



PROF HISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

KÉDSON NASCIMENTO MACIEL

O LADO HISTÓRICO DA FORÇA

Possibilidades do uso de elementos do universo *Star Wars* para o debate de crise na democracia e o totalitarismo no ensino fundamental.

ANANINDEUA – PA

2020

KÉDSON NASCIMENTO MACIEL

O LADO HISTÓRICO DA FORÇA

Possibilidades do uso de elementos do universo *Star Wars* para o debate de crise na democracia e o totalitarismo no ensino fundamental.

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Profissional de Ensino de História, da Universidade Federal do Pará, Campus Ananindeua, como requisito parcial à obtenção do título de mestre, sob orientação do Prof. Dr. Carlos Augusto de Castro Bastos.

ANANINDEUA – PA

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

- M152l Maciel, Kédson Nascimento.
O lado histórico da força : possibilidades do uso de elementos do universo Star Wars para o debate de crise na democracia e o totalitarismo no ensino fundamental. / Kédson Nascimento Maciel. — 2020.
124 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Prof. Dr. Carlos Augusto de Castro Bastos
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2020.
1. Ensino de História. 2. Conceitos Históricos. 3. Mapas mentais. 4. Ficção. 5. Star Wars. I. Título.

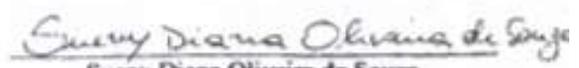
CDD 372

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE
KEDSON NASCIMENTO MACIEL

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Carlos Augusto de Castro Bastos e constituída pelos examinadores Profa. Dra. Sueny Diana Oliveira de Souza, Profa. Dra. Sidiana da Consolação Ferreira de Macedo e Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva reuniu-se no dia 02 de dezembro de 2020, às 14:00 horas para avaliação da defesa de dissertação do mestrando **KEDSON NASCIMENTO MACIEL**, intitulada: **"O ENSINO DE CONCEITOS HISTÓRICOS E OS FILMES DE FICÇÃO: Possibilidades para o estudo da crise da democracia liberal e ascensão de regimes totalitários a partir do universo ficcional de Star Wars"**. Após explanação do mestrando e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que o mestrando respondeu com propriedade a todas as perguntas e questionamentos da Banca; 3) que o mestrando construiu argumentos coerentes, dentro de um texto escrito que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito **BOM** pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso. Informamos ainda que a defesa ocorreu através de videoconferência.


Prof. Dr. Carlos Augusto de Castro Bastos
Orientador


Sueny Diana Oliveira de Souza
Membro Externo da Banca / FAHIST/ UFPA


Profa. Dra. Sidiana da Consolação F. de Macedo
Membro da Banca / PPGEH/UFPA


Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva
Membro da Banca / PPGEH/UFPA

Para minha família.

AGRADECIMENTOS

Não foi fácil organizar esses agradecimentos sem medo de esquecer de tantas pessoas que tornaram a conclusão desta etapa da minha vida possível. Agradeço à Nazinha a quem sempre busco nos momentos de temor e adversidades. Agradeço também ao Prof. Dr. Carlos Augusto de Castro Bastos pelas orientações e sugestões sem às quais não romperia as barreiras e percalços impostos nesta caminhada acadêmica.

Agradeço à minha mãe e meu pai e minha irmã, que sempre me incentivaram a continuar, mesmo nos momentos mais difíceis. Sem vocês nada disso seria possível.

Agradeço à diretora da Escola Estadual Nilza Nascimento Maysa Socorro Nóvoa Correa e à coordenadora pedagógica Maria do Socorro Lameira Lima por apoiar essa pesquisa, bem com a professora Marilene Rocha da Luz, minha companheira de sala de aula, sempre pronta a ajudar. Sou grato também a toda a turma do nono ano que aceitou participar desta pesquisa, que seu futuro seja brilhante é o que eu desejo.

Agradeço também a todos os amigos que o Proffistória me proporcionou encontrar e que continuarão fazendo parte da minha vida, especialmente aqueles com os quais dividimos os traumas dos seminários e as alegrias do dever cumprido. Todos sabem o quanto batalhamos e quantas dificuldades superamos, nos apoiando, buscando o crescimento de todos. Vocês são pessoas maravilhosas.

Por fim meus agradecimentos a todos que leram, deram sugestões e até escutaram longos áudios desesperados e me apoiaram a todo momento. Foram tantos que seria impossível nomeá-los aqui sem medo de esquecer alguém, mas saibam que cada um de vocês tem minha profunda gratidão.

A todos e todas meus mais sinceros agradecimentos.

RESUMO

O presente trabalho busca apresentar os resultados da pesquisa sobre filmes de ficção e conceitos históricos no ensino de História dentro do Programa de Pós-graduação strictu sensu Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Pará, Campus Ananindeua. Tendo como objetivo geral o debate de conceitos históricos nas salas de aula do ensino fundamental e as dificuldades de sua apreensão, tendo em vista seu caráter complexo e abstrato, explorou-se novas maneiras do estudante reconhecer e dialogar com tais conceitos trabalhando com episódios da série de filmes *Star Wars* como recurso didático principal e relacionando-os com a crise na democracia e ascensão de regimes totalitários no período Entreguerras, com estudantes de uma turma de nono ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Nilza Nascimento, na cidade de Castanhal, no estado do Pará e que levaram a produção de mapas mentais baseados nas suas impressões e compreensão dos conceitos e da narrativa histórica estudada, no segundo semestre do ano de 2019. Para realizar o trabalho de intervenção pedagógica foram desenvolvidas cine aulas, rodas de conversa e oficinas de produção de mapas mentais, buscando tornar as aulas mais lúdicas e incentivar o protagonismo do estudante na construção do conhecimento.

Palavras-chave: Ensino de História, Conceitos Históricos, Mapa mental, Ficção, Star Wars.

ABSTRACT

The present work seeks to present the results of the research about fiction films and historical concepts in the teaching of History within the Postgraduate Program strictu sensu Professional Master in History Teaching at the Federal University of Pará, Campus Ananindeua. With the general objective of debating historical concepts in elementary school classrooms and the difficulties of their apprehension, in view of their complex and abstract character, we explored new ways for students to recognize and dialogue with such concepts by working with episodes in the series of Star Wars films as the main didactic resource and relating them to the crisis in democracy and the rise of totalitarian regimes between the two world wars, with students from a class of ninth year of the Nilza Nascimento State Elementary School, in the city of Castanhal, in the state of Pará and that led to the production of mental maps based on their impressions and understanding of the concepts and the historical narrative studied, in the second semester of 2019. In order to carry out the pedagogical intervention work, cine classes, conversation circles and workshops of production of mind maps were developed, seeking to make classes more playful and encourage student participation in the construction of knowledge.

Keywords: Teaching History, Historical Concepts, Mind map, Fiction, Star Wars.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

IMAGEM 1: Categorias para o filme com temática histórica segundo Ferreira	33
IMAGEM 2: Área escolar arborizada pela comunidade escolar	53
IMAGEM 3: Estudantes aproveitam o intervalo para jogar peteca	53
IMAGEM 4: <i>Mapa mental com imagens e palavras-chave segundo Buzan</i>	87
IMAGEM 5: <i>Aula oficina para elaboração de mapas mentais</i>	90
IMAGEM 6: <i>mapa mental feito pela estudante Fernanda - Primeira Guerra Mundial.</i>	91
IMAGEM 7: <i>mapa mental feito pelo estudante Gabriel - Luta dos trabalhadores</i>	92
IMAGEM 8: General Greivous recebe ordens de Lord Sidius	94
IMAGEM 9: Palpatine convence Anakin a voltar-se contra os Jedi	96
IMAGEM 10: Anakin lidera a invasão e conquista do templo Jedi	98
IMAGEM 11: <i>Morte dos padawans</i>	98
IMAGEM 12: <i>Votação no Senado galáctico pela organização da república em um Império</i>	99
IMAGEM 13: <i>Padmé lamenta a vitória de Palpatine</i>	99
IMAGEM 14: <i>Exército da Primeira Ordem</i>	102
IMAGEM 15: <i>Ataque da Star Killer</i>	103
IMAGEM 16: <i>A destruição da República</i>	103
IMAGEM 17: <i>Símbolo da Primeira Ordem</i>	104
IMAGEM 18: <i>Painel de opiniões do Cine-história Star Wars</i>	107
IMAGEM 19: <i>Painel de opiniões (corte 1)</i>	107
IMAGEM 20: <i>Painel de opiniões (corte 2)</i>	108
IMAGEM 21: <i>Painel de opiniões (corte 3)</i>	108
IMAGEM 22: <i>Momentos da produção dos mapas mentais</i>	110
IMAGEM 23: <i>Mapa mental produzido pelo estudante Pedro (corte 1)</i>	110
IMAGEM 24: <i>Mapa mental produzido pelo estudante Pedro (corte 2)</i>	111
IMAGEM 25: <i>Mapa mental produzido pelo estudante Lucas (corte 1)</i>	111
IMAGEM 26: <i>Mapa mental produzido pela estudante Juliana (corte 1)</i>	112

LISTA DE GRÁFICOS, MAPAS E TABELAS

QUADROS

QUADRO 1: Organização política do Império	71
---	----

MAPAS

MAPA 1 – Localização da cidade de Castanhal em relação à Belém	49
MAPA 2 – Localização da escola Nilza Nascimento em relação às escolas próximas	54

GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Gêneros de filmes e as preferências dos estudantes	68
GRÁFICO 2: o conceito de totalitarismo em livros didáticos enviados para a escolha do PNDL à escola Nilza Nascimento	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O CINEMA, A HISTÓRIA E O ENSINO	16
1.1 Conceitos históricos, filmes e educação	18
1.2 O cinema e a História: o filme histórico	26
1.3 Para além do filme histórico: o cinema ficcional de grande mídia e possibilidades de aplicação ao ensino	36
2 O AMBIENTE, OS ESTUDANTES E O CONTEÚDO	48
2.1 O ambiente de estudo: a névoa do cotidiano, o estranhamento e o papel do professor-pesquisador	48
2.2 Os alunos, os filmes e o produto	55
2.3 Os livros, conteúdo e os conceitos históricos	69
3 CONCEITOS, IMAGENS E ENSINO DE HISTÓRIA	82
3.1 Uma proposta de trabalho com o cinema na escola	82
3.2 Quem conhece <i>Star Wars</i> ?	84
3.3 Mapas mentais e ensino de História	85
3.4 Estabelecendo diálogo entre a História e a ficção	94
3.4.1 Cine aulas debatidas	94
3.4.2 Análise dos mapas mentais produzidos	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	124
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO	124

INTRODUÇÃO

Falar sobre ensino sem considerar a constante necessidade de aprimoramento parece impossível. Nas escolas almeja-se que o professor esteja sempre atento a novas práticas, didáticas e metodologias. O professor é um eterno estudante e a busca por soluções aos problemas diários o persegue. Muitas vezes, infelizmente, as dificuldades estruturais que as escolas públicas apresentam podem limitar essa preocupação a questões que a muito deveriam estar superadas. Concomitante a espera de que haja inovação, o professor ainda se depara com falta de carteiras na sala de aula, por exemplo, e às vezes até do livro didático que não chegou ou veio em quantidade insuficiente. E se o professor quiser utilizar outros materiais didáticos que não o quadro, provavelmente terá que adquirir os materiais por conta própria, desde uma cartolina até um projetor de vídeos.

Para além disso, nem todas as inovações são bem-vistas na comunidade escolar. Ainda muito apegadas ao conteudismo, escolas esperam que o conteúdo programático seja concluído, então como desperdiçar várias aulas assistindo filmes? Para famílias acostumadas com uma aula conferência, onde o professor fala sozinho e é senhor de todo o conhecimento, uma proposta de discussão com base em filmes de batalhas espaciais não parece proveitoso. E mais, construir um mapa mental quando o estudante só espera receber a indicação das folhas do livro para estudar na véspera da prova e uma lista de questões para decorar torna-se uma tarefa muito difícil. Tais afirmações podem parecer advindas de décadas anteriores, mas acreditem, não é difícil deparar-se com situações como essas.

Não é uma tarefa fácil mudar essa perspectiva, mas a experiência no programa de mestrado em ensino de história foi fundamental para repensar o que havia se tornado rotineiro e fácil. Os problemas estruturais não serão corrigidos rapidamente e o conteudismo ainda é muito importante no dia a dia das escolas. O objetivo deste trabalho é argumentar que considerar o que o aluno vê e como analisa o mundo a sua volta pode ser uma forma eficaz de trazê-lo com interesse para o conteúdo de história e ao aprender conceitos de forma mais eficaz poderia aproveitá-lo melhor nos próximos anos quando forem necessários. A pergunta central a qual a pesquisa se debruça é como fazer isso a partir de mídias mais próximas aos interesses dos alunos.

Certo dia, há algum tempo, um aluno perguntou: “professor, o Ligth é fascista?” Eu conhecia o animê *Death Note*¹, do qual o estudante falava e que tem Ligth Yagami como protagonista, mas nunca havia pensado sob essa perspectiva. A história do animê acompanha o jovem Yagami e sua tentativa de fazer um mundo novo segundo sua vontade. É interessante que uma rápida pesquisa na internet me apresentou diversas páginas de discussão e artigos com essa temática, algumas apresentando o personagem como fascista, outras como nazista e outras ainda como comunista. Ou seja, muitas vezes o próprio estudante traz essas referências de casa e o professor pode optar por descartá-las ou trazê-las para a sala de aula.

Se o professor almeja assistir um filme como *Star Wars* junto com seus alunos, haverá muito o que trabalhar em sala de aula. Não só esse, mas muitas outras mídias da cultura pop como desenhos animados ou filmes, sejam eles de heróis, ficção científica ou fantasia podem apresentar um interessante debate, como no caso de *Death Note*. O interesse dos alunos por essas mídias é grande, o que pode fazer com que o professor consiga sua atenção, interesse e participação mais ativa na sala de aula. Mas não só isso, ao contrário do que possa parecer à primeira vista, um olhar mais cuidadoso mostra que esses filmes são repletos de possibilidades para fazer conexões com o conhecimento histórico e permitem discussões sobre temas relevantes para o ensino de História.

A observação do ambiente escolar aponta que os nossos alunos não têm demonstrado o entusiasmo que gostaríamos pelas aulas de História, mas por desenhos animados, filmes de super-herói e aventuras fantásticas sim. O profissional de História tem então a opção de tentar separar esses mundos e batalhar pelo interesse dos alunos ou aprender a dialogar com tais mídias de sucesso. Acredito que a incorporação destas mídias como recursos didáticos em sala de aula pode enriquecer muito o ensino de História. Este trabalho tem o objetivo de demonstrar isso a partir do exemplo de filmes do universo *Star Wars*. Assim, a pesquisa aborda como o ensino dos conceitos históricos de totalitarismo e democracia a partir dos filmes *Star Wars: Episódio III - A Vingança dos Sith* e *Star Wars: Episódio VII - O Despertar da*

¹ *Death Note* é originalmente uma série de mangá japonês escrita por Tsugumi Onba com ilustrações de Takeshi Obata entre 2003 e 2006 e adaptada tanto para versões em animê e live-actions. A história gira em torno da mitologia dos shinigamis (espíritos que convidam os humanos à morte ou incentivam o suicídio). Esses seres sobrenaturais têm cadernos onde anotam os nomes das pessoas que irão morrer. É um caderno desses que o jovem estudante Light Yagami encontra e passa a executar pessoas para criar um mundo sem a presença do mal controlado por ele enquanto é perseguido por L, um famoso detetive particular.

Força em uma turma de nono ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Nilza Nascimento, situada no município de Castanhal, no Pará. Discute diferentes possibilidades para o ensino de História e pretende apresentar paralelos entre a construção da história ficcional dos filmes da série *Star Wars* com narrativas da História discutida em sala de aula, buscando dinamizar o processo de ensino e aprendizagem e tornar o ensino mais lúdico e próximo da realidade e da idade dos estudantes. A ideia que o trabalho pretende discutir é que o estudante, tendo entendido a narrativa do filme, pode ter sua compreensão mais facilitada em sala de aula, ao relacionar a narrativa histórica pelo paralelo entre a alegoria ficcional e a História.

A relevância científica permeia a discussão do cinema para a aprendizagem, para a formação de professores e como metodologia se pretende apresentar ferramenta que o educador pode usar para auxiliar o estudante no desenvolvimento da imaginação e da compreensão dos conceitos históricos através da narrativa cinematográfica.

A escolha de tal abordagem tem duas motivações principais, a primeira é mostrar possibilidades para que as práticas relacionadas ao ensino de História não estejam sustentadas apenas no uso de livros didáticos e cadernos com o professor na postura de conferencista, mas em um ambiente de diálogo entre a ficção e a História que ofereça ao estudante o papel de protagonista do seu aprendizado.

A segunda se refere à escolha dos conceitos. A escolha do totalitarismo foi no sentido de permitir uma visão mais ampla que abarcasse tanto a experiência desenvolvida na Itália quanto o na Alemanha como é descrito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas também trazer para a sala de aula o debate acerca da cultura fascista e como ela pode ser observável nos dias atuais, pois como ficará mais perceptível durante a leitura dos capítulos muitas vezes a discussão na sala de aula voltou-se mais para o fascismo do que para o totalitarismo. Julgo que isso esteve relacionado com o próprio conhecimento prévio dos estudantes, que têm visto esta palavra tornar-se cada dia mais frequente nas redes sociais.

É preciso atentar que o que é discutido nesta dissertação não é um guia fechado de como utilizar os filmes aqui propostos, mas o relato de uma experiência em meio a outras possibilidades de interpretação das cenas apresentadas. Assim, se o projeto será desenvolvido no debate das possibilidades de apresentar os conceitos históricos de totalitarismo e democracia, ao olharmos além da narrativa mais aparente

do universo *Star Wars*, podemos perceber vários outros conceitos históricos – imperialismo, movimentos sociais, república, golpe de estado, por exemplo – que o professor poderia utilizar para uma análise que não fosse tão somente a explicação e a leitura do livro didático.

