. As a final product, the creation of a guide for History teachers, based on the collective experiences from the research, is proposed for building film clubs that address the contingent demands of each school reality. Considering the technical, structural, political, and programmatic challenges, among others, it is hoped that the research will contribute to reflecting on the potential of film clubs in History classrooms.

Keywords: History Teaching; School Cineclub; Cinema and History; Technical Reproducibility; Frontier.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Apresentação de Schindler na festa com os oficiais nazistas.	48
Figura 2. Chegada dos judeus no gueto judeu de Cracóvia.	49
Figura 3. Stern contrata judeus conhecidos para a fábrica de Schindler.	51
Figura 4. O assassinato do primeiro trabalhador essencial da fábrica de Schindler.	52
Figura 5. O envio de Stern a Auschwitz.	53
Figura 6. No gueto, os judeus discutindo entre si como a situação não era de todo mal, sendo libertadora.	54
Figura 7. Introdução de Amon Göth, comandante do campo de Plaszow.	54
Figura 8. Liquidação do gueto de Cracóvia.	55
Figura 9. Göth atira em judeus que trabalhavam em Plaszow.	56
Figura 10. Primeiro encontro entre Schindler e Göth.	57
Figura 11. A administração de Göth do campo em Plaszow.	57
Figura 12. Mudança moral de Schindler.	58
Figura 13. Seleção dos judeus para Auschwitz.	59
Figura 14. Prisão dos Judeus no trem à Auschwitz.	60
Figura 15. Queima dos corpos dos prisioneiros.	60
Figura 16. Stern e Schindler bebem juntos pela primeira vez.	61
Figura 17. Schindler convence Göth e idealiza a lista.	61
Figura 18. As últimas viagens de trem.	62
Figura 19. O fechamento da fábrica, na Morávia.	63
Figura 20. Schindler sucumbe.	63
Figura 21. Última cena: Visita ao túmulo de Schindler no presente.	64
Figura 22. Cena do filme “Até o último Homem”.	65
Figura 23. Reunião da 1 ^a Sessão do Projeto Cineclube.	82
Figura 24. Reunião da 2 ^a Sessão do Projeto Cineclube.	82
Figura 25. Quadrinhos utilizados no trabalho.	83
Figura 26. Grupo do livro “O Boxeador”.	83
Figura 27. Grupo do livro “O Diário de Anne Frank”.	83
Figura 28. Grupo do trabalho “Maus”.	84
Figura 29. Grupo do trabalho “Eles nos chamavam de inimigo”.	84
Figura 30. Grupo do trabalho “Marcha para a Morte!”.	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Contextualização e justificativa.....	13
Hipótese e objetivos da pesquisa.....	14
Referencial teórico-metodológico	15
Produto	17

CAPÍTULO 1: CINEMA E EDUCAÇÃO: INTERFACES E POSSIBILIDADES

1.1. Origens do uso do cinema na história da educação	19
1.2. As contribuições de Marc Ferro e Marcos Napolitano e as possibilidades do cinema em sala de aula.....	23
1.3. Conversas com o cineclubismo.....	26

CAPÍTULO 2: CINEMA NA SALA DE AULA DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS COM O LUGAR DE FRONTEIRA

2.1. A reproduibilidade técnica no Ensino de História através do cinema	30
2.2. Explorando o lugar de fronteira através do cinema enquanto recurso didático.....	35
2.3. Caminhos para uma abordagem interdisciplinar na aula de História	37

CAPÍTULO 3: A CONSTRUÇÃO DO “CINECLUBE ESCOLAR” COM ALUNOS DO NONO ANO

3.1. Origem do “Projeto Cineclube”.....	39
3.2. As turmas / A escola.....	41
3.3. Escolhendo os filmes da 1 ^a reunião do Projeto Cineclube	43
3.4. Os filmes não escolhidos	45
3.5. A questão da classificação indicativa	46
3.6. O ensino de História: Nazismo e Segunda Guerra Mundial.....	47
3.7. O primeiro encontro:	47
3.7.a. 901 e “A Lista de Schindler”	47
3.7.b. 902 e “Até o último Homem”.....	65
3.8. Avaliação do “Projeto Cineclube”.....	65
3.9. Feedback dos alunos	66

CAPÍTULO 4: GUIA PARA USO DO CINEMA NA SALA DE AULA DE HISTÓRIA

4.1. Objetivos e propósito do guia.	70
4.2. Questões relativas à adaptação para a realidade escolar.....	70
4.3. Questões sobre o uso das tecnologias.	72

4.4. Questões sobre engajamento dos alunos.	73
4.5. Questões sobre definição do calendário.	75
4.6. Questões sobre a realização das sessões.	76
4.7. Conclusão.	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
APÊNDICE	
5.1.QUESTIONÁRIO DE FEEDBACK DO PROJETO	80
5.2.FOTOGRAFIAS DO PROJETO CINECLUBE	82
5.3.FOTOGRAFIAS DAS APRESENTAÇÕES DO TRABALHO SOBRE QUADRINHOS E SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.....	83
5.4.RESUMOS CRIADOS E DISPONIBILIZADOS PARA OS ALUNOS SOBRE NAZIFASCISMO E SEGUNDA-GUERRA MUNDIAL.	85
5.5.PROVA DO SEGUNDO BIMESTRE E TESTE DO TERCEIRO BIMESTRE.	89
BIBLIOGRAFIA	95

INTRODUÇÃO

Contextualização e Justificativa

No ensino de história, a procura por métodos pedagógicos inovadores e que busquem o protagonismo dos alunos, estimulando seu interesse pela disciplina, tem sido uma tarefa que mobiliza diversos professores de história diariamente. Pensando nisso, esta dissertação propõe uma abordagem prática e teórica em que se traz a sétima arte para a sala de aula, utilizando assim o cinema como uma ferramenta didática, por meio de um projeto denominado de “Cineclube Escolar”. Entende-se o cinema enquanto produção filmica criada para consumo das massas, e que, por vezes, pode passar despercebida por uma abordagem mais crítica, que a sala de aula de história pode proporcionar.

Em qualquer produção cinematográfica, seja ela um curta ou longa metragem, são reproduzidos valores, visões de mundo, e ideologias. As vezes de forma mais direta, ou, não raro, de forma mais diluída dentro da narrativa. Todas reproduzidas e muitas vezes apropriadas pelos espectadores. Consequentemente, não é nova a ideia de se pensar as produções do cinema enquanto recursos passíveis de didatização, na construção de reflexões críticas, em sala de aula, da mesma forma que muitos professores já utilizam de músicas, pinturas e fotografias. Procura-se aqui definir os caminhos possíveis para o uso do cinema na sala de aula de História. Para isso, recorre-se a construção de um projeto escolar denominado de “cineclube”, inspirado pela evolução do movimento cineclubista brasileiro, apresentando algumas particularidades devido sua manifestação dentro do espaço escolar, enriquecendo-o com o conjunto de experiências provocadas a partir do uso do cinema em sala de aula. Este “projeto cineclube” foi entendido como ferramenta didática dentro do Ensino de História, enquanto compreendeu-se inserido no “lugar de fronteira”, conceito desenvolvido pelos professores Ana Maria Monteiro e Fernando Penna¹.

Hoje a concepção de que o ensino de história exige cada vez mais abordagens pedagógicas que vão além da tradicional exposição de fatos e datas é cada vez mais presente. Muito se deve a programas de formação continuada, como também às pós-graduações acadêmicas e profissionais, como é o caso do ProfHistória. Uma formação que se preocupe no diálogo entre teoria e prática, e composta por aqueles que diariamente se inserem nas dinâmicas do espaço escolar, só tende a enriquecer cada vez mais o campo. Desta forma, esta pesquisa

¹MONTEIRO, A. M. F. da C.; PENNA, F. de A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15080>. Acesso em: 3 mar. 2024.

busca a construção democrática de um cineclube escolar, através do trabalho com meus alunos do nono ano dos anos finais do Ensino Fundamental.

Entende-se que a abordagem utilizada nesta pesquisa incentiva a participação de alunos e professores, ao mesmo tempo em que cria um espaço de diálogo e discussão, ultrapassando as limitações da sala de aula. Nela, defende-se a potência do uso da interdisciplinaridade² em sua colaboração entre diferentes áreas do currículo escolar, como as letras, a filosofia, as artes, entre outros, e como estes todos permitem enriquecer mais ainda o processo de ensino-aprendizagem.

Hipótese e objetivos da pesquisa

A pesquisa desenvolvida entende que o uso do cinema como recurso didático na aula de História, por meio da criação de um projeto inspirado no formato de cineclube, pode promover uma maior conexão entre os saberes mobilizados na aula de História e o processo de ensino-aprendizagem, na perspectiva do Ensino de História. Para isso, consideram-se os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

- Demonstrar e refletir sobre as possibilidades de uso do cinema na aula de história, através da experiência de um cineclube escolar.

Objetivos específicos:

- Explorar o conceito de ensino de História como lugar de fronteira, através do uso do cinema na aula de História.
- Refletir sobre os conceitos de aura e reproduzibilidade técnica associando-os ao uso do cinema, investigando sua utilização para o Ensino de História.
- Problematizar os desafios encontrados ao se trabalhar com cinema na realidade escolar, mediante cobranças, avaliações, organização, espaço, recursos, entre outros.
- Desenvolver, ao final da pesquisa, um guia para professores de História com base nas experiências coletivas, permitindo a reconstrução/atualização do projeto, adaptado nas diferentes realidades em que se insere.

² FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Edições Loyola, 2011.

Referencial teórico-metodológico

A metodologia voltada para este projeto está fundamentada em algumas concepções. A primeira delas diz respeito ao quadro teórico-metodológico, caracterizado sobretudo pelo uso de cinema em sala de Aula, recorrendo assim ao cinema enquanto fonte histórica. Como mencionado, para a exploração deste recurso, pensou-se na montagem de um projeto inspirado no formato de cineclube, voltado para os alunos do nono ano do Ensino Fundamental. Essas escolhas são justificadas pela intenção de se gerar protagonismo dos estudantes, através da natureza democrática do cineclube. Democrática posto que diversas etapas do planejamento em reuniões e na execução do projeto como um todo, a participação ativa da turma (alunos e professor) é essencial.

Ao final da pesquisa foram coletadas, em forma de formulário online, a recepção dos alunos sobre a experiência vivenciada após três reuniões do projeto. Este questionário se encontra disponibilizado integralmente na seção de apêndice desta dissertação, e algumas de suas respostas mais relevantes foram selecionadas para o capítulo 3.

Importante frisar que, apesar de todo o planejamento, esta pesquisa enfrentou algumas limitações, referentes a fatores contextuais específicos da escola (estrutura, recursos tecnológicos, planejamento escolar, disponibilidade de horário, negociação entre professor-alunos-coordenação/direção, entre outros). Todos estes pontos foram fundamentais na organização do guia para professores de história, concebido como produto da dissertação, baseado na experiência do projeto aplicado nesta pesquisa, mas aberto a adaptação em diferentes realidades.

Quanto ao referencial teórico, foram utilizados autores que relacionam e aproximam o cinema, a produção de conhecimento histórico e a abordagem do cinema em sala de aula. Em Marc Ferro³, por exemplo, tem-se a comparação da produção cinematográfica com o trabalho de historiador, sendo a contribuição do filme para o estudo histórico a possibilidade de se estudar a partir “visível” o “não-visível” da produção, sendo o filme uma obra que nos permite explorar o conceito de uma “contra-história” da sociedade. Junto de Ferro, trabalhamos com as contribuições de Marcos Napolitano⁴ sobre como lidar com o cinema na aula de História. Seus questionamentos e reflexões foram essenciais para composição do guia.

³ FERRO, Marc. *O filme: uma contra análise da sociedade?* In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

⁴ NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

Abordou-se também o processo de perda da aura de produções culturais e na reproduutibilidade técnica, discutida por Walter Benjamin⁵, utilizando da defesa do que Benjamin denomina de “politização pela arte”, no enfrentamento da “estetização da arte”, reproduzida pelos regimes fascistas do século XX. Inserimos nesta discussão, de maneira introdutória, o conceito de Indústria Cultural de Adorno e Horkheimer⁶, como forma de contrapor e validar nossa compreensão da teoria benjaminiana, ao apresentarmos assim os pontos positivos da era da reproduutibilidade técnica.

O papel em que as obras culturais como o cinema, possuem, ampliam o acesso das pessoas a valores e conceitos sob novas formas de interação. Para Walter Benjamin, assim, cada produto cultural possui uma “aura”, que representa a singularidade desta produção. Porém, novas tecnologias das mídias de massa, como o cinema, alteraram o relacionamento da humanidade com a arte.

A “aura” de uma obra de arte, sua essência de originalidade, neste sentido, é enfraquecida, visto que se tornou reproduutível. Simultaneamente a reproduutibilidade se fortaleceu, apoiada pelo uso dessas novas tecnologias. Portanto, o advento do cinema no século XX permitiu a criação de um produto cultural, a princípio, ausente de aura, tal como antigas produções como a pintura ou arquitetura. O cinema então, surgiu caracterizado por inovações da reproduutibilidade técnica, dentre as quais teremos: a arte reproduutível em massa, baseada na reprodução técnica do produto; a democratização da arte, tornando-a mais acessível às massas; e as novas experiências estéticas por meio das narrativas visuais.

A perda de aura, dentro do cinema, elevou-o a um importante papel de disseminação da arte, ao mesmo tempo em que ocorreu a perda de sua autenticidade, levando ao questionamento da integridade da obra de arte. No entanto, ao trazer o cinema para a sala de aula, por mais que nos afastemos da experiência original, visto que não dispomos do espaço físico do cinema ao trabalhar com os filmes dentro da perspectiva escolar, novas possibilidades surgem, viabilizadas justamente pelo que a reproduutibilidade técnica fornece.

O cinema, portanto, mostra-se uma ferramenta poderosa para esclarecer eventos históricos ou levantar reflexões e questionamentos sobre os conteúdos abordados dentro de sala de aula, por meio da linguagem visual. A imagem não apenas ilustra o conhecimento, mas como

⁵ BENJAMIN, W. et al. **Benjamin e a obra de arte: Técnica, imagem, percepção**. 1 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

⁶ ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução Guido Antonio de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

também contribui para sua produção, estimulando o que se defende aqui como sensibilidade histórica dos alunos acerca de temas sensíveis, os quais o cinema possibilita retratar.

A interpretação do cinema enquanto fonte é um dos caminhos possíveis na abordagem realizada pelo professor em sala de aula. Compreender que os filmes não apenas buscam refletir a época em que foram produzidos, como também as narrativas representadas neles, e, não menos importante, as visões das mentalidades e perspectivas históricas daqueles que o produzem. Os filmes não só buscam representar eventos do passado, mas também acabam por construir narrativas que influenciam a visão do público sobre eventos históricos, contribuindo para a construção da identidade individual e coletiva.

O debate sobre o cinema enquanto fonte histórica, o uso deste na sala de aula e das potencialidades que essa ferramenta possibilita para o campo do Ensino de História, alinha-se com a teoria desenvolvida por Monteiro e Penna, acerca do lugar de fronteira. Nela, sugere-se que o ensino deve ser concebido como um espaço de interação entre diferentes saberes, onde fronteiras são atravessadas e hibridismos são promovidos. Tendo em vista que o uso do cinema na sala de aula de História representa mais um desses diferentes saberes, sua abordagem possibilita aos alunos o contato com outros espaços e experiências, trabalhando com saberes de outras áreas do conhecimento. É na fronteira que temos contato com distanciamentos e aproximações no processo de ensino-aprendizagem, pelo qual o professor é protagonista, precisando lidar com essas diversas interações com bastante rigor teórico-metodológico.

A integração do referencial teórico neste projeto busca promover uma abordagem inovadora no Ensino de História. A visão do cinema enquanto uma arte reproduzível, permite explorar seu potencial enquanto recurso didático no ensino de história. A partir da experiência de um projeto inspirado no formato de um cineclube, construído sob sua natureza democrática, conseguimos trabalhar com a sensibilidade histórica dos alunos acerca dos eventos representados, enquanto estimulamos o pensamento crítico e a consciência histórica no contexto escolar. A visão do cinema enquanto fonte histórica enriquece essa reflexão. O diálogo e participação ativa dos discentes na construção desta experiência se alinha com a concepção do lugar de fronteira, pelo qual os alunos tornam-se protagonistas na construção de significados, desafiando assim as fronteiras tradicionais do ensino de História.

Produto

Como produto apresentado nesta dissertação, temos a criação de um guia para professores de história, baseado nas experiências coletivas vivenciadas na pesquisa. No entanto, as perguntas e reflexões feitas neste guia não são exclusivas para os docentes de História, na esperança de também serem úteis para as demais disciplinas escolares. Assim, a pesquisa busca, através do guia e das reflexões apresentadas, demonstrar a potência do uso do cinema enquanto ferramenta didática e permitindo que outros educadores, inspirados pelas discussões introduzidas na dissertação, possam realizar trabalhos cada vez mais distintos e enriquecedores do campo do Ensino de História.

CAPÍTULO 1: CINEMA E EDUCAÇÃO: INTERFACES E POSSIBILIDADES

1.1. Origens do uso do cinema na história da educação brasileira.

O uso de novas tecnologias dentro do ensino de História traz consigo novas reflexões acerca de como os professores lidam com a produção de conhecimento em sala de aula. Durante muito tempo buscou-se compreender a relação entre aquilo que era produzido dentro das universidades com o que chegava à sala de aula por intermédio do professor, gerando por exemplo o conceito de transposição didática, de Yves Chevallard⁷. A transformação do saber acadêmico para saber ensinado trouxe consigo potência ao dar luz ao protagonismo docente neste processo, principalmente aqueles vinculados à educação básica. No entanto, apesar de sua contribuição para o campo da didática e do currículo, hoje entende-se que o conhecimento que permeia pelo espaço escolar não consiste somente na adaptação e transformação do saber acadêmico para torná-lo apto para o ensino, e nem que o professor atuaria exclusivamente como um mediador entre ambos, tendo em vista que outros saberes podem ser considerados nesse processo.

Os autores Maurice Tardif, Claude Lessard e Louise Lahaye, por exemplo, na classificação dos saberes docentes⁸, defenderam a multiplicidade de saberes necessários para chegar-se na aprendizagem: os saberes da formação profissional; das disciplinas; curriculares; e da experiência. Assim, é importante frisar que partimos do pressuposto de que o conhecimento escolar não é algo rígido, estático. Ou seja, em sua produção, transmissão e aprendizagem são necessários dois protagonistas, mobilizadores de uma série de interações e reflexões na sala de aula, o professor e seus alunos. É graças a construção desta relação que ocorre a transformação do conteúdo ensinado e a produção de novos conhecimentos na sala de aula.

Na busca de encontrar as melhores ferramentas possíveis para auxiliar no processo da aprendizagem, professores de História preocupam-se em como torná-la mais significativa, e, por que não, mais interessante para seus alunos. Muitos indícios comprovam a realidade que paira em nosso sistema educacional, que vão desde estatísticas de exames vestibulares, índices de rendimento na disciplina, questionamentos de professores, ou ainda as pesquisas acadêmicas que se debruçam a compreender essa situação. A mesma preocupação de professores pode ser reconhecida, do outro lado, pelos próprios alunos – mesmo que indiretamente – visto que não

⁷ CHEVALLARD Y. *La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. La Pensée Sauvage, Argentina, 1991.

⁸ TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991. p. 215-233.

raramente temos exemplos de alunos que não reconhecem suas aulas de História como necessárias, criticando tanto o currículo ensinado como também os próprios professores.

A exploração de novos recursos tecnológicos na sala de aula de História, assim, apresenta-se como um caminho possível. E o que é defendido nesta pesquisa é que, dentro da gama de recursos possíveis de serem utilizados pelo professor, o cinema surge enquanto detentor de grande potência. Circe Bittencourt⁹ descreveu o cinema enquanto uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento da consciência histórica dos alunos. Considerá-los como documentos históricos os transformam em fontes passíveis de problematização, tendo em vista que reúnem características que podem ser abordadas na sala de aula, gerando ricas discussões entre alunos e professores, tais como:

1. Representação de narrativas e registros de épocas passadas.
2. Construção e desconstrução de visões de mundo.
3. Habilidade de reunir informações que fontes escritas não conseguem transmitir.
4. Contextualização de eventos históricos, gerando reações do público que os assistem.

Consideramos que o cinema enquanto ferramenta educacional transforma a dinâmica tradicional da sala de aula. Ao explorar a interação entre os professores e alunos por meio do uso do cinema, percebe-se a potencialidade do cinema em não apenas transmitir alguma intencionalidade prevista pelo professor no momento de planejamento da aula, mas também em provocar reflexões profundas e transformadoras na turma como um todo. Assim, esta dissertação teve como base a criação de um projeto denominado de cineclube escolar, abordado nos próximos capítulos, o qual resultou na exibição e debate sobre o filme "A Lista de Schindler" com alunos do nono ano dos Anos Finais do Ensino Fundamental, promovendo um espaço de diálogo e aprendizado significativo dentro da sala de aula.

Apesar de já existir uma longa contribuição acerca do uso do cinema enquanto ferramenta para sala de aula, e de existirem outras ferramentas como o uso do celular ou ainda, mais recentemente, o uso da inteligência artificial, sem contar o rol de trabalhos produzidos em programas de licenciatura, especializações, mestrados e doutorados, acerca de seu uso na sala de aula¹⁰, tais características só demonstram as possibilidades geradas devido a facilidade de

⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

¹⁰ Somente na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo governo federal, em uma rápida pesquisa sobre os termos “Cinema” e “Ensino de História”, resultam em 386 resultados. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a mesma pesquisa resulta em 134 resultados mais recentes, sendo 38 dissertações provenientes do ProfHistória. Algumas das quais estão referenciadas nesta pesquisa.

acesso provocada pelo avanço tecnológico do tempo presente, que renovam o uso deste no espaço escolar.

Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho¹¹, no livro *Cinema e Educação*, com volumes datados desde a década de 1930, nos mostram que a preocupação com o uso do cinema na sala de aula também não nasceu agora. Pelo contrário, fosse em momentos em que o cinema era impulsionado enquanto recurso de uma política de Estado ideológica, como no Estado Novo de Vargas, ou em momentos em que surgiu como uma novidade, sob a perspectiva de trabalhá-lo enquanto fonte histórica, presente nas discussões da Nova História na década de 1970, sua potência enquanto recurso a ser mobilizado pelo professor em sala de aula é, no mínimo reforçado.

Estes autores atentaram para o interesse do Estado brasileiro na regulamentação do cinema enquanto recurso educativo, como visto durante a reforma Fernando de Azevedo, entre 1927 e 1930, no Rio de Janeiro. Nela, há a sugestão de que as escolas cariocas possuíssem salas de projeção destinadas a reprodução de filmes com finalidades educativas. Os autores então, estabeleciam os critérios e pontos que deveriam ser pensados ao se recorrer ao recurso do cinema na escola, como as vantagens e desvantagens referentes ao manejo e transporte dos filmes; na distribuição destes pelas escolas; no processo seletivo para escolha, organização e adaptação dos filmes; ou, ainda, nas orientações necessárias aos professores na utilização prática e/ou teórica deles nas escolas. Importante frisar que, mesmo tratando-se de questionamentos de décadas atrás, são pontos que devem ser levados em consideração no uso do cinema na sala de aula hoje em dia:

“Todavia, as condições propostas por eles para viabilizar o trabalho com os filmes na educação fazem-se necessárias até o nosso contexto atual. Em outras palavras, é preciso que filmes sejam selecionados de acordo com os conteúdos das disciplinas ou objetivos dos professores em suas aulas; que exista um programa claro que relate a exibição dos filmes com os conteúdos e com o desenvolvimento das habilidades dos alunos; e por fim, que os professores tenham uma formação adequada para poderem explorar de forma produtiva a inserção do audiovisual em suas aulas” (Silva; Longhi, 2017).¹²

Da mesma forma, o cinema também é pensado para potencializar os objetivos da educação, servindo assim para que os alunos consigam refletir sobre questões atuais da sua própria realidade. No entanto, deveria se levar em consideração os tipos de filme que seriam

¹¹ SERRANO, Jonathas e FILHO, Venâncio Francisco. **Cinema e Educação**. Editora Proprietária. Companhia Melhoramentos de São Paulo - Cayeiras - Rio. Biblioteca de Educação. vol. XIV, 1930, p.85.

¹² SILVA, Cleonice Elias da; LONGHI, Carla Reis. O uso do cinema no ensino de história em consonância com as novas demandas da história pública digital. **Revista Observatório**, vol. 3, n. 4, ago. 2017, p. 13.

utilizados, sendo os filmes comerciais¹³, mesmo aqueles com teor histórico, ineficazes em promover esse aprendizado. Assim, apenas filmes considerados educativos, seja baseado nas considerações levantadas anteriormente pelos autores, ou por órgãos reguladores como o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE), seriam ideais para o uso escolar. Este último sendo produto de um projeto de formação de uma identidade nacional, proveniente de uma política de Estado, utilizando da educação, e, neste caso do cinema educativo, como ferramenta a serviço desse projeto:

“O INCE nasceu de um projeto articulado no governo de Getúlio Vargas, que valorizou os instrumentos de difusão cultural dentro da perspectiva de construir uma identidade nacional correlacionada com a ciência e o desenvolvimento industrial do país. Foi o primeiro órgão estatal brasileiro voltado para o cinema, tendo se transformado também em um dos pilares de um projeto mais amplo, que buscava organizar a produção cinematográfica nacional, assim como o mercado exibidor e o importador. O incentivo do governo Vargas ao cinema educativo buscava, além de levar a educação aos lugares mais remotos do país, o estabelecimento de um veículo de comunicação a serviço do Estado e de seus propósitos políticos e ideológicos” (FIOCRUZ, Núcleo de Estudos da Divulgação Científica, 2001)¹⁴.

Ao longo do século XX, o cinema continuaria a ser explorado como recurso para a escola em diferentes contextos educacionais, fosse por avanços da historiografia internacional como se viu a partir da terceira geração do movimento da Escola dos Annales, com Marc Ferro, ou sendo palco de disputas políticas entre Estado brasileiro e a sociedade, como nos momentos de censura e perseguição à sétima arte e seus protagonistas nos anos de Ditadura Militar brasileira. No entanto, foi com a sanção da Lei 13.006/2014, sancionada no governo Dilma Rousseff, em que a relação entre cinema e escola foi formalizada:

“A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (Lei 13.006/2014).

A Lei estabelece a obrigatoriedade da exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica do Brasil, como componente curricular complementar, com o intuito de promover a cultura brasileira e estimular a formação de público para o cinema nacional. Apesar da Lei se preocupar somente com as produções nacionais, podemos considerar que ela legitima o uso do cinema de forma geral como recurso potente para fins educacionais, incluindo a

¹³ Nesta dissertação entende-se como filmes comerciais todos aqueles produzidos dentro de uma perspectiva de produção industrial. Ou seja, aqueles voltados para o consumo das massas, de modo a gerar lucro a grandes estúdios e produtoras cinematográficas que os financiam, como os filmes produzidos por Hollywood ou, ainda, a Lista de Schindler, como será abordado aqui.

¹⁴ Verbete: Instituto Nacional do Cinema Educativo.

Disponível em: <https://www.fiocruz.br/brasiliana/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=418&sid=3> – Acessado pela última vez em 10/05/2024.

apreciação de produções estrangeiras. A legislação representa uma conquista significativa para educadores, cineastas e pesquisadores que há anos defendem a inserção e a qualificação do cinema e do audiovisual nas escolas.

A Lei 13.006/2014, portanto, pode ser vista como um legado do movimento da Escola Nova e do INCE, consolidando o cinema como uma ferramenta educativa e cultural essencial no currículo escolar. Ela reflete um entendimento de que o cinema não é apenas uma forma de entretenimento, mas também um meio poderoso de educação, capaz de ampliar horizontes, fomentar a reflexão e contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

1.2. As contribuições de Marc Ferro e Marcos Napolitano e as possibilidades do cinema em sala de aula

Em nossa experiência nacional recente, muito se construiu a partir dos estudos do historiador francês Marc Ferro, nos anos 1970, a partir das suas reflexões entre Cinema e História. Conhecido por ser um historiador da terceira geração da escola dos Annales, caracterizada por sua abordagem multidisciplinar e pela valorização de diferentes tipos de fontes para compreensão da História, o historiador defendeu que o cinema é uma fonte histórica valiosa. Além disso, os filmes poderiam ser utilizados para se ensinar História de uma forma que os livros didáticos tradicionais não conseguiriam, através da representação visual do passado. Sejam os filmes documentários ou ficcionais, todos eles contêm informações sobre a época em que foram produzidos, refletindo assim as mentalidades, os valores sociais e as preocupações políticas:

“Para Ferro, o cinema é um testemunho singular de seu tempo, pois está fora do controle de qualquer instância de produção, principalmente o Estado. Mesmo a censura não consegue dominá-lo. O filme, para o autor, possui uma tensão que lhe é própria, trazendo à tona elementos que viabilizam uma análise da sociedade diversa da proposta pelos seus segmentos, tanto o poder constituído quanto a oposição” (Morettin, 2003)¹⁵.

A conexão que o historiador faz entre a História e o Cinema leva a conceitualização do que chama de “o visível”, aquilo que está representado diretamente na tela, e o “não-visível”, aquilo que é resultante das escolhas feitas pelos diretores, ou ainda, das ausências e mensagens implícitas que o filme transmite ou deixa de transmitir. É a partir da análise ambos que podemos compreender a realidade que o filme busca representar:

¹⁵ MORETTIN, Eduardo Victorio. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In: História: **Questões & Debate**. Curitiba, n. 38, 2003, p. 13

“O filme, aqui, não está sendo considerado do ponto de vista semiológico. Também não se trata de estética ou de história do cinema. Ele está sendo observado não como uma obra de arte, mas sim como um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas. Ele não vale somente por aquilo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que autoriza. (...) não seria suficiente empreender a análise de filmes, de trechos de filmes, de planos, de temas, levando em conta, segundo a necessidade, o saber e a abordagem das diferentes ciências humanas. É preciso aplicar esses métodos a cada um dos substratos do filme (imagens, imagens sonorizadas, não-sonorizadas), às relações entre os componentes desses substratos; analisar no filme tanto a narrativa quanto o cenário, a escritura, as relações do filme com aquilo que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime de governo. Só assim se pode chegar à compreensão não apenas da obra, mas também da realidade que ela representa” (Ferro, 1992)¹⁶.

Ferro continua ao conceber a potência do cinema enquanto ferramenta de “contrapoder” de uma sociedade, representando assim uma “contra-história” desta. Tais contribuições foram o ponto de partida de como entender a obra fílmica nos tempos contemporâneos e nas perguntas que o historiador, e professor de história, devem se fazer ao decidirem trabalhar com o filme em sala de aula.

Considerados como testemunhos singulares da época em que foram criados, os filmes para Marc Ferro representam aspectos de seus contextos sociais e históricos respectivos. Assim, tanto as escolhas e imagens explícitas existentes na produção dos filmes, quanto o “não-visível”, perceptível apenas ao se pensar nas escolhas e intenções presentes na sua produção, são elementos de um documento histórico carregado de mensagens. Dessa forma, o historiador francês o considera como uma espécie de contrapoder da sociedade, o qual não estaria preso ou controlado por fatores externos.

Para Ferro, os filmes são vistos como produtos ausentes da influência de ideologias dominantes, especialmente aqueles considerados como mais marginalizados em comparação as produções de grandes indústrias cinematográficas. As produções independentes, revolucionárias nesse sentido, seriam produtos de grupos oprimidos que buscam nelas expor suas vozes e visões.

Porém, o filme muitas vezes era desqualificado como fonte de pesquisa, e, se pensarmos a sala de aula, como recurso para o ensino de História. “Seria o filme um documento indesejável para o historiador?”. Ao problematizar a validade deste tipo de mídia no ofício do profissional de História, Ferro atenta para o fato de que muitas das vezes não entendemos o filme como uma ferramenta de pesquisa importante. Este pensamento seria derivado do caráter científico que é

¹⁶ FERRO, Marc. *O filme: Uma contra-análise da Sociedade?* In: FERRO, Marc. **História e Cinema**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1992, p. 87.

atribuído à História ainda no século XIX, em que uma hierarquia das fontes históricas é estabelecida neste período.

Experiências nacionais como os trabalhos de Serrano e Filho, a criação do INCE, e recentemente na criação da Lei 13.006/2014 demonstram o crescente interesse ao longo dos séculos XX e XXI sobre o uso do cinema na educação. Como descrito por Marcos Napolitano em “Fontes audiovisuais: a história depois do papel”:

“As fontes audiovisuais e musicais vêm ganhando cada vez mais espaço na pesquisa histórica. (...) A questão, no entanto, é perceber as fontes audiovisuais e musicais em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos. Tanto a visão “objetivista”, quanto o estigma “subjetivista” falham em perceber tais problemas.”. (Napolitano, 2005)¹⁷

Para Marcos Napolitano, temos o problema dos dois tipos de visões que permeiam o objeto de análise. Em vez de as entendermos como antagônicas (o objetivismo e subjetivismo), busquemos utilizá-las de maneira complementar. Ou seja, discutindo de modo crítico o objeto, mas também abrindo espaço para análises subjetivas que possam para desenvolver uma interpretação a mais sobre o que se está sendo analisado e estudado.

Eduardo Morettin, ao analisar a obra de Marc Ferro, nos apresenta algumas das principais tradições pelas quais vemos a história sendo representada no cinema. Destas tradições temos: uma preocupada com a reprodução exata dos acontecimentos históricos; outra contrariamente a primeira, que a subverte e uma última preocupada com uma narrativa, de modo a usar um “discurso novelesco”.

Esta pesquisa assim, busca também desmitificar um pouco da ideia explanada por Napolitano acerca do “Filme Tapa-Buraco”. Em *Como usar o cinema na sala de aula*, o autor apresenta diversos argumentos que são defensores da utilização do cinema dentro de sala de aula. Diferente dos seus predecessores Serrano e Venâncio Filho, não descarta a possibilidade de se trabalhar com filmes comerciais dentro da escola. Pelo contrário, tal prática pode ser incentivada, bastando apenas o professor se questionar sobre as potencialidades do uso deste ou aquele filme para sua aula, tais como:

“qual o uso possível deste filme? A que faixa etária e escolar ele é mais adequado? Como vou abordar o filme dentro da minha disciplina ou num trabalho interdisciplinar? Qual a cultura cinematográfica dos meus alunos? (...) (Napolitano, 2003).¹⁸

¹⁷ NAPOLITANO, Marcos. *Fontes audiovisuais: a história depois do papel*. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia de. (Orgs). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 1.

¹⁸ NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003, p. 12.

Porém, se podemos considerar um ponto em comum entre os teóricos do cinema e educação levantados até aqui, este seria a concepção de que o uso do cinema possibilita a aproximação da escola com a cultura e realidade cotidiana dos alunos. Os filmes considerados comerciais, com ou sem teor histórico, também são instrumentos potentes para trazer essa aproximação. Mais ainda se considerarmos que o filme não pode ser visto como uma ilustração fiel de uma realidade em que este se coloca a representar. Se parte do trabalho do professor de História aqui consiste em problematizar a sua fonte para que assim gere condições necessárias para o aprendizado de seus alunos, no caso do filme, esta fonte pode, e deve, ser problematizada, independente se for considerada como “histórica” ou não.

Filmes considerados comerciais, aqueles voltados para o consumo em massa, ou não-comerciais, além dos diferentes gêneros que podemos categorizá-los como ficção, drama, comédia, documentário, ou, ainda, de acordo com seu tipo de processo de produção como em produções de animação ou em live-action, carregam em si diferentes tipos de potência a ser manipulada pelo professor ao longo de seu planejamento.

Utilizando desse trabalho de Napolitano para tratar do uso do cinema em sala de aula, a abordagem deste tipo de mídia se encontra não no objeto escolhido, mas sim na metodologia que o professor utilizará em seu trabalho. Ainda em Napolitano, o autor comenta da dificuldade e da riqueza que existe em trabalhar com o cinema em sala de aula, visto que por meio deste que são encontrados e observados diferentes pontos pertencentes a uma determinada cultura, seja esta ampla ou não, como os valores sociais e ideológicos que podem estar presentes ou ainda as diferentes formas de interpretação da realidade que ali existem:

“Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (Napolitano, 2003)¹⁹.

1.3. Conversas com o cineclubismo

Defende-se nesta pesquisa um diálogo metodológico com o cineclubismo. Assim, é necessário fazer uma breve contextualização sobre o conceito de cineclubismo, a experiência brasileira com o movimento cineclubista e as potencialidades deste enquanto ferramenta para a educação escolar, em especial para o Ensino de História. Para uma definição objetiva para o cineclube, temos:

¹⁹ Ibid., p.11.

“Os cineclubes são espaços democráticos, educativos, políticos, sem fins lucrativos que contribuem na formação de público, porque não só estimulam as pessoas a assistirem a obras audiovisuais, como também promovem rodas de discussões. As obras exibidas ainda colocam o espectador em contato com diferentes cinematografias, narrativas, estéticas e culturas. Os participantes têm a liberdade para escolherem o que será exibido, a seleção costuma ser de acordo com a temática. Muitos cinéfilos e profissionais da área encontraram nesses locais uma oportunidade para conhecer um pouco mais sobre o processo criativo e para trocar experiências a respeito da sétima arte.” (Servano, 2013).²⁰

No Brasil, e no mundo, o cineclubismo acompanhou a evolução tecnológica do próprio cinema, buscando se firmar enquanto espaço de diálogo e reflexão sobre as obras cinematográficas discutidas. Aqui, o primeiro cineclube oficial foi criado já na década de 1920, o cineclube CHAPLIN, no Rio de Janeiro, em 1928, que usaria dos filmes do diretor para debater as ideias e mensagens reproduzidas. No entanto, de forma não oficial, temos o cineclube Paredão, também do Rio de Janeiro fundado anos antes, em 1917, organizando reuniões de pessoas para debaterem filmes após as sessões. Assim, como referido pelo próprio Conselho Nacional de Cineclubes Brasileiros (CNC), criado na década de 1960, os cineclubes:

“(...) surgiram em resposta às necessidades que o cinema comercial não atendia, assumindo diferentes práticas de acordo com o desenvolvimento das sociedades em que se instalaram. No entanto, todos têm em comum o objetivo de exibir cinematografias que não estariam disponíveis ao público de outra maneira, além de promover a discussão, o intercâmbio de ideias, filmes e espaços para novos profissionais.” (Conselho Nacional de Cineclubes Brasileiros, 2023)²¹.

A partir da década de 1950, o movimento cineclubista brasileiro ganhou força e se multiplicou, com a criação de instituições representativas e a promoção de debates e pesquisas sobre cinema. Essa expansão foi acompanhada pela formação de um público crítico e pela oposição ao modelo industrial cinematográfico, marcado pela produção de filmes considerados comerciais, e que poderíamos referenciar com aqueles da Indústria Cultural acusada por Adorno e Horkheimer como ilustraremos a seguir, favorecendo assim a distribuição e exibição independente de filmes. Os cineclubes brasileiros assumiram variados perfis e práticas, influenciados pelas mudanças políticas e sociais do país, e se espalharam por comunidades, escolas, igrejas e universidades.

Em 1959, as Jornadas de Cineclubes começaram a ser realizadas, culminando na criação do já mencionado Conselho Nacional de Cineclubes (CNC) em 1962. Sua composição consiste em cineclubes e entidades culturais do Brasil que se reúnem na discussão de atividades

²⁰SERVANO, Marcela. Cineclube: um espaço político, pedagógico e de formação de público. Disponível em: https://institutodecinema.com.br/mais/conteudo/cineclube-um-espaco-politico-pedagogico-e-de-formacao-de-publico_ Acessado em 10/05/2024.

²¹ Conselho Nacional de Cineclubes Brasileiros. Informação disponível em: <https://blogs.utopia.org.br/cnc/historico/> Acessado em 10/05/2024.

cineclubistas e na produção de audiovisual, organizando para isso festivais, seminários e oficinas. Vemos então que no período de sua criação, havia uma intensa atuação dos cineclubes, que se envolveram em projetos culturais e políticos e mantiveram diálogo com diferentes instituições do meio cinematográfico.

Com o estabelecimento da ditadura militar nos anos 1960, as atividades cineclubistas foram desarticuladas, mas o movimento buscou se reorganizar a partir de 1972. Durante os anos 1960 e 1970, o cineclubismo brasileiro também se caracterizou pelo engajamento político e pela formação de um novo público, influenciado pela arte engajada e pela renovação cultural da época. Dessa forma, os cineclubes se tornaram espaços de resistência cultural e de promoção de um projeto cultural brasileiro, ampliando suas atividades e contribuindo para a circulação de filmes nacionais.

Portanto, o movimento cineclubista se articula e reorganiza ao longo da história brasileira, e durante o processo de redemocratização o movimento novamente ganha fôlego, tendo em vista a perspectiva presente na Constituição de 1988, de que é dever do Estado garantir o acesso a todos os tipos de obras e manifestações culturais:

“Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais” (Constituição, 1988)²².

A procura pelo uso do cinema na educação também se intensifica nesse processo, resultando na lei 13006/2014, promovendo a obrigatoriedade da exibição de filmes nacionais nas escolas, mas também, em diálogo com o movimento cineclubista, na criação de projetos de cineclube nas escolas públicas, como na criação em 2008 do Projeto Cineclube nas Escolas, pela Gerência de Mídia-Educação da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ)²³, ou ainda, na organização de cartilhas sobre como realizar um cineclube, produzida pelo governo federal em 2017, “Cinema perto de Todos, Cineclubes em todo lugar”, na qual se defende a organização deste dentro do espaço escolar:

“O cinema é uma poderosa ferramenta educacional, capaz de despertar o interesse dos alunos e estimular a reflexão sobre questões sociais, históricas, políticas e culturais. Os cineclubes podem desempenhar um papel importante na educação, promovendo a exibição de filmes seguidos de debates e atividades pedagógicas.

²² BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Art. 215. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.

²³ MENEZES, Luciana Bessa. A arte do encontro: o Cineclube na escola. **Revista EntreIdeias**: Salvador, v. 6, n. 1, p. 11-26. Jan/jun, 2017

Além disso, os cineclubes podem estabelecer parcerias com escolas, universidades e instituições culturais para desenvolver projetos educacionais e oferecer formação para professores e educadores” (Fernandes, 2024)²⁴.

²⁴ FERNANDES, Daniela. Cinema perto de todos, Cineclubes em todo lugar, Brasília: Ministério da Cultura, Cartilha Edição nº 1, 2024, p. 15.

CAPÍTULO 2: CINEMA NA SALA DE AULA DE HISTÓRIA: DIÁLOGOS COM O LUGAR DE FRONTEIRA

2.1. A reproduzibilidade técnica no Ensino de História através do cinema

A partir da contribuição teórica de Walter Benjamin, sobretudo em seu ensaio intitulado “A Obra de Arte na Era da Reproduzibilidade Técnica”²⁵, em que é realizada uma reflexão filosófica sobre o cinema do início do século XX, utilizaremos da interpretação do autor ao defender o papel do cinema no processo de formação do que denomina de *politização pela arte*, entendendo-a inserida na era da repetição. Para efeitos de contextualização, importante frisar que os estudos de Benjamin dialogariam com os de seu companheiro de Escola de Frankfurt, Theodor Adorno, conhecido pela visão crítica do que entende como Indústria Cultural.