Dessa forma, tornou-se urgente trazer essa discussão das redes para a sala de aula, buscando evitar que a desinformação e revisionismos torpes possam dar uma visão equivocada desse período histórico. Jason Stanley lembra que podemos entender o fascismo na perspectiva da política, ou seja, das suas táticas e hábitos culturais que seus partidários tentam emplacar, como também das instituições, no caso, o regime que se impõe após a chegada no poder (STANLEY, 2020: 11-18) Neste trabalho, objetiva-se que a análise das características do totalitarismo, ou no caso, do fascismo, possa ser possível a apresentação do momento histórico em que ele se desenvolveu no período entreguerras, mas também fazer perceber que a cultura fascista, sua política e seus meios de alçar o poder, ainda pode ser observada nos dias atuais e deve ser combatida.

No capítulo um será apresentada uma análise mais teórica, sem deixar de tecer comentários acerca das experiências em sala de aula. Buscou-se relatar parte das discussões acadêmicas que dizem respeito ao estudo dos conceitos e de como eles podem ser estudados em sala de aula. É feita, também, a discussão do que é cinema e o filme histórico, da cultura pop e como ela pode se tornar um recurso didático e metodológico no ensino de História, auxiliando no desenvolvimento de uma aprendizagem mais lúdica, tornando-a prazerosa e efetiva.

Já o capítulo dois se concentra em nos apresentar o ambiente escolar. Nele será discutida a importância de entender o cotidiano dos nossos estudantes e como o professor-pesquisador precisa se adaptar as mudanças na cultura dos adolescentes, chamados por Veen e Vrakking de *Hommo Zappiens*, e também a importância da relação entre as novas tecnologias de informação e comunicação e o cenário da educação atual. Serão discutidos também os conceitos, sua presença na Base Nacional Curricular Nacional e como ele pode ser relacionado com o universo *Star Wars*.

O terceiro capítulo, além de apresentar a metodologia utilizada para discutir os filmes e os conteúdos, também mostrará os mapas mentais onde os estudantes puderam demonstrar o conhecimento adquirido, os ganhos e percalços observados durante a produção do produto e os resultados obtidos.

Capítulo I

O CINEMA, A HISTÓRIA E O ENSINO

Rocky era novamente o campeão mundial de boxe e após a morte do amigo Apollo nas mãos do lutador soviético Drago, é intimado a partir para a União Soviética, enfrentá-lo e vingar seu amigo. Com esse enredo, o filme *Rock IV* (1985)² aborda de maneira criativa e claramente panfletária o *American Way of Life*³ e a Guerra Fria.

Utilizando-me desse enredo, iniciei uma aula sobre as relações entre filmes e hq's e as entrelinhas históricas da sua produção no cotidiano da Guerra Fria. Um filme que dificilmente os estudantes que me ouviam, com idades variando entre 12 e 14 anos, conheciam, o que levou, para aproximar mais do seu cotidiano, a utilização também o caso do *Hulk*, personagem da editora Marvel criado em 1962. Se com Rocky era possível introduzir a riqueza e superioridade que os E.U.A. vendiam em seus filmes, com o Hulk a discussão voltar-se-ia para o debate de outro aspecto da época: o medo que as pessoas daquela época tinham das novas tecnologias trazidas pela guerra. O cientista que se transforma em um monstro devido a uma explosão de uma bomba – no caso, de raios gama, não uma atômica – reflete o temor de ter a vida mudada, de um minuto para outro, por aquelas tecnologias.

Naquele momento não apresentei os filmes, somente cenas em um slide e um longo discurso. Não foi, admito, a melhor das opções, já que a experiência de assistir a cena, as cores, a luz, poderia ter atraído os estudantes para o debate, muito mais do que só a minha fala. O discurso, no entanto, virou pesquisa e culminou em um projeto apresentado na feira de cultura e ciências da escola, onde os outros alunos aprenderam mais sobre vários heróis como Super-Homem, Mulher Maravilha,

²*Rocky IV* (1985) faz parte de uma série de seis filmes estrelados por Sylvester Stallone (que também foi o criador e roteirista) além de dois relacionados à família de seu antagonista Apollo Creed. No filme, acompanhamos o protagonista aproveitando os benefícios de ter se tornado campeão mundial quando Ivan Drago, um jovem lutador russo, convida Rocky para uma luta de exibição nos Estados Unidos mas que acaba o enfrentando é Apollo, que pede a Rocky para substituí-lo e mostrar que "...os americanos são melhores que os soviéticos". No segundo *round*, entretanto, acaba espancado até a morte, o que motiva Rocky a treinar na Sibéria e enfrentar Drago em uma segunda luta de exibição, dessa vez na U.R.S.S.

³ Paulo Roberto Ferreira da Cunha apresenta um estudo acerca da produção cinematográfica dos E.U.A. nos anos 1950 e como representavam e disseminavam a imagem de um país de cidadãos exemplares com um modelo de vida e comportamento que deveria servir de referência para o restante do mundo em: CUNHA, Paulo Roberto Ferreira da. *American wayoflife: representação e consumo de um estilo de vida modelar no cinema norte-americano dos anos 1950*. Tese (Doutorado em Comunicação e Práticas de Consumo) - Escola Superior de Propaganda e Marketing – ESPM-SP. São Paulo, 2017.

Homem-Aranha e Capitão América que também foram usados em um momento ou outro com meio de propaganda dos E.U.A. e puderam não somente ler quadrinhos, assistir trechos de filmes como também conhecer as correlações entre a História e aqueles heróis que conheciam e consumiam, muito mais por vídeo, nos filmes.

Mas o caso relatado aqui teve outro desdobramento interessante. A aula em questão teve a presença de outra professora, no caso a responsável pela sala de informática que utilizei. Essa chamou-me de lado e comentou nunca ter sido capaz de enxergar nada do que eu falava, apesar de se considerar uma amante de cinema.

Daí a pergunta que desencadeou a pesquisa. Se alguém com uma formação acadêmica, mesmo que não nas humanidades (a professora era de Matemática) se considera incapaz de correlacionar a ficção com a realidade histórica, como pensar essa mesma capacidade em estudantes adolescentes, entre 12 e 15 anos? E mais que isso, qual o papel do professor nessa “incapacidade” e como mudar esse quadro? A ciência histórica, escutar-se-ia, não trabalha só com os “fatos reais”?

O diálogo entre a ficção e o ensino de história é possível? As dificuldades observadas no aprendizado de conceitos históricos podem ser contornadas a partir desse diálogo? Essas formam questões norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa. Propus desenvolver aqui um debate das possibilidades de apresentar os conceitos históricos antes da narrativa histórica, mas fazê-lo não através da simples explanação, mas de elementos comuns no dia-a-dia dos estudantes: filmes, desenhos animados, mangás, super-heróis entre outros exemplos da cultura pop, na tentativa de atraí-los para o debate e somente depois aprofundá-lo com o conhecimento científico.

Tendo em vista que me utilizar dos mais diversos tipos de elementos supracitados demandaria trabalhar com muitas séries diferentes e muito mais tempo do que disponho, acabei optando por trabalhar com alguns filmes da já longeva série criada por George Lucas, *Star Wars*. Apresento assim, como proposta de ação em ensino-aprendizagem para a História no ensino fundamental como estratégia de assimilação e apropriação de conceitos históricos e sua aplicação na realidade social a partir da análise do universo *Star Wars* com alunos do 9º ano.

Neste capítulo, explorar-se-á o filme histórico, o filme ficcional, as dificuldades enfrentadas pelo educador para o ensino de conceitos históricos, embates e aproximações possíveis entre o ensino tradicional e as novas formas de apreensão

de conhecimento de história e sociedade e as possibilidades do uso da ficção no ensino de história.

1.1. Conceitos históricos, filmes e educação

As dificuldades em estudar História são tema comum nas salas de professores e reuniões. Coordenadores e gestores preocupados com os índices de aprovação questionam a metodologia dos professores enquanto estes divagam sobre os mais diversos casos daqueles estudantes desatentos, sem interesse e que constantemente contestam sua autoridade. Já entre os estudantes não é raro observar críticas ao autoritarismo, a falta de empatia, a exigência de memorização e a chatice dos professores. O ambiente escolar, entretanto, permanece inerte em meio a culpabilizações e ano após ano as conversas dos corredores, salas de professores e reuniões pedagógicas se repetem.

Imaginar esse cenário não é uma tarefa difícil para quaisquer membros da comunidade escolar que tenham ali permanecido por anos consecutivos. Eu mesmo, após 16 anos de magistério, posso testemunhar ter presenciado (ou protagonizado) vários eventos desse tipo. Mais hercúlea, entretanto, pode parecer a tarefa de mudar esse contexto e é sobre isso que nos fala Flávia Eloisa Caimi, ao refletir sobre ensino-aprendizado no ensino fundamental. A autora aponta, por exemplo, a dificuldade em correlacionar, o longo, complexo e abstrato conteúdo programático de História com o cotidiano e interesses dos discentes.

Caimi nos apresenta uma cena, construída a partir de suas observações no cotidiano profissional que mostram a dificuldade que um aluno de 11 anos (que ela chama de Felipe) de estudar história medieval e entender que “Cultura Greco-Romana” – como estudara – e “Antigüidade Clássica” – como aparecera na prova, referiam-se ao mesmo conceito (CAIMI, 2005: 22). Para a autora, o estudante poderia aprender mais ao ver incorporado os seus interesses pessoais fora da sala de aula. Um jogador de Ragnarok (um RPG *on-line*, tematizada na Idade Média), Felipe poderia se beneficiar com esse diálogo, mas, complementa Caimi, a sala de aula separa “...o mundo de fantasia e mágica, oferecido pelo jogo, de outro mundo, repleto de personagens estranhos, de tramas complexas e conceitos difíceis, oferecido pelo livro didático” (CAIMI, 2005: 23).

Circe Bittencourt acrescenta

No que se refere ao conhecimento histórico, essa posição [o conhecimento prévio dos alunos] torna-se ainda mais relevante, levando em conta as experiências vividas pelos alunos e as apreensões da história apresentadas pela mídia – cinema e televisão em particular – por parte das crianças e dos jovens, em seu cotidiano (BITTENCOURT, 2008: 189).

Novamente posso dizer que experiências como tal podem ser bastante comuns na sala de aula. Há alguns anos, um estudante do sexto ano descobriu que eu conhecia o jogo *God of War* (2005) e todas as aulas passara a sentar próximo à minha mesa para contar o que tinha descoberto sobre os deuses gregos. Pode não ser simples encontrar pontos de entrada no cotidiano lúdico dos estudantes que estejam ligados aos interesses do professor e, claro, não seria o caso de dizer que todo professor deveria começar agora a usar seu tempo livre para jogar vídeo games, assistir animês e filmes de super-herói (para citar alguns exemplos), mas conhecer o mínimo pode permitir que o estudante se torne protagonista e passe a ensinar sobre o que sabe daquilo e ao professor caberá o papel de fazer a ponte entre o que o discente apresenta e o conteúdo que precisaria apreender.

Além disso, voltando ao caso de Felipe e sua dificuldade com conceitos, temos o segundo ponto que esse estudo tenta discutir. O estudo dos conceitos pode ser substancialmente mais difícil do que o das narrativas históricas na sala de aula, mas o considero essencial para um bom desenvolvimento do pensar historicamente por parte dos estudantes. Para Caimi inter-relacionar o universo da criança ou do adolescente pode “garantir que a apropriação deste conhecimento ocorra permeada de sentido e significação, resultando em solidas aprendizagens” (CAIMI, 2005: 24). Neste trabalho, essa relação busca tornar os conceitos menos abstratos e, outrossim, torna-lo mais inteligível ao estudante, facilitando sua apropriação e reconhecimento fora do ambiente escolar.

Circe Bittencourt alerta para a dificuldade em lidar com conceitos históricos e lembra a frustração dos professores ao relatarem que após o conceito ser ensinado “o aluno não aprendeu nada”, que o ensinado serve apenas para responderem às provas ou ainda que às vezes, os alunos transformam radicalmente o explicado, dando-lhe um sentido contrário ao exposto” (BITTENCOURT, 2008: 189). Um motivo para que a conclusão de uma aula, um bimestre ou mesmo de um ano letivo revele-se infrutífera é a dificuldade de tornar mais palpável e inteligível, um conceito abstrato,

fazendo com que os alunos confundam “domínio conceitual com definição de palavras” (BITTENCOURT, 2008: 190).

É comum encontrar nos livros didáticos glossários teóricos de conceitos⁴ e prática usual inserir pesquisas em dicionários na dinâmica de ensino-aprendizagem. O conceito, dessa forma é entendido na sua forma gramatical, possivelmente “decorado” para uma prova específica e posteriormente esquecido. Mesmo antes do estudante concluir o ensino fundamental e/ou o médio, é possível que relatem jamais terem entrado em contato com um conteúdo ou conceito que deveria ter sido apreendido nos anos anteriores. Imperialismo, socialismo, capitalismo, democracia, para citar alguns exemplos, são alguns conceitos que geralmente aparecem nos currículos do sexto, sétimo e oitavo ano, mas que muitas vezes os alunos dizem não conhecer quando são questionados no nono ano. A pergunta é, ser possível um adolescente na transição entre a fase operatório-concreta e o pensamento formal⁵ adquirir conhecimento de maneira tão abstrata? Caimi diz que não, resultando, “ora na passividade dos alunos, ora na sua resistência ativa frente à disciplina” e propõe que a “dinâmica da aula não se limite ao puro verbalismo” (CAIMI, 2005: 24-25).

A dificuldade genética descrita por Piaget para a aprendizagem dos estudantes é, segundo BITTENCOURT, criticada por L. S. Vigotsky, para quem, mesmo em se considerando os estágios genéticos de desenvolvimento intelectual da criança não podem ser relegadas as condições sociais, econômicas e familiares que intervêm no que chama de aquisição social dos conceitos (BITTENCOURT, 2008: 186-188).

Dessa forma, levando-se em conta o desenvolvimento genético de Piaget ou as condições de aquisição social de conceitos de Vigotsky, no que se refere a estudantes no início da adolescência que enfrentam inúmeras particularidades da comunidade em que vivem (condições socioculturais, organização familiar, saúde, trabalho etc.)⁶, a utilização de elementos que fazem parte do cotidiano destes estudantes pode ser um caminho para um aprendizado mais prazeroso e efetivo. Sobre isso Bittencourt diz

⁴ No capítulo dois, tratar-se-á de maneira mais aprofundada as maneiras como os conceitos de totalitarismo e democracia aparecem nos livros didáticos.

⁵ Segundo Jean Piaget o estágio operatório-concreto se apresenta dos 07 aos 11 anos e é marcado pela capacidade da criança de compreender reversibilidade e formar classes, mas com base em operações concretas. Já no estágio operatório-formal, que o substitui e segue até o fim da adolescência é que aparece a capacidade de processar o pensamento abstrato e surgem interesses como filosofia, religião e política (Piaget, 1999).

⁶ No capítulo dois serão apresentados os estudantes envolvidos na pesquisa, a comunidade em que está inserida a escola Nilza Nascimento e as condições sociais do lugar.

Em situação de ensino, há a necessidade do domínio da natureza específica do conhecimento histórico, além do desafio de saber como introduzir e encaminhar as tarefas de aprendizagem para alunos de diferentes idades e condições culturais (BITTENCOURT, 2008: 192)

As dificuldades de trabalhar conceitos em sala de aula não se limitam, entretanto, a abstração. Bittencourt trabalha também, em seu livro, com sua própria formação e compreensão. Ela apresenta então a diferenciação entre conceitos específicos, criados por historiadores “especialmente produzidos para a compreensão de determinado período histórico” (BITTENCOURT, 2008: 192) formados por “noções históricas singulares”, criados por historiadores e conceitos advindo de outras áreas científicas e os provenientes do senso comum. Para esses, a autora alerta

É importante que se forneça uma descrição precisa deles, exatamente porque são expressões conhecidas por todos e, nesse sentido, seu uso torna-se arriscado, em razão do significado que assumem em cada época (BITTENCOURT, 2008: 193).

A compreensão inadequada de um conceito pode levar a cometer anacronismos. A autora cita que “quando se afirma que a escravidão era prática costumeira de povos africanos e, portanto, os ‘negros’ estavam já habituados a esse sistema de trabalho, a aí uma incorreção (BITTENCOURT, 2008: 193), mas ainda mais, levadas a cabo por grupos que detém o poder de uma sociedade podem gerar graves consequências, como a negação de ações afirmativas por parte de um governo por exemplo⁷.

A importância de fornecer um contexto histórico para o uso de um conceito é explorado pelo historiador Reinhart Koselleck, um historiador alemão que se dedica ao estudo da história dos conceitos. Ao comentar o uso do conceito de cidadania, o autor alerta para a importância de se expressar para além do conceito sobre o contexto em que o mesmo se insere, pois “a palavra pode permanecer a mesma

⁷ A falsa constatação de que os negros africanos praticavam a escravidão e que a escravidão moderna se equivale foi usada por exemplo, pelo então candidato Jair Bolsonaro em entrevista ao programa televisivo “Roda Viva” para negar qualquer reponsabilidade do governo atual em tratar de que questões como racismo. Ao ser questionado sobre reparação à dívida histórica referente à escravidão argumentou que não havia dívida alguma, culpou os próprios africanos pela escravidão e que “o português nem pisava na África. Foram os próprios negros que entregaram os escravos” In. <https://exame.com/brasil/no-roda-viva-bolsonaro-questiona-escravidao-e-cotas/>

(tradução do conceito), no entanto o conteúdo por ela designado altera-se substancialmente” (KOSELLECK, 1992: 138).