Ambos os filósofos buscam compreender de forma crítica os usos e impactos do cinema em meio a sociedade em que viviam, na perspectiva da cultura de massas. Enquanto vista de forma negativa, a Indústria Cultural para Adorno inibiria necessariamente a intelectualidade e o senso crítico daqueles que a consomem, reproduzindo ideologias dos grupos dominantes, e discursos para legitimar essa dominação:

“O cinema e o rádio não têm mais necessidade de serem empacotados como arte. A verdade de que nada são além de negócios lhes serve de ideologia. Esta deverá legitimar o lixo que produzem de propósito. O cinema e o rádio se autodefinem como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores-gerais tiram qualquer dúvida sobre a necessidade social de seus produtos.” (Adorno, 2002)²⁶

A padronização gerada pela indústria cultural, portanto, leva a alienação²⁷ de seus consumidores, visto que:

“O prazer congela-se no enfado, pois que, para permanecer prazer, não deve exigir esforço algum (...) O espectador não deve trabalhar com a própria cabeça; o produto prescreve toda e qualquer reação: não pelo seu contexto objetivo – que desaparece tão

²⁵ BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica**. Porto Alegre: Editora L&PM, 2021.

²⁶ ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002, p. 10.

²⁷ Ideologia aparecendo aqui no sentido marxista descrito na *Ideologia Alemã*, compreendendo a como um conjunto de ideias das classes sociais dominantes, no caso a burguesia industrial sob o contexto da luta de classes e de dominação do capital, que representa determinada classe reproduzindo suas visões de mundo sob os dominados. Para exemplificar, utilizam da metáfora da câmara escura, em que a ideologia, tal qual a câmara, apresenta uma visão invertida da realidade para os demais, uma falsa consciência: “E se em toda ideologia os homens e suas relações aparecem invertidos como em uma câmara escura, este fenômeno resulta do processo histórico de sua vida, assim como a inversão dos objetos ao se projetarem na retina de seu processo diretamente físico”. Conf.: MARX, Karl. *A ideologia alemã* [extrato]. In.: _____ e ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura. Textos escolhidos**. São Paulo: Expressão Popular, 2010, p. 98.

logo se dirige à faculdade pensante – mas por meio de sinais” (Adorno; Horkheimer, 2009).²⁸

No entanto, Walter Benjamin não desenvolveu a mesma interpretação de Adorno, flexibilizando, e, até mesmo, vendo de forma otimista as potencialidades promovidas por essa Indústria Cultural, apesar de não a nomear dessa maneira.

Segundo Benjamin uma das principais marcas geradas pelos meios de reprodução técnica é a possibilidade de repetição. A esses meios o autor se referiu as formas de reprodução de arte e cultura que surgem com o avanço da tecnologia, especialmente a fotografia e o cinema, sendo o segundo um dos mais poderosos de seu tempo, incorporando além da realidade visual, elementos temporais como movimento e som, criando assim uma experiência sensorial e emocional única para o espectador da obra:

“A obra de arte foi em princípio sempre reproduzível. Sempre foi possível a pessoas imitar aquilo feito por pessoas. Tal procedimento de copiar foi também realizado por estudantes como treino na arte, por mestres passa a disseminação de suas obras e finalmente por terceiros cobiçosos. Em contrapartida, a reprodução técnica da obra de arte é algo novo, que se realiza na história de modo intermitente, em impulsos largamente espaçados, mas com intensidade crescente.” (Benjamin, 2021)²⁹

Antes da Revolução Industrial, a maneira que a sociedade tinha de transmitir mensagens esteve delimitada ou pela oralidade ou pela escrita, estando geralmente o indivíduo diante de um livro ou de outro indivíduo que pudesse narrar alguma história, acontecimento ou qualquer outro tipo de informação relevante ou não. No entanto, se voltarmos ao menos desde a invenção da prensa por Johannes Gutenberg, do surgimento no século XIX da fotografia e do telégrafo, chegando ao cinema a partir do final do XIX, ou ainda com o advento da televisão no XX e a internet hoje em dia, continuaremos a falar sobre a reprodutibilidade técnica. Poderíamos sintetizar este conceito benjaminiano como a reunião das condições que possibilitam a repetição exaustiva de qualquer informação e/ou obra de arte que seja.

No que se refere às obras de artes, podemos utilizar como exemplo o de uma pintura como a *Mona Lisa* de Leonardo Da Vinci. Caso um amante das artes quisesse contemplá-la antes das inovações permitidas pela reprodutibilidade técnica, o mesmo só seria possível estando presencialmente de frente para a obra de arte. No entanto, devido a repetição da pintura pelos meios técnicos, desenvolve-se ao longo da história a facilidade de ver e apreciar a pintura por meio de fotografias por exemplo.

²⁸ ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Indústria cultural e sociedade**. 5^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009, p. 19.

²⁹ BENJAMIN, Op. Cit., p. 54.

Walter Benjamin, judeu, mediante o justificado medo de ser preso e levado a um campo de concentração, recorreu ao suicídio em 1940, sem ter a chance de presenciar o que futuro reservava quanto a evolução da reprodutibilidade técnica³⁰. Porém, suas reflexões sobre as potencialidades desta permanecem atuais, especialmente na discussão acerca da perda de aura da obra de arte neste processo.

Para o filósofo, toda obra de arte, sobretudo antes do surgimento do capitalismo e dos instrumentos da reprodutibilidade técnica, é detentora de uma aura. Ao contrário do que possa parecer, aura aqui não se refere a existência de um elemento divino e sagrado na obra de arte, mas sim ao caráter único que uma obra de arte carrega em si. Associando-a a autenticidade e a experiência sensorial provocada por estar em contato direto com a obra de arte, Benjamin entende que é justamente de sua aura a responsabilidade de gerar o impacto no momento de contemplação:

“A autenticidade de algo é a essência de tudo que é transmissível desde a origem, da sua permanência física até seu testemunho histórico. Já que o testemunho histórico repousa na permanência, quando a reprodução técnica a elimina é o próprio testemunho que se esvai. Só se perde isso, mas isso é justamente a autoridade da coisa. Aquilo que desaparece nessas circunstâncias pode ser compreendido sob o conceito de aura. O que desaparece na época da reprodução técnica da obra de arte é a sua aura” (Benjamin, 2012).³¹

Posterior a este momento de contemplação vem a conservação deste na memória, cujo papel é de tentar preservar a experiência individual vivida durante a presença do indivíduo na observação da obra de arte, impactado pela aura projetada. Porém, com o advento da reprodutibilidade técnica, a finalidade de preservar a experiência e demais informações adquiridas principalmente pela oralidade e pela observação, são afetadas, pois agora a reprodução desenfreada de informações é tão maior e mais poderosa do que nossas experiências individuais de contemplação da aura, que a aura é perdida durante a reprodução. Reprodutibilidade técnica, portanto, também surge como sinônimo para repetição.

Em outras palavras, a perda da aura através da repetição desenfreada da obra de arte, ou também de simples informações factuais, implicam que ambos não se encontram mais num quadro de exclusividade. Para Benjamin, a perda de aura está relacionada tanto às informações quanto às obras de artes, visto que, quando elas perdem sua autenticidade, consequentemente

³⁰Walter Benjamin (1892-1940), historiador e filósofo associado à Escola de Frankfurt, morreu em 1940 ao cometer suicídio. No contexto que levou a sua morte, esteve em fuga em Portbou (município espanhol), quando seu grupo de refugiados teria sido parado pela política espanhola. Com medo de ser entregue à Gestapo, e sofrer com o tratamento dado aos judeus, o pensador teria recorrido ao suicídio enquanto seu grupo aguardava a possível deportação. No entanto, no dia seguinte, as autoridades espanholas autorizaram o prosseguimento de seu grupo.

³¹In: BENJAMIN, W. et al. **Benjamin e a obra de arte: Técnica, imagem, percepção**. 1 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, p. 12.

altera-se a própria relação do ser humano com a memória que produz. A acessibilidade e facilidade de acesso a informações gerada pela evolução da reprodutibilidade técnica, afetaria nossa própria capacidade de lidar com o enorme fluxo de informações, levando consequentemente ao processo de seu esquecimento, gerando um paradoxo.

Por um lado, a perda de aura provocada pela reprodutibilidade técnica retira sua autenticidade que a tornava original e especial, o que poderia levar a banalização da experiência de contemplação ou reflexão. Podemos considerar que esta leitura estaria de acordo com a visão de Adorno sobre os efeitos negativos perpetuados pela Indústria Cultural, pois esta intensificaria esse processo de repetição e banalização, tornando a cultura em algo padronizado, comercial e alienante.

Por outro lado, Benjamin apresenta uma visão mais otimista ao entender que a reprodutibilidade técnica democratizaria o acesso à cultura e ao conhecimento, permitindo que assim um número maior de pessoas tenha contato com a obra de arte e com as informações reproduzidas. Além disso, o contato com um produto desta reprodução também poderia gerar memórias exclusivas, como na visualização da fotografia de um familiar falecido, que acaba por despertar lembranças e sentimentos acerca deste. Por mais que possam existir milhares de cópias de mesma fotografia por exemplo, ela despertará memória em um grupo de pessoas específico. Há, portanto, um movimento de contradição. Apesar do esquecimento gerado, a própria obra de arte pode produzir uma forma de memória ou qualquer instrumento que reproduzam algum tipo de informação.

Outro exemplo do potencial que a reprodutibilidade técnica produzirá é desenvolvido quando Benjamin analisa a produção fílmica de Charles Chaplin, considerando que seus filmes, mesmo utilizando de recursos da Indústria Cultural, levam ao público aproveitar o filme e se apropriarem da reflexão produzida:

“A reprodutibilidade técnica da obra de arte modifica a relação da massa com a arte. O comportamento mais reacionário – diante de um Picasso, por exemplo – torna-se altamente progressista em face de um Chaplin. Aqui o comportamento progressista é caracterizado por uma fusão imediata e íntima entre o prazer de assistir e de vivenciar e uma postura de crítico aprendizado” (Benjamin, 2021).³²

Não ingenuamente, Walter Benjamin também reconhece os perigos que os meios de reprodução técnica podem gerar, tendo em vista o contexto político de seus escritos, durante a ascensão do nazifascismo. O autor perceberá que a finalidade destes em reproduzir as ideologias totalitárias gera o que chama de “estetização da vida política”:

³² BENJAMIN, 2021, p. 86.

“A proletarização crescente da humanidade contemporânea e a formação crescente de massas são dois aspectos de um mesmo acontecimento. O fascismo tenta organizar as novas massas proletárias sem tocar as relações de posse para cuja abolição elas tendem. Para ele, a salvação encontra-se em deixar as massas atingirem sua expressão (de modo algum o seu direito). As massas têm direito à modificação das relações de propriedade; o fascismo busca dar-lhes uma expressão, ao mesmo tempo conservando essas relações. O fascismo caminha diretamente em direção a uma estetização da vida política. (...) Todos os esforços para estetizar a política culminam em um ponto. Esse ponto é a guerra” (Benjamin, 2021).³³

Para Benjamin, essa estetização da vida política consiste nos recursos técnicos utilizados para promoção da obra de arte tal como fez o nazismo, que investiu e desenvolveu novas técnicas cinematográficas para propagar a ideologia do regime, como nos filmes de propaganda produzidos por Goebbels, em que se ilustravam o ódio ao judeu e as minorias. As técnicas de reproduzibilidade técnica, portanto, podem levar à caminhos de regresso e barbárie, e a estetização da arte se revela enquanto um instrumento de dominação. Como resposta a ela, o autor sugere a “politização da arte”.

O problema não está nos meios de reprodução técnica. Os mesmos que reproduzem o fascismo, gerando alienação, são os mesmos que reproduzem as críticas de Chaplin, gerando reflexão. No entanto, se alinhada com a politização da arte, ela consegue restaurar a aura perdida no processo de reproduzibilidade técnica, tendo em vista que, agora, a função social da arte é recuperada. Assim, Benjamin comprehende a obra de arte e sua reproduzibilidade técnica dialeticamente, ao ponto em que ela reúne dois lados conflituosos entre si, um pautado no fascismo e outro na reflexão crítica.

Podemos associar esta perspectiva da politização da arte com as considerações de Benjamin em suas teses sobre o conceito de História³⁴, especialmente na defesa de uma História feita “a contrapelo”. Ao desafiar as narrativas dominantes através de uma leitura crítica da História, com os grandes vencedores dentro de uma visão de passado que reduz e minimiza as lutas dos grupos oprimidos, Benjamin faz uma provocação sobre o lado que a História deve se preocupar dentro da dinâmica de luta de classes, entre opressores e oprimidos. Nesse processo a cultura, voltando o foco ao cinema, dentro de uma perspectiva baseada na politização da arte, surge como ferramenta potente para revelar as contradições, dar voz aos oprimidos e ajudar no combate às ideologias que reproduzem as desigualdades e combater as ideias alinhadas ao fascismo, resgatando assim a função social da arte.

³³ Ibid., p. 97.

³⁴ BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

2.2. Explorando o lugar de fronteira através do cinema enquanto recurso didático

Continuando nossa reflexão nos deparamos com o desafio de explorar o cinema enquanto recurso didático dentro da perspectiva do Ensino de História, não sendo visto este apenas como uma ferramenta de transmissão de conhecimento, mas como um catalisador para o diálogo entre saberes distintos. Neste contexto, o "lugar de fronteira", conforme delineado por Ana Maria Monteiro e Fernando Penna³⁵, emerge como um espaço fértil para a educação, onde o ensino de História e a sétima arte convergem, permitindo que o conhecimento escolar da História e o conhecimento produzido pelos historiadores se encontrem e se entrelacem. Aqui, no limiar entre a didática e a escrita da História, propomos uma abordagem pedagógica que reconhece e valoriza a especificidade epistemológica do saber histórico escolar, desafiando as fronteiras tradicionais do ensino e promovendo uma interação rica e transformadora entre educadores e alunos, entre o passado e o presente, entre a arte e a ciência.

Considerado um espaço no qual ocorre a interação entre diferentes campos de conhecimento, como a educação e a história, o lugar de fronteira proposto pelos autores nasce a partir de uma analogia com a geopolítica, onde a fronteira emerge de forma dialética, representando tanto uma “terra de ninguém” (frontier), quanto um local de encontro e troca (border). Ou seja, a fronteira aqui representa um lugar de negociação, aonde, para o Ensino de História, se demarcam e aproximam saberes, permitindo a produção de novos conhecimentos:

“A fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato”. (Monteiro; Penna, 2011)³⁶

O que determinará a distância entre as culturas e saberes demarcados dentro do lugar de fronteira será justamente a mediação entre a linguagem e a prática pedagógica. Um exemplo pode ser visto dentro do campo da construção do currículo escolar, aonde este passa a ser entendido como um palco de disputas políticas e intencionalidades sobre o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e do que está de fora deste palco, reconhecendo também a especificidade epistemológica do saber escolar e sua relação com os saberes docentes. Saber escolar este que, apesar de relacionado, deve ser compreendido como distinto dos saberes e conhecimentos produzidos pelos historiadores da academia.

³⁵MONTEIRO; PENNA, Op. Cit.

³⁶Ibid., p. 194.

É o espaço simbólico do lugar de fronteira, onde diferentes saberes e culturas se encontram, que também oferece um terreno fértil para a interação e o diálogo destes. Dentro do contexto proposto nesta dissertação, quanto a construção de um cineclube escolar, usar do cinema como recurso para o ensino de História o transforma também em mediador, tendo em vista que possibilita assim a conexão entre a narrativa fílmica e o conhecimento histórico, promovendo uma aprendizagem significativa e reflexiva.

Podemos considerar que a potência de se trabalhar com o cinema na sala de aula de História, em consonância com a conceituação do lugar de fronteira, se intensifica ao também relacionarmos com o referencial teórico levantado aqui. Em Chevallard entendemos como os filmes possibilitam aproximar o saber acadêmico para o contexto escolar, facilitando o processo de transposição didática que defende. No entanto, associando-o com o lugar de fronteira, veríamos agora uma incompatibilidade conceitual, tendo em vista que, o segundo propõe que o ensino de História deve transcender a transmissão de conteúdos, promovendo assim uma abordagem mais dinâmica e interativa para se gerar a aprendizagem. Ao invés de realizar uma transposição, o ensino deve ser construído a partir do cruzamento de diferentes campos, incluindo neste exemplo o campo do cinema, gerando um espaço colaborativo e, pelo menos, multidisciplinar para a aprendizagem.

Através da representação dos filmes, estes apresentam um convite para a viagem em tempos e espaços diferentes. Como dito por Marc Ferro, cada filme é uma espécie de contra análise da sociedade que o produziu, sugerindo que as obras cinematográficas refletem e questionam os valores, as ideologias e as condições sociais do período em que foram criadas. e ao selecionarmos as obras fílmicas para a sala de aula, especialmente quando pensamos num projeto escolar como o cineclube, estes oferecem perspectivas únicas sobre os temas abordados na aula de História.

Simultaneamente, cabe ao professor questionar as potencialidades que os filmes selecionados possuem, sejam eles filmes considerados comerciais ou não, conforme apresentou Marcos Napolitano. Isso implica em uma análise crítica dos filmes, considerando como eles podem contribuir para a compreensão histórica dos alunos e de que forma podem ser utilizados para combater, criticar ou reforçar narrativas históricas consolidadas. O professor, atuando como um narrador e mediador, deve avaliar como os filmes dialogam com os saberes ensinados e como podem ser utilizados para promover uma aprendizagem significativa, levando em conta as características culturais dos alunos e as técnicas discursivas que podem mobilizar saberes e promover a participação política na sociedade.

Entender o lugar de fronteira também implicará em desafios como os colocados por Monteiro e Penna. Ao analisar a aula de um professor de história sobre coronelismo e política do café com leite, entendemos que atuar dentro deste espaço de fronteira implica em lidar com diferentes saberes, escolhas e questões tais como: a seletividade cultural do professor sobre o que vai ensinar e explicar; a construção e desconstrução do tema; o uso do relacionamento pessoal com seus alunos para diminuir a distância entre os dois, através da negociação do momento; o uso da ilustração e do argumento de autoridade, entre outros. Com esse exemplo, portanto, vê-se que o lugar de fronteira é um lugar de complexidade que demanda bastante preparo do professor de história, especialmente no que tange à retórica para a prática pedagógica, na qual ethos (autoridade), pátbos (emoção) e logos (argumentação) se configuram e se relacionam, estando em constante manipulação ao longo da aula de história:

“Nessa elaboração, ethos, pathos se articulam/configuram o logos – forma de mobilização de saberes para o seu ensino/aprendizagem em processo, no qual o professor utiliza seu conhecimento sobre as características culturais dos alunos para fazê-lo. Posicionamento crítico é afirmado ao longo da explicação, expressando uma das finalidades educativas do ensino desta disciplina escolar: desenvolver as possibilidades de participação política na sociedade” (Monteiro; Penna, 2011).³⁷

2.3. Caminhos para uma abordagem interdisciplinar na aula de História

Por fim, podemos também utilizar de uma abordagem interdisciplinar para entender o papel do cinema dentro da aula de História. Vista como a colaboração mútua e coordenada entre duas ou mais disciplinas, conforme aponta Ivani Fazenda, conseguimos estabelecer um sistema que enriquece a própria aula de História através do modelo interdisciplinar, visto que ele:

“Não é ciência, nem ciência das ciências, mas é o ponto de encontro entre o movimento de renovação da atitude diante dos problemas de ensino e pesquisa e da aceleração do conhecimento científico.” (Fazenda, 2011)³⁸.

Ou seja, vemos que a interdisciplinaridade se refere a uma abordagem educacional que promove a integração entre diferentes disciplinas e campos do conhecimento, baseada na ideia de que o conhecimento está interconectado. Assim, a compreensão dele através do seu relacionamento com outros conceitos e contextos promove seu enriquecimento, superando assim uma concepção fragmentada do saber.

As vantagens da interdisciplinaridade para o ensino de história são múltiplas. Ela permite que os alunos compreendam a história não apenas como uma sequência de eventos passados,

³⁷ Ibid., p. 203.

³⁸ FAZENDA, Op. Cit., p. 73.

mas como um campo de estudo que se entrelaça com outras áreas, como a literatura, a arte, a política e a sociologia. Novamente, podemos trazer aqui o debate acerca do cinema para o ensino de História, conectando o conhecimento histórico com narrativas fílmicas e outras formas de expressão cultural.

Visto que cada filme pode ser visto como uma contra-análise da sociedade que o produziu, oferecendo uma perspectiva única sobre o passado e estimulando o pensamento crítico dos alunos, o cinema representa mais uma ferramenta de mediação para o processo interdisciplinar.

O conceito de "lugar de fronteira", mais uma vez, se mostra intrinsecamente relacionado à interdisciplinaridade, posto que oferece um terreno fértil para a interação e a construção de conhecimento através da superação de sua fragmentação nos diferentes campos do saber. Portanto, a interdisciplinaridade, com suas vantagens para o ensino de história, encontra no cinema uma ferramenta didática valiosa e no lugar de fronteira um conceito-chave para a construção de uma abordagem pedagógica inovadora e integrativa.