Além disso, como o objetivo desse trabalho é se utilizar dos filmes para introduzir um conceito e posteriormente também a narrativa (e portanto, o contexto), é preciso mostrar que os elementos que estão incluídos na palavra e que a tornam um conceito estão presentes no universo do filme, ou seja, o conceito se aplica mediante a perceptividade de suas características na palavra, que no caso é o roteiro, a apresentação, o envolvimento visual e auditivo e a narrativa que o filme possibilita em sua ficção. Sobre isso, Koselleck nos diz:

Todo conceito se prende a uma palavra, mas nem toda palavra é um conceito social e político. Conceitos sociais e políticos contêm uma exigência concreta de generalização, ao mesmo tempo em que são sempre polissêmicos. (...) uma palavra se torna um conceito se a totalidade das circunstâncias político-sociais e empíricas, nas quais e para as quais essa palavra é usada, se agrega a ela. (KOSELLECK, 2006:109)

Já sobre a presença de conceitos históricos em narrativas de ficção, Ciro Flamarion Cardoso nos aponta o seguinte

Ora, não somente a política é tema muito frequentado em ficção científica – que, como cultura popular ou de massa que é, está sempre atenta aos medos e às aspirações predominantes em cada época e trata de projetá-los num futuro que é metafórico de certos aspectos do presente (CARDOSO, 2004: 131)

O uso de um filme de ficção para debater a História quando este não foi feito especificamente para esse fim parece desafiador, mas se apresenta como um espaço amplo para o estudo científico e para a prática escolar partindo do pressuposto que a própria ideia de que se pode aprender a História mesmo no contato com atividades que geralmente estão relacionadas à distração e não ao estudo pode ser atrativa para os discentes.⁸

Para isso, é preciso “...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” (NAPOLITANO, 2008: 236). Mas deixo claro que a

⁸ Alguns trabalhos encontrados até o momento que ajudam a refletir sobre o uso de ficção para o ensino de História são os de NETO (2012-ARTIGO), FREITAS E XAVIER (ARTIGO) e PRETO (2007).

intenção do estudo não é provar que há uma profundidade histórica no universo *Star Wars* e que seu criador, George Lucas, tenha tentado retratar a momentos históricos em seus filmes de maneira disfarçada. Não se trata, portanto, de a História em *Star Wars*.

Ao apresentar esses filmes, onde tais características – entre outras não exemplificadas aqui – se mostrem com mais vivacidade, o estudante poderia ter uma aproximação mais agradável com a temática? Seria seduzido pelo debate aprofundado, ou seria distraído ainda mais pela narrativa mais superficial de luta entre o bem e o mal? Penso que não, mas na verdade a ludicidade e a fantasia possibilitariam uma maior compreensão do conceito, tornando essa parceria bastante possível.

Sobre isso, Santos, reitera:

Não são poucos os casos onde a utilização de determinado filme em sala de aula tem como objetivo totalmente destoante daquele que deveria ter, que é a reflexão crítica. Afinal vemos casos onde seu uso é meramente ilustrativo ou, pior ainda, para ocupar o espaço de uma aula não preparada ou para entreter o grupo de alunos *rebeldes e desobedientes*” (SANTOS, 2018: 23) (Grifo original do texto).

Neste trabalho, parte-se da hipótese que esse desinteresse dos discentes por filmes não se aplica na realidade. Ao contrário, os estudantes têm sim interesse pelo conteúdo histórico, mas nem sempre pela maneira como é apresentado. Um filme como *A lista de Schindler* (1995) ou *O nome da Rosa* (1986), muito apreciado por professores, podem não ter a mesma efetividade atrativa que *300* (2006) ou *O resgate do soldado Ryan* (1998). Em todo caso, a análise dos filmes em sala de aula pode nos ajudar a debater não só as narrativas como também conceitos históricos importantes, desde que bem orientadas, ajudando na compreensão crítica da realidade. Podemos perceber esse debate nas palavras de Kátia Abud

[...] pode-se afirmar que o filme promove o uso da percepção, uma atividade cognitiva que desenvolve estratégias de exploração, busca de informação e estabelece relações. Ela é orientada por operações intelectuais, como observar, identificar, extrair, comparar, articular, estabelecer relações, sucessões e causalidade, entre outras. Por esses motivos, a análise de um documento fílmico, qualquer que seja seu tema, produz efeitos na aprendizagem de História, sem contar que tais operações são também imprescindíveis para a inteligibilidade do próprio filme (ABUD, 2003: 191).

Além disso, o cinema, as séries, os desenhos animados, os hq's e os mangás são parte do cotidiano social por todo o mundo. Uns mais outros menos, todos estão no dia-a-dia de crianças, jovens e adultos e cada um desses meios de entretenimento tem bebido constantemente no universo da História. Como nesse trabalho, o foco é o mundo cinematográfico, podemos observar a presença de filmes ditos históricos entre os *blockbusters*⁹ e indicados ao Oscar ano após ano.

Partindo desse problema, neste trabalho procuro me deter na discussão de metodologias para o ensino de conceitos históricos antes da própria narrativa histórica, buscando assim que o discente seja mais capacitado para compreender tal narrativa em todo o decorrer dos anos escolares e mesmo fora da sala de aula, como afirma Elza Nadai "...ensinar história é também ensinar seu método e, portanto, aceitar a ideia de que o conteúdo não pode ser tratado de forma isolada. Devesse menos ensinar quantidades e mais ensinar a pensar historicamente" (NADAI, 1993: 159).

O foco do trabalho, como já mencionado, é trabalhar com o debate e a construção de conceitos históricos a partir de audiovisuais que não são, necessariamente, pensados para este fim. Sobre a importância desse tipo de estudo, Schmidt diz, já em 1999, vem sendo considerado substancial no ensino

Alguns livros didáticos, por exemplo, têm proposto que isto seja feito sobre a forma de exercícios, do tipo "Assimilando conceitos" ao final de cada capítulo estudado. Nesse caso, trata-se de uma atividade de aplicação do conteúdo estudado, onde o conceito é visto apenas como produto do conhecimento adquirido pelo aluno e não como uma construção sistemática, que pode ocorrer em várias situações, tendo como referência o próprio conhecimento do educando (SCHIMIDT, 1999: 147).

Nesse sentido, a autora está em consonância com Rocha, que define como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem dos conceitos

...os conhecimentos prévios que os alunos trazem de casa. Ao fomentar essas atividades, a abordagem de conceitos torna-se interessante para que o aluno possa, a partir da busca e indagação, compreender o fenômeno observado, interpretar o problema, bem como estabelecer vínculos entre os diferentes conteúdos do currículo (ROCHA, 2015: 101).

⁹ Filme, livro ou qualquer produção artística que tem grande aceitação pública e que pode chegar a elevados ganhos financeiros.

Além disso, esse autor descreve o estudo dos conceitos históricos na sala de aula como essenciais para “a compreensão e interpretação histórica” (ROCHA, 2015: 107). Dessa forma, a percepção de que os conceitos históricos são construídos e não dados de forma unilateral pelo professor é essencial para o norteamento do trabalho.

Considerar que o mundo fora da escola oferece tantas ou mais oportunidades para que o aluno conheça e interaja com cada um desses conceitos e forme sua própria ideia de seu significado. Espera-se que o educando não se prenda em apenas reproduzir o conhecimento adquirido, mas possa, para além da aquisição, construí-lo e utilizá-lo na vida, de maneira crítica.

Assim, ao escolher o universo de *Star Wars* para o diálogo com os conceitos, pretendo não somente construir junto aos estudantes esses conceitos e relacioná-los aos momentos históricos estudados, mas também fazer perceber que estes estão para além das aulas, dos filmes históricos e documentários e são usados no dia-a-dia social de todas as partes do mundo, seja de forma, digamos “oficial”, para não dizer histórica, mas também alegórica, como se apresenta no mundo dos Skywalkers¹⁰.

Tendo dito que é fato que o estudante já designa significação histórica no seu cotidiano, é preciso destacar que esse arcabouço não é suficiente para a compreensão dos fenômenos sociais em sua totalidade (SCHIMIDT, 1999). E na sociedade atual, onde conceitos como fascismo, comunismo, direitos humanos, lutas sociais são constantemente veiculados nas redes sociais, muitas vezes, sem nenhum referencial teórico e passam a ser vistos como verdades absolutas – como no exemplo dantes citado – a discussão desses conceitos na escola (mesmo que seja um tempo ínfimo com relação ao tempo diário do estudante) não pode ser ignorado.

Sobre esse papel do professor a Schimidt diz ainda:

Na relação ensino-aprendizagem é importante que esteja presente a construção de um conjunto de ferramentas que possam ajudar os alunos a fazerem uma análise mais profunda da realidade social. Essas ferramentas são os conceitos históricos. [...] O pressuposto fundamental neste processo é a constatação de que os conceitos

¹⁰ O universo dos filmes *Star Wars* que será melhor discutido nos próximos capítulos, tem como protagonistas os membros de uma mesma família e sua relação com ambos os lados da força. Na trilogia original acompanhamos a saga de Luke Skywalker e Leia Organa, ele acabaria se tornado um jedi e ela no comando de um grupo de rebeldes que tenta destruir o Império Galáctico que os oprime. Ambos se aliam nessa luta e descobrem serem irmãos separados no nascimento para evitar a perseguição do lado sombrio da Força, representados por Darth Vader, que se revela pai dos mesmos. Já na segunda trilogia a história gira em torno de Anakin Skywalker, seu treinamento jedi e posterior entrega ao lado sombrio como Darth Vader. A terceira trilogia trás Leia e Luke de volta além de Kylo Ren, filho de Leia e pretendo sucessor de Darth Vader.

devem ser elaborados e sistematizados pelos alunos. Assim, para trabalhá-los, é imprescindível usar uma linguagem acessível a sua maneira de pensar, ao seu vocabulário e sistema lógico, ao seu desenvolvimento e a sua experiência (SCHIMIDT, 1999: 149).

Os conceitos que se pretende explorar neste estudo serão o totalitarismo e democracia. Quando fiz essa opção, foi em decorrência de situações comuns no ambiente escolar e que nem sempre tem o tratamento adequado. Ano após ano, ocorrem casos de carteiras riscadas com símbolos nazistas, especialmente a suástica, outras vezes são as paredes ou até mesmo a pele com desenhos feitos à caneta. Tenho percebido que os outros professores e até mesmo a gestão encaminham tais situações diretamente para o professor de História e não é dada a importância devida, especialmente porque na maioria das minhas próprias experiências os estudantes nem mesmo sabem o significado daqueles símbolos, mas sabem que serviriam de afronta e os usam. Ouve, no entanto, um caso que me incentivou a dedicar-me mais profundamente à tais situações. Acontece que um estudante jovem, do sexto ano, escreveu uma carta com ofensas racistas e símbolos nazistas para um colega de classe. Ao ser chamado para conversar admitiu que conhecia muito sobre o nazismo e que gostava muito de tudo aquilo. Foi a primeira vez que me deparei com algo assim, mas percebi que cada vez mais posturas como essa aparecem descritas em matérias de jornais em outras escolas do Brasil. Espera-se então, que este trabalho possa construir, mesmo que um pouco, com a luta contra o fascismo que tem se agigantado em nosso país nos últimos anos.

1.2. O cinema e a História: o filme histórico

O cinema é parte da capacidade cultural humana de materializar ideias, discursos e interpretações do mundo. Seja ele um filme histórico, uma ficção ou um romance adolescente, a produção cinematográfica só existe na relação que faz com o público. Não existe cinema sem público e este não se torna um espectador desse produto se não encontra paralelos com sua própria identidade e noção de mundo.

Roberto Abdala Junior apresenta uma preocupação com relação aos distanciamentos necessários no momento de estudar o cinema e sua relação com a História. O autor alerta para a ilusão de analogias e mostra os cuidados que devem ser tomados ao tentar aproximar os dois discursos, mesmo que admita que está se

referindo preferencialmente aos “...filmes narrativos e ditos ‘comerciais’ e não, por exemplo, os documentários”. Ele adverte

As narrativas da História e do Cinema obedecem a finalidades completamente diferentes: no cinema, a narrativa já encerra a sua finalidade – contar uma boa história, esse é seu objetivo principal; na história, a narrativa é o meio pelo qual os historiadores compartilham com a sociedade os conhecimentos que construíram a respeito de uma memória que fez/faz parte de uma dada sociedade numa época determinada (ABDALA JUNIOR, 2006: 4).

Explorando essa questão, ele define mais detalhadamente que:

Os discursos construídos pelos filmes são narrativas ficcionais; não têm a preocupação de serem fiéis a qualquer acontecimento, personagem, contexto e/ou conhecimento – seus significados residem, principalmente, em contar histórias, sejam elas quais forem; sua finalidade primeira é o entretenimento – sua narrativa atende a esse fim e essa é a única premissa restritiva que, a princípio, se submete (ABDALA JUNIOR, 2006: 4).

O cinema é o foco de discussão desenvolvida neste trabalho. Mas não o cinema em si, mas seu uso didático para o debate e a construção dos conceitos históricos¹¹ com os estudantes do ensino fundamental. A relação entre o ensino e o cinema não é nova, longe disso, mas ainda passa longe de ser uma unanimidade entre os educadores. Uma das críticas observadas, por exemplo, é o tempo demandado que poderia comprometer o conteúdo programático estabelecido, mas penso que, bem utilizado, o tempo utilizado na discussão de um conceito na sala de aula, mesmo que longo, pode facilitar a compressão do conteúdo em momentos diversos, especialmente se for considerado que nem sempre um conceito é utilizado apenas em um bimestre ou ano letivo e seu entendimento servirá para além da sala de aula.

O debate acerca do cinema já foi percorrido por muitos pesquisadores desde a invenção do cinema, tendo como precursores Marc Ferro e Pierre Sorlin. Katia Abud

¹¹ O dicionário de conceitos históricos, organizado por Kalina Silva e Maciel Silva, organiza os conceitos em três tipos: O primeiro reúne aqueles que só podem ser utilizados para períodos e sociedades particulares, sendo necessário contextualizar o momento histórico em que eles estão inseridos como *Absolutismo*, *Candomblé* e *Comunismo*. O segundo é mais abrangente, podendo ser usados em diferentes períodos da História e que também ser chamados de categorias de análise, como *Escravidão* e *Cultura*. O terceiro e último tipo são os que funcionam como ferramentas de trabalho do historiador, como *Historiografia* e *Interdisciplinaridade* (SILVA & SILVA, 2015. Sobre *absolutismo* ver: 11-14; sobre *candomblé* ver: 39-42; sobre *comunismo* ver: 70-74; sobre *escravidão* ver: 110-114; sobre *cultura* ver: 85-88; sobre *historiografia* ver: 189-192; sobre *interdisciplinaridade* ver: 237-240). O uso dos conceitos como ferramenta nas aulas de história será melhor discutido ainda nesse capítulo.

considera, inclusive, que “entre todos os meios de comunicação, tem sido o cinema o que tem mais despertado interesse dos professores por sua utilização em sala de aula” (ABUD, 2003: 183).

Considere-se que, apesar do maior interesse apontado por Abud, a introdução do audiovisual como parte do material didático não é inédito, pois já constava como proposta pedagógica no Brasil no início do século XX. Circe Bittencourt lembra do caso de Jonathas Serrano, professor do Colégio Pedro II, que “procurava desde 1912 incentivar seus colegas a recorrer a filmes de ficção ou documentários para facilitar o aprendizado da disciplina” (BITTENCOURT, 2008: 371).

A partir da década de 1970, protagonizado pelos estudos de Marc Ferro na França, o filme entra com mais expressividade entre as possíveis fontes e objetos de estudos da História. A historiografia passava por reformulações desde a década de 1920 e abandonava o pressuposto de que somente através das fontes escritas era possível alcançar a verdade dos fatos. Renovação que começara com nova possibilidade teórico-metodológica apresentada pela Escola dos *Annales*, inaugurada na França em 1929 e capitaneada por Lucien Febvre e March Bloch quando fundaram a revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale*. A revista iniciou o que Peter Burke diz talvez ser preferível chamar de movimento e não de escola¹² e que pode ser dividido em três fases, mas que, desde seu início, contrapunha-se à história tradicional voltada para a política, os grandes eventos e personalidades. Para muitos historiadores, a partir dali, estaria aberto um vasto leque de possibilidades de estudo do passado, pois, como resume Burke, a História não é apenas a política, mas “a história de todas as atividades humanas” e a narrativa de acontecimentos deveria ser substituída por uma história problema (BURKE, 2010: 12).

Jacques Le Goff, um dos líderes da terceira fase dos *Annales*, aponta que a busca por outros objetos de estudo da história através da ampliação da noção de documento já era uma insistência dos membros fundadores do movimento. Sobre isso, Lucien Febvre diz que, na ausência de documentos escritos, a História deve ser feita com

Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a

¹² Um aprofundamento do debate sobre a caracterização de uma Escola historiográfica e a condição dos *Annales* pode ser encontrado no volume V da coleção Teoria da História de José D'Assunção Barros (BARROS, 2012: 13-39).

atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem (FEBRVE, 1949: 428, *apud* LE GOFF, 2013: 490).

Segundo José D'Assunção Barros, essa ampliação de fontes históricas estaria ligada à "...possibilidade de ultrapassar os estreitos limites dos fatos políticos" (BARROS, 2012: 140), mas acrescenta que as inovações propostas por esse movimento não foram uma exclusividade dos membros da Escola dos *Annales*, mas já emergiam em outros grupos pelo mundo, como nos Estados Unidos, na Alemanha e até mesmo nos estudos de Gilberto Freire no Brasil. Segundo o autor, os primeiros líderes dos *Annales* procuravam deixar de mencionar esses outros focos de renovação historiográfica e que somente na terceira geração Jacques Le Goff "...já não se constrange em mencionar outras linhas e correntes inovadoras que já existiam na historiografia do primeiro quarto do século XX" (BARROS, 2012: 74-75).

Marc Ferro, outro membro desse movimento, aponta, na década de 1970, a problemática relação entre cinema e história à época. Os estudos que utilizassem essa "nova" arte (o cinema estava prestes a completar seu primeiro centenário de existência) como fonte estavam ainda engatinhando e o autor afirma que o cinema sempre fora desprezado pelos historiadores e pela sociedade. Segundo o autor

"O filme encontra-se sempre à porta do laboratório histórico. Certamente, em 1970, o bispo e o homem da lei, o médico e o militar, o general e o senador vão ao cinema; o historiador também, porém vai como todo mundo, somente como espectador" (FERRO, 1992: 202).