CAPÍTULO 3: “A CONSTRUÇÃO DO “CINECLUBE ESCOLAR” COM ALUNOS DO NONO ANO

3.1. Origem do “Projeto Cineclube”

Em 2021, junto com a turma de nono ano, trabalhamos com alguns filmes na aula de História. Na época, os filmes que foram trabalhados foram “A Onda” (para abordar o nazifascismo), “Forrest Gump” (para discutir a Guerra Fria) e “Infiltrado na Klan” (para tratar do racismo nos EUA). A boa recepção dos alunos à atividade, a qual chamamos de cineclube naquela época, mas sem que houvesse uma preocupação teórica metodológica mais rigorosa, a participação ativa destes nas reuniões, decidi que em algum momento gostaria de repetir a atividade, de forma mais organizada e construída coletivamente do início ao fim com os meus alunos. Em 2022 comecei no ProfHistória e, para cumprir as disciplinas e dar conta da minha carga de trabalho semanal (39 tempos de hora-aula³⁹ divididas em três escolas privadas), fora demandas particulares do período, não consegui implementá-la.

Em 2023 minha carga horária aumentou para 42 horas-aula semanais, mantendo minha demanda no ProfHistória. No entanto, com a reorganização dos horários nas escolas, veio a chance de poder trabalhar com o cinema na aula de História, novamente com o nono ano do Ensino Fundamental.

Durante aquele ano letivo, consultei meus alunos das turmas 901 (turno da manhã) e 902 (turno da tarde), sobre a possibilidade de trabalhar com cinema em nossas aulas. Desde o início, ambas as turmas mostraram interesse (em parte, talvez, influenciados por aquela imagem de que filme na aula é o mesmo que não ter aula, como discutido anteriormente). A partir da explicação detalhada de como seria a proposta, percebi que o entusiasmo de muitos se manteve, e alguns até ficaram mais animados.

Gostaria de aproveitar este momento para elogiá-los, pois os acompanhei desde o sexto ano, em 2020, e muitos sempre foram proativos e participativos em minhas aulas, aceitando atividades diferentes, que não se baseavam somente na exposição factual dos eventos históricos na sala de aula, visto que não correspondia com as necessidades de muitos deles. Ao final do primeiro semestre, decidimos então começar nosso projeto em agosto. Ele foi nomeado “Projeto Cineclube”, e o primeiro tema escolhido entre nós foi o de trabalhar com Segunda Guerra Mundial.

³⁹Cada hora-aula consiste em um período de 50 minutos por tempo, cumpridas integralmente em sala de aula presencial, sendo o tempo destinado ao planejamento das aulas o tempo que seria “livre”.

Para o terceiro bimestre, já havíamos planejado um trabalho avaliativo sobre a Segunda Guerra Mundial. No caso, organizamos uma apresentação em grupos sobre diversos quadrinhos, como o “Diário de Anne Frank em Quadrinhos”⁴⁰ e “Maus”⁴¹, que estavam sendo lidos pelos alunos ao longo dos últimos meses e seriam apresentados no final do bimestre. Esperávamos assim que o nosso cineclube pudesse ajudar na realização desse trabalho de alguma forma.

Acreditávamos que os filmes pudessem facilitar a compreensão do conteúdo e ilustrar diversos questionamentos que os alunos tinham sobre a Segunda Guerra Mundial, como as condições dos campos de concentração ou sobre as práticas nazistas. Especialmente, para mim, era importante provocar neles a sensibilização sobre os horrores da guerra, principalmente com algumas cenas que tocassem em temas mais sensíveis como os diversos tipos de violência representados nos quadrinhos, mas sobretudo no cinema. Entender o cinema em meio a perspectiva da reproduzibilidade técnica de Walter Benjamin, como na facilidade de acesso que tínhamos devido aos recursos tecnológicos necessários para reprodução dos filmes, e, especialmente ao potencial deste para trazer uma politização da arte, foi uma das bases de sustento da realização do nosso projeto de cineclube escolar.

Apesar do nosso projeto nascer com a proposta de ser um cineclube, nem os alunos nem eu tínhamos leitura suficiente para classificá-lo dessa forma naquele momento inicial. No entanto, como forma de legitimar e oficializar o que tínhamos em mente, seguimos com essa nomenclatura. Além disso, desde a origem do projeto sempre buscamos construí-lo de forma democrática, e, com o incentivo da participação de todos nas escolhas dos filmes e na organização do cineclube. Assim, entendemos que este alinhou-se ao formato de um cineclube tradicional, mas adaptado a realidade escolar.

Conforme a atividade foi se desenvolvendo, pesquisei sobre o movimento cineclubista e experiências de cineclubes escolares para que tivéssemos uma base de como trabalhar com o projeto. Entendo que nosso projeto de cineclube escolar atende as diretrizes estabelecidas no capítulo 1 acerca da natureza de um cineclube, adaptando-o a realidade da escola, tendo em vista que reunia as características propostas. Decidimos também que, para aumentar o engajamento de todos, sempre que reuníssemos o cineclube para exibição do filme, levaríamos comidas e bebidas para compartilhar.

⁴⁰ FRANK, Anne. **Diário de Anne Frank em Quadrinhos**. Adaptação de Ari Folman e David Polonsky. São Paulo: Editora Record, 2019.

⁴¹ SPIEGELMAN, Art. **Maus: A História de um Sobrevivente**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

Não seria possível realizar o cineclube sem também a participação da professora de português, Vanessa Araújo. Ela foi fundamental para mobilizar o interesse dos alunos, garantindo a participação destes, além de disponibilizar seus próprios tempos em sala de aula para execução do cineclube, já que as reuniões poderiam ultrapassar o horário de dois ou três tempos de hora-aula devido à duração dos filmes e organização da sala.

Para contornar essa questão, decidimos compartilhar nossos tempos de aula, permitindo assim a exibição completa dos filmes sem cortes, o que também era uma preocupação dos alunos, que preferiam assistir os filmes inteiros, sem interrupções ou sessões divididas em dias diferentes. Por mais que ao professor de História possa selecionar trechos e cenas de filmes, ao trabalhar com cinema em sala de aula, é importante considerar as demandas dos alunos nesse sentido, tendo em vista que para eles a atividade poderá ser mais atraente e significativa com a exibição íntegra do material. No entanto, reconheço as dificuldades da realidade escolar, e das intencionalidades do professor com relação ao uso do cinema, sendo que este deve julgar o melhor caminho dentro de sua prática docente.

3.2. As turmas / A escola

No início, ambas as turmas estiveram dispostas a realizar o projeto. A turma 901 possuía 34 alunos, enquanto a 902 possuía 12 alunos. Na 901, dispúnhamos de uma grande sala que conseguia abarcar a todos mais o material necessário para exibir o filme. Já na 902 o espaço era bem mais reduzido, necessitando reorganizar as carteiras e mesas. Ambas também possuíam ar-condicionado e acesso à internet, embora esse último fosse bastante ineficaz, principalmente na sala da turma 901.

Em relação ao desempenho das turmas nas avaliações, a 901 possuía, em média, notas maiores do que a 902. O mesmo ocorria com relação à participação nas aulas. No entanto, o rendimento nas notas não estava associado à participação deles no cineclube. Ou seja, alunos com desempenhos considerados menores participavam tanto quanto os demais. Além disso, estavam as duas turmas animadas com o projeto e decidiram participar, cada uma em seu próprio turno.

Consideramos a possibilidade de fazer o cineclube no horário da tarde, unindo as duas turmas, mas preferimos deixar essa ideia de lado para evitar possíveis dificuldades, como conversas paralelas entre as turmas, prolongamento do tempo de arrumação ou atrasos e impossibilidade de participação dos alunos da manhã. Essa decisão foi tomada entre nós professores, mas também apoiada por alguns alunos.

Todo o projeto foi realizado em uma escola privada, localizada no bairro de Ramos, zona norte da cidade do Rio de Janeiro. No total, a escola possuía cerca de 170 alunos, sendo relativamente pequena se comparado a outras da região. Possuía 5 salas de aula, uma para cada turma dos Anos Finais do Ensino Fundamental, e mais uma para as aulas de Robótica nas terças e cursinho preparatório nas tardes de quartas e quintas-feiras.

A escola atendia a alunos da região, majoritariamente dos bairros de Olaria, Ramos e Bonsucesso, além das comunidades do Complexo do Alemão, como o Morro do Alemão, o Morro do Adeus, entre outros locais. Apesar de ser uma escola privada, muitos responsáveis pagavam a mensalidade escolar com certa dificuldade financeira. Por isso, a escola também concedia algumas bolsas e descontos aos alunos. Comparada às demais escolas privadas da região, a mensalidade escolar não diferia muito. Outro ponto importante é que a escola não possuía coordenação pedagógica, sendo esta função exercida pela Direção Escolar em harmonia com seu corpo docente.

Alguns dos elementos da reproduzibilidade técnica consiste na facilidade e nos recursos necessários para gerar a reprodução do cinema. Assim, estruturalmente, para a realização do projeto, a escola dispunha de dois projetores. O primeiro tinha as entradas HDMI, VGA e USB, mas a entrada HDMI não funcionava mais. Já o segundo estava inutilizado, necessitando de reparos. Havia também um terceiro, pertencente a unidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da escola, mas, devido a desavenças entre a direção, foi recomendado que não fosse mais emprestado.

A escola também possuía alguns notebooks disponíveis para os professores, mas que não tinham um bom desempenho para processar e reproduzir os filmes. Devido a esses problemas, decidi usar o meu notebook pessoal para exibir os filmes, utilizando a entrada VGA para isso (a entrada USB causava atraso entre som e imagem). Tive que comprar um cabo VGA, pois a escola não possuía um naquele momento.

Para o áudio, a escola inicialmente não possuía caixa de som, então comprei uma caixa bluetooth de 80W de potência para me auxiliar. Após a primeira sessão do cineclube, a escola providenciou uma caixa própria. Além disso, utilizamos um telão branco para projeção dos filmes, as salas de aula com ar-condicionado, os tempos de aula de História, Português e Artes, e a cooperação de outros professores em ceder o projetor para que pudéssemos utilizá-lo.

A escola nunca se opôs ao projeto. Pelo contrário, incentivou e compartilhou a atividade em suas redes sociais. Também nos deu autonomia para conduzir o projeto da maneira que julgássemos melhor, desde que não interferisse nas atividades dos outros professores ou no

conteúdo ministrado. Importante lembrar que a atividade não era inédita, pois já havíamos realizado um projeto semelhante com o nono ano de 2021. Como tivemos uma resposta positiva aquela ocasião, tanto dos alunos quanto da escola, isso gerou confiança da instituição para a execução do projeto.

3.3. Escolhendo os filmes da 1^a reunião do Projeto Cineclube

A primeira reunião do cineclube foi focada no tema da Segunda Guerra Mundial, e ocorreu para ambas as turmas, sendo que, ao todo, o projeto se reuniu três vezes na 901, com a tentativa de uma quarta reunião final, mas que não foi possível realizar, e uma vez com a turma 902. Para a dissertação aqui apresentada, será dado enfoque apenas na primeira reunião do projeto, sobretudo na experiência com a turma 901.

Para escolha dos filmes e do dia da exibição, seguimos um processo organizado nas seguintes etapas:

1º etapa: O professor apresentou uma lista de sugestões de filmes no quadro, com sinopses breves, detalhes da produção, elenco, críticas, curiosidades, e outros pontos relevantes.

2º etapa: Os alunos pesquisaram sobre os filmes, através da internet de seus próprios celulares, compartilhando informações como trailers, avaliações da crítica especializada, sites de notas como o *Internet Movie Database* (IMDb) ou o *Rotten Tomatoes*⁴².

*Nessa etapa eles também indicaram outros filmes para consideração do cineclube.

3º etapa: Realizamos a primeira votação. Nela cada aluno escolheu um ou dois filmes (dependendo da quantidade disposta na lista), com o mais votado sendo escolhido, apresentando suas justificativas em caso de empates, repetindo a votação enquanto fosse necessário.

4º etapa: Houve uma segunda votação para definir o dia e horário da reunião do cineclube, com a participação essencial de outros professores envolvidos no projeto.

⁴² Ambos IMDb e Rotten Tomatoes são sites de crítica aberta e especializada direcionada a filmes, comerciais ou não-comerciais, de fácil acesso e disponibilizados de forma gratuita na rede. Além disso, são sites considerados confiáveis pela opinião pública que os utiliza, apresentando também informações relevantes das obras. Seus links são: <https://www.imdb.com> / <https://www.rottentomatoes.com>

5º etapa: Um aluno representante foi escolhido para organizar os lanches compartilhados durante a reunião do cineclube.

Etapa final: Reunião do cineclube na data proposta, com o filme escolhido.

Uma preocupação frequente dos alunos foi o medo de *spoilers*⁴³, que poderiam estragar a experiência de assistir ao filme pela primeira vez com seus amigos. Alguns também buscaram as opiniões dos professores sobre os filmes listados, e embora tenhamos dado nossas opiniões, evitávamos influenciar muito a escolha dos alunos.

A seleção de filmes para a primeira sessão do cineclube foi a seguinte:

***A Lista de Schindler (1993)⁴⁴**

*A Onda (2008)⁴⁵

*A Conquista da Honra (2005)⁴⁶

*Cartas de Iwo Jima (2006)⁴⁷

*O túmulo dos vagalumes (1988)⁴⁸

*Jojo Rabbit (2019)⁴⁹

*Bastardos Inglórios (2009)⁵⁰

Os motivos que levaram a escolha desses filmes pela turma 901 foram diversos, incluindo: altas notas nos sites de críticas; números de prêmios indicados e recebidos; a recepção da crítica especializada em reportagens e resenhas; comentários sobre cenas sensíveis dos filmes; a trama ser baseada em histórias reais e o estilo visual diferente, como o uso do preto e branco na “Lista de Schindler”, filme que acabou sendo o escolhido pela turma 901.

Para a turma 902, os filmes selecionados foram:

⁴³ Trata-se da revelação de partes importantes do enredo de um filme, série, livro, ou qualquer outra obra, sobretudo para quem ainda não os viu, podendo assim estragar a experiência de se ter o primeiro contato com a obra referida.

⁴⁴ SPIELBERG, Steven (Diretor). **A Lista de Schindler**. Estados Unidos: Universal Pictures, 1993. 1 DVD (195 min).

⁴⁵ GANSEL, Dennis (Diretor). **A Onda**. Alemanha: Constantin Film, 2008. 1 DVD (107 min).

⁴⁶ EASTWOOD, Clint (Diretor). **A Conquista da Honra**. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 2005. 1 DVD (132 min).

⁴⁷ EASTWOOD, Clint (Diretor). **Cartas de Iwo Jima**. Estados Unidos: Warner Bros. Pictures, 2006. 1 DVD (141 min).

⁴⁸ TAKAHATA, Isao (Diretor). **O túmulo dos vagalumes**. Japão: Studio Ghibli, 1988. 1 DVD (89 min).

⁴⁹ WAITITI, Taika (Diretor). **Jojo Rabbit**. Estados Unidos: Fox Searchlight Pictures, 2019. 1 DVD (108 min).

⁵⁰ TARANTINO, Quentin (Diretor). **Bastardos Inglórios**. Estados Unidos: Universal Pictures, 2009. 1 DVD (153 min).

*Até o Último Homem (2016)⁵¹

*A vida é bela (1997)⁵²

*O Grande Ditador (1940)⁵³

*O Resgate do Soldado Ryan (1998)⁵⁴

Os principais motivos para a escolha desses filmes pela turma 902 foram o fato de "Até o Último Homem" ser mais recente que os demais, boas notas nos sites de crítica, conhecimento prévio de cenas do filme e um elenco de atores mais conhecido, como Andrew Garfield no papel principal.

3.4. Os filmes não escolhidos

A data para realização do cineclube era marcada após a escolha dos filmes. Quanto aos filmes não selecionados, estes ainda eram mencionados nas aulas de história, com algumas cenas específicas sendo referenciadas durante as explicações da matéria ou em conversas casuais.

Além disso, eu disponibilizava todos os filmes em uma pasta no Google Drive, acessível sem dificuldades para ambas as turmas. A pasta continha versões dubladas e legendadas dos filmes, que poderiam ser assistidos diretamente pela plataforma. Nela, também havia resumos de cada capítulo do livro de História, slides usados em sala de aula e outros materiais extras, como os quadrinhos do trabalho sobre a Segunda Guerra Mundial em formato PDF. No entanto, alguns filmes estavam bloqueados pela própria plataforma devidos aos direitos autorais. Logo, alguns dos filmes só seriam possíveis de serem vistos por plataformas de streaming, ou com o download do arquivo para reprodução off-line, ou ainda se os próprios alunos buscassem outros meios pela internet.

Ao longo do ano letivo os alunos me procuraram para conversar sobre os filmes não escolhidos que estavam nesta pasta. Eles expressaram o desejo de ter assistido a esses filmes no cineclube, mas concordaram com a decisão da turma sobre a escolha dos filmes que foi

⁵¹ GIBSON, Mel (Diretor). **Até o Último Homem**. Estados Unidos: Summit Entertainment, 2016. 1 DVD (139 min).

⁵² BENIGNI, Roberto (Diretor). **A vida é bela**. Itália: Cecchi Gori Group, 1997. 1 DVD (116 min).

⁵³ CHAPLIN, Charlie (Diretor). **O Grande Ditador**. Estados Unidos: United Artists, 1940. 1 DVD (125 min).

⁵⁴ SPIELBERG, Steven (Diretor). **O Resgate do Soldado Ryan**. Estados Unidos: DreamWorks Pictures, 1998. 1 DVD (169 min).

realizada. Em nosso questionário de feedback sobre o projeto alguns alunos manifestaram esse desejo.

3.5. A questão da classificação indicativa

Lidar com a classificação indicativa dos filmes durante o processo de escolha e votação foi um desafio. A faixa etária dos alunos variava entre 14 e 16 anos, e frequentemente discutíamos sobre o que fazer quando surgia o interesse por filmes que poderiam entrar em conflito com a faixa etária da turma. Outra questão era a do filme possuir duas classificações indicativas diferentes quando pesquisado sobre ele na internet. Como exemplo, vamos considerar a escolha do filme “A Lista de Schindler”:

- Muitos alunos expressaram estar de acordo em ver o filme, afirmando que estavam acostumados a ver filmes com cenas mais violentas e pesadas. Mesmo aqueles alunos mais reservados não se opuseram a assistir ao filme na sala de aula.
- Na internet, o filme apresentava classificações indicativas de 14 e 16 anos, dependendo da fonte consultada. Logo, precisamos confiar em nosso próprio julgamento como professores responsáveis pela atividade, e como professores que já acompanhavam esta turma desde o sexto ano.

Para lidar com essas questões foi necessário que ambos os professores tivessem assistido o filme, e, juntos, decidissem se seria adequada a sua exibição em sala. Levamos em consideração a maturidade da turma para lidar com os temas mais sérios e sensíveis do filme, como as cenas de linguagem vulgar, violência física e psicológica, nudez, entre outras. A confiança construída ao longo dos anos entre a turma e nós professores foi essencial para que pudéssemos juntos realizar essa avaliação.

Podemos inferir o mesmo quanto a relação entre nós professores e a comunidade escolar envolvida, tendo em vista que não tivemos uma reação contrária desta ao projeto neste sentido. Nem os responsáveis dos alunos, nem a direção da escola mostraram resistência aos filmes trabalhados no cineclube. Por meio de grupos em rede social (WhatsApp), os pais dos alunos eram avisados sobre as reuniões do cineclube. Em raras ocasiões questionaram se a atividade valeria ponto ou se era obrigatória. Em todo caso, a comunidade escolar envolvida, como um todo, não se mostrou contrária ao projeto, nem promoveu barreiras à sua execução ou a participação dos alunos.

3.6. O ensino de História: Nazismo e Segunda Guerra Mundial

Para que ocorresse a reunião do cineclube precisávamos trabalhar com a história factual por meio de aulas expositivas semanas antes da exibição dos filmes. Assim, os recursos utilizados foram o próprio livro didático e resumos produzidos no quadro da sala de aula para que os alunos copiassem o conteúdo, seguido da explicação e realização de exercícios no livro.

Também recorri a produção de resumos explicativos com mais conteúdos sintetizados, que eram disponibilizados aos alunos por meio de nossa pasta virtual do google drive. Dois seriam os mais relevantes para o primeiro encontro do cineclube: os resumos sobre os regimes totalitários e a Segunda Guerra Mundial, reproduzidos integralmente na seção “Apêndices”.

Por meio desse material foram trabalhados alguns dos conceitos-chave, como ideologia, holocausto, nazismo e fascismo, solução final, antisemitismo, entre outros que seriam identificados durante o cineclube. Podemos afirmar que nestes momentos o cinema enquanto politização da arte surgia como potente mecanismo para reconhecimento dos instrumentos de dominação usados pelos regimes fascistas que abordávamos em sala de aula.

Além disso, o resgate da função social da arte, tal como Benjamin afirmou, manifestava-se, pois, através da tela, se restaurava a aura perdida no processo de reproduzibilidade técnica. Consequentemente, o surgimento de reflexões críticas a partir do material exibido, e do projeto cineclube como um todo, demonstravam o caráter democratizante que o acesso à cultura e ao conhecimento possuem.

Para contribuir este espaço, entendido aqui como um lugar de fronteira, necessitou-se dos saberes do ensino de História, da História e do Cinema, através da mobilização do professor de História para que se gerasse uma aprendizagem significativa. Essa última que foi evidenciada nas etapas avaliativas como na avaliação dos trabalhos sobre os quadrinhos e a Segunda Guerra Mundial ou ainda nas mais formais, como no teste e na prova, também disponibilizados no fim do trabalho.

3.7. O primeiro encontro:

A seguir apresentarei como foi a experiência da primeira reunião do cineclube nas duas turmas, com foco nos seus momentos mais sensíveis, no engajamento dos alunos ao longo da trama e nas diferenças entre as turmas 901 e 902 neste momento inicial.