Mas se os historiadores começavam a se utilizar do cinema como fonte apenas nesse momento da história, as relações entre o cinema e a política não era tão harmoniosa. Ao contrário, Ferro lembra que desde sua criação, no final do século XIX, "seus pioneiros passaram a intervir na história com filmes, documentários ou de ficção, que desde sua origem, sob aparência de representação, doutrinam e glorificam" (FERRO, 1992: 13). Além disso, o autor aponta que não importava o espectro político das autoridades, todos "desejavam tornar submisso o cinema" (FERRO, 1992: 14) e se por algumas vezes o cinema foi utilizado como propaganda ou para enaltecimento de um governo em muitas outras se esquivava da censura e apresentava outros aspectos da sociedade.

Robert A. Rosenstone, historiador canadense que trabalhou como consultor histórico na produção de *Reds* (1981), mostra que o cinema não está mais na porta

do laboratório da História, mas que nas duas últimas duas décadas (ele escreve em 2006), os historiadores “passaram a se interessar cada vez mais pela mídias visuais tanto como concorrentes quanto como colaboradoras em sua (nossa) tentativa de transmitir o passado não apenas para os estudantes, mas para a cultura como um todo (ROSENSTONE, 2015: 54-55).

Para o autor os filmes históricos¹³ têm uma forma diferente de analisar a História, mas não devem ser descartados simplesmente por não conseguirem, ou não quererem, fazer uso do mesmo método que o historiador ao escrever sobre o mesmo assunto em livros. Rosenstone diz que

palavras e imagens trabalham de maneiras diferentes para expressar e explicar o mundo. Um filme nunca será capaz de fazer exatamente o que um livro pode fazer e vice-versa. A história apresentada nas duas mídias diferentes teria, em última instância, de ser julgada a partir de critérios diferentes (ROSENSTONE, 2015: 21).

Dessa forma, a análise e a utilização do filme histórico como instrumento de estudo da história deveriam ser incentivadas segundo o autor, que argumenta ser possível extrair uma representação dos eventos históricos através dos filmes, diferenciada de outros tipos de discurso histórico. Afinal, para o mesmo, o cinema e outras mídias têm avançado no meio cotidiano e passado a dividir com o professor o papel de divulgador da História.

Tendo exposto sua ideia, Rosenstone apresenta sua tese através de análises de diversas obras cinematográficas e cineastas, como delimitando (sugestivamente) uma lista dos tipos de filmes históricos, o porquê de o serem e a maneira de como estudá-los enquanto História.

O primeiro tipo de filme histórico abordado é o longa-metragem dramático, que considera a mais popular e a mais influente das abordagens da história na mídia cinematográfica. Tal denominação refere-se a um tipo de filme que estamos realmente bem acostumados a assistir e até a reproduzir nas salas de aula. Ele concentra-se em utilizar pessoas historicamente reais ou mesmo personagens ficcionais, colocadas no centro de um processo histórico. É através dessas pessoas que vemos e sentimos a História, suas dores e glórias e o longa dramático mira exatamente nesse ponto. O

¹³ Rosenstone chama de filme histórico aqueles que “tentam conscientemente recriar o passado”, mas considera que esse termo não é o ideal, mas tão somente o usualmente utilizado (ROSENSTONE, 2005: 15).

telespectador sente-se, ao assistir, parte do que aconteceu e se compadece, se identifica ou se horroriza com os eventos mostrados na tela (ROSENSTONE, 2015: 33-34).

Já o segundo tipo descrito como filme histórico por Rosenstone é o filme histórico inovador ou de oposição, descrito pelo autor como uma forma consciente de oposição ao que o mercado hollywoodiano impõe como receita. Fugindo do esquema-padrão de heróis e vítimas, esse tipo de película propõe um novo vocabulário para tornar a história oficial mais complexa e interrogativa, problematizando-a.

Mais comum em países do “Terceiro Mundo”, esse tipo de filme não seria muito popular e ficaria restrito a um público mais especializado no ambiente cinematográfico e teria como característica marcante o fato de colocar “...o coletivo, as massas, e não o indivíduo, no centro do processo histórico” (ROSENSTONE, 2005: 37).

Além da discussão daquilo que deve ser ou não ser um filme histórico, o autor estabelece também a distinção entre o filme histórico e o “drama de época”, muito utilizado como recurso pedagógico por professores, entre os quais me incluo. Esse tipo de obra compreenderia aquele tipo de filme, que o autor aponta não serem concebidas como investigações sérias do passado, mas “que usavam (e abusavam) do passado como uma mera ambientação para histórias de aventura e amor” (ROSENSTONE, 2005: 29).

A título de exemplo, recordo um filme bastante utilizado por mim nos primeiros anos de magistério, *Coração de Cavaleiro* (2001), que conta a história de um escudeiro que tenta forjar uma árvore genealógica nobre para entrar em uma competição envolvendo combate com lanças e a conquista do coração da nobre donzela. Ora, de histórico o filme só tem o pano de fundo, e vários historiadores criticariam diversos elementos imprecisos no filme, mas servia, a meu ver, para abrir o espaço imaginativo do estudante para o mundo medieval, seus costumes e sua sociedade hierarquizada e, por mostrar, mesmo na ficção, uma ambientação ilustrativa do passado que pode levantar o debate em sala de aula.

Rodrigo de Almeida Ferreira, pesquisador das relações entre cinema, história e educação apresenta uma sugestão diferente de quais filmes podem ser identificados como filme histórico. Para ele, o audiovisual de ficção que procuro utilizar para a discussão desta dissertação seria um “filme de projeção histórica”, que seria o filme caracterizado por 1. ter pouca referência histórica direta, 2. marcação temporal

ucrônica¹⁴, 3. um espaço que pode ser totalmente ficcional ou até se passar em um local real, mas com alteração geográfica e 4. transferir para a ficção questões do tempo presente ou relativas ao passado (FERREIRA, 2018: 77-80).

Para Ferreira, o uso desses filmes pelo professor pode ser levado em conta porque

A narrativa fílmica termina por projetar uma sociedade cujas relações permitem inferir questões do tempo presente na realização de sua produção. Ou seja, conflitos, contradições e ideologias são trabalhados pelo filme na chave da ficção. Eis a significação e interesse histórico inerente aos filmes nessa categoria (FERREIRA, 2018: 77).

E eis minha surpresa ao ler seu livro, observar que ele usa para exemplificar tal categoria de filme *Avatar* (2009), do diretor James Cameron. Quando usei esse filme em sala de aula a primeira vez, há mais de cinco anos, não tinha a menor noção da existência de tal categoria. E o autor justifica a inclusão do mesmo nela justamente pela possibilidade de problematizar o “...choque de civilizações ocorrido a partir do expansionismo marítimo dos séculos XV-XVI; e reconfigurado no neocolonialismo europeu no continente africano estabelecido no século XIX” (FERREIRA, 2018: 79).

Ferreira considera que na relação entre cinema, história e educação não basta que o roteiro do filme parta de um acontecimento histórico, mas sim que ele estabeleça “...interesse histórico, estimulando a discussão sobre o processo histórico a partir de questões suscitadas pela película ao espectador (FERREIRA, 2018: 61).

Dito isso, o autor estabelece categorias de cinema-história que poderiam ajudar o professor ao escolher um filme para debater nas salas de aula de forma a “...facilitar o acesso dos alunos aos caminhos da reflexão e favorecer o planejamento do trabalho didático do professor (FERREIRA, 2018: 74). Essas categorias se apresentam relacionadas com graus de semelhança e diferença, mas todas circulando o mesmo ambiente, que é o cinema-história. Dessa forma o docudrama, por exemplo estaria entre o documentário e a projeção – mas bem mais próximo do primeiro do que do segundo – enquanto o filme de Ambientação ficaria na posição oposta ao

¹⁴Ucronia é aquilo que não se situa nem se pode situar em nenhum tempo, segundo o dicionário Aurélio (FERREIRA, 1999: 2023). No contexto do filme podemos considerar que o filme cuja temporalidade é ucrônica ela pode até existir segundo o universo criado pelo roteirista, mas este geralmente se volta para o futuro ou para um momento indeterminado. No caso de *Star Wars*, o tempo é “Há muito tempo, em uma galáxia muito, muito distante”.

documentário, pois como vamos ver tem objetivos bem diferentes ao analisar o ambiente da História. O autor usa o seguinte organograma para demonstrá-las:

IMAGEM 1: Categorias para o filme com temática histórica segundo Ferreira



Fonte: FERREIRA, 2018: 75

As categorias, alerta Ferreira, devem ser vistas como sugestões e não como parâmetros rígidos e podem ser descritas como: 1. O filme de ambientação histórica, onde demonstra-se um interesse pelo conhecimento sócio histórico, mas não é tentado fazer representação histórica, ou seja, o enredo do filme se passa em uma temporalidade sem que isso se torne o centro da narrativa. Ele cita como exemplos os filmes *O ovo da Serpente* e *Forrest Gump*. 2. O filme de projeção histórica, já descrita. 3. O filme de fundamentação histórica, onde o roteiro se sustenta na narrativa histórica, com personagens, acontecimentos e conjunturas localizadas em determinado recorte de tempo histórico, mas sem se prender a fidelidade com os eventos, exemplos seriam *Quilombo* e *Xica da Silva*, ambos filmes do diretor brasileiro Cacá Diegues ou *Maria Antonieta*, da diretora Sofia Coppola. 4. O filme de reportagem histórica, que é realizado com a intenção de representar um acontecimento histórico e despertar a sensação de vivenciar a época. O autor alerta para o fato desse tipo de filme parecer ser mais aceito no ensino de história, o que pode ser um problema, se não for debatida a intencionalidade de propagandear o evento e a parcialidade discursiva do filme. Como exemplos, cita os filmes *Independência ou Morte*, lançado para comemorar os 150 anos da Independência do Brasil, ou *Lutero*, que teve o

patrocínio de instituições luteranas. 5. O documentário, que provoca maior legitimidade quando se pensa em cinema-educação, por buscar ampla pesquisa em fontes, depoimentos e buscar estabelecer uma relação memorialística e à reflexão. Exemplos citados são *Surplus*, sobre consumo não sustentável e *Cidadão Boilesen*, que reflete sobre a Ditadura Militar no Brasil. 6. Docudrama, uma categoria híbrida entre o documentário e a ficção, onde acrescenta-se aos elementos do documentário, dramatização com atores, planos-sequência e outros elementos ficcionais inseridos. Um exemplo seria o filme *Que bom te ver viva e Trago Comigo* (FERREIRA, 2018, 75-95).

A discussão de Rosenstone concentra-se no uso do filme histórico no âmbito da teoria da História, no entanto, o autor ajudou na reflexão sobre o papel do cinema no âmbito escolar e sobre a hipótese defendida nessa dissertação, ao dizer que

O tipo de história que lecionamos em nossas salas de aula determinam preceitos para quase todas as outras pessoas – críticos de cinema, resenhistas de jornais e revistas, políticos, especialistas, apresentadores de TV, estudantes de cinema, professores do ensino médio, alunos e o público em geral [...] (ROSENSTONE, 2005:19).

Já Ferreira aborda o filme histórico em sua relação com o ensino e ajuda a entender que tipos diferentes de filme podem ser utilizados pelos professores em suas aulas desde que os mesmos conheçam suas particularidades e possam escolher os que mais se adequam ao seu público, sendo antes de mais nada, e é preciso evidenciar, uma escolha pessoal.

De todo modo, a discussão apresentada pretende ajudar a perceber que a intervenção metodológica aqui proposta busca então analisar não os filmes históricos como um diferenciada forma de “escrita” e interpretação da narrativa histórica à maneira apresentada por Rosenstone, mas, na contramão, aqueles filmes essencialmente ficcionais e que não têm nenhuma pretensão de serem históricos e o modo como seus enredos são construídos a partir daquilo que os seus criadores entendem de História. Ou seja, quando George Lucas¹⁵, por exemplo, desenvolveu o universo onde se desenrola *Star Wars*, podemos perceber conceitos tais quais

¹⁵George Lucas é famoso pelas franquias *Star Wars* e *Indiana Jones*. Tornou-se amigo de Coppola na filmagem de *O caminho do arco-íris* (1968) e fundaram junto a produtora Zoetrope. Em 1971, no entanto, ele a deixou para fundar a sua própria, a LucasFilmLtd. In: <http://www.adorocinema.com/personalidades/personalidade-4924/biografia/>

República, Democracia e Império, mesmo que sua intenção não fosse a de representar uma alegoria de algum período histórico.

Alguns outros exemplos podem ser facilmente identificados. O mundo criado por John Ronald Reuel Tolkien para o desenrolar da história do um anel pode ser colocado em paralelo com o mundo medieval europeu, muito se pode discutir com os estudantes sobre os reinados medievais a partir desse universo. Os autores Wallas Jefferson de Lima e Olga Suely Teixeira, apresentam essa proposta em artigo publicado na revista *Outro Tempos*. No texto, fazem referência a aspectos da vida medieval presentes na trilogia “O Senhor dos Anéis”¹⁶ e analisam uma forma de estudo interdisciplinar entre História e Literatura (LIMA & TEIXEIRA, 2011). A premissa, penso eu, pode ser adaptada utilizando os filmes também.

Da mesma forma, um debate sobre relações de suserania e vassalagem poderia ser melhor compreendido a partir do entendimento das relações familiares de *Game of Thrones*¹⁷ segundo a interpretação de Caroline Dähne em proposta de plano de aula publicada no site *Nas tramas de Clio*¹⁸, mas que nesse caso propõe trechos não do livro, mas da série, especificamente do episódio 10 da 6ª temporada, *The Winds of Winter* (DÄHNE, 2019).

Em um dos trabalhos catalogados no banco de dissertações do PROFHISTORIA existe mais um exemplo, sobre como discutir um conceito considerado complicado para a abstração dos estudantes de 6º ano devido à idade: a temporalidade. Maria Mendes Lins propõe então fazê-lo através do filme *De volta para o futuro II* (1989), parte da trilogia que marcou a cultura pop entre a década de 1980 e 90 e ainda faz parte do universo deste público (LINS, 2016).

Como nos exemplos, o foco aqui não é o filme assim denominado histórico. A produção cinematográfica ficcional, embora seja uma fonte histórica tal qual uma certidão de nascimento ou um inventário, tem uma função bastante diferenciada, que é a de entreter, o que torna ainda mais difícil para o professor e o estudante o

¹⁶ A História de “O Senhor dos Anéis” se desenrola na Terra Média, terra ocupada por humanos e figuras fantásticas, como orcs, elfos, anões e hobbits. De uma pequena vila no Condado, um jovem chamado Frodo é convocado a iniciar uma longa viagem para destruir o anel de poder que havia encontrado e não tinha ideia de que já pertencera ao grande Senhor do Mal daquele mundo, Sauron, antes que este pudesse recuperá-lo.

¹⁷ A série de livros “Crônicas de Fogo e Gelo” (que deram origem ao seriado televisivo “*Game of Thrones*”) gira em torno das relações de poder e luta pelo trono de ferro, símbolo da união dos antigos reinos independentes que haviam no continente. O próprio autor já afirmou em entrevistas diversas vezes que sua narrativa busca como inspiração as estruturas de poder e as relações sociais que vigoraram durante a Idade Média.

¹⁸<https://nastramasdeclio.com.br/historia/suserania-e-vassalagem-em-game-of-thrones/>

entenderem como processo de ensino-aprendizagem e não uma distração. A discussão então focar-se-á em apresentar os conceitos históricos de forma alegórica na cultura pop – denominação que será melhor discutida no próximo subitem deste capítulo – e de onde os pesquisadores podem retirar inúmeros exemplos¹⁹, mas concentrar-me-ei no universo de Star Wars.

O motivo dessa escolha poderia ter uma resposta inicial até simples: buscar a diversificação para a prática de ensino. Não é, de forma alguma, uma crítica ao filme histórico, a sua legitimidade como ferramenta educacional, mas sim a tentativa de apresentar uma nova perspectiva à prática pedagógica onde o imaginário, o lúdico e o fantasioso servem de ponte para o acesso ao conhecimento histórico. Espera-se que a partir do universo dos filmes, o estudante possa perceber os usos que um conceito pode ter na vida diária e de como, mesmo em se tratando de ficção, a realidade histórica faz parte do desenvolvimento das ideias e posturas que assumimos e a importância de reconhecer-se como agente histórico e consciente de sua História.

A escolha também se baseia na consideração às diversas teorias pedagógicas atuais que apontam a importância do lúdico na troca de experiências que é o ensino-aprendizagem. O discente busca o sonho, o imaginário que o motiva, em certa medida, a procurar os videogames, os livros de fantasia, os quadrinhos, os filmes de super-herói, por exemplo. O fantástico estimula o adolescente e pode incorporar um olhar mais prazeroso pelas aulas de história. Aprofundarei essa discussão adiante.

1.3. Para além do filme histórico: o cinema ficcional de grande mídia e possibilidades de aplicação ao ensino

O cinema ficcional de grande mídia é o filme produzido para o consumo de massa, que atrai grande público e pode ser chamado de Cultura Pop. Esse tipo de cinema, assim como a ficção de maneira geral, já foi considerada ineficaz para o debate histórico, tanto no que diz respeito a educação como também a pesquisa científica. Napolitano informa sobre isso quando diz

¹⁹ Apesar de não ser sobre conceitos históricos e sim sobre filosofia, o livro “Os Simpsons e a filosofia” nos apresenta algumas ideias de como tentar contextualizar e explicar conceitos a partir de ícones da cultura pop. Para o trabalho com o ensino de História a opção pela saga Star Wars é apenas umas das opções. A fim de apresentar outras opções para a mesma metodologia é possível, por exemplo, pensar em outros filmes, como *Avatar* (2009) e sua relação com as conquistas europeias na América do século XV, a série *Game of Thrones* (2011-) para discutir imperialismo e disputas territoriais, animes e mangás como *Saint Seiya* (1985-) para discutir mitologia e arquitetura grega ou *Rurouni Kenshin* (1992-) e a Era Meiji, o desenho animado *Avatar: The Last Airbender* (2012-2014) e os conceitos de imperialismo, direitos civis e revolução ou hq's como *Watchmen* (1986-1987) sobre Guerra Fria.

O cinema descobriu a história antes de a História descobri-lo como fonte de pesquisa e veículo de aprendizagem escolar. No início do século XX, os “filmes históricos” quase foram sinônimo da idéia de cinema, tanto foram os filmes que buscaram na história o argumento para seus enredos (NAPOLITANO, 2003: 240).

Quem também faz um estudo interessante sobre o diálogo entre a ficção e a História é Marilene Weinhardt quando faz uma revisão bibliográfica e conceitual da relação entre a teoria da história e a teoria da literatura ao longo dos anos. A autora lembra que essa é uma discussão que se desenvolveu bastante nas últimas três décadas do século XX (WEINHARDT, 2002).

Lima e Teixeira acrescentam

a relação entre a História e O senhor dos anéis merece ser repensada. E isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada. Parece-nos que os historiadores têm medo de entrar no campo da Literatura Fantástica, fazê-la objeto de estudo, compreendê-la nos seus múltiplos aspectos e o historiador que fala de fantasia deve ter coragem de desafiar a ordem estabelecida, pois ao tratar esse tema ele desordena a lei, a norma, pondo em xeque a própria historiografia (LIMA & TEIXEIRA, 2011: 168).

Em minha experiência docente sempre dediquei algum espaço para a utilização do cinema, no entanto sempre me apegando a documentários ou filmes que tivessem uma ambientação histórica. Minha primeira experiência com a mídia ficcional foi com um desenho animado, seu nome *Hoodwinked!* (2005), traduzido no Brasil como *Deu a louca na Chapeuzinho*. O enredo da história faz uma releitura do conto Chapeuzinho Vermelho e gira em torno do roubo de um livro de receitas pertencente à avó da Chapeuzinho. O filme começa com a cena clássica do Lobo fantasiado de Vovó, a Chapeuzinho e o Lenhador, mas rapidamente corta para um cenário de crime onde todos os envolvidos na cena são acusados do roubo do tal livro. Um detetive é chamado para resolver o caso e ouve cada uma das versões dos fatos dos suspeitos.

Através dessa narrativa, apresentada aos estudantes de 10, 11 anos que acabavam de chegar ao 6º ano, procurava apresentar alguns conceitos históricos e a forma como o historiador trabalha: fontes orais e visuais são usadas para entender a história, hipóteses são levantadas e várias versões do mesmo fato são analisadas. De maneiras lúdica, os alunos tiveram acesso a um debate pouco interessante para crianças.

Tendo obtido uma boa resposta e percebido o aprendizado obtido passei a procurar outros locais onde poderia conseguir o mesmo. Logo me deparei com um episódio do desenho animado *Avatar: The Last Airbender*. O episódio número 42, intitulado “A faixa na cabeça”, mostra os personagens que acompanhamos disfarçados para não serem encontrados e presos. Nessa situação, Aang acaba confundido como pertencente à nação do fogo e levado à escola. Lá acaba descobrindo que na cultura do país do Fogo a dança é proibida e decide iniciar um “movimento revolucionário” para mudar aquela situação. Apresentado aos estudantes do 8º ano para iniciar o debate sobre os processos revolucionários do século XVIII, percebi também um entendimento razoável do que aquele conceito histórico queria dizer. Noção, claro, ampliada com bastante debate em sala de aula. Nos dois casos, mesmo os alunos que não gostavam de animação se empolgaram mais do que quando apresentei documentários sobre o conteúdo estudado.

Para concluir essa seção de exemplos, fiz também uma experiência com o filme *Avatar* (2009). Antes da exibição do filme, solicitei por escrito o entendimento que os estudantes tinham de colonialismo e imperialismo, muitos disseram não conhecer os termos, mesmo os tendo estudado. Após a exibição, solicitei que descrevessem o que havia ocorrido, o que foi feito. Na semana seguinte então, ao iniciar uma nova explanação sobre o imperialismo europeu e seus objetivos, notei que muitos alunos conseguiram então relacionar com o que tinham visto no filme.

A partir de então tenho procurado observar os conceitos históricos que aparecem nos enredos desenhos animados, quadrinhos, filmes e séries que são consumidas por muitos adolescentes e em geral chamadas de *cultura pop*. Como o planejamento escolar do município de Castanhal é bastante elástico (apesar de ter uma base comum, cada escola e cada professor é convidado anualmente a construir o seu), pude fazer algumas adaptações que me ajudassem nessa didática.

No caso deste trabalho, voltado ao nono ano, procurei adequar o planejamento para que as temáticas de totalitarismo e guerras do século XX ficassem agrupadas no terceiro bimestre e de modo que pudesse, através dos filmes de *Star Wars* introduzir assuntos como Nazismo e Fascismo, entre agosto e outubro. Mas antes, é preciso entender melhor o que é cinema ficcional, cultural de massa ou *cultura pop*. Como a discussão dos conceitos históricos em sala de aula, segundo minha proposição, ocorreu através de um filme bastante cultuado na cultura pop, pergunta-se: Mas afinal, o que essa denominação significa e o que agrupa no mundo da cultura?

O termo cultura pop é amplamente utilizado em jornais, revistas e sites para classificar produtos, mídias e artistas. Entretanto, sua compreensão enquanto conceito não é tão simples. Thiago Soares discute, em artigo publicado no livro *Cultura Pop*, essa conceituação a partir da perspectiva de que o uso do “pop” tornou-se elástico, admitindo interpretações distintas.

À maneira mais ampla, diz o autor, o termo refere-se à “... formas de produção e consumo de produtos orientados por uma lógica de mercado” (SOARES, 2015: 19), mas que, no debate sobre sua conceituação, deve ser levado em conta seu caráter transnacional e como cada língua pode dar a ele um significado diferente.

No sentido original do termo, em inglês, o *pop* – abreviação de popular, agruparia

produtos populares, no sentido de orientados para o que podemos chamar vagamente de massa, “grande público”, e que são produzidos dentro de premissas das indústrias da cultura (televisão, cinema, música, etc.). Seria o que, no Brasil, costuma-se chamar de “popular midiático” ou “popular massivo”. A título de exemplo, estamos falando de telenovelas, filmes produzidos dentro dos padrões de estúdio, artistas musicais ligados a um ideário de indústria da música, entre outros (SOARES, 2015: 19).

No contraponto ele demonstra que, no Brasil, essa significação se diferencia, pois, ao usar a expressão “pop” no sentido de aquilo que é popular, midiático, se abarca também a cultura popular, tradicional, folclórica e que na língua inglesa seria o *folk* (SOARES, 2015: 20).

Jeder Janotti Junior acrescenta à discussão, em artigo no mesmo livro, o fato de que o rótulo de pop é polissêmico, admitindo pelo menos duas adjetivações, uma positiva frente outra negativa:

pode adquirir tanto uma “adjetivação desqualificadora, destacando elementos descartáveis dos produtos midiáticos, bem como para afirmações de sensibilidade cosmopolitas, modos de habitar o mundo que relativizam o peso das tradições locais e projetam sensibilidades partilhadas globalmente. (JANOTTI JÚNIOR, 2015: 45)

Quando criado pela crítica cultural inglesa na década de 1950, o termo servia para criticar e desqualificar o surgimento do *rock’n’roll*, afirma o autor. No entanto, o pop alargou-se e passou a reconfigurar a própria ideia de cultura popular “ao fazer

propagar através da cultura midiática expressões culturais de ordem diversas como filmes, seriados, músicas e quadrinhos” (JANOTTI JÚNIOR, 2015: 45).

Duas características estão ligadas então ao que seria denominado pop, sua produção massiva, serial e a maneira como transitam em diversos países para além da territorialidade, cosmopolita. Um exemplo são os eventos de cultura *geek*²⁰, com a prática do *cosplay*, onde o fã não somente se fantasia como um personagem, mas procura representá-lo, assumindo suas características naquele momento. Outro é a expectativa gerada pelo lançamento de um filme ou uma série que reúne pessoas de todas as partes do mundo em um mesmo sentimento. Sobre isso, Janotti Júnior acrescenta:

Não se pretende afirmar que a ideia de nação e seus agenciamentos identitários não tenham mais funcionalidade e sim que, as articulações em torno da afirmação de gêneros cinematográfico remetem a formas diferenciadas de transitar no mundo através da cultura pop, já que os gêneros midiáticos podem ser comparados a microcosmos culturais desterritorializadas (JANOTTI JÚNIOR, 2015: 48).

Voltemos à questão de que o cinema, estando imbuído de visões históricas, pode tornar-se um ponto de reflexão para as abordagens sobre o ensino-aprendizagem de História que pode ser debatido de diversas formas. Apesar dessa constatação, o que se observa em diversos ambientes escolares é o uso inadequado ou até indevido dessa ferramenta, e no limite, a execração da mesma. Luíza Nunes, Maria Thereza Magalhães e Uilk Miranda, que buscaram adotar o cinema de ficção como metodologia para o ensino de história a crianças do 4º e 5º ano do ensino fundamental argumentam que

Uma das maiores dificuldades percebidas na utilização dos filmes é a fruição, pois, sendo filmes de ficção cuja estética é próxima da que os alunos apreciam, corremos sempre o risco de que o debate se perdesse e que a narrativa do filme contaminasse a discussão de forma desnecessária (NUNES, MAGALHÃES & MIRANDA, 2017: 5).

Os motivos são variados, indo da inviabilidade estrutural, das dificuldades com a metodologia e até com uma suposta apatia e desinteresse por parte dos estudantes,

²⁰ O termo “geek” aparece como sinônimo de nerd, mas sem a conotação pejorativa, e também como uma espécie de subgrupo. Seriam aqueles nerds interessados em tecnologia e com inteligência supostamente acima da média, mas sem a falta de traquejo no convívio social (MATOS, 2011).

que seriam incapazes de se concentrar por tanto tempo, preferindo informações mais rápidas e imediatistas. Estes são apontados por Marcos Napolitano, em artigo publicado na revista Nova Escola

Esses desencontros têm dois motivos principais: as dificuldades curriculares e os desafios metodológicos. O primeiro acaba levando a um "não-lugar" do cinema nos currículos escolares, fazendo com que os filmes ainda sejam vistos como ilustrações dos conteúdos, e não como fontes de aprendizagem ou experiências escolares em si mesmos. A isso se somam a duração das aulas (quase sempre menores que a do filme) e as dificuldades técnicas (falta de equipamentos, de ambientes apropriados para projeção) (NAPOLITANO, 2016: [S.I.]).

As duas características apontadas por Jeder Janotti acerca do que é cultura pop – a sua produção massiva, serial e a maneira como transitam em diversos países para além da territorialidade, cosmopolita (JANOTTI JÚNIOR, 2015: 48) – são características intrínsecas das trilologias *Star Wars*.

No entanto, além de caracteriza-lo como cultura pop, uma outra definição é necessária para o andamento da pesquisa: a ficção. E mais, identificar o tipo de narrativa ficcional que *Star Wars* contempla. Digo isso porque existe um debate levado bastante a sério entre os fãs dessa saga sobre onde alocar a narrativa dos Skywalkers, como ficção científica ou narrativa fantástica (fantasia). Mesmo não sendo esse o objetivo central desse trabalho, acredito ser importante definir mesmo que brevemente as diferenças entre essas duas formas de ficção.

Segundo Elsa Rodrigues a conceituação de ficção é unívoca

... sendo pacífica a sua interpretação. Ficção é ficção. É uma mentira (em termos de correspondência lógica), narrada com suficiente verossimilhança para que se torne verdade para o leitor enquanto este mantiver o estado de 'suspensão de descrença' (RODRIGUES, 2010: 25).

Tendo em mente esse conceito, a autora parte para a distinção entre tipos de ficção. A ficção de fantasia (ou a narrativa fantástica) recorre abertamente ao inverossímil, tratando como parte de seu universo ideias como magia, deuses e demônios por exemplo. Já a ficção científica se agrega de conceitos científicos (ou pseudocientíficos) que estabeleçam com o leitor a sensação de realidade, não ultrapassando o limite da descrença.

A ficção científica, diz Rodrigues, é fruto do mundo da instabilidade causada pelas guerras, pelas crises econômicas do século XX, mas também pelo maravilhamento e o medo das cada vez mais fantásticas inovações científicas. Assim, num misto de razão e fé, a ficção científica se apresenta como

uma forma de protesto contra a prisão do presente. Nesta perspectiva (e de algum modo contraditoriamente, uma vez que uma está voltada para o passado e outra para o futuro), a ficção científica e a História partilham algumas características, nomeadamente a necessidade de se mover na linha do tempo e de criar um distanciamento temporal para compreender o presente. Partilham ainda a mesma necessidade didáctica ou até preventiva, mostrando, alertando, projectando cenários, apontando os erros passados, presentes e futuros (RODRIGUES, 2010: 27).

Para Tzvetan Todorov a narrativa fantástica é aquela que deixa em suspenso o que é ou não real, sendo então necessária a constante hesitação do leitor, ou daquele que assiste a um filme, se o que lhe é apresentado é verdadeiro ou não. Para o autor

Existem narrativas que contêm elementos sobrenaturais, mas onde o leitor nunca se interroga acerca de sua natureza, pois sabem que não deve toma-la ao pé da letra. Se os animais falam, nenhuma dúvida no assalta o espírito: sabemos que as palavras do texto devem ser tomadas num outro sentido, que se chama alegórico. A situação inversa se observa em poesia. O texto poético poderia ser frequentemente julgado fantástico, se se pedisse à poesia que ela fosse representativa. Mas a questão não se coloca (TODOROV, 1970: 151).

Já para Lima e Teixeira

Ela abrange qualquer tipo de criação literária que não dê prioridade à representação realista e/ou qualquer texto que se situe em territórios diferentes da realidade imediata ao ser humano, apesar de não criar mundos completamente dissociados dessa realidade; na verdade, a literatura fantástica confunde elementos do maravilhoso e do real. Os temas estão ligados, normalmente, à transformação, à dualidade, à luta entre o bem e o mal (LIMA & TEIXEIRA, 2011: 169).

Um terceiro tipo de ficção é elencado por Rodrigues, no entanto, como uma espécie de híbrido entre essas duas narrativas. Seria a fantasia científica, onde os

elementos da ficção científica continuam estabelecidos, mas há a presença de elementos sobrenaturais não explicáveis cientificamente. Assim a autora a descreve

À imagem da ficção científica, a *fantasia científica* assume a existência de um universo regido por leis naturais, regulares, numa aceitação aparente da validade da *episteme* científica. O que distingue a *fantasia científica* é a irrupção de um ou mais elementos sobrenaturais na superfície aparentemente neutra dos factos, violando leis e/ou contrariando dados empíricos e jogando com os sentimentos que as energias não racionais provocam no ser humano. O *novum* existe, o *estranhamento* acontece, mas a dimensão cognitiva não é satisfeita, explorando-se, em seu lugar, aspectos místicos ou meramente imaginativos (RODRIGUES, 2010: 46).

É nesse estilo que a autora enquadra *Star Wars*

Um caso exemplar é o filme *Star Wars* (George Lucas, 1977), que origina duas sequelas nos anos que se seguem e três prequelas duas décadas depois. A dimensão científica (naves, robôs e andróides, armas de destruição maciça, alienígenas exóticos) serve para acentuar a espectacularidade dos cenários onde decorrem as aventuras e onde se degladiam as forças do bem e do mal, a luz e as trevas, envolvendo uma dimensão mágica e sobrenatural. Apesar de ter contribuído largamente para a implantação da ficção científica (pelo menos na sua forma *space opera*) enquanto género cinematográfico, a grande vantagem da saga *Star Wars* em relação a outros filmes reside no aspecto ficcional e não no aspecto científico ou cognitivo. (RODRIGUES, 2010: 47-48).

Considerando as temáticas históricas que aparecem alegoricamente como pano de fundo na narrativa de *Star Wars* acredito ser possível utilizá-la como elo de ligação entre a arte visual e o ensino de história. E mais, acho importante encontrar meios mais chamativos para os estudantes considerando a já mencionada diferença entre aquilo que é apresentado em sala de aula e o que é mostrado no seu cotidiano. O século XXI, seu progresso científico e tecnológico constante, as mudanças políticas e sociais e a profunda ligação com as redes sociais em que boa parte do mundo contemporâneo vive, nos traz uma quantidade de informações tão demasiada e por muitas vezes rasas que causam inquietações tanto aos estudantes quanto aos professores/pesquisadores. Santos reitera isso ao dizer que

[...] se vê agigantar outras formas de levar ao alcance do público determinadas interpretações históricas, muitas destes desprovidas de qualquer critério científico e, até mesmo ético. E, por adotarem uma

roupagem que, propositalmente, dialoga com o tempo presente e a linguagem do público ao que se destinam, acabam por atingir um resultado considerável e um alcance que não deve ser desprezado (SANTOS, 2018: 24-25).

É possível observar que na internet a oportunidade de busca de conhecimento é fácil (mesmo que nem sempre confiável) e nas redes sociais o debate político é cada vez mais acirrado, o que faz com que o papel do professor na relação ensino-aprendizagem é muitas vezes questionado, quando não desqualificado. Repensar o papel do historiador nesse processo tão desafiador é então essencial.

Um exemplo pode nos ajudar a entender melhor esse contexto:

Foi notícia corrente na rede de internet brasileira um debate, irrelevante no meio científico, mas que acabou se disseminando ao ponto de chamar a atenção dos jornais e até mesmo da Embaixada da Alemanha. A discussão dizia respeito a uma suposta mentira dita por professores em sala de aula de todo o país: o Nazismo ser um regime de extrema direita.

O embaixador da Alemanha no Brasil, Georg Witschel, em entrevista à revista Carta Capital comenta a discussão

Witschel [...] aponta que essa discussão é inexistente em círculos sérios na Alemanha. “Nunca ouvi uma voz séria na Alemanha argumentando que o nacional-socialismo foi um movimento de esquerda”, disse. “Não faz sentido jogar a culpa e a responsabilidade do Holocausto em uma determinada tendência política. Foram os nazistas. Com certeza não foram os socialistas”, afirmou, lembrando ainda que integrantes de partidos de esquerda, como os social-democratas e os comunistas, estavam entre as primeiras vítimas do regime. Ele também comentou que “foi uma surpresa que, mesmo no Brasil, haja pessoas que neguem o Holocausto e que falem do movimento nazista como se ele fosse de esquerda” (CARTA CAPITAL ON-LINE, 2018: [S.I.]).