3.7.a. 901 e “A Lista de Schindler”

Como dito, a turma 901 assistiu “A Lista de Schindler”, filme considerado um dos mais brilhantes do diretor Steven Spielberg, vencedor de diversos prêmios, e que vai retratar a história baseada em fatos reais descritos no livro “A Arca de Schindler”⁵⁵, do industrialista alemão Oskar Schindler, fundador de uma fábrica de utilitários (como panelas e fechaduras) dentro de um campo de concentração em Cracóvia, empregando mão de obra judia perseguida no Holocausto durante a Segunda Guerra Mundial, e que decidirá salvá-los após presenciar os horrores da violência que sofriam.

Ao longo do filme, algumas cenas geraram reações específicas dos alunos. Essas reações manifestaram-se durante a exibição do filme e após, em nossas aulas. Descrevo a seguir algumas das principais cenas e as reações geradas:



Figura 1. Apresentação de Schindler na festa com os oficiais nazistas.

A apresentação de Schindler na festa com os oficiais nazistas despertou diferentes reações entre os alunos. Nessa primeira cena, temos Oskar Schindler sendo apresentado como um empresário na busca por poder econômico, construindo relações com membros do partido nazista a fim de atingir o seu objetivo inicial de instalar sua fábrica e enriquecer com a guerra. A surpresa dos alunos nesta cena se deveu ao contraste desta, que incluía momentos de humor, dentro de um filme cuja expectativa era a de que abordaria temas sensíveis de forma séria, ao

⁵⁵ Traduzido do original: KENEALLY, Thomas. **Schindler's Ark**. New York: Touchstone, 1993.

ponto de que muitos riram em alguns momentos da cena. Momentos estes que foram raros no decorrer do filme.



Figura 2. Chegada dos judeus no gueto judeu de Cracóvia.

A chegada dos judeus no gueto judeu de Cracóvia foi uma cena impactante para os alunos, que nela reconheceram as duras condições enfrentadas por esse grupo, tendo em vista que em nossas aulas já havíamos comentado e refletido sobre elas. Alguns detalhes em cena, como as marcas da estrela de Davi, a própria formação do gueto, as migrações forçadas dos judeus, as péssimas condições de moradia neste momento, entre outros, foram elementos destacados pelos alunos, tendo em vista que foram elementos mobilizados nas nossas aulas de história. O processo de desumanização vivido pelos judeus em meio ao gueto, e, posteriormente, no campo de concentração, foram levantados pelos alunos que tiveram facilidade em compreender o processo ao qual estavam submetidos todos aqueles perseguidos pelo Holocausto.

A apresentação da condição de vida dos judeus perseguidos nesse momento da história pode ser associada na leitura crítica defendida por Walter Benjamin sobre o conceito de História, em que esta deve ser feita à contrapelo. Por mais que o cinema possa ser um instrumento de reprodução de ideologias dominantes, ele também pode dar voz a grupos que foram marginalizados, como na “Lista de Schindler”. Benjamin chamou atenção para essa relação dialética, manifestada na era da reproduzibilidade técnica, sendo identificada aqui na exposição do filme.

Importante frisar também que, por mais a representação desumana dos povos judeus em cena fosse retratada com bastante realismo, o filme deve ser considerado uma obra ficcional no sentido de que retrata a visão do diretor Steven Spielberg acerca de um intenso evento histórico, o Holocausto, com base em um livro produzido por um dos sobreviventes que decidiu contar a sua história. Entender o livro que serviu de base, e o filme, enquanto fontes históricas, é tanto considerá-los produtos que apresentam um recorte da História retratada, como também produções carregadas de escolhas, visões de mundo e intencionalidades. Neste caso, o cinema nos permite também uma oportunidade de termos contato com uma perspectiva mais humana e emocional do tema, a partir das potencialidades do uso de imagem e som que apenas o cinema poderia proporcionar, em diálogo com os historiadores do cinema abordados aqui.

Uma característica que chamou a atenção dos alunos foi a recusa de alguns grupos judeus instalados no gueto em reconhecer o processo de desumanização imposto pelo nazismo e na negação da possibilidade de que a situação poderia piorar. Os alunos apontaram a contradição presente na realidade do evento com o que normalmente é retratado por meio de livros didáticos ou ainda, em materiais da internet, abrindo interpretação em sala sobre as razões que levavam a esses judeus em ver a situação dessa maneira. Alguns levantavam que poderia ser uma resistência que rejeitava completamente a realidade que estavam imersos, enquanto outros, apontando para o personagem do policial judeu, lembraram dos judeus que foram utilizados pelo próprio regime nazista a seu serviço, o que também foi interpretado como uma possível estratégia de sobrevivência e resistência. As interações e avaliações dos próprios alunos acerca do filme, durante sua exibição, mas também após esta, nos momentos de discussão em sala de aula, suas próprias interpretações e questionamentos, mobilizados junto dos saberes históricos por exemplo, manifestaram o lugar de fronteira como proposto por Monteiro e Penna.

No entanto, precisamos lembrar que nenhum de nós tínhamos lido o material original que deu origem ao filme, ou tinha conhecimento profundo sobre a vida dos personagens retratados. Assim, refletimos juntos sobre a experiência fílmica retratar apenas a visão do diretor sobre o evento, que por mais que tenha sido baseado em “fatos reais”, ainda é uma representação ficcional da realidade. Em outras palavras, o filme precisava ser problematização como uma criação, um produto cultural, cuja finalidade se alinharia, mesmo que parcialmente, ao que Adorno e Benjamin relatavam sobre os perigos e potências do cinema em meio a Indústria Cultural.



Figura 3. Stern contrata judeus conhecidos para a fábrica de Schindler.

Neste momento a turma destacou as reais intenções das ações de Itzhak Stern, personagem do contador judeu contratado por Schindler. Enquanto Schindler preocupava-se no enriquecimento proporcionado pelo contexto da guerra em sua fábrica, colocando sua ambição econômica sobre seus valores morais (um tema recorrente do filme), Stern buscava proteger os judeus que conhecia, pois acreditava na fábrica de Schindler ao menos teriam um tratamento mais humanizado no que nas demais condições de trabalho no gueto.

Para isso, Stern muitas vezes forjava documentos para que esses judeus escolhidos fossem considerados trabalhadores essenciais para a fábrica, possibilitando a sua transferência e proteção. Essa dualidade de objetivos e ações de Stern geraram discussões sobre ética, sobrevivência e as complexidades das relações humanas em tempos de extrema adversidade. Mais uma vez, ao mostrar a resistência dos grupos marginalizados e oprimidos, a História é feita a contrapelo, e, ocorre o desenvolvimento de uma consciência história sobre o Holocausto e a 2^a Guerra Mundial, como dito por Circe Bittencourt, em que os alunos analisam criticamente aquilo que é reproduzido a eles.



Figura 4. O assassinato do primeiro trabalhador essencial da fábrica de Schindler.

Considerada pelos alunos a primeira grande cena mais pesada, sensível, posto que, baseados na premissa do filme, estes não esperavam o desfecho da cena, em que um trabalhador deficiente, num primeiro momento agradecendo a Schindler por sua contratação na fábrica (mesmo com seu desconhecimento da situação), é a seguir assassinado pelas tropas nazistas. Esse momento marcou o início de uma tensão em relação à violência representada no filme, que acompanhou os alunos ao longo da exibição a exibição do filme e nos ajudou a refletir sobre a brutalidade e as tragédias humanas durante o Holocausto. O uso da sensível como forma de instigar os alunos, comovê-los e gerar reflexões se mostra um recurso bastante potente para a aula de História, através de uma abordagem única do cinema em sala de aula.



Figura 5. O envio de Stern a Auschwitz.

Esta cena marcou mais um momento impactante para os alunos, em que destacaram novamente a ambiguidade moral das ações de Schindler, em paralelo com a残酷 dos nazistas. Schindler, que vê Stern como um recurso valioso para enriquecê-lo, é questionado pelos alunos quando se preocupa em retirá-lo do trem com destino ao campo de concentração em Auschwitz, citando a frase do industrialista: “como eu ficaria se você fosse naquele trem?”.

Mais uma vez a desumanização da realidade dos judeus durante o nazismo foi levantada pelos alunos, tendo em vista que não eram apenas os oficiais do regime nazista que a promoviam. O processo de desumanização estava impregnado devido a reprodução da ideologia nazista na realidade retratada e apresentada pelo filme. No entanto, como veremos a seguir, também teremos situações de humanização daquelas pessoas será abordada e defendida pelo diretor do filme, em momentos sensíveis que ilustrariam o sofrimento e resistência do povo judeu.

Com o prosseguimento da cena, os alunos também torceram para que Schindler consiga recuperá-lo a tempo, batendo palmas e comemorando quando este consegue. A comemoração, porém, é interrompida no decorrer da cena, em que mostraram a destruição das bagagens de judeus e saque de suas posses mais valiosas, pelos soldados nazistas. Um deles questiona a razão para isso, enquanto outros comentam que não seriam necessárias as bagagens, visto que já era previsto pelos nazistas que eles iriam morrer em Auschwitz.



Figura 6. No gueto, os judeus discutindo entre si como a situação não era de todo mal, sendo libertador.

Novamente os alunos demonstraram surpresa e insatisfação com o discurso dos judeus no gueto de Cracóvia, que rejeitavam a ideia de que sua situação poderia piorar, e até afirmavam que morar no gueto era “libertador”. Essa cena provocou perplexidade e inconformidade nos alunos, que não esperavam a essa altura qualquer tipo de visão minimamente otimista diante da difícil realidade que se manifestava.



Figura 7. Introdução de Amon Göth, comandante do campo de Plaszow.

Quando Amon Göth, principal antagonista da trama, é apresentado, escolhendo a judia Helen Hirsch como empregada e, posteriormente, ordenando a execução da arquiteta judia que questionava o andamento da obra no campo de concentração, os alunos são surpreendidos pela frieza e crueldade no tratamento aos judeus pelo comandante. Cada cena envolvendo Göth despertou a tensão. Alguns também vão comparar o comportamento de Göth com o de Schindler, ao passo em que a moral de Oskar se transforma, decidindo salvar os judeus de sua fábrica, enquanto Göth não apresentará nenhuma mudança para melhor, ficando mais cada vez mais evidente a distância entre ambos.



Figura 8. Liquidação do gueto de Cracóvia.

Essa longa cena mostrou-se muito sensível aos alunos. A intensa violência representada, o tratamento desumano dos nazistas e, principalmente, os assassinatos constantes em tela geraram grande emoção entre os alunos, levando a uma ausência total de comentários durante a cena. Após ela muito alunos pontuaram a brutalidade dos soldados, o horror presente nos olhos de Oskar Schindler ao presenciar a liquidação do gueto e, especialmente, o momento em que surge a menina de casaco vermelho.

Em um filme predominantemente gravado em preto e branco, a curiosidade dos alunos em atribuir sentido a menina de vermelho trouxe muita mobilização destes ao revisitarmos o filme e explicar a intenção do diretor nesta representação e no que implicaria para a trama da história. Em comentários posteriores a exibição, alguns alunos levantaram que este momento parecia refletir uma realização em Schindler sobre a crueldade empregada pelo regime nazista, começando a questionar a sua atuação dentro do sistema.

A representação da liquidação em meio ao contexto da Segunda Guerra Mundial levou a reflexões acerca do que se faz dentro de uma guerra. A violência empregada e a apatia de soldados que estavam mais interessados sobre a música tocada em um piano do que com a vida dos judeus que tiravam durante o evento.

Além disso, os alunos pontuaram alguns momentos que havíamos conversado em sala de aula, sobre as mortes induzidas por médicos judeus, para que seus pacientes não sofressem com a morte violenta provocada pelos soldados nazistas ou na justificativa nazista de estar em guerra contra os judeus, e por isso deveriam assassiná-los assim, e na cooperação entre aqueles que tentavam se esconder da perseguição, mas que, infelizmente, resistiam em dar abrigo para os que precisavam como idosos e crianças.



Figura 9. Göth atira em judeus que trabalhavam em Plaszow.

Já no campo de Plaszow, novamente a brutalidade de Göth emerge, quando este, de forma recreativa, passa a atirar nos judeus que trabalhavam no campo. A vigilância constante, e indiferença de Göth ficaram evidentes neste momento, com a apatia de Göth, e suas ações sendo comentadas diversas vezes pelos alunos.



Figura 10. Primeiro encontro entre Schindler e Göth.

A interação entre Schindler e Göth nesta cena revela a ambiguidade moral do primeiro, que começava a demonstrar mais preocupação sobre a situação dos judeus no campo, ainda que misturada com suas motivações econômicas. Importante também frisar que a partir deste momento a fábrica de Schindler será instalada em Plaszow, com Oskar pagando a Göth para poder usar sua mão-de-obra escolhida em sua fábrica.



Figura 11. A administração de Göth do campo de Plaszow.



Figura 12. Mudança moral de Schindler.

Como dito, as cenas envolvendo Göth constantemente traziam uma tensão na sala de aula. Sucederam-se cenas como a tentativa de execução, frustrada, do rabino; a busca pelo ladrão de galinhas e a morte do menino que trabalhava em seu estábulo; todas elas apenas intensificaram a sensação de horror que os alunos tinham pelo personagem.

Enquanto isso, o alinhamento moral de Schindler, em contraposição ao de Göth, se transformava a cada interação com o comandante e convívio com os demais prisioneiros do campo e, em suas conversas com Stern, permitia-lhe que este subornasse Goldberg para que autorizasse cada vez mais a transferência de novos judeus trabalhadores em sua fábrica. O fazia dessa vez, não pensando em razões econômicas, mas para protegê-los, por mais que ainda apresentasse reticências em fazê-lo, como pontuado pelos alunos.

A preocupação de Schindler com os judeus se manifestaria de forma mais ativa inclusive quando este intervém à Göth para um tratamento mais humano aos judeus do campo, simbolizando que isto seria o verdadeiro poder. Tal cena ocorre logo após Helen Hirsch confidenciar a Schindler sobre os abusos praticados por Göth contra ela. A seguir vimos Göth tentar mudar seu comportamento, mas decidir ultimamente por mantê-lo. A distância moral entre os dois aumenta, visto que Göth avança sobre Helen e Schindler é preso pela Gestapo acusado por uma situação em que beija duas moças judias em seu aniversário como um ato de gratidão, sendo libertado após intervenção de Göth.



Figura 13. Seleção dos judeus para Auschwitz.

Nesta cena, tivemos mais um momento de intensa sensibilização dos alunos, devido a forma humilhante que os judeus são tratados pelos nazistas, em sua seleção sobre aqueles considerados saudáveis para permanecer em Plaszow e aqueles que serão enviados ao campo de Auschwitz. A situação é premeditada por uma conversa entre judias na noite anterior sobre os boatos da câmara de gás, em que estas demonstravam ceticismo sobre a existência dessas estruturas, o que despertou comentários dos alunos, incrédulos diante da recusa dessas mulheres em acreditarem nos boatos.

Após seleção inicial desses judeus, o que parecia um momento de alívio é abruptamente interrompido por uma cena muito forte. Os filhos dos prisioneiros são levados por caminhonetes destinadas a Auschwitz, e as mães, tomadas pelo terror e desespero, corriam desesperadas para tentar salvar seus filhos. Neste momento, muitos da turma choraram, ficando bastante emocionados, sendo considerada por eles a cena mais chocante do filme.



Figura 14. Prisão dos Judeus no trem à Auschwitz.

Nesta cena os alunos destacaram ser um dos momentos cruciais em que vimos Schindler, ativamente em meio aos soldados nazistas, tomar a iniciativa para aliviar o sofrimento dos judeus enfiados no trem com destino à Auschwitz, jogando água para combater o intenso calor que sofriam dentro dos vagões. O que para Göth e os demais oficiais parecia, de início, uma brincadeira maldosa, gradualmente se transforma ao perceberem que a verdadeira intenção de Schindler, evidenciando assim a sua evolução moral ao longo da trama.



Figura 15. Queima dos corpos dos prisioneiros.



Figura 16. Stern e Schindler bebem juntos pela primeira vez.

Na cena seguinte, já na fase final da guerra, os alunos apontaram para o que seria uma “queima de arquivo” do regime nazista no campo de Plaszow, lembrando do que foi conversado em aulas anteriores. Também destacaram que pela primeira vez do filme vemos Schindler e Stern bebendo juntos, num momento em que nenhum dos dois sabem o que fazer, perdidos, pois agora todos os judeus sobreviventes seriam enviados para Auschwitz e a fábrica seria fechada.



Figura 17. Schindler convence Göth e idealiza a lista.

Neste momento vemos Schindler persuadir Göth para transferir os judeus que trabalhavam em sua fábrica para um novo campo de concentração na Morávia. Göth, apesar de resistente, concede ao ser subornado por Schindler. Assim, o industrial junto de Stern organiza a lista com os nomes dos trabalhadores que irá levar. Gastando todo seu dinheiro, Schindler aposta com Göth pelo último nome, de Helen Hirsch, ganhando. Também busca o apoio de outro industrialista, sem sucesso. Ao terminarem, Stern afirma que a lista é um bem absoluto, e agora Schindler não mais esconde suas preocupações morais com o Holocausto.



Figura 18. As últimas viagens de trem.

No que viria a ser a última grande cena de tensão do filme, os alunos comemoravam o que parecia levar a um “final feliz” para os trabalhadores da fábrica, com a chegada do trem em Moravia. No entanto, a preocupação retorna ao constatarem que o trem contendo as mulheres foi enviado para Auschwitz. A tensão aumenta, quando as mulheres são encaminhadas para os chuveiros, evocando a referência a câmara de gás realizada anteriormente no filme.

Após esse momento angustiante, e com a chegada de Schindler a seguir, os alunos comemoravam o que parecia ser o final do filme. Tal como no decorrer do filme, os alunos mencionam mais uma vez a corrupção existente dentro da estrutura administrativa nazista, visto que mais uma vez Schindler precisa subornar os oficiais para reaver suas trabalhadoras.



Figura 19. O fechamento da fábrica, na Morávia.



Figura 20. Schindler sucumbe.

Durante os momentos finais na fábrica da Morávia, Schindler avisou aos soldados nazistas das ordens de não matar os judeus da fábrica, nem de entrarem nela sem autorização. Enquanto, sem Göth e os demais oficiais de Plaszow, os judeus de Schindler vivem num momento de maior tranquilidade. junto do dono da fábrica, reunido com sua esposa Emilie, que se aproxima da falência, já que se recusa em fornecer munições sem defeitos para os soldados alemães. Porém, a notícia da rendição alemã logo chega à fábrica, e Schindler realiza os preparativos finais ante a chegada dos aliados, destinando um momento de silêncio para honrar

a memória de todos. Acompanhando o silêncio do filme, não são ouvidos comentários em sala de aula, enquanto os alunos assistem a resolução em cena.

No momento de adeus e agradecimento dos judeus para Schindler, este se emociona incontrolavelmente, sendo um momento de choque para os alunos, já que o personagem manteve sua compostura ao longo do filme, evitando demonstração de fortes emoções. A cena de sua fuga, por ter contribuído com o regime nazista, e da migração dos judeus agora livres, é acompanhada pela execução de Amon Göth, comemorada por todos na turma.



Figura 21. Última cena: Visita ao túmulo de Schindler no presente.

Na última cena, após uma transição entre os atores do filme para os sobreviventes da lista de Schindler no momento da produção do filme, vemos estes, acompanhados dos atores, visitarem o cemitério aonde o Schindler verdadeiro está enterrado, em Israel. Uma cena que despertou bastante a emoção dos alunos, com muitos deles chorando enquanto observavam atentamente o final. Alguns chamaram atenção também para a distância temporal, referenciando a guerra como algo que não tem muito tempo. Após encerramento e breves comentários sobre o filme, os alunos aplaudiram e nos preparamos para o horário da saída escolar, decidindo que iríamos continuar nossa discussão nas próximas aulas.

3.7.b. 902 e “Até o último Homem”



Figura 22. Cena do filme “Até o último Homem”.

Durante a reunião do cineclube com a 902, a atividade mostrou-se bem diferente, se comparada a 901. Apesar da turma ser bem menor, com 12 alunos presentes, eles estavam bem mais dispersos. Ao longo do filme dificilmente conseguiam manter o foco, desviado por conversas paralelas ou pelo lanche coletivo que circulava durante toda a exibição.

Em alguns momentos surgiam comentários sobre o filme, mas quase todos sem relação com a trama ou com o conteúdo que trabalhamos em sala. Parte da turma usava das cenas para fazer brincadeiras, e o entusiasmo inicial com a atividade não se traduziu em engajamento. Acredito que mesmo a turma tendo decidido por esse filme, houve uma falha de comunicação e compreensão sobre a finalidade do projeto cineclube.

Após a exibição do filme conversamos e decidimos que não faríamos novamente a reunião do cineclube, pois avaliei que não havia sido proveitosa. Os alunos compreenderam, e após refletirem sobre seu comportamento, concordaram. Acredito que a proposta do cineclube não tenha sido bem elaborada com a turma, e que outras atividades seriam opções melhores para abordar.

Ao longo do ano continuamos a trabalhar com audiovisual, mas abandonamos o uso de filmes na sala de aula dessa turma, sendo apenas indicados para que assistissem em casa ou presentes de forma contextualizada em avaliações.

3.8. Avaliação do “Projeto Cineclube”

Devido a participação dos alunos durante as três reuniões realizadas no cineclube na 901, combinamos que haveria uma pontuação extra de 0,5 ponto a ser somada na média bimestral para cada reunião concluída. Dos 34 alunos da turma, apenas uma se recusou a participar das reuniões, faltando nos dias combinados de forma voluntária. Quando questionada de sua ausência, a aluna demonstrou que não era de seu interesse, e como a atividade não entrava como uma avaliação obrigatória para composição de sua nota, ela decidiu não participar.

Como mencionado também, a experiência relativa a primeira reunião do cineclube serviu de referência para os grupos que iriam apresentar o trabalho dos quadrinhos sobre a Segunda Guerra Mundial.