Das redes, o discurso chegou às salas de aula e preocupa professores, como diz a reportagem do jornal O Globo

Eduardo Cardoso Daflon foi questionado por um grupo de cinco alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola privada no ano passado. Ele diz que as interrogações lhe pareceram estranhas àquela altura, o que o motivou a procurar as fontes usadas por alunos. Seguindo as suas indicações, acabou por encontrar textos publicados no Instituto Ludwig von Mises Brasil, *think tank* de divulgação do pensamento liberal, com tendência, segundo estudos acadêmicos, a uma perspectiva fundamentalista das ideias liberais. Os estudantes citavam

outros canais, menores, que replicavam ideias publicadas originalmente lá (DUCHIADE & MATSUURA, 2018: [S.I.]

Usando de sites, blogs e livros de pessoas pouco familiarizadas com o mundo acadêmico e as discussões acerca do tema, os estudantes apontam os professores como mentirosos, doutrinadores neste caso, que usei pela representatividade do que se pretende estudar nessa dissertação, e em muitos outros também.

Sendo o Nazismo, um acontecimento histórico bastante próximo temporalmente ao nosso presente, para historiadores do século XVIII e XIX, nem poderia ser considerado objeto da História, sendo no máximo, como nos lembra Marc Bloch, alvos da política ou da sociologia, lembrando seu professor

"A partir de 1830, já não é mais história", dizia-nos um de nossos professores de liceu, que era [muito] velho quando eu era muito jovem: "é política". Não diríamos mais hoje "a partir de 1830" — as Três Gloriosas, por sua vez, envelheceram — nem "é política". Antes, num tom respeitoso: "é sociologia"; ou, com menos consideração, "jornalismo". Muitos porém repetiriam de bom grado: a partir de 1914 ou 1940, não é mais história. Sem, aliás, entenderem-se muito bem sobre os motivos desse ostracismo (BLOCH, 2001: 61).

Entretanto, para o professor, a necessidade de explorar, confrontar e evitar que revisionismo como este sejam perpetuados entre a população mais jovem, que é, em grande medida, o público-alvo desses canais de informação torna-se essencial o debate dessa História que se denomina do tempo presente. Bloch nos lembra também que "... a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado" e compara a antiquários aqueles que são incapazes de olhar para o seu presente e se limita ao passado (BLOCH, 2001: 65).

Antonie Prost, lembra da importância dos historiadores se envolverem mais na "História por demanda social", que é mais interessante aos leitores, ao público em geral, mas que não acrescenta nada de novo na discussão da História acadêmica em si

Para a profissão de historiador, é importante que essa história seja feita por profissionais: abandonar a vulgarização aos jornalistas especializados seria tão perigoso quanto renunciar a formação dos professores dos liceus e colégios. Ocorre que, em geral, a pertinência dessa história, tal como a dos compêndios, é duvidosa: a frente pioneira da disciplina raramente lhe presta atenção (PROST, 2008: 83-84).

Em casos assim as “redes sociais” nos trazem uma quantidade de informações tão demasiada e por muitas vezes rasas, produzidas por pessoas que não detêm o método histórico, mas uma leitura fácil e agradável, chamadas por Marieta Ferreira de *historymaker* (FERREIRA, 2002: 326), ou ainda mais preocupante, pessoas, muitas vezes *youtubers*, que, por má fé ou falta de conhecimento da História falseiam fatos vistos como verdades por seus seguidores²¹.

Essa é uma situação que causam inquietações tanto aos estudantes quanto aos professores/pesquisadores. Santos reitera isso ao dizer que

[...] se vê agigantar outras formas de levar ao alcance do público determinadas interpretações histórica, muitas destes desprovidas de qualquer critério científico e, até mesmo ético. E, por adotarem uma roupagem que, propositalmente, dialoga com o tempo presente e a linguagem do público ao que se destinam, acabam por atingir um resultado considerável e um alcance que não deve ser desprezado. (SANTOS, 2018: 24-25)

Outra autora que faz uma discussão interessante sobre essa temática, ao questionar o presentismo, é Ana Maria Monteiro quando diz que ele nos faz afastar do horizonte de expectativa²² em nome de um presente eterno, dificultando a formação de uma consciência histórica, havendo assim, um espaço para relação do passado através da memória (MONTEIRO, 2011). A memória é seletiva e permite a lembrança de tempos que nunca existiram, que devem ser confrontados com a História como pesquisa, e o historiador que está em sala de aula, lidando com jovens e crianças, não pode estar alheio a isso.

Ao tentar estudar o totalitarismo a partir dos filmes de Star Wars, procuro não somente mostrar que a cultura se utiliza, de maneira alegórica, de narrativas históricas, de fatos históricos, de conceitos históricos para criar seu mundo ficcional, mas que por ter um enredo propositalmente construído para encantar e facilitar o entendimento do público, pode ser uma porta de entrada valiosa dos debates em sala de aula, não sendo portanto, um trabalho de verossimilhança, uma tentativa de utilizar a narrativa de vida e de mundo dos Skywalkers como uma explicação do que ocorreu nos regimes totalitários e nas lutas sociais que se fizeram contra eles, mas apenas

²¹ Para mais informação sobre o papel das redes sociais na disseminação de *fake News* e teorias da conspiração e ódio ver: EMPOLI, Giuliano Da. Os engenheiros do caos. **São Paulo: Vestígio**, 2019.

²² Ver KOSELLECK, Reinhart. “Espaço de experiência e horizonte de expectativa” In: KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**. Contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto/PUC-RJ, 2006, 305-328.

abrir caminho à discussão da narrativa histórica propriamente dita. Creio ser possível amplificar os resultados, quanto ao conhecimento histórico dos estudantes com essa metodologia e não somente com estes filmes em especial, mas em diversos outros produtos inseridos nesta cultura pop, tão popular entre jovens e adultos.

Capítulo II

O AMBIENTE, OS ESTUDANTES E O CONTEÚDO

O presente capítulo busca relacionar o ensino de história com o ambiente de estudo em que esse ensino é praticado. É consensual entre os educadores que trabalhar com a História ensinada é trabalhar entre saberes e locais diversos, desse modo não é possível pensar que uma mesma didática, um mesmo planejamento de ensino possam ser remanejados de um espaço para outro sem que haja perdas, a não ser que ele seja adaptado. Uma aula sobre racismo ministrada em uma sala de aula de estudantes brancos de classe média ou alta não deverá ser a mesma de uma sala de aula de alunos negros em uma periferia, por exemplo, sem mudanças no diálogo, na didática. Ministrando sobre ditadura brasileira em uma escola militar – cada vez mais valorizada pelo governo atual do Brasil – e em uma escola civil também demandará formas diferentes de alcançar o objetivo do professor, que é o aprendizado.

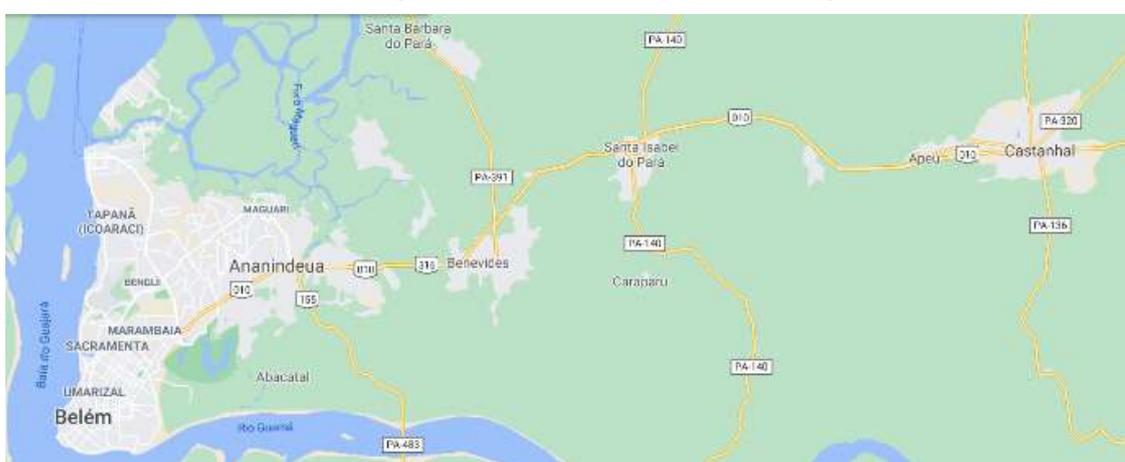
Assim, ao conhecermos melhor a Escola Nilza Nascimento, seu espaço e sua comunidade, fez-se necessário o diálogo com pesquisadores, do papel do professor-pesquisador e de suas atribuições. Além disso, também foi feita uma breve análise dos livros didáticos presentes na escola pois levou-se em conta ser este o principal instrumento de trabalho do professor da escola pública, além claro de seu conhecimento, e aprimoramento constante e do velho remanescente das escolas mais tradicionais, o quadro branco (quando não o quadro de giz).

2.1. O ambiente de estudo: a névoa do cotidiano, o estranhamento e o papel do professor-pesquisador

Estudar a Escola Estadual de Ensino Fundamental Nilza Nascimento, no município de Castanhal, distante cerca de 66 quilômetros de Belém (mapa 1), obrigou-me a soprar a névoa do cotidiano em que nos colocamos ao convivermos diariamente durante mais de uma década no mesmo ambiente. O que já me era familiar foi preciso dar um novo olhar, como polir um espelho para enxergar melhor, ou mais, polir até me enxergar através dele. Esse exercício é bastante complicado, mas é algo que tenho feito o esforço de aprender há algum tempo desde outra pesquisa, quando estudei o cotidiano das festas juninas desta mesma cidade. À época, fiz alusão a um personagem fictício ao qual volto, Cecília Skotbu, uma garota que anotava em um

caderninho tudo que aprendia e que, certa vez, escreveu que para que pudéssemos enxergar o além do espelho deveríamos poli-lo bastante. Nossa visão se expandiria, conclui, mas teríamos por certo que deixar de nos enxergar a nós mesmos. Cecília é a personagem central do romance norueguês intitulado “Através do Espelho”, a história de sua preparação para a morte. E ela, enquanto vai aprendendo sobre a morte e a vida, me apresenta a ideia de me ver para ver outras coisas além de mim (GAARDER, 1998).

MAPA 1 – Localização da cidade de Castanhal em relação à Belém



Fonte: Google Earth.

Assim como lá, onde pesquisava as festas com as quais convivi desde criança (MACIEL, 2007), aqui também deparei-me com o desafio de polir o espelho, descobrir o que estava encoberto pela névoa do cotidiano de tantos anos de convivência e me levar ao estranhamento que nos sugere Da Mata, ao se propor a estudar um ambiente que lhe é cotidiano se depara com a necessidade de transformar o que é familiar em exótico (DA MATA, 1979). Ou mais, sair do obscurantismo como disse Michel de Certeau ao comentar que “...O deus *voyeur* criado por essa ficção e que, como o de Schreber, só reconhece os cadáveres, deve excluir-se do obscuro entrelaçamento dos comportamentos do dia-a-dia e fazer estranho à eles” (CERTEAU, 1998, p. 171)

Utilizando-me desse distanciamento encaro o papel do professor-pesquisador que deve, segundo Adriana Dickel, “...tomar para si o direito pela direção de seu trabalho e, comprometendo-se com uma sociedade mais justa, torná-lo capaz de provocar em seus alunos a capacidade de inventar um mundo alternativo” (DICKEL, 1998: 33-34). Analisar o ambiente escolar e forma crítica a fim de melhorá-lo e tornar

a educação menos excludente e abarcando o meio cotidiano do estudante como um tipo de aprendizado que pode ser correlacionado com o conhecimento escolar mais tradicional torna, então, essencial ao professor e acompanha assim as ideias de Connell, que conclui em seu texto que “...ensinar bem em escolas com desvantagem requer uma mudança em como o conteúdo é determinado e na pedagogia” (CONNELL, 1996: 27).

Pensando dessa forma, Dickel define o professor-pesquisador como

... aquele profissional que, ao optar pela luta (que é fundamentalmente) coletiva por alternativas viáveis e comprometidas com a especificidade e o valor do trabalho docente e com a educação que fomente nas crianças a potencialidade de inventar e lançar bases de um mundo diferente daquele anteriormente esboçado, seja capaz de se engajar na busca de uma pedagogia e de uma escola que consigam trabalhar nesse meio adverso (DICKEL, 1998: 41-42).

O conceito de professor como pesquisador começa a ser definido a partir da Inglaterra, na década de 1960, a partir da inquietação de professores com relação ao que era produzido nas Universidades de ensino e como isso não apresentava resultados positivos na prática didática e passaram a discutir o currículo das escolas e incentivar a pesquisa-ação em educação. No Brasil, um movimento de mesmo sentido surgiu no Rio de Janeiro na década de 1990, com um incentivo à pesquisa-ação na vivência na educação, considerando também como sua formação inicial não dava condições para o trabalho com alunos advindos de diferentes contextos socioculturais. Dessa forma, os movimentos buscavam assumir sua prática como espaço de construção de hipóteses sobre formas de levar seus alunos a interessarem-se pelos saberes escolares (FAGUNDES, 2016).

Entendendo esse papel do professor-pesquisador, antes de apresentar a metodologia do trabalho em sala de aula é importante conhecer um pouco melhor o espaço onde ele será desenvolvido.

Segundo o censo escolar 2018, a escola Nilza Nascimento dispõe de 06 (seis) salas de aulas, 01 (uma) sala de leitura além dos espaços de atendimento da secretaria, gestão, coordenação e docentes. Não há quadra de esportes, somente um campo de terra batida onde os alunos praticam atividade física. Há acesso à internet banda larga na escola, mas com acesso restrito aos funcionários ou tão somente com autorização da direção, coordenação ou professor para acesso aos estudantes.

Trabalham 40 (quarenta) profissionais sendo 15 docentes e os demais distribuídos em: equipe de apoio pedagógico; gestoras (direção e vice direção) agentes administrativos; auxiliares de secretaria; auxiliares de serviços gerais e seguranças noturnos. No atendimento pedagógico, atuam 03 (três) coordenadoras pedagógicas que executam ações de coordenação e acolhimento às demandas geradas pelo Conselho Escolar, acompanhamento das dificuldades e desempenho dos alunos, contato e diálogo com a família. Alunos matriculados que são considerados incluídos são atendidos por duas professoras especializadas em educação especial na sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE (uma observação, apesar de não constar no censo, em 2019 foi alocada na escola 01 (uma) intérprete de libras, no turno da tarde que é onde estão matriculados a maioria dos alunos surdos). No AEE estão instalados dois computadores que servem prioritariamente os alunos da educação especial, mas que podem ser utilizados pelos demais estudantes quando solicitado pelo professor para pesquisas com acesso à internet banda larga, mas como mostra o censo são 135 alunos por computador disponível (BRASIL, 2018).

As professoras do AEE atendem em duas frentes na escola, se atendem os estudantes com deficiência em horários alternados à sala de aula (e em casos de alunos moradores do campo, atendem concomitantemente com o horário de aula) orientam os professores nas melhores formas de adaptar suas aulas e materiais pedagógicos para o melhor atendimento daqueles discentes. Esse apoio foi fundamental para o andamento da minha atividade em sala de aula, já que atendi, em 2019 duas estudantes com deficiência.

Há alguns anos, a escola tem sofrido com a situação, cada vez mais comum em escolas da rede pública, de estar com falta de professores. Muitas vezes o mesmo professor foi incentivado a ministrar mais de uma disciplina para que os estudantes não se prejudicassem tanto. À título de exemplo, cito um caso ocorrido comigo quando foi solicitado que ministrasse História, Geografia, Estudos Amazônicos e Ensino Religioso. Situações como essa são extremamente prejudiciais para os professores, que se sobrecarregam em atividades como planejamento, estudo, formulações de atividade e suas respectivas correções, e para os alunos, que perdem o contato com o especialista na área.

Outra característica observável nesta escola é o baixo envolvimento de grande parte das famílias dos estudantes. Como se trata de uma escola que atende todos os anos do ensino fundamental, essa participação é grande entre aqueles familiares de

estudantes do ensino fundamental menor e muito restrita entre os de estudantes do ensino fundamental maior. Essa ausência é vista, por parte do corpo docente, como parte da indiferença com dos pais com relação a educação dos filhos. Há, segundo essa perspectiva, uma expectativa muito maior para que se tornem trabalhadores do que na continuidade do estudo. Para outros, considera-se fator essencial o trabalho dos pais, pois muitos dizem não ter tempo para comparecer à escola nem mesmo mensalmente. Há também a interpretação de que para aquelas pessoas, a mudança do estudante do ensino fundamental menor para o maior, representaria uma entrada para “vida adulta”, de responsabilidade consigo.

Há também uma relativa rotatividade de público na escola. Muitos estudantes são obrigados a trocar de escola muitas vezes por conta do trabalho dos pais, ou mesmo greves no município ou no estado provocam a decisão dos pais de remanejar os filhos de uma esfera da educação para outra. Podemos perceber também a diminuição das turmas ano após ano. Turmas de 6º ano tem geralmente o dobro dos alunos das turmas de 9º ano, por motivos que incluem as já citadas mudanças de logradouro dos pais como também a desistência e a reprovação.

Minha convivência com os estudantes, no entanto, é bastante próxima. Esse foi o contraponto da falta de professores, pois me deu a oportunidade de conviver durante mais tempo com as turmas e conhecê-los melhor. Em 2019, ministrei História e Estudos Amazônicos e estive com eles durante cinco horas/aula por semana ao invés das duas originais. Essa minha condição de trabalho se mantém desde a minha entrada na escola, em 2007, de modo que do grupo de estudantes que fizeram parte deste estudo apenas dois não foram meus alunos desde o 6º ano.