A proposta do projeto deste ano não se preocupou em estabelecer uma avaliação formalizada. Porém, baseado na experiência e no feedback dos alunos, pensou-se para a próxima vez em que o projetor for realizado, na produção de curtas-metragens ao final da atividade, com a divisão em grupos e material apresentado sobre algum tema relacionado a disciplina de História. Da mesma forma que foi concebido o projeto, esta avaliação também será pensada de forma coletiva entre professores e alunos.

Para formalizar um feedback da edição de 2023, foi desenvolvido um questionário pelo *google forms*. Fotografias sobre o cineclube e o trabalho posterior sobre os quadrinhos, além do questionário de feedback em sua íntegra seguem anexado na dissertação, e as respostas serão analisadas na próxima seção.

3.9. Feedback dos alunos

No levantamento realizado de feedback dos alunos da turma 901 sobre a experiência do projeto cineclube, podemos dividir as informações em cinco eixos. A turma possuía 34 alunos, com 1 abstenção e 33 participações. Dos que participaram, 10 responderam ao questionário, que era uma tarefa opcional para aqueles que quisessem registrar a sua experiência no projeto. Os eixos foram:

- a. **Avaliação do Projeto Cineclube:** Todos os participantes aprovaram a ideia e execução da atividade, com as notas variando de 8 a 10, numa escala de 0 a 10.
- b. **Experiência dos participantes:** Os alunos descreveram suas experiências como enriquecedoras, divertidas e úteis para o aprendizado de forma geral.

- c. **Processo de escolha dos filmes:** Foi considerada democrática, e elogiam as oportunidades criadas para que expusessem suas opiniões e preferências sobre os filmes escolhidos.
- d. **Impacto dos filmes no aprendizado:** Foram vistos como ferramentas úteis para entender os temas históricos trabalhados em sala de aula.
- e. **Sugestões de melhorias:** Os alunos sugeriram como melhorias para o projeto no próximo ano, como iniciá-lo mais cedo, realizar mais reuniões e incluir outras disciplinas escolares.

De acordo com as informações, vemos que o projeto cineclube foi bem recebido pelos estudantes, com a maioria avaliando de forma positiva tanto a ideia quanto a execução. Isso indica um forte alinhamento entre as expectativas dos alunos e a entrega do projeto. A experiência foi descrita como enriquecedora e contribuiu para um aprendizado mais dinâmico e engajado da história, sugerindo que a metodologia adotada pelo cineclube foi eficaz em tornar o conteúdo mais acessível e interessante. Por exemplo:

“Questão 11. Dos filmes exibidos, houve alguma cena ou momento específico que você considerou particularmente mais importante para a disciplina de História? Se sim, qual cena, de qual filme? Explique também o motivo da escolha dessa cena.

Resposta 1: Não sei bem como responder a essa pergunta, mas acho que principalmente em A Lista de Schindler nós vemos cenas impactantes quanto ao Holocausto, como a cena em que as crianças são levadas dos pais naqueles caminhões. As crianças acenam pra eles achando estar tudo bem, mas os pais tentam correr atrás deles porque sabiam bem o que aconteceria. E também ligada a essa cena, temos uma cena anterior de algumas crianças correndo pra se esconder e não serem levadas. Achei essas cenas importantes por justamente mostrarem os horrores do Holocausto.

Resposta 2: Em 'A Lista de Schindler', a cena em que cai a ficha do proprietário da fábrica sobre o que realmente estava acontecendo e sua mudança de vista sobre os judeus. Porque foi um ponto de ignição muito importante na história que resultou em centenas de vidas salvas. Eu escolhi porque foi a cena em que tive maior sensibilidade.”

No entanto, é valido destacar que apesar dos benefícios, tivemos que lidar com algumas questões como a interpretação equivocada de alguns alunos sobre as cenas, devido talvez ao questionário ter sido respondido semanas depois da conclusão da atividade. Ainda na mesma questão, por exemplo, um aluno se equivocou ao lembrar da cena em que as mulheres são enviadas para Auschwitz, próxima ao final do filme, e Schindler decide buscá-las:

“Resposta 3: Uma cena de A Lista de Schindler, quando alguns prisioneiros foram comprados e ao invés de irem para um novo lugar, foram mortos dentro dos trens, nessa cena deu pra ver exatamente como era uma das atrocidades que acontecia na época e foi importante para compreender mais sobre o Holocausto”

O processo de escolha dos filmes, realizado democraticamente através de votações, foi bem aceito e promoveu a inclusão e participação ativa dos alunos, reforçando o caráter colaborativo do projeto:

“Questão 5. Qual sua opinião do processo de escolha dos filmes em sala de aula?

Resposta 1: Foi um processo justo e democrático, tivemos o direito de dar nossa opinião assim como ouvimos a de todos.

Resposta 2: Achava dinâmico e divertido, até porque se o filme que vc [sic] tivesse votado não fosse o escolhido, o professor liberava no drive pra gente ver

Resposta 3: O processo de escolha também era bem legal. O professor selecionava vários filmes sobre o tema, no mínimo uns 4/5, falava um pouco sobre a proposta de cada um e até sua experiência e opinião sobre eles, e isso tudo fazia com que eu quisesse assistir todos os filmes propostos (o que é capaz que eu faça). Depois de ouvir sobre os filmes, a turma votava que filme cada um preferia e era escolhido.”

Os filmes foram destacados como ferramentas poderosas para a compreensão de temas históricos complexos, o que demonstra o potencial do cinema como recurso pedagógico, como visto a seguir:

“Questão 9. Em que medida você acredita que os filmes contribuíram para sua compreensão do tema abordado em sala de aula?

Resposta 1: Todos os filmes me ajudaram a entender mais da matéria, o filme Infiltrado na Klan por exemplo mostra como era o racismo nos Estados Unidos, e a forma que eram tratados. Todos me ajudaram a ter maior compreensão aos temas

Resposta 2: Os filmes apresentam o tema de maneira menos "abrangente" como é dada em aula, mas claro que contribuíram pra minha compreensão. No filme O Auto da Compadecida, por exemplo, nós vemos o "estilo de vida" dos sertanejos na época das Repúblicas Oligárquicas e do cangaço; então nos filmes podemos ver esses eventos históricos na prática e suas consequências.”

As sugestões para melhorias refletiram um desejo dos participantes de expandir e aprimorar a experiência do cineclube. A inclusão de outras disciplinas e a antecipação do início do projeto são indicativos de que os alunos valorizam a interdisciplinaridade e desejam uma exposição mais prolongada a essa forma de aprendizado:

“Questão 20. Se houver outras sugestões, comentários ou feedbacks que você gostaria de compartilhar, sinta-se à vontade para fazê-lo.

Resposta 1: Nos próximos anos começar o cineclube antes, talvez em abril, para conseguir mais temas trabalhados.

Resposta 2: Faça mais cineclubs pras [sic] próximas turma :) tenho certeza que elas vão adorar assim como nós da 901 adoramos

Resposta 3: "Fico feliz de ter participado desse projeto que foi tão legal pros [sic] alunos, e fico feliz se consegui ajudar o Vinnícius respondendo ao questionário :) Bom, acho que o projeto devia ser aplicado a todas as turmas desde o primeiro bimestre, e aprecio e agradeço a dedicação do professor em tornar nosso ensino melhor da melhor maneira <3"

Em suma, considero que nosso projeto de cineclube escolar 2023 foi uma iniciativa bem-sucedida que estimulou o interesse dos alunos pela história e promoveu uma abordagem mais interativa e reflexiva da matéria. As diferenças entre as turmas 901 e 902, quanto aos erros e acertos do projeto, indicam as possibilidades do uso do cinema na sala de aula de História.

As sugestões de melhorias apontam para um potencial de crescimento e refinamento do projeto, que poderia beneficiar ainda mais as futuras turmas. Problemas e desafios eram esperados, e junto com os pontos positivos, contribuíram para compreender de que maneiras o cinema, em especial o formato de cineclube, poderia auxiliar no processo de aprendizagem dos estudantes de História.

CAPÍTULO 4: GUIA PARA USO DO CINEMA NA SALA DE AULA DE HISTÓRIA

Como produto, esta dissertação propõe a criação de um guia para professores de história que contribua para a criação de projetos de cineclubs escolares, adaptados à realidade escolar de cada um, baseado na experiência e no referencial teórico apresentado. A intenção do guia é servir como norte para as próprias reflexões de professores que estejam interessados em utilizar do cinema em sala de aula, não sendo seu objetivo restringir a prática docente nesse sentido.

O guia se encontra dividido nas seguintes seções:

4.1 Objetivos e propósito do guia.

Este guia é concebido como um suporte para professores de História que desejarem implementar cineclubs escolares, reconhecendo-os como uma estratégia metodológica alternativa para a sala de aula. Sem excluir profissionais de outras disciplinas escolares, seu propósito geral é o de orientar educadores na criação e execução de projetos de cineclubs adaptados às condições e necessidades específicas de suas escolas. Para isso, tem como objetivos a promoção do engajamento dos alunos e aprofundamento de seu entendimento histórico por meio da experiência cinematográfica, incentivando a participação ativa, o pensamento crítico e a interdisciplinaridade.

As experiências vividas com o “Projeto Cineclube” apresentadas na dissertação são utilizadas como base para construção deste material, que consiste em uma série de questionamentos e reflexões destes sugeridas ao professor que decidir construir a sua própria versão do projeto.

4.2 Questões relativas à adaptação para a realidade escolar.

- O cineclube é a melhor maneira de se trabalhar com cinema nesta ou naquela turma? Por quê?

Na fase de concepção do projeto, deve-se pensar primeiro se a criação de um cineclube escolar seria a melhor maneira de se trabalhar com cinema. Dito isto, existem outras formas como a reprodução de trechos, cobrança de trabalhos escolares para casa, criação de resenhas críticas, entre outras formas de se trabalhar com cinema em sala de aula. O professor deve se

questionar se o cineclube vale o esforço necessário para atingir os objetivos esperados, e, caso não seja, quais seriam os outros caminhos melhores para tal.

- Qual a experiência com cinema que meus alunos possuem? Eles já realizaram alguma atividade semelhante?

O professor deve conhecer minimamente os alunos que pretende ensinar usando do cineclube. Saber se seus alunos possuem o hábito de assistirem filmes no seu tempo livre, se já realizaram atividades envolvendo cinema. Também é importante saber se apresentam alguma resistência ou dificuldade que comprometa a execução do projeto. Ou ainda, o que precisam ser ensinados para tirarem maior proveito da experiência como um todo.

- Como posso garantir que o cineclube seja acessível a todos os alunos, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais?

Hoje em dia muitas salas de aula possuem alunos com necessidades específicas, como transtornos de déficit de atenção com hiperatividade, de espectro autista, desafiador opositor, entre outros. É possível atender a todas essas demandas de maneira que se gere uma aprendizagem significativa com o cineclube? Existem filmes que podem aproximar o aluno dessa aprendizagem, mas também há aqueles que podem levar a um distanciamento, tendo em vista que podem não representar a melhor abordagem para determinado conteúdo.

- Quais os recursos disponíveis na escola para a exibição dos filmes? Esses recursos dependem de quais fatores?

O professor precisa ter conhecido de todos os recursos possíveis. Sejam eles de ordem tecnológica, como computadores, projetores, televisões, cabos ou caixas de som, ou de ordem institucional, como disponibilidade na grade de horários, salas de aulas para realização das sessões ou até mesmo sobre o uso do ar-condicionado e/ou ventiladores, pois demanda consumo de energia elétrica.

- É possível envolver outros membros do corpo docente dentro do projeto? Quais professores da instituição são mais propensos a aceitarem participar do projeto?

- Quais são disciplinas mais potentes para se criar um diálogo dentro da programação pensada para o cineclube?**

Assumir uma abordagem multidisciplinar, ou de outra natureza semelhante, potencializa os ganhos esperados com a execução do projeto. No entanto, também são aumentados os riscos e desafios de ter que se lidar com disciplinas fora da sua área de domínio. Para isso, a participação de outros professores é fundamental. Nesse momento é necessário que o professor entre em contato com os demais colegas para saber quais estão dispostos a construir a atividade coletivamente, dividindo as tarefas, mas também conhecer aqueles que estão alinhados com as mesmas propostas e preocupações. Se após todo esse processo, o resultado for negativo, deve refletir se será válido incluir outras disciplinas ou se manter restrita à somente a sua.

- De que maneira o cineclube pode ser integrado as demandas do currículo escolar?**
- É possível transformá-lo em um trabalho avaliativo?**
- E com relação ao calendário escolar? É possível incluir o projeto no planejamento?**

Realizar um cineclube implicará em um planejamento que deve estar em harmonia com o que a escola estabeleceu. A escola deve ser uma instituição aberta para a execução de metodologias alternativas, para que o professor tenha um contexto favorável para realizar o projeto. É necessário atenção com relação às avaliações institucionais internas e externas, tendo em vista que o projeto demanda tempo considerável, que pode afetar o cronograma avaliativo se for feito sem o devido cuidado, e os conteúdos explorados pelo cineclube precisam estar alinhados com o currículo ensinado pelo professor, mas levando em consideração as questões políticas envolvendo a instituição e a comunidade escolar.

4.3 Questões sobre o uso das tecnologias.

- Os alunos possuem familiaridade com tecnologias que envolvem a reprodução de audiovisual, como celulares smartphones, notebooks, computadores e tablets?**

Apesar de atualmente nossos alunos nascerem em um contexto de avanço tecnológico muito grande, não raro lidamos com aqueles que ou não têm acesso a essa tecnologia por questões financeiras ou familiares, ou, se têm, não possuem familiaridade em manipulá-los.

Neste momento o professor precisa assumir a responsabilidade e, minimamente, oferecer condições ou possíveis saídas para que tais questões não impeçam a execução do projeto.

- Os alunos possuem acesso a internet em casa, ou na escola? É possível deles assistirem os filmes em casa caso estejam ausentes no dia da sessão?**
- Quais plataformas digitais posso utilizar para facilitar o acesso aos filmes e a discussão entre os alunos?**
- Quais são as implicações legais e éticas do uso de filmes protegidos por direitos autorais na sala de aula?**

Hoje temos diversas opções para compartilhamento e reprodução de filmes disponíveis na internet. Serviços de streaming, por assinatura, apesar de representarem mais custo para a atividade, têm o potencial de facilitar o acesso aos filmes. Porém, redes de compartilhamento de arquivos em nuvem, como o *google drive* ou o *one drive* são recursos poderosos para organizar os filmes e mantê-los em um local de fácil acesso para todos os alunos. No entanto, necessitam de cuidado pois estas redes têm a política de bloquear o compartilhamento de determinados arquivos por entenderem que infringem as leis de direitos autorais, então devem ser utilizadas de forma consciente pelo professor e seus alunos.

A legislação brasileira assegura o direito de reprodução de material protegido por direitos autorais, conforme consta no artigo 46 da Lei de Direitos Autorais (Lei nº 9.610/1998), desde que possuam finalidade exclusivamente didática, sem intuito de lucro. Porém, existem algumas limitações quando escolhemos trabalhar com sistema de nuvem digital, sendo necessário que o professor seja cuidadoso para que, mesmo que não intencionalmente, contribua para que os filmes disponibilizados não sejam ilegalmente reproduzidos para outros fins pelas redes.

4.4 Questões sobre engajamento dos alunos.

- Como posso incentivar a participação ativa dos alunos na seleção dos filmes e na organização do cineclube? Como posso garantir que todos os alunos se sintam confortáveis para expressar suas opiniões durante os debates?**
- Quais atividades interativas posso planejar para promover a discussão e a reflexão após a exibição dos filmes?**

Como forma de engajar os alunos, o professor deve promover a participação ativa destes no processo. Ou seja, os alunos precisam ter poder de decisão ao definir, juntos entre si e com o professor, os rumos que o cineclube irá trilhar. Não quer dizer que os alunos deverão liderar o processo, mas sim que existem certos momentos do planejamento em que deve haver sua participação.

Por exemplo, na seleção e votação dos filmes, dos temas relacionados a matéria que eles sentem mais dificuldade ou interesse, na organização dos dias de sessão do cineclube, ou na organização de lanches coletivos. Participar de forma ativa, e não passiva, discutindo junto com os professores, ajuda a instituir sentido para a atividade como um todo.

Também devem ser incentivados a realizarem anotações para que ajudem em suas reflexões para os momentos de debate, que deve ser mediado pelo professor para que haja o respeito ao direito de expressão dos alunos. Outra forma de estimular a discussão consistiria na criação de avaliações que colocassem a prova o que os alunos estão aprendendo com a ajuda do projeto, sendo também potente para aqueles alunos considerados mais tímidos de externalizarem os seus pontos de vista.

- Como posso garantir um processo democrático e justo na seleção dos filmes? Quais critérios devo usar para escolher os filmes que serão exibidos?**
- Como posso organizar as sessões para maximizar a participação e o engajamento dos alunos?**

Para garantir um processo democrático e justo na seleção dos filmes, é essencial adotar uma abordagem participativa, como evidenciado pelo projeto cineclube histórico, onde os alunos tiveram a oportunidade de votar nos filmes após uma discussão coletiva sobre as opções disponíveis. Os critérios para escolher os filmes devem incluir a relevância para os conteúdos das disciplinas, a capacidade de promover o desenvolvimento de habilidades críticas e a representatividade de diferentes perspectivas históricas. O professor deve também justificar critérios que surjam devido a uma demanda específica dos alunos que participarem do projeto.

- Quais técnicas posso usar para facilitar debates produtivos e inclusivos?**

Para facilitar debates produtivos e inclusivos, é recomendável adotar técnicas que promovam a participação ativa e equitativa de todos os alunos. O uso de metodologias ativas

pode ser uma boa alternativa, como a aprendizagem em pares ou a criação de círculos de diálogo ou seminários socráticos, que incentivam a discussão aberta e o pensamento crítico. É importante também estabelecer regras claras de engajamento, como respeitar a vez de falar e ouvir ativamente, para criar um ambiente seguro onde os alunos se sintam confortáveis para expressar suas opiniões.

- Como posso preparar os alunos para que eles possam contribuir de forma significativa para as discussões?

Na preparação dos alunos é essencial fornecer-lhes o contexto e o conhecimento de fundo necessários sobre os temas dos filmes. Isso pode ser feito por meio de atividades prévias, como leituras dirigidas, uso de fontes históricas, pesquisas ou apresentações durante as aulas que explorem o período histórico, os personagens e os eventos retratados nos filmes. Pode-se também encorajar os alunos a formularem suas próprias perguntas e tópicos de discussão antes da exibição dos filmes, o que os ajuda a se engajarem mais profundamente com o material e a se sentirem mais investidos nas discussões. Trabalhar com análise de críticas de filmes pode ser interessante para que tenham inspiração com este formato e criem as próprias críticas.

A prática de análise crítica de filmes, onde os alunos aprendem a identificar e discutir aspectos como enredo, personagens, cenário e perspectiva histórica, também pode enriquecer as discussões pós-exibição.

4.5 Questões sobre definição do calendário.

- Como posso estabelecer um cronograma para as sessões do cineclube que não conflite com outras atividades escolares?**
- Qual é a frequência ideal das sessões para manter o interesse dos alunos sem sobrecarregá-los?**

Para organizar as sessões de forma a maximizar a participação e o engajamento dos alunos, é importante definir um calendário claro e realizar votações para escolher os dias e horários mais convenientes para a maioria, além de envolver os alunos na organização de aspectos práticos, como os lanches compartilhados, e promover debates pós-exibição que incentivem a expressão de opiniões e ideias, como demonstrado nas etapas do projeto cineclube.

Ele precisa estar alinhado com o calendário de atividades da instituição escolar, para que suas reuniões não conflitam com semanas avaliativas, se choquem com atividades de colegas professores ou com demais eventos, como festas, feriados ou recessos.

A quantidade de reuniões também deverá ser planejada, visto que ela acompanha o conteúdo ministrado pelo professor em suas aulas. Por exemplo, na disciplina de história, caso a exibição de um filme seja realizada antes da turma ter conhecimento prévio necessário para entender o contexto temporal de determinado período, isso tende a prejudicar o processo de aprendizagem, levando a reprodução de concepções equivocadas ou anacronismos.

Ele também deve permitir uma certa flexibilidade, tendo em vista que a rotina escolar convive com a imprevisibilidade, e saber.

4.6 Questões sobre a realização das sessões.

- Como posso criar um ambiente propício para a exibição dos filmes e para os debates subsequentes?

Para criar um ambiente propício à exibição dos filmes e aos debates subsequentes, é fundamental considerar a adaptação do espaço físico e a disponibilidade de recursos tecnológicos adequados. O ambiente deve ser confortável, com assentos apropriados e equipamento de projeção de qualidade, garantindo uma experiência imersiva. A iluminação deve ser ajustada para a visualização ideal do filme, e o som deve ser claro e audível para todos os participantes. Além disso, é importante estabelecer regras claras de comportamento durante as exibições para minimizar distrações. Para os debates, deve-se criar um clima de respeito e abertura, incentivando a participação de todos os alunos e garantindo que se sintam seguros para expressar suas opiniões.

- Quais são as melhores práticas para gerenciar o tempo e garantir que as sessões comecem e terminem conforme planejado?

Quanto às melhores práticas para gerenciar o tempo e assegurar o cumprimento do cronograma das sessões, é crucial definir um calendário claro e comunicá-lo antecipadamente a todos os envolvidos. As sessões devem começar e terminar pontualmente, respeitando o tempo de duração dos filmes e o período destinado aos debates. O professor ou um representante

da turma pode se tornar um coordenador de tempo para monitorar o andamento da sessão e fornecer avisos periódicos sobre o tempo restante.

Além disso, é recomendável realizar um planejamento detalhado que inclua tempo extra para imprevistos e para a transição entre as atividades, garantindo que todos os aspectos do cineclube sejam realizados sem pressa e com a devida atenção, e um mínimo de flexibilidade ao projeto.

4.7 Conclusão.

Ao final deste guia, é evidente que o "Projeto Cineclube" não é apenas uma atividade extracurricular, mas uma ferramenta pedagógica poderosa que pode transformar o ensino de História. Através da implementação cuidadosa e reflexiva de cineclubs escolares, os professores têm a oportunidade de enriquecer a experiência educacional dos alunos, promovendo o engajamento, o pensamento crítico e a sensibilidade histórica. Este guia serve como um roteiro para navegar pelos desafios e oportunidades que o cineclubismo apresenta, incentivando os educadores a adaptarem e moldarem o projeto às suas realidades escolares únicas. Com a participação ativa dos alunos e a colaboração entre disciplinas, o cineclube escolar tem o potencial de se tornar um espaço de aprendizado significativo e transformador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário enfatizar mais uma vez a relevância que o projeto de cineclube escolar trouxe para o Ensino de História nesta experiência. Através de sua execução observou-se um aumento significativo no interesse dos alunos pela disciplina, em especial aos temas relacionados ao nazifascismo e à Segunda Guerra Mundial.

Acredito que esta pesquisa tenha atingido os objetivos propostos, contribuindo a sua própria maneira para o campo do Ensino de História, especialmente associado ao cinema em sala de aula. Entendo também que a hipótese acerca da contribuição do uso do cinema comercial para enriquecer a aula de História e o processo de ensino-aprendizagem foi confirmada. Dito isto, resta fazer um breve balanço geral sobre o que foi abordado.

O referencial teórico-metodológico proposto esteve fundamentado sobre historiadores do campo do cinema, do Ensino de História e da filosofia. Além disso, considerou-se que, no intuito de gerar protagonismo dos alunos, justificou-se a escolha do formato de cineclube dentro da aula de História, principalmente pela característica democrática e participação ativa que essa metodologia possibilitaria para os envolvidos.

Conforme dito no Capítulo 1, entendemos que o Ensino de História se faz através da mobilização de diversos saberes em sala de aula, o que foi observado ao longo de toda a experiência do projeto. O projeto envolveu desde a escolha dos filmes, as sessões de exibição, as discussões durante e após as sessões, as avaliações regulares (teste e prova), além dos trabalhos de apresentação, a resolução de um questionário sobre o projeto, e, de certa forma, a própria elaboração dessa dissertação. Todas as etapas direta ou indiretamente contribuíram para promover um ambiente de debate e reflexão crítica na sala de aula.

Utilizar da “Lista de Schindler” permitiu uma aproximação e sensibilização dos alunos com o conteúdo ministrado em sala de aula. A manifestação do lugar de fronteira, nesse sentido, permitiu a interação dos diversos saberes mobilizados, como os próprios da História, do Cinema, do Ensino de História, mas também dos próprios saberes individuais e da experiência de vida de cada um, ao passo em que cada aluno foi seu próprio protagonista no processo de dar significar o conhecimento histórico adquirido, auxiliado pelo professor.

As respostas do questionário de feedback e as próprias discussões relativas ao projeto demonstram sua aprovação geral pelos alunos. Experienciar a validação destes é importante tanto para a autocrítica do professor em seu trabalho docente, como também para motivar ainda

mais pela procura de metodologias alternativas e formas de gerar um ambiente de aprendizado mais significativo.

Durante o projeto lidamos com diversos desafios, como questões relativas ao calendário, os recursos tecnológicos necessários, a negociação entre a turma, a escola e os professores, as diferenças entre as duas turmas selecionadas para o projeto, a autocrítica necessária para manter seu desenvolvimento, entre outros. Acredito também que os resultados e a experiência como um todo seriam diferentes se fosse realizada com outras turmas, o que não tira nem a viabilidade do projeto nem seu valor. Pelo contrário, demonstra as potencialidades de se trabalhar com as diferentes realidades escolares existentes no Brasil, e a flexibilização que se precisa ter em mente para adaptá-lo a estas.

Novamente, agradeço ao ProfHistória por me levar a muitas das reflexões aqui apresentadas, ao seu corpo docente e discente, aqueles todos que fizeram parte deste processo, e, gostaria de encerrar agradecendo as minhas turmas, que continuam a me fazer buscar ser um professor melhor.

APÊNDICES

1. QUESTIONÁRIO DE FEEDBACK DO PROJETO

O questionário a seguir foi disponibilizado digitalmente para os alunos preencherem, no link: <https://forms.gle/eSPu5NR5yRi85f7NA>.

- 1) Seu nome completo.
- 2) Numa escala de 0 à 10, qual nota daria para a **IDEIA** do projeto do “Cineclube Histórico 2023”?
- 3) Numa escala de 0 à 10, qual nota daria para a **EXECUÇÃO** do projeto do “Cineclube Histórico 2023”?
- 4) Como você descreveria sua experiência/participação durante o projeto do cineclube?
- 5) Qual sua opinião do processo de escolha dos filmes em sala de aula?
- 6) Considera que o projeto tenha sido construído de maneira democrática ou não? Explique sua resposta.
- 7) Dos filmes exibidos no projeto, houve algum que tenha chamado mais a sua atenção/curiosidade? Explique sua resposta.
- 8) Você acredita que algum filme não escolhido poderia ter sido mais interessante de ser abordado do que algum que foi escolhido?
- 9) Dos filmes não selecionados, você considera que sua disponibilização em nossa pasta do *googledrive* exibição individual, é um caminho interessante para o andamento do projeto? Você chegou a ver algum dos filmes não selecionados? (Se sim, qual/quais)
- 10) Em que medida você acredita que os filmes contribuíram para sua compreensão do tema abordado em sala de aula?
- 11) Dos filmes exibidos, houve alguma cena ou momento específico que você considerou particularmente mais importante para a disciplina de História? Se sim, qual cena, de qual filme? Explique também o motivo da escolha dessa cena.
- 12) Como você avalia a qualidade das discussões sobre os filmes durante o andamento do projeto do cineclube?
- 13) Você se sentiu à vontade para expressar suas opiniões e ideias durante as discussões em sala de aula?
- 14) Você acredita que o cineclube pode ser uma ferramenta útil para aprender História? Por quê?

- 15) Como você avalia a organização geral da reunião do cineclube?
- 16) O que acha que poderia ser diferente, ou que poderia ser melhorado, no projeto do cineclube, para 2024?
- 17) Para o funcionamento ideal do cineclube, qual seria o melhor caminho para a realização das reuniões?
- 18) Seria interessante para o projeto do cineclube histórico, a inclusão das demais disciplinas e professores, como Ciências, Português ou Geografia, entre outros?
- 19) Houve alguma experiência desagradável durante o cineclube? Se sim, qual/quais?
- 20) Se houver outras sugestões, comentários ou feedbacks que você gostaria de compartilhar, sinta-se à vontade para fazê-lo.

2. FOTOGRAFIAS DO PROJETO CINECLUBE



Figura 23. Reunião da 1ª Sessão do Projeto Cineclube.
Filme: “A Lista de Schindler”



Figura 24. Reunião da 2ª Sessão do Projeto Cineclube.
Filme: “O Auto da Compadecida”

3. FOTOGRAFIAS DAS APRESENTAÇÕES DO TRABALHO SOBRE QUADRINHOS E SEGUNDA GUERRA MUNDIAL



Figura 25. Quadrinhos utilizados no trabalho.



Figura 26. Grupo do livro “O Boxeador”.



Figura 27. Grupo do livro “O Diário de Anne Frank”.

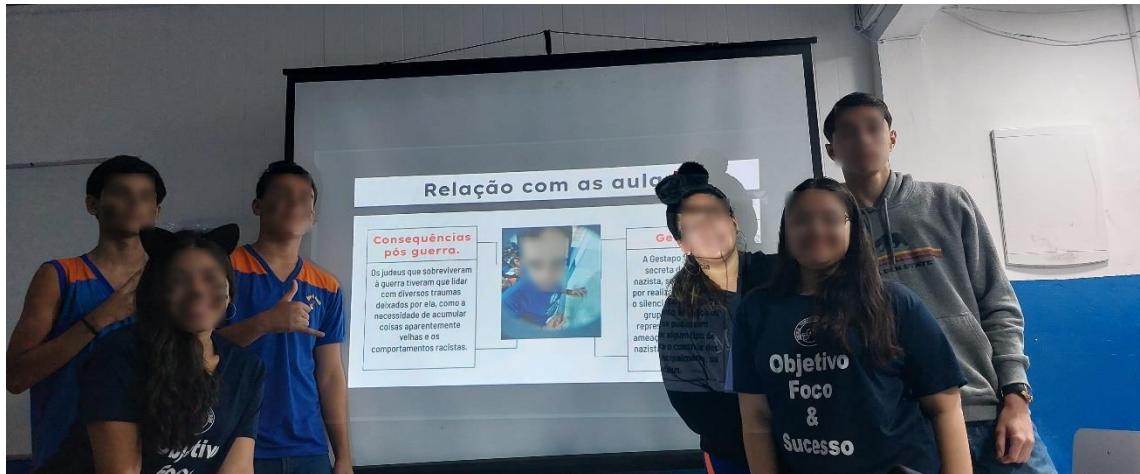


Figura 28. Grupo do trabalho “Maus”.



Figura 29. Grupo do trabalho “Eles nos chamavam de inimigo”.



Figura 30. Grupo do trabalho “Marcha para a Morte!”.

4. RESUMOS CRIADOS E DISPONIBILIZADOS PARA OS ALUNOS SOBRE NAZIFASCISMO E SEGUNDA-GUERRA MUNDIAL.

Disciplina: História	9ºANO
Professor: Vinnícius Alves Crespo	
AS IDEIAS FASCISTAS E O TOTALITARISMO	
Totalitarismo	
<ul style="list-style-type: none">- Nasce durante o período entreguerras.- Totalitarismo: É um regime político altamente centralizador, sem contestação da autoridade e que pode ser exercido por uma pessoa, partido ou classe social. Possui uma ideologia que se manifesta na sociedade, como culto ao líder ou perseguição a minorias étnicas.- Autoritarismo: Regime autoritário, com limites ou inexistência da liberdade individual, além da perseguição de acordo com critérios políticos, mas sem a existência de uma ideologia que sustente o regime de governo.- Motivos para o totalitarismo nascer:<ul style="list-style-type: none">- Grande Depressão econômica (Fim da 1ª Guerra Mundial e Crise de 1929);- Medo do socialismo (Revolução Russa de 1917) nas nações europeias;- Revoltas sociais contra a situação de miséria;- Características comuns:<ul style="list-style-type: none">- Nacionalismo exacerbado (Ultranacionalismo);- Culto ao líder;- Limitação dos direitos individuais;- Forte uso da propaganda e de símbolos;- Uso e valorização da força/violência;- Unipartidarismo.- Intervenção do Estado na economia.- Militarismo.- Anticomunismo;- Antiliberalismo;	
Fascismo Italiano	
<ul style="list-style-type: none">- Líder: Benito Mussolini (Partido Nacional Fascista)- Confronto político entre Partido Fascista e Partido Comunista. Apoio dos conservadores italianos e da burguesia ao Partido Fascista.- 1922: Marcha sobre Roma. Rei Emanuel III convida Mussolini para o cargo de Primeiro Ministro.- 1924: Início da ditadura fascista italiana. Mussolini se transforma no <i>Duce</i> (guia).- Criação da Carta del Lavoro (<i>Carteira de Trabalho</i>). Reivindicações dos trabalhadores mais controle do Estado nas relações de trabalho.- 1929: Tratado de Latrão: Governo fascista concedeu o território do Vaticano ao Papado, em troca de apoio político do Papa. Catolicismo se torna a religião oficial do Estado.	
Nazismo Alemão	
<ul style="list-style-type: none">- Ideologia ligada ao fascismo italiano, com algumas variações;- Ideologia nazista se fortaleceu com os resultados da Primeira Guerra Mundial, como o Tratado de Versalhes (Paz Punitiva) e a destruição causada pela guerra, além do impacto da crise de 1929.- 1925: Publicação de <i>Mein Kampf</i>. Livro autobiográfico de Adolf Hitler.- Hitler, liderança do partido nazista, após o impacto de crise econômica, canaliza seu discurso de ódio. Recebeu apoio, assim, da alta burguesia, que temia o avanço das ideias socialistas na Alemanha.- 1932: Nomeação de Adolf Hitler como primeiro-ministro, perseguição às minorias e opositores do nazismo, além de, canalização do poder em suas mãos.- 1933: Criação da Gestapo, a polícia política secreta.- 1934: Com a morte do presidente, Hitler concentra todo o poder em suas mãos. Início do <i>III Reich</i> (<i>Ditadura Nazista</i>). Nomeação de Hitler como <i>Führer</i>.- Características principais (além das mais comuns do fascismo de forma geral):	

- Antissemitismo; - Pangermanismo; - Eugenia/Racismo; - Arianismo; - Valorização da “teoria do espaço vital”; - Unipartidarismo; - Etc.

Salazarismo Português

- Antecedentes: 1910: Revolução em Portugal. Deixou de ser monarquia e se transformou em república.
- Regime republicano enfrentava forte oposição e instabilidade política.
- 1926: Golpe de estado militar, sob o controle do ministro da Fazenda Antônio Oliveira Salazar, que assume o governo após a morte do general Carmona. Iniciou-se, em 1933 o **Estado Novo português**.
- O regime assumiu características comuns aos demais países fascistas, tais como o partido único, o líder carismático, a repressão política e a propaganda de massa. Além disso, as colônias portuguesas na África foram mantidas.
- Dura até 1974, sendo finalizado com a **Revolução dos Cravos**.

Franquismo Espanhol

- Antecedentes: Crise de 1929 e abdicação do rei Afonso XIII. Início de um governo republicano, comandado pela burguesia liberal.
- Questões como: autonomia das regiões mais desenvolvidas economicamente (Catalunha e País Basco) e reações de antigos grupos dominantes dividem a Espanha.
- Disputa entre dois grupos: **Frente Popular (republicanos) e Falange Espanhola Tradicionalista (fascistas)**.
- No final dessas disputas, o governo de Frente Popular sofre um golpe de Estado militar contra o governo republicano (comunistas, liberais e socialistas), sob a liderança do general Francisco Franco. Apoio da alta burguesia, latifundiários e parte da Igreja, e da Falange Espanhola.
- **Guerra Civil Espanhola:** Confronto entre governo de fascistas, apoiados por Itália, Alemanha e Portugal, contra republicanos. Sinônimo de “campo de treinamento” para os regimes fascistas europeus. Finalizada em 1939 com a vitória dos fascistas, perdura até 1973.

Stalinismo Soviético

- Líder: **Joseph Stalin**
- Sob uma ditadura comunista, o totalitarismo na URSS baseou-se num governo de extrema esquerda, diferente dos europeus que foram de extrema direita.
- Após a morte de Lênin, em 1924, Stalin inicia seu governo ditatorial marcado pelo **comunismo em um só país**. Nessa política, primeiro o governo desenvolveria o comunismo soviético para depois expandir a revolução pelo mundo.
- **Perseguição das liberdades e dos opositores (expurgo); Assassinatos e prisões (Gulags); Culto ao líder; Controle estatal, entre outras, foram algumas das características do stalinismo russo, mas que também foram presentes nos demais regimes totalitários.**
 - Termina após a morte do ditador Stalin, e, anos mais tarde, seus feitos seriam divulgados na lista dos **Crimes de Stalin** pelo governo Kruschev.

Disciplina: História

9ºANO

Professor: Vinnícius Alves Crespo

SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

1) Antecedentes:

- Desobediência alemã ao Tratado de Versalhes e fracasso da Liga das Nações.
- Política de Alianças: Assinatura do Tratado de Amizade em 1936 (Eixo Roma-Berlim-Tóquio).
- Política de Apaziguamento: Vigilância e questionamentos da França e Inglaterra.
- Fortalecimento do Nazifascismo (ultranacionalismo, militarismo, teoria do espaço vital, etc.).
- Conferência de Munique, 1938: França e Inglaterra se reúnem com Hitler e Mussolini para negociar a anexação da Tchecoslováquia pela Alemanha. Tentativa de frear o avanço da Alemanha pela Europa.
- Pacto Germano-Soviético, 1939 (não agressão e, secretamente, divisão da Polônia): Forma de ganhar tempo para ambas as nações.
- Isolacionismo político dos EUA.

2) Estopim: 1º de setembro de 1939: Invasão da Polônia pela Alemanha nazista.

3) A Guerra (1939-1945):

a) Alianças: Aliados (França, Inglaterra, EUA, URSS, etc...) X Eixo (Alemanha, Itália, Japão, etc...).

b) 1º ataques:

- Uso da Blitzkrieg (guerra-relâmpago) com aviões (luftwaffe) e tanques.
- Expansão Alemã (Polônia, Dinamarca, Bélgica, Holanda e Luxemburgo).
- Expansão Italiana (Norte da África: Etiópia).
- Expansão Soviética (Estônia, Lituânia, Letônia e Finlândia).
- Expansão Japonesa (Manchúria/China).

c) Invasão Francesa:

- Conquista de Paris, 06/1940: Rendição Francesa.
- França dividida em duas: Norte, administrada diretamente pela Alemanha, e Sul, com um governo pró nazista (República de Vichy).
- Início de bombardeios à Inglaterra, sem grande sucesso. Hitler decide atacar a URSS.

d) Ataque à URSS:

- Rumo ao outro lado, Hitler invade: Romênia, Bulgária, Iugoslávia e Grécia. Stalin ignora o avanço alemão.
- Em busca das riquezas naturais soviéticas (petróleo e minério de ferro), para abastecer a indústria bélica, inicia-se a Operação Barbarossa (descumprimento do Pacto e plano de invasão à URSS).
- Blitzkrieg contra Tática da Terra Arrasada: Dificuldades alemãs de dominar o território.
- Em 1941, URSS entra na guerra.

e) Campos de Concentração:

- Holocausto: Perseguição sistemática provocada pelo Estado Nazista, levando ao assassinato em massa (genocídio) de cerca de 6 milhões de judeus europeus pelo regime nazista alemão, seus aliados e colaboradores. O Holocausto foi um processo contínuo que ocorreu por toda a Europa entre os anos de 1933 à 1945. O antisemitismo foi a base do Holocausto.
- Iniciados em 1934, são intensificados após a Noite dos Cristais, em novembro de 1938: Judeus passam a ter de usar, obrigatoriamente, a Estrela de Davi.
- Também são enviados ciganos, homossexuais, negros, escravos, deficientes e opositores do nazismo.
- “Solução Final”, a partir de julho de 1941 e o Holocausto: Extermínio dos judeus nos guetos e perseguição ordenada pelo Estado Nazista.

f) Ataque à Pearl Harbor:

- Causado pelo expansionismo japonês pela Ásia (invasão da Indochina) que descontentava os EUA.
- Represálias econômicas dos EUA são respondidas com a invasão japonesa à ilha de Pearl Harbor em dezembro de 1941.

- Estados Unidos entram na guerra em 1941/42. Pressão americana para entrada do Brasil e do México, no lado dos aliados (Política da Boa Vizinhança).

g) Reviravolta na guerra:

- Países do Eixo: Luta em dois fronts; EUA (Ocidental) e URSS (Oriental).
- Após 1941, os Aliados reconquistam territórios dominados pelo Eixo (Norte da África e Ásia).

h) As últimas batalhas:

- Invasão da Itália e morte de Mussolini, 1943-1945.
- Batalha de Stalingrado, 1942-1943: Vitória e avanço da União Soviética contra Alemanha.
- O "Dia D", 6/6/1944: Conferência de Teerã (1943) e Libertação da França.
- A ocupação da Alemanha: 30/4/1945: Suicídio de Hitler. 5/5/1945: Ocupação soviética e rendição alemã.
- O Japão e o fim da guerra: Uso dos ataques suicidas (kamikazes). Em agosto de 1945, ocorre a rendição japonesa após o uso de duas bombas atômicas pelos EUA, em Hiroshima e Nagasaki.

i) Consequências da Guerra e os Tratados de Paz:

- Mudança do cenário geopolítico internacional: Início da Guerra Fria e da Nova Ordem Mundial: Capitalistas x Socialistas.
- Fevereiro de 1945: Conferência de Yalta, com Churchill, Roosevelt e Stalin: Punições ao Eixo e redefinição do mapa europeu.
- Julho-Agosto de 1945: Conferência de Potsdam: Novas punições ao Eixo e disputas de interesses entre os Aliados.
- Abril de 1945: Conferência de São Francisco: Criação da ONU.
- Tribunal de Nuremberg: Julgamento dos crimes nazistas de membros importantes da Alemanha nazista.