Viver e conviver na escola, no entanto, faz perceber muito mais que o Censo demonstra. Olhando com um pouco de atenção, não ignoramos que ao ser construída com todas as salas voltadas para o sol poente parece pode dar a impressão de ter sido maliciosamente preparada para causar desconforto aos estudantes e professores no período vespertino. O mais provável, entretanto, é que simplesmente tenha sido construída com base em uma planta padrão, feita em alguma sala confortável por um arquiteto que não visitou o local. Ao contrário do que pensei, talvez tenha sido aproveitada para outros prédios da década de 1980. De certo que isso levou a comunidade a plantar árvores ao redor das salas, que, junto a uma jardinagem feita pelos próprios alunos e professores acabou deixando a escola com o aspecto de

quintal (IMAGEM 1), onde por vezes vemos os estudantes jogando peteca ou “fura”²³ (IMAGEM 2), dependendo da época do ano, brincadeiras que às vezes pensamos ter ficado no passado.

IMAGEM 2: Área escolar arborizada pela comunidade escolar



Fonte: Acervo pessoal do autor.

IMAGEM 3: Estudantes aproveitam o intervalo para jogar peteca



Fonte: acervo pessoal do autor.

Além da questão espacial, também é bastante visível a pequena quantidade de estudantes matriculados e a evasão escolar. Segundo a proposta político-pedagógica para o triênio 2017-2019

A Escola Estadual de Ensino Fundamental “Nilza Nascimento”, fundada em 28 de janeiro de 1980, atende a uma clientela pertencente à comunidade do Bairro Cariri e do entorno, e da zona rural de Castanhal, sendo que estes utilizam o transporte escolar, gratuitamente, para se deslocarem até a escola.

²³Em alguns lugares peteca é chamada de bola de gude e fura consta de um jogo onde um pedaço de madeira com uma ponta de metal é usada para marcar retas até fechar o oponente em um campo onde não pode mais se mover sem tocar as retas do outro.

Nestes trinta e sete anos, a escola sempre atendeu famílias de baixo poder aquisitivo, filhos de trabalhadores de variadas atividades econômicas ou que residem com outros membros familiares. Esses alunos não tem emprego. Grande parte deles recebe benefício de programas sociais e ainda há os que se envolvem com trabalhos que lhes garantem uma renda.

No ano letivo de 2017 a escola possui 11 (onze) turmas devidamente matriculadas de 1º a 8º ano de Ensino Fundamental de nove anos. Apresentando matrículas de 268 alunos, distribuídos em dois turnos (manhã e tarde), de acordo com o quadro de matrícula inicial. (PPP 2017-2019)

Em 2019, a escola tinha 08 alunos a menos, agora distribuídos entre o 1º e o 9º ano do ensino fundamental e uma sala ociosa na matrícula inicial. O motivo talvez seja o olhar da comunidade sobre o local, afinal, quem passa hoje em dia no bairro do Cariri talvez nem reconheça o local da escola. No fim de um beco, uma invasão ao pé do muro lateral e muito mato na frente, parece mais um local abandonado. Anos atrás a visão seria bem diferente. A escola foi fundada após o povoamento do bairro, feito através de loteamentos durante a década de 1970 e era o local de estudo para que não fosse mais necessário ir ao bairro mais próximo, o Pirapora, onde poderiam estudar na Escola Estadual “28 de Janeiro”, ou ainda mais distante. Uma escola nova, bonita e agradável. Hoje, ela é apenas mais uma entre várias as escolas da região. Escolas mais novas, com melhor estrutura como a Escola Municipal “São João Bosco”, a apenas duas quadras (MAPA 1). Isso faz com que o Nilza Nascimento resista com dificuldades.

MAPA 1 – Localização da escola Nilza Nascimento em relação às escolas próximas



Fonte: Google Earth.

Em todo caso, apesar de todas as dificuldades, a escola resiste, em parte por nostalgia dos familiares mais velhos que estudaram ali ou onde já matricularam anteriormente seus primeiros filhos. Conversando com os estudantes, ouve-se que todos da família sempre estudaram ali, outros que os pais ou avós preferiram a escola por causa justamente da pequena quantidade de alunos e uma terceira resposta que vêm, às vezes meio envergonhada e outras meio debochada, é terem sido expulsos das outras escolas da região.

Outro motivo é a falta de vaga em outras escolas, já que durante muito tempo a Escola “São João Bosco” era reservada apenas para alunos do campo e somente as vagas restantes eram liberadas para os chamados “do bairro” (mesmo que nem todos morem exatamente no bairro do Cariri, esse é o termo usual para chamar os alunos que moram na parte urbana da cidade em contraste aos moradores da zona rural de Castanhal).

Observando as particularidades do ambiente onde estudamos, podemos perceber como é importante considerar não somente o público, sua condição cultural ou econômica na hora de pensar uma metodologia de ensino, não é possível desconsiderar o espaço de estudo quando pretendo propor tais metodologias, algo que Barros considera essencial, pois diz que “...a definição de História, no seu aspecto mais irreduzível, deve incluir ainda uma outra coordenada para além do ‘homem’ e do ‘tempo’. Na verdade, a História é o estudo do Homem no *Tempo* e no *Espaço*” (BARROS, 2006, p. 462) e o ensino de história não pode ser tratado de maneira diferente.

2.2. Os alunos, os filmes e o produto

Quando o professor decide pelo uso do audiovisual em sala de aula, ele precisará ponderar acerca dos prós e contras dessa escolha. No dia-a-dia das salas de professores, muito se discute sobre a eficácia dessa metodologia, mesmo com anos de pesquisa indicando suas diversas possibilidades, seu extensivo uso e até mesmo a indicação do próprio ministério da educação. As críticas evidenciam o tempo despendido, a dificuldade de concentração dos estudantes por um período longo de tempo e até mesmo as dificuldades de infraestrutura. Escolher um filme não considerado o padrão para as aulas de história torna o problema ainda maior.

A escolha feita para esta dissertação foi a série *Star Wars*, uma das mais famosas e lucrativas da História, que perpassa por várias épocas e públicos. Mais de

quarenta anos dividem o primeiro filme *Star Wars*, lançado em 1977 e o nono, que encerrou a terceira trilogia em 2019. Entre um e outro, o universo ficcional criado por George Lucas se expandiu com livros, animações e jogos de videogame. Criações oficiais e feitas por fãs se alastram na internet, em encontros como a *Comic-Com* em San Diego, E.U.A., a Legião 501st²⁴, fã-clubes espalhados pelo mundo e em Conselhos Jedi²⁵, como no Brasil. O lançamento da série abriu espaço para as *Space Operas* no cinema e angariou milhões de fãs pelo mundo.

O primeiro filme da série, lançado em 25 de maio de 1977 somente como *Star Wars* (Guerra nas Estrelas, no Brasil) e depois renomeado para *Star Wars: Episode IV – A New Hope* (Guerra nas Estrelas: Episódio IV – Uma Nova Esperança, no Brasil), tornou-se um ícone cult e deu início a uma série de épicos/space operas²⁶. Os episódios V e VI foram lançados em 1980 e 1983, respectivamente, terminando aí a primeira trilogia da saga. A segunda trilogia da série retornou após 16 anos com a estreia, em 1999, do *Episódio I – A Ameaça Fantasma*, sendo lançados em 2002 o *Episódio II* e em 2005 o *Episódio III*. 2015 marca o início da terceira trilogia, com o *Episódio VII – O Despertar da Força*, concluída em 2019.

Além das trilogias, o universo da série ainda compreende o que é conhecido como universo expandido e inclui séries de desenho animado (*Clone Wars*, *Rebels* e *Droids* são alguns exemplos), longas metragem em computação gráfica ou live-action, curtas-metragens, muitos videogames (mais de 150), quadrinhos e livros. Isso faz de *Star Wars* um exemplo de narrativa a transmídia como “a arte da criação de um universo” (JENKINS, 2009: 49).

Henry Jenkins apresenta a ideia da narrativa transmídia como uma nova forma de estética e entretenimento, onde é criada “uma narrativa tão ampla que não pode

²⁴ A Legião 501st foi criada por Albin Jhonson e Tom Crews em 1997, nos Estados Unidos quando compraram on-line duas fantasias de Stormtroopers para ir ao cinema. Hoje, se dedica à reconstrução e exibição em desfiles de armaduras Stormtroopers, Lords Sith, Clone Troopers e outros vilões do universo *Star Wars*. Ela está espalhada por todo mundo e tornou-se tão influente que passou a integrar o cânone de George Lucas, conhecida como Punho de Vader e formada pelo grupo que apoiou Anakin na tomada e massacre do Templo Jedi, mostradas em cenas do *Episódio III*. (TAYLOR, 2015: 61-74)

²⁵ No Brasil, os fã-clubes de *Star Wars* chamam-se Conselhos Jedi e, segundo Stefanie Carlan da Silveira “...são organizações sem fins lucrativos fomentadas por fãs da saga. O objetivo dos grupos é reunir os membros para encontros, eventos e debates, além de atuar na produção e difusão da cultura ligada ao Universo da saga criada por George Lucas. Os conselhos Jedi estão organizados por Estados...” de todo o Brasil (SILVEIRA, 2010: 16). No Pará, o Conselho Jedi apresenta uma página de Facebook onde se define como um fã-clubes que promove amizade e eventos entre os fãs da saga em Belém do Pará.

²⁶ O termo *space opera* é considerado um subgênero da ficção científica que envolve batalhas épicas, lugares exóticos e alienígenas, criado e difundido por Wilson Tucker, autor de ficção estadunidense.

ser contida em uma única mídia” (JENKINS, 2009: 137). O autor alerta que esse tipo de narrativa, que ele aponta como precursores filmes como *Matrix*, *Bruxa de Blair* e o próprio *Star Wars*, não torna impeditivo que um espectador entenda a narrativa apreciando apenas uma mídia, seja o filme, os livros, jogos ou outros, mas que permitem uma imersão muito maior para aqueles que se disponham a dedicar-se a explorar outros caminhos. Os filmes que serão analisados no capítulo três desta dissertação, são, dessa forma, fechados em si e possíveis de serem compreendidos no que diz respeito à proposta pedagógica.

A longevidade da série fica evidente, não só pela distância entre o primeiro filme e a atualidade, mas também com a gigantesca “vida” que esse universo ganhou além das telas: são desenhos animados, quadrinhos, livros, fãs clube espalhados pelo mundo todo e até mesmo uma religião Jedi. Sobre isso, Silveira diz:

... o universo de produções amadoras realizadas por fãs do filme é extremamente rico e amplo, muito difícil de ser quantificado, mas profundamente extenso para ser estudado e observado. [...] a duração e a permanência do interesse por *Star Wars* são muito maiores e se mantém mesmo depois do fim da produção de filmes sobre a história de ficção científica (SILVEIRA, 2010: 14).

O eixo central da série é o constante atrito entre os “lados da força”, sempre protagonizados pela família Skywalker e sua relação com os Jedi e os Sith, usuários do lado luminoso e sombrio da força, respectivamente. Em meio a este ambiente místico desenvolve-se uma narrativa de disputas políticas, ideológicas e sociais, que, bem ao estilo das *space operas*, se assemelha aquelas vividas no mundo real, o que pode explicar a empatia dos fãs com a série.

Apesar disso, o espaço de tempo entre uma trilogia e outra fez com que públicos extremamente diferentes dividissem o mesmo espaço de admiração e críticas com relação a este universo. Sobre isso, Belletini e Hata (2014) comentam que

Para não haver um rompimento entre as duas trilogias, diversos elementos foram mantidos, como as transições em cortina, o cenário dos planetas e coerência no figurino. Alguns personagens também foram mantidos para propiciar essas conexões entre as duas trilogias [...]. Porém, alguns aspectos são notadamente diferentes como o ritmo do filme e o clima de ação, com lutas e destruições mais detalhadas. Muitos fãs da primeira trilogia criticaram a segunda justamente devido a estes elementos visuais demasiados, possibilitando assim observar que não só os filmes, mas também os agentes e os momentos

históricos em que foram produzidos apresentam divergência (BELLETINI & HATA, 2014: 1163).

No entanto, não é objetivo desta dissertação fazer um apanhado histórico da série *Star Wars*, mas sim observar que seus enredos muitas vezes estão atrelados a discussões políticas do tempo em que foram criados e discutir formas de utilizá-los em sala de aula. Dessa forma, ao observar o mundo dos Jedi, caçadores de recompensa, Sith e mundos de comércio entre tantos outros detalhes tirados das mentes criativas de seus escritores tentou-se aprimorar a discussão da história em sala de aula, tornando o estudo mais lúdico e agradável, sem deixar de ser efetivo.

Nas primeiras cenas do filme inaugural de *Star Wars*, em 1977, conhecemos os Jedi e os rebeldes que lutam contra um império maligno. O professor que deseja levar uma narrativa de ficção para a sala de aula não pode deixar de considerar o caráter maniqueísta dessas obras. Em *Star Wars*, acompanhamos a jornada do herói Luke Skywalker contra as forças do mal do imperador e de seu poderoso lord Sith, Darth Vader. No primeiro momento da aula, ao orientar a dinâmica da sequência didática, é preciso mostrar a necessidade de olhar o contexto do filme como um todo e não somente essa parte mais sobressalente, em especial em filmes com tantas cenas de luta e explosões.

Esse filme não foi pensado inicialmente para ter uma continuação, mas fez tanto sucesso que outros dois o seguiram (1980 e 1983) e acompanhamos o fim do império galáctico mediante a vitória da aliança rebelde. O mal estava derrotado e a trilogia termina com a promessa de que a democracia voltaria a se estabelecer no universo. Com essa trilogia encerrada, uma nova começou a ser montada e trouxe, em 1999, um prólogo que nos mostraria como a democracia da república galáctica entrara em crise e o Império a absorveu e substituiu, enquanto acompanha o crescimento de Anakin Skywalker, seu treinamento padawan, sua traição aos Jedi e aliança com os Sith e, por conseguinte, ao lado sombrio da força²⁷.

²⁷ No Universo *Star Wars* existe a “Força”, um campo metafísico capaz de dar poderes aos seres vivos, descrita, no *Episódio IV*, como “um campo de energia criado por todas as coisas vivas: ela nos cerca, nos penetra; mantém a galáxia unida”. Ela se manifesta em dois aspectos: o lado sombrio e o luminoso. Aqueles que se dedicam ao estudo do lado luminoso da força são chamados de mestres Jedi e seus aprendizes são denominados padawans. Do outro lado, no passado desse universo, os estudiosos do lado sombrio da Força decidiram que só deviam haver dois entre eles. Um mestre Sith e um aprendiz.

A bem da verdade a trilogia prequela²⁸ poderia ser utilizada em sua totalidade para discutir essas questões²⁹. Lucas jamais negou a inspiração política ao desenvolver seus filmes e neste caso não foi diferente “...Os prólogos foram feitos para passar ‘subliminarmente’ a mensagem ‘do que acontece com a pessoa se ela tem um governo disfuncional que é corrupto e não funciona’” (TYLOR, 2015: 386, 387). No mesmo livro, Tylor mostra que George Lucas confessa seus planos para a trilogia quando disse em entrevista que

‘todas as democracias se transformam em ditaduras, mas não por golpe’, declarou ele à *Time* antes do lançamento do *Episódio II*. ‘As pessoas entregam a democracia a um ditador, seja Júlio César, Napoleão, ou Adolf Hitler. No fim das contas a população abraça essa ideia. Que tipo de coisas levam as pessoas e as instituições a essa direção? Essa é a questão que ando explorando: como a República se transformou no Império? Como uma boa pessoa se torna má, e como uma democracia vira uma ditadura?’ (TEYLOR, 2015: 436)

Dessa forma, uma análise mais apurada de todo o prólogo poderia ser bem aproveitada em aulas de História de uma faculdade, talvez em uma disciplina opcional de História e cinema ou História e cultura pop, para uma reflexão da política mundial, mas não dentro das estruturas do sistema de ensino fundamental em que o Brasil se baseia. O tempo em sala de aula, que é geralmente de duas horas-aulas semanais (45 minutos por hora-aula, mas variando entre 40 e 50 minutos em Castanhal, por exemplo), não permite que as quase sete horas de filme possam ser analisadas adequadamente sem dirimir o andamento do conteúdo programático estabelecido pela BNCC.

Mas, se inicialmente, a apresentação de filmes completos ou séries – e ainda mais sendo obras de ficção e não aqueles ditos históricos – possa ser criticada pelo excesso de tempo dispensado a uma atividade por vezes passa por “enrolação” e que pode levar a dispersão da turma, ao ser entendida como forma de discutir conceitos

²⁸ Prequelas são obras cinematográficas ou literárias que se passam em momento anterior à obra original. Geralmente, ela tem o objetivo de mostrar os personagens mais jovens e explorar o contexto histórico em que a obra se insere. A palavra é um aportuguesamento da palavra inglesa *prequel*.

²⁹ A trilogia prequela recebeu muitas críticas dos fãs da trilogia original justamente por se concentrar demais em debates políticos e tirar o foco das batalhas interplanetárias que caracterizaram os primeiros três filmes. Enfadonha, cansativa, um filme sanduíche foram críticas comuns entre boa parte dos fãs. Tantos que muitos preferem fingir que ela nem existe, ou pelo menos o *Episódio I*, que é desconsiderado pela “ordem Machete”, criada por Rod Hilton, um fã, para resolver problemas com a ordem para assistir aos filmes sugerindo que se assista os *Episódios IV, V, II, III* e finalmente o *VI*, ignorando o *Episódio I* completamente (TAYLOR, 2015: 453-468)

vários e que podem servir a vários outros momentos do ano letivo podem facilitar a compreensão de outros conteúdos anteriores ou posteriores. A título de um exemplo, entre vários conceitos que podem ser discutidos com essa obra, para além dos que esta dissertação propõe, pode-se citar o golpe perpetrado por Palpatine, que, tendo ajudado na compreensão do conceito de golpe de Estado, poderia ser utilizado noutra momento mediante as aulas de Ditadura Militar no Brasil.

O professor, no entanto, não pode contar com a premissa de que estudantes de 12 a 14 anos tenham assistido todos os três e sejam capazes de discuti-los em seus meandros sócio-políticos dentro de sala de aula. Dessa forma, optei por *Star Wars: Episódio III – A vingança dos Sith*³⁰, que encerra a história e mostra cenas interessantes do crescimento de poder do Império e da crise democrática na galáxia, e *Star Wars: Episódio VII – O Despertar da Força*³¹, que traz a Primeira Ordem, grupo paramilitar contrário à Nova República e que permite várias possibilidades de debates sobre forças fascistas através de sua estética e métodos.