5. PROVA DO SEGUNDO BIMESTRE E TESTE DO TERCEIRO BIMESTRE.

	Nome / Turma: _____	NOTA _____	
	Prof(a):: VINÍCIUS CRESPO		Disciplina: HISTÓRIA
	Avaliação / Bimestre PROVA / 2º BI		Ano 9º ANO
			Data _____/_____/_____
<p>Instruções: 1. Coloque seu nome, turma e data na avaliação. Avaliações sem essas informações não serão corrigidas. 2. Respostas de questões objetivas rasuradas serão desconsideradas. 3. Resposta final à caneta (azul ou preta). 4. Avaliações com respostas finais à lápis não terão direito de revisão da nota. 5. Em caso de cola, a avaliação será zerada pela escola. 6. Letra legível. 6. Faça com calma e muita atenção. Boa prova!</p>			
<p>1) Exibido pela primeira vez em outubro de 1940, o filme <i>O grande ditador</i>, de Charles Chaplin, faz uma crítica ao nazismo, que por sua vez foi um sistema ideológico totalitário.</p> <p>Observe a seguir o fotograma de uma cena do filme e o discurso apresentado em seu final:</p>			
 <p>“A aviação e o rádio nos aproximaram. A própria natureza dessas coisas é um apelo eloquente à bondade do homem, um apelo à fraternidade universal, à união de todos nós. Neste mesmo instante, a minha voz chega a milhares de pessoas pelo mundo afora.</p> <p>Milhões de desesperados: homens, mulheres, criancinhas, vítimas de um sistema que tortura seres humanos e encarrega inocentes. Aos que podem me ouvir eu digo: não desespereis! A desgraça que tem caído sobre nós não é mais do que o produto da cobiça em agonia, da amargura de homens que temem o avanço do progresso humano.</p> <p>Os homens que odeiam desaparecerão, os ditadores sucumbem e o poder que do povo arrebataram há de retornar ao povo. E assim, enquanto morrem homens, a liberdade nunca perecerá.”</p>			
<p>a) Defina o totalitarismo. (0,5 ponto)</p> <hr/>			
<p>b) Apresente duas características gerais desse sistema. (1,0 ponto)</p> <hr/> <hr/>			
<p>2) “Os italianos participaram da Primeira Guerra Mundial objetivando satisfazer suas necessidades econômicas e reivindicações territoriais, mas a eles restaram miséria, caos econômico e político, fuga de capitais e ruína.”</p> <p>- BARBEIRO, Heródoto e outros. <i>História: de olho no mundo do trabalho</i>. São Paulo: Scipione, 2004, p. 401.</p> <p>A respeito do Período Entreguerras na Itália, é correto afirmar que este foi um período: (0,5 ponto)</p>			
<p>a) De adesão ao comunismo na Itália com o rei Vitor Emanuel.</p> <p>b) De desenvolvimento econômico e político.</p> <p>c) De estagnação econômica e Proclamação da República Romana.</p> <p>d) De crise que marcou a ascensão do fascismo de Benito Mussolini.</p>			
<p>3) A crise econômica após a Primeira Guerra Mundial preparou a Europa para receber os regimes totalitários. Fome, miséria e desemprego eram algumas das problemáticas enfrentadas pela população desses países, como a Itália. Os italianos, insatisfeitos também por não terem recebido as colônias na partilha do fim da Primeira Guerra, viram no regime fascista a esperança de um movimento que os fizesse se sentir grandes novamente.</p>			
<p>a) Liderado por Benito Mussolini, o fascismo italiano pregava o (a): (0,5 ponto)</p>			
<p>a) Enriquecimento da nação por meio da melhoria da produção agrícola e industrial.</p> <p>b) Poder absoluto, centralizado em apenas uma pessoa e auxiliado por um parlamento democrático.</p> <p>c) Democracia, de forma que os cidadãos reconstruissem a Itália.</p> <p>d) Ditadura de um Estado forte, que fizesse da Itália uma potência militar e industrial.</p>			

- 4) "As condições do tratado de paz que encerrou a Primeira Guerra Mundial e obrigou a Alemanha a pagar pesadas indenizações de guerra foi um dos fatores que contribuíram para a ascensão do partido de Adolf Hitler ao poder.". - Udesc, 2014.

Qual relação se pode estabelecer entre o Tratado de Versalhes (1919) e a ascensão do partido nazista? (1,0 ponto)

- a) O partido nazista defendia uma política de aliança com as potências vitoriosas na guerra, com o objetivo de reduzir as punições do Tratado, o que agradava a população alemã.
- b) As condições do Tratado foram consideradas muito duras pelo povo alemão, ferindo o seu orgulho nacionalista. Essa sensibilidade foi bem captada e explorada pelo partido nazista, que prometia não cumprir as cláusulas do Tratado.
- c) Apesar de o partido nazista defender a vingança alemã, seu líder, Adolf Hitler, propunha uma ampla negociação do conteúdo do Tratado de Versalhes, a fim de acalmar outros membros do partido, o que contentou o povo alemão.
- d) O Tratado de Versalhes aumentou a rivalidade entre os políticos alemães, já que parte deles o achava justo e outra parte discordava disso, o que abriu espaço para o crescimento do partido nazista.

- 5) Observe a imagem e leia o texto a seguir.

"Os fascistas denunciavam a emancipação liberal – as mulheres deviam ficar em casa e ter muitos filhos – e desconfiavam da corrosiva influência da cultura moderna, sobretudo das artes modernistas, que os nacionalistas alemães descreviam como "bolchevismo cultural" e degeneradas."

- Eric Hobsbawm. Era dos extremos. Companhia das Letras: São Paulo, 1995, p. 121.

Cartaz alemão, de 1943, em que há um dedo apontado para um judeu e a seguinte frase: "Ele é o culpado pela guerra!"

- Disponível em: <www.ushmm.org/propaganda/archive/poster-guilty-war/>.



Com base nas leituras, é correto afirmar que os ideais nazifascistas eram: (0,5 ponto)

- a) Contrários à militarização e à cultura de uma sociedade ordenada, pois para os nazistas a doutrinação deveria ser combatida em prol dos direitos individuais.
- b) Racistas e baseados em um tipo humano ideal, o ariano, segregando e exterminando todos que não seguissem tal doutrina, mesmo na arte, sendo que tais ideias ainda encontram eco em discursos racistas atuais.
- c) Defensores dos direitos feministas, das vanguardas artísticas e das minorias, como os judeus, além de favoráveis à imigração e ao individualismo.
- d) Democráticos e socialistas ao defender os interesses das classes minoritárias e excluídas de participação política.

- 6) **Considere as afirmativas a seguir, sobre as causas da ascensão do totalitarismo na Europa.**

- I. Ressentimentos e ódio deixados pela Primeira Guerra Mundial e o nacionalismo exaltado.
- II. Os regimes totalitários surgiram no período chamado de "Entreguerras", devido às excessivas punições aplicadas pelos países vencedores aos países vencidos, o que levou à perda de fé nos valores da liberdade e da democracia.
- III. Caos econômico decorrente da Crise de 1929, privações e sofrimento da maioria do povo, que se viu sem emprego.

Está(ão) correta(s): (0,5 ponto)

- a) apenas I e II. b) apenas I e III. c) apenas II e III. d) todas.

- 7) Em 2007, na Espanha, aprovou-se uma lei que possibilitou indenizar vítimas da Guerra Civil (1936-1939) e do governo de Francisco Franco (1939-1975). A ação retratada na fotografia também é decorrente dessa lei.

No contexto das denúncias e apurações acerca dos crimes cometidos pelo governo franquista, a retirada da estátua está associada à seguinte proposta: (1,0 ponto)



Retirada da última estátua equestre do General Francisco Franco, na cidade de Santander, na Espanha, em 18 de dezembro de 2008. - g1.globo.com

- a) Reforço da identidade nacional.
- b) Rejeição da história política.
- c) Redimensionamento da memória social.
- d) Redistribuição do patrimônio cultural.

- 8) "Em 1922, Ele marcha sobre Roma. Ele é a Itália em movimento. A Revolução prossegue. Depois de meio século de letargia, a nação cria seu próprio regime. Surge o Estado dos italianos. Seu poder manifesta-se. Suas virtudes vêm à tona. Seu império está em formação.

Esse grande renascimento (...) terá o nome Dele. Em todo o mundo se inaugura um século italiano: o século de Mussolini."

- Augusto Turati (1928), apud Donald Sassoon. *Mussolini e a ascensão do fascismo*, 2009.

O perfil de Benito Mussolini foi escrito em 1928 e mostra algumas características do fascismo italiano. **Identifique, a partir do documento, como esse perfil de Mussolini, traçado pelo autor do texto, caracteriza a ideologia fascista e se opõe à democracia. (1,0 ponto)**

- 9) Estudamos que havia alguns elementos que eram comuns a vários tipos de regimes totalitários. Dito isto, refita sobre a charge ao lado e responda:

- a) Qual crítica a charge faz aos regimes totalitários? (1,0 ponto)
-
-

- b) A frase a seguir foi pichada em uma parede branca, em Comerciário (Santa Catarina – Região Sul do Brasil), em 2006:

"Devemos assegurar a existência da nossa raça e um futuro para as crianças brancas"



Podemos relacionar a frase a algum regime totalitário específico? Explique a sua resposta. (1,0 ponto)

- 10) O autor da tira abaixo utilizou os princípios de composição de um conhecido movimento artístico presente nas vanguardas europeias para representar a necessidade de um mesmo observador aprender a considerar, simultaneamente, diferentes pontos de vista:

- a) O que as Vanguardas Europeias buscavam fazer? (0,5 ponto)
-
-



Adaptado de WATTERSON, Bill. *Os dez anos de Calvin e Haroldo*. V. 2. São Paulo. Best News, 1996.

- b) Qual vanguarda europeia está representada na tirinha? (0,5 ponto)
-



Trem em movimento.



Pessoas subindo e descendo pela escada volante.



Pintura representando um motorista de motocicleta.

- 11) As imagens acima estão relacionadas diretamente com um estilo artístico da vanguarda europeia. **Qual seria a vanguarda artística que identificamos através delas? (0,5 ponto)**
-

**Boa sorte pessoal! Façam a prova com atenção. Vocês conseguem!
Pensamentos positivos do “tio” Vinnícius!**

Nome / Turma: _____

NOTA

Prof(a).: VINNÍCIUS CRESPO

Disciplina: HISTÓRIA

Avaliação / Bimestre
TESTE / 3º BI

Ano
9º ANO

Data
____ / ____ / ____

Instruções: 1. Coloque seu nome, turma e data na avaliação. Avaliações sem essas informações não serão corrigidas. 2. Respostas de questões objetivas rasuradas serão desconsideradas. 3. Resposta final à caneta (azul ou preta). 4. Avaliações com respostas finais à lápis não terão direito de revisão da nota. 5. Em caso de cola, a avaliação será zerada pela escola. 6. Letra legível. 7. Faça com calma e muita atenção. Boa prova!

1) "A viagem levou uns vinte minutos. O caminhão parou; via-se um grande portão e, em cima do portão, uma frase bem iluminada (cuja lembrança ainda hoje me atormenta nos sonhos): ARBEIT MACHT FREI (o trabalho liberta).

Descemos, fazem-nos entrar numa sala ampla, nua e fracamente aquecida. Que sede! O leve zumbido da água nos canos da calefação nos enlouquece; faz quatro dias que não bebemos nada. Há uma torneira e, acima, um cartaz: proibido beber, água poluída. Besteira: é óbvio que o aviso é um deboche. "Eles" sabem que estamos morrendo de sede (...).

Bebo, e convido os companheiros a beberem também, mas logo cuspo fora a água; está morna, adocicada, com cheiro de pântano. Isto é o inferno. Hoje, em nossos dias, o inferno deve ser assim: uma sala grande e vazia, e nós, cansados, de pé, diante de uma torneira gotejante, mas que não tem água potável, esperando algo certamente terrível acontecer, e nada acontece, e continua não acontecendo nada."

- LEVI, Primo. É isto um homem? 1988.

A descrição de Primo Levi sobre sua chegada à Auschwitz, em 1944, revela:

a) O reconhecimento da própria culpa, por um prisioneiro recolhido a um campo de concentração nazista.
b) O alívio com o fim da viagem em direção à prisão e a aceitação das condições de vida existentes no campo de concentração.
c) A expectativa de que, apesar dos problemas na chegada, houvesse tratamento digno aos prisioneiros dos campos de concentração.
d) A sensação de horror, angústia e submissão que caracterizava a condição dos prisioneiros nos campos de concentração nazistas.

2) Referindo-se ao conflito que começou com a guerra da Inglaterra e França contra a Alemanha em 1939, Winston Churchill afirmava em seu discurso no Parlamento, em 21 de agosto de 1941: "Esta guerra, de fato, é uma continuação da anterior." Pode-se afirmar que esta perspectiva de análise é acertada, uma vez que:

(1) Os países vencedores da 1ª G.M. tiveram um comportamento revanchista em relação à Alemanha, principalmente a França, que sempre temeu a recuperação política e econômica daquele país, seu tradicional inimigo.
(2) As indenizações exigidas pelos vencedores da 1ª G.M. foram tão pesadas que, somadas às outras cláusulas do Tratado de Versalhes, criaram na Alemanha um clima de ressentimento que alimentou a ascensão nazista.
(3) O enfraquecimento pela derrota na 1ª G.M. não impediu que a Alemanha, durante o Entreguerras, volta-se a ter grande importância no cenário político europeu.
(4) Derrotada na 1ª G.M., a Itália não possuiu alternativa a não ser o desenvolvimento do socialismo para combater o fascismo de Mussolini.

Estão corretas as afirmativas:

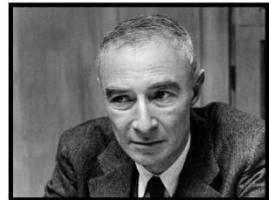
a) 1 e 2. b) 3 e 4.
c) 1, 2 e 4. d) 2 e 3.

3) A charge ao lado retrata de forma crítica a assinatura, em 23 de agosto de 1939, de um pacto assinado pela Alemanha e a União Soviética. Sobre esse contexto, responda as questões abaixo:

a) Identifique os personagens da charge:

b) Explique do que se tratava este Pacto.

- 4) "Sabíamos que o mundo não seria mais o mesmo. Algumas pessoas riram. Algumas pessoas choraram. A maioria das pessoas ficou em silêncio. Eu me lembrei de algumas linhas do texto sagrado hindu Bhagavad Gita. Vishnu... tenta convencer o príncipe de que ele deveria cumprir o seu dever e, para impressioná-lo, assume sua forma com múltiplos braços e diz: "Agora eu me tornei a Morte, a destruidora de mundos". Suponho que todos nós pensávamos assim, de uma forma ou de outra."



O fragmento acima foi retirado de uma entrevista de J. Robert Oppenheimer, diretor do Projeto Manhattan, projeto responsável pela criação da bomba atômica. Nessa entrevista, Oppenheimer comentou sobre suas lembranças ao presenciar a explosão num teste da primeira bomba atômica da História (Experiência Trinity, em 16/07/1945). Pensando no fragmento do texto, e na atuação nuclear durante a 2ª G.M. e na Guerra Fria, responda: **Qual o sentido político do uso da bomba atômica pelos EUA no fim da 2ª G.M.?**

- 5) Em 1942, os Estúdios Disney lançaram o filme "Alô, Amigos", no qual duas aves domésticas se encontram: o Pato Donald e o papagaio Zé Carioca. Este, afável e hospitalero leva o ilustre norte-americano a conhecer as maravilhas do Rio de Janeiro, como o samba, a cachaça e o Pão de Açúcar. A criação de um personagem brasileiro por um estúdio americano fazia parte, naquele momento:

- a) da política de boa vizinhança praticada pelos EUA, que viam a América do Sul como parte do círculo de segurança de suas fronteiras durante a Segunda Guerra Mundial.
- b) do claro descaso dos norte-americanos com o Brasil, ao criar um personagem malandro como forma de desqualificar o povo brasileiro.
- c) do medo que os norte-americanos tinham, porque o Brasil se tornava uma grande potência dentro da América do Sul e começava a suplantar o poderio econômico americano.
- d) do projeto de expansão territorial norte-americana sobre o México, projeto esse que necessitava de apoio de outros países da América Latina, entre eles o Brasil.



- 6) Observe o cartaz, difundido durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).



A imagem representa:

- a) a nacionalização de empresas estrangeiras pelo governo japonês.
- b) a propaganda norte-americana contra o Japão nos anos anteriores a Pearl Harbour.
- c) a superioridade do guerreiro samurai japonês diante das forças dos aliados.
- d) o bombardeio das cidades de Hiroshima e Nagasaki pela aviação norte-americana.

- 7) Sem a possibilidade que lhe foi dada de empregar homens de nível inferior, o Arianos nunca teria podido dar os primeiros passos na estrada que devia conduzi-lo à civilização; da mesma maneira que, sem a ajuda de certos animais que possuíam as qualidades necessárias, as quais soube domesticar, ele nunca se teria tornado senhor de uma técnica que lhe permite atualmente prescindir, pouco a pouco, da ajuda desses animais. O provérbio 'o Mouro fez o que devia fazer, o Mouro pode ir-se embora' tem, infelizmente, um significado por demais profundo.

Este texto, escrito por Adolf Hitler, explica parte de suas teorias racistas que eram também a base do regime nazista. Quais as principais ideias da ideologia racista de Hitler e dos nazistas?

- 8) O conflito de 1939 a 1945 foi, este sim, uma verdadeira guerra mundial. Todos os continentes se envolveram, dada a existência de quatro fronts: Europa ocidental, Europa oriental, norte da África e Pacífico. Ficaram neutros apenas

alguns países europeus e latino-americanos. As operações no Pacífico tiveram a mesma importância que as da Europa."

- ARRUDA, J. J. A.; PILETTI, N. Toda a História. São Paulo: Ática, 1997. p. 304.

A respeito da Segunda Guerra Mundial, indique o que segue:

a) os nomes de três países que atuaram na guerra como membros do Eixo;

b) os nomes de três países que atuaram na guerra como membros do grupo dos Aliados;

- 9) No decorrer da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), campos de concentração foram criados em vários países europeus, sendo um dos maiores o complexo de Auschwitz, na Polônia. Para lá, eram enviados em massa aqueles considerados inimigos da nação alemã.

De acordo com a imagem, a frase "O trabalho liberta", apontava para a seguinte estratégia do projeto nazista:

- a) Treinamento de capitais humanos.
- b) Controle de recursos de pesquisas.
- c) Exclusão de operários improdutivos.
- d) Exploração da mão-de-obra dos prisioneiros.



No letreiro da imagem: Arbcit macht frie ("O trabalho liberta").

**Boa sorte pessoal! Façam a prova com atenção. Vocês conseguem!
Pensamentos positivos do "tio" Vinnícius!**

BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Tradução Guido Antonio de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ARAÚJO, Bráulio Santos Rabelo De. O conceito de aura de Walter Benjamin e a indústria cultural. **Pós-**, São Paulo, v. 17, n. 28, p. 120-143, dez. 2010.
- BEMVINDO, V. (2020). Escovar a História a Contrapelo: Contribuições de Walter Benjamin para a concepção dialética da história. **Revista Trabalho Necessário**, 18(35), 20-37. <https://doi.org/10.22409/tn.v18i35.40490>
- BENJAMIN, W. et al. **Benjamin e a obra de arte: Técnica, imagem, percepção.** 1 ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reproduzibilidade técnica.** Porto Alegre: Editora L&PM, 2021.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, v. 11, n. 21, 2006.
- CHEVALLARD Y. **La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** La Pensée Sauvage, Argentina, 1991.
- COSTA, Silvio Ronney de Paula. **Pedagogia da Imagem: A autoria na relação educador/educando durante o processo de produção de vídeos na escola.** (Dissertação) Unirio. Centro de Ciências Humanas e Sociais, 2014.
- ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. In.: _____ (org.) **Escola, Currículo e Avaliação.** SP: Cortez, 2013
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia.** São Paulo: Edições Loyola, 2011.
- FERNANDES, Daniela. Cinema perto de todos, Cineclubes em todo lugar, Brasília: Ministério da Cultura, **Cartilha** Edição nº 1, 2024, p. 15.

- FERRO, Marc. “O filme: uma contra análise da sociedade? In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- FERRO, Marc. O filme: Uma contra-análise da Sociedade? In: FERRO, Marc. **História e Cinema**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1992, p. 87.
- FRESQUET, Adriana (Org.) **Cinema e Educação: a Lei 13.006**. Universo Produção: Belo Horizonte, 2015.
- HOBSBAWM, E. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- JAPIASSU, H. A questão da interdisciplinaridade. In: **Anais do Seminário Internacional sobre reestruturação curricular**. Porto Alegre, 1994.
- KNAUSS, P. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. **ArtCultura**, [S. 1.], v. 8, n. 12, 2006. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1406>. Acesso em: 5 nov. 2023.
- LOPES, Jorge Luís Carneiro. O cinema na análise benjaminiana: do seu caráter catártico ao imunizador. **Cadernos Walter Benjamin (GEWEBE)**, Fortaleza, v. 12, jan/jun, 2014.
- LÖWY, Michael. A contrapelo. A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 25/26, p. 20-28, 2º sem. de 2010 e 1º sem. de 2011. Traduzido do francês por Fabio Mascaro Querido. Publicado em *Les Temps Modernes*, n. 575, de junho de 1994.
- MONTEIRO, Ana Maria; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugares de fronteira. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.36, n. 1, jan/abril, 2011.
- MORETTIN, Eduardo Victorio. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. **História: Questões & Debate**. Curitiba, n. 38, 2003.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.
- NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In.: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia de. (Orgs). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.
- OLIVEIRA, Emanuelle Beserra De. Expectativas em torno do cinema em Walter Benjamin e Theodor Adorno. **Cadernos Walter Benjamin (GEWEBE)**, Fortaleza, v. 11, jul./dez. 2013.

- 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**, Passo Fundo, v.21, n.2, p.318-335, jul./dez. 2014.
- SANT'ANA, Luiz Carlos Ribeiro de. **Mortos vivos na sala de aula? Cinema comercial de apelo juvenil e o ensino de história.** (Dissertação) PUC-RIO, Departamento de História, 2018.
- SILVA, Cleonice Elias da; LONGHI, Carla Reis. O uso do cinema no ensino de história em consonância com as novas demandas da história pública digital. **Revista Observatório**, vol. 3, n. 4, ago. 2017.
- SILVA, Roseli Pereira. **Cinema e Educação.** São Paulo: Cortez, 2007.
- SOARES, Maria Paula Lucatelli Doria; SANTOS, Kywza Joanna Fideles Pereira dos Santos. O cinema sob a perspectiva benjaminiana. **INTERCOM**, Belém, 2019.
- TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. In: **Teoria & Educação**, nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991. p. 215-233.
- ZABALA, Antonio. **A Prática Educativa: como ensinar.** Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.