Se a experiência ocorrida na primeira metade do século XX é produto de sua época e precisa ser entendida no contexto em que aconteceu, uma cultura do fascismo pode não estar presa àquele momento e, como já foi mencionado no capítulo um, se a escolha desses conceitos foi motivada por ocorrências individuais observadas no ambiente escolar como desenhos de símbolos nazistas em carteiras ou no caso mais extremo de um estudante que sabia o que era um nazista e gostava disso, a percepção de que a cultura fascista é cada vez mais presente na sociedade, e essas discussões mostraram-se ainda mais relevantes para além do uso indiscriminado de termos como fascista e antifascista nas redes sociais, muitas vezes ainda sem o entendimento e de maneira genérica, esvaziando o seu sentido conceitual.

Portanto, mostra-se necessário ser uma preocupação dos educadores que esses discursos e atitudes sejam normalizados no cotidiano escolar após tanta interação com os mesmos dentro e fora da escola. Stantey aponta que “...a ameaça da normalização do mito fascista é real” e alerta quanto aos perigos dessa

³⁰ *Star Wars – Episode III – Revenge of the Sith*, tem 140 minutos e foi lançado em 2005, com roteiro e direção de George Lucas.

³¹ *Star Wars – Episode VII – The Force Awakens*, tem 136 minutos e foi lançado em 2015, com roteiro de Lawrence Kasdan e J. J. Abrams e direção de J. J. Abrams.

normalização, pois “é tentador pensar em ‘normal’ como algo benigno” (STANLEY, 2020: 179).

Ainda de acordo com o autor, o crescimento dessa retórica não se dá apenas nas ruas e em redes sociais, mas também nos governos. Segundo ele, “nos últimos anos, diversos países de todos os cantos do mundo foram acometidos por uma espécie de nacionalismo de extrema direita [...] no qual a nação é representada na figura de um líder autoritário que fala em seu nome” (STANLEY, 2020: 13-14). Entre esses países o autor inclui Rússia, Hungria, Polônia, Índia, Turquia e Estados Unidos, entre as quais, pelo menos dois desses países têm especial influência na política brasileira, considerando-se as bandeiras da Hungria e dos Estados Unidos, que comumente são observadas em manifestações pró-governo entre 2019 e 2020. São elementos como esses que tornaram a discussão proposta por esta dissertação bastante atual.

De maneira semelhante, a importância de discutir a crise na democracia deve perpassar todo o caminho escolar do estudante, levando em consideração que o assunto também não passa despercebido atualmente nem no Brasil atual nem em outras partes do mundo. Como apontado por Eric Hobsbawm, a democracia liberal fora considerada uma conquista pela sociedade europeia não tão distante do período entreguerras, e tão rápido quanto ascendera, declinara em crises entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial (HOBSBAWM, 1995: 113-119). Hoje, o Estado Democrático conta com larga história, mas, segundo os filósofos Steven Levitsky e Daniel Ziblatt, nem mesmo as democracias mais tradicionais podem ser colapsadas em nome de um regime autoritário. Sua pesquisa procura demonstrar graves ameaças à democracia estadunidense, “uma das mais velhas e mais bem-sucedidas democracias do mundo” (LEVITSKY & ZIBLATT, 2018: 14), de acordo com os autores.

O Brasil nunca teve uma democracia tão estável. Ao contrário, o país passou por diversos momentos de rupturas e intervenções militares desde o século XIX com o golpe militar que inaugurou o regime republicano em nosso país. Assim sendo, a observância dessas fissuras na cultura democrática deve sim, fazer parte do cotidiano escolar. A escola não deve, portanto, limitar-se a discutir as crises do passado, mas atentar para os sinais caracterizam tais crises e como eles podem refletir-se no momento histórico em que vivemos.

Levitsky e Ziblatt procuram mostrar, em “Como as democracias morrem”, que nem sempre a ruptura democrática se dá através de um golpe, com homens armados

e mudança imediata da estrutura de poder e dos direitos dos cidadãos. Para os autores, isso pode ocorrer de maneira bem menos dramática e até mesmo imperceptível, através de líderes eleitos, e assim “o paradoxo trágico da via eleitoral para o autoritarismo é que os assassinos da democracia usam as próprias instituições da democracia – gradual, sutil e mesmo legalmente – para matá-la” (LEVITSKY & ZIBLATT, 2018: 19).

Mesmo com toda essa expressão na cultura pop e as possíveis relações com as aulas de história, não seria nenhuma surpresa um certo olhar de dúvida se algum dos filmes dessa série chegasse à mesa de uma coordenação pedagógica como parte de um plano de aula para o ensino fundamental. Arthur Pinto apresenta seu guia e produto de dissertação do Profhistória/2018 com a seguinte narrativa, que nos mostra um momento de conversa na sala dos professores e pode ser visto em várias outras por todo o Brasil com pequenas variações

Parece um grande desafio tornar as aulas mais atrativas e significativas para os estudantes hoje em dia, e os professores já lançaram mão de muitos recursos. Os filmes, claro, são sempre uma boa ideia. Um deles, o mais novo da escola, aproveita o assunto pra perguntar: “Que filme normalmente vocês passam pra discutir Segunda Guerra Mundial?” A conversa fica mais animada. O resgate do soldado Ryan, um tanto violento, mas muito bom. O grande ditador, engraçado, inteligente, clássico, porém antigo e preto e branco. A Lista de Shindler, de Spielberg, para o bem e para o mal, mas tomaria um bimestre inteiro pra passar. O pianista, O menino do pijama listrado, Círculo de fogo, Dunkik, nosso jovem professor conhece todos estes filmes, não faltam opções para se trabalhar a Segunda Guerra Mundial. Até que um dos professores retruca: Capitão América. Alguém ri. Só tem porrada. Não tem história. É fantasia. É imperialista. (PINTO, 2018)

O texto desse autor me inspirou muito, pois quando ingressei no Profhistória minha ideia era basicamente a mesma, mas ao invés de usar o universo DC (*Detective Comics*) e Marvel e um guia com sugestões didáticas, minha ideia girava em torno do universo Star Wars e um tipo de guia também, mas agora com discussão de conceitos. A ideia do guia não vingou, mas os filmes se mantiveram. Mas uma questão fica a partir da leitura do texto de Arthur Pinto: se *Capitão América*, ou *Mulher Maravilha* se passam durante a Guerra eles podem ou não ser considerados filmes históricos? Segundo Rodrigo Ferreira (FERREIRA, 2018), de certa forma sim, como observado no capítulo um.

O filme dito histórico se apropria da temática tanto para enaltecer e corroborar um projeto político ou ideológico de um governo ou de uma nação – como nos casos de *O Encouraçado Potenkin* (1925) com a revolução bolchevique, ou *O nascimento de uma nação* (1915), com a Guerra Civil Americana e a percepção racista da sociedade estadunidense – quanto para criticar essa mesma sociedade, muitas vezes abordando temas do tempo presente – onde pode-se citar, como exemplos o longo e bastante utilizado em sala de aula *O grande ditador* (1940), ou o bem mais recente *Infiltrado na Klan* (2018), que utilizavam o humor para tecer críticas ao nazismo, no primeiro caso, e ao movimento supremacista branco dos E.U.A., a Ku Klux Klan, no segundo. Um filme totalmente ficcional, seja uma aventura, uma ficção científica ou uma fantasia, pode fazer o mesmo. É o caso de *Star Wars*, onde o próprio George Lucas admitiu ter pensado na Guerra do Vietnã ao escrever a sua primeira trilogia (TAYLOR, 2015, 160).

A opção pelo áudio visual ficcional e não pelo histórico deu-se pela maior receptividade para com os estudantes. Segundo Rodrigo de Almeida Ferreira, o gênero do filme deve ser um critério ao escolher um título para exibição. Ele diz que

a experiência educacional com jovens, por exemplo, permite perceber que adolescentes do ensino médio tendem a ser mais receptivos a filmes de linguagem mais densa, com estrutura narrativa mais complexa, diferentemente dos seus colegas discentes na faixa etária entre 10 e 14 anos, para quem ação, aventura e comédia costumam ser melhor recebidos (FERREIRA, 2018: 60-61).

A convivência com os estudantes também nos revela que muitos ajudam os pais no trabalho, outros cuidam dos irmãos enquanto os familiares trabalham fora e muitos enxergam a escola menos como uma oportunidade de aprendizado e mais como um espaço de descanso dos afazeres fora da escola. Por isso, tornar o estudo mais lúdico e prazeroso, sem deixar de ajudar no aprendizado, é uma forma, ao meu ver, de manter os estudantes na escola e ajudá-los a ver o conhecimento, o estudo, como algo que podem almejar e, caso queiram, possam seguir estudando além do ensino básico. Daí buscar nos elementos da ficção, da cultura pop, formas de interagir com conceitos históricos que possam ser abstratos demais para eles ou pouco importantes para o seu cotidiano em suas opiniões.

No Brasil, o uso dos filmes é recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que, divulgados em 1998 pelo Ministério da Educação, passaram

a estabelecer as diretrizes para o ensino em todos os níveis da educação. Em relação às aulas de História, orienta-se que

Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata. É preciso antes de tudo ter em mente que a fita está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, tentativas de explicação, de reconstituição, de recriação, de criação livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos etc. (BRASIL, 1998: 83).

A Lei nº 13.006, aprovada em 2014, ampliou um pouco o foco do uso de filmes na escola ao acrescentar-se ao artigo 26 das Leis das Diretrizes e Bases da Educação, que trata das atividades diversificadas do currículo nos ensinos infantil, fundamental e médio. A partir dela, passou-se a determinar que a exibição de filmes de produção nacional obrigatoriamente por, no mínimo, duas horas mensais, como complementação ao currículo escolar obrigatório. Essa Lei não é cumprida pelas escolas, não há cobrança por parte das secretarias de educação da regularidade da exibição de filmes na escola, tampouco o incentivo à tal prática, cabendo a cada professor optar por utilizá-los ou não, deixando assim de fazer parte do currículo diversificado e integrando à carga horária da disciplina.

Nesta pesquisa, os audiovisuais são utilizados para propor alternativas metodológicas para o ensino de história, pois levam em conta as novas formas do adolescente estudar e interagir com o mundo, onde o visual é cada vez mais importante que o escrito, e a interação instantânea através das redes sociais faz a sala de aula ser vista como uma obrigação que não vai trazer benefícios porque não há identificação com o estudo passivo e meio como uma palestra, ouvindo durante horas um professor falar. Wim Veen e Ben Vrakking trazem reflexões para o trabalho com relação ao ensino para adolescentes que nasceram na Era Digital, aos quais os autores chamam de *Hommo zappiens*, uma geração que já nasceu com um mouse na mão, teve a tecnologia envolta em todo o seu crescimento e que muitas vezes aprende a mexer no celular quase intuitivamente logo nos primeiros anos de vida. Para esses autores, antes de pensar a educação é preciso entender esse novo aluno e a maneira como a sociedade está mudando o modo como aprende, pois o aluno seria digital e a escola ainda seria analógica e "... feitas de 'giz e voz' não são

interessantes para o *Hommo zappiens*. [...] Como aprendiz na escola ele se sente forçado a ser passivo e a ouvir o que o professor explica” (VEEN & VRAKING, 2009: 47). A escola ainda tenta, segundo os autores, transferir conhecimento como fazia há um século, mas a estrutura econômica da sociedade não é mais a mesma daquela época. Assim é necessário se renovar, pois dizem,

“...as crianças e adolescentes *Hommo zappiens* consideram a escola apenas um dos pontos de interesse em suas vidas. Muito mais importante para elas são suas redes de amigos, seus trabalhos de meio-turno e os encontros de final de semana. O *Hommo zappiens* parece considerar as escolas instituições que não estão conectadas ao seu mundo, como algo mais ou menos irrelevante no que diz respeito à sua vida cotidiana (VEEN & VRAKING, 2009: 12)

A percepção dos autores é a de que, para os professores, os alunos não conseguem aprender pois são impacientes, distraídos, diretos demais e muitas vezes indisciplinado e, assim como os pais, se preocupam com o tempo que passam dentro de casa, nunca lendo, mas entre o computador e a televisão. Dessa forma,

... muitos professores pensam que os alunos parecem agir e pensar de maneira superficial, zapeando de uma fonte de informação para outra quando assistem à televisão, navegam pela internet ou conversam com alguém no MSN. As crianças de hoje parecem não criticar e muito menos refletir sobre o que digeram por meio da televisão e da internet (VEEN & VRAKING, 2009: 27-28).

No entanto, o que parece é uma diferença entre as dinâmicas de lidar com o mundo e seus desafios. Os autores indicam que alguém que nasceu antes da Era Digital e teve que se adaptar à elas tende a achar a tecnologia muito mais difícil, enquanto *Hommo Zappiens* aprende-a sem demandar mais cursos de informática básica, bastante comuns na década de 1990 no Brasil, e mais, as pessoas “analógicas”, tenderiam a funcionar mais linearmente. Para explicar essa ideia, usam o exemplo de um jogo de computador usado por pai e filho. Enquanto o garoto começa logo a jogar e quando encontra dificuldades, busca informações na internet, liga para um amigo ou pergunta em um fórum on-line, o pai começa com as instruções em papel e só depois de entender as regras e os comandos ele começa a jogar e resolve as coisas por conta própria quando há problemas, pois conhece a informações mais básicas. “O *Hommo zappiens* não usa essa linearidade [...]. Em vez de trabalhar sozinhos, eles usam redes humanas e técnica quando precisam de respostas

instantâneas” (VEEN & VRAKING, 2009: 31-32), a compreensão dessa diferença pode ajudar o professor ao repensar o ensino e a escola.

Tendo em vista todas essas implicações do novo estudante versus a antiga escola, seria de se esperar que o trabalho se voltasse para a tecnologia, as redes sociais e a informática. Mas é preciso considerar que o trabalho do educador no Brasil tem sido muito dificultado por políticas públicas ineficazes e condições de trabalho que só favorecem a continuidade desse trabalho dito antiquado. Não é possível esperar que o ambiente mude através de ações governamentais e dê ao professor as condições estruturais para a renovação pedagógica que almeja, tampouco esperar-se-ia que a própria comunidade conseguisse os recursos sozinha para transformar uma escola paupérrima em um centro tecnológico. É importante considerar também, para compreender a ideia que Venn e Vrakking desenvolvem para a educação, que ela é escrita refletindo sobre os estudantes da Holanda, com realidade bem diferente da brasileira. No entanto, o Brasil está entre um dos países que mais utiliza redes sociais e a internet no mundo e os estudantes refletem essas características mesmo que a estrutura da escola não acompanhe. Um exemplo é a internet banda larga da escola, que é restrita aos funcionários, pois teme-se que os alunos não se concentrariam nas aulas se tivessem acesso.

Entretanto, as reflexões da leitura – que tem na sua estrutura básica considerar que o lidar com o conhecimento envolve negociação, criatividade e a consciência de que aprender é uma atividade para toda a vida e não somente para a escola – me ajudaram a entender a predisposição dos estudantes em prestar mais atenção às imagens primeiro e como não se preocupam tanto em reter informações (pois podem encontrá-las facilmente em qualquer site), por isso o uso do audiovisual torna-se interessante e não um passatempo. Chamar a atenção através das imagens e incentivar o debate sobre os elementos do filme em busca de uma compreensão do conceito mostraram-se mais úteis que 45 minutos de palestra sobre o mesmo assunto.

É preciso esclarecer que, durante o processo de análise das turmas, construí um questionário respondido por 245 alunos em cinco turmas do nono ano do ensino fundamental, sobre suas condições socioeconômicas e também sobre seus interesses quanto ao estudo da história e ao entretenimento fora de sala de aula. O questionário foi formulado segundo a proposta de Eva Maria Lakatos e Marina Marconi, dividido em quatro partes e reunindo perguntas abertas, perguntas fechadas e perguntas de

livre-escolha, e cujo modelo pode ser observado nos apêndices (LAKATOS & MARCONI, 2003: 201-214).

A parte 01 foi focada em questões socioeconômicas dos estudantes e teve como objetivo conhecê-los individualmente, sua idade, moradia, identificação étnica e de moradia e condições financeiras. A parte 02 voltou-se para a relação dos estudantes com a disciplina histórica e se delimitaram a perguntas abertas para permitir a livre-reposta individual para uma análise mais aprofundada. A parte 03 foi usada para identificar a relação dos estudantes com o audiovisual e preferências de entretenimento. Por fim, na parte 04 busquei relacionar o ensino de História e o cinema para observar as opiniões dos alunos sobre o que seria feito no projeto dali em diante. O questionário foi entregue ao final do primeiro bimestre, em março de 2019 e os alunos os receberam em mãos dentro de sala de aula e ficaram livres para responder sem a minha interferência, duas horas-aula foram usadas para responder às questões e foram entregues ao fim da aula. Nem todos os estudantes entregaram e era opcional a identificação no questionário. A devolução deveria servir para o desenvolvimento da pesquisa no semestre seguinte.

No entanto, no decorrer da pesquisa esse número de turmas foi diminuído para dar melhores condições de análise e o bom rendimento da pesquisa. A isso somou-se uma greve de três meses no município de Castanhal, o que atrasou bastante o andamento do trabalho. Ao fim, decidi concentrar meus estudos apenas na turma única da escola Nilza Nascimento. Essa redução não me permitiu a análise comparativa entre diferentes contextos escolares, mas possibilitou um trabalho mais minucioso nesta turma, que apesar de bem pequena em comparação com a média das turmas em escolas públicas, apresenta condições bastante delicadas, contando com duas alunas com deficiência, uma surda e uma com déficit de aprendizado.

Como já mencionado, meu relacionamento com a turma escolhida para a aplicação da proposta de metodologia é próxima por ter acompanhado seu crescimento. Dos 22 alunos matriculados no início de 2019 no nono ano (turma única), 14 eu acompanhava desde o sexto ano e apenas 03 haviam chegado à escola naquele ano.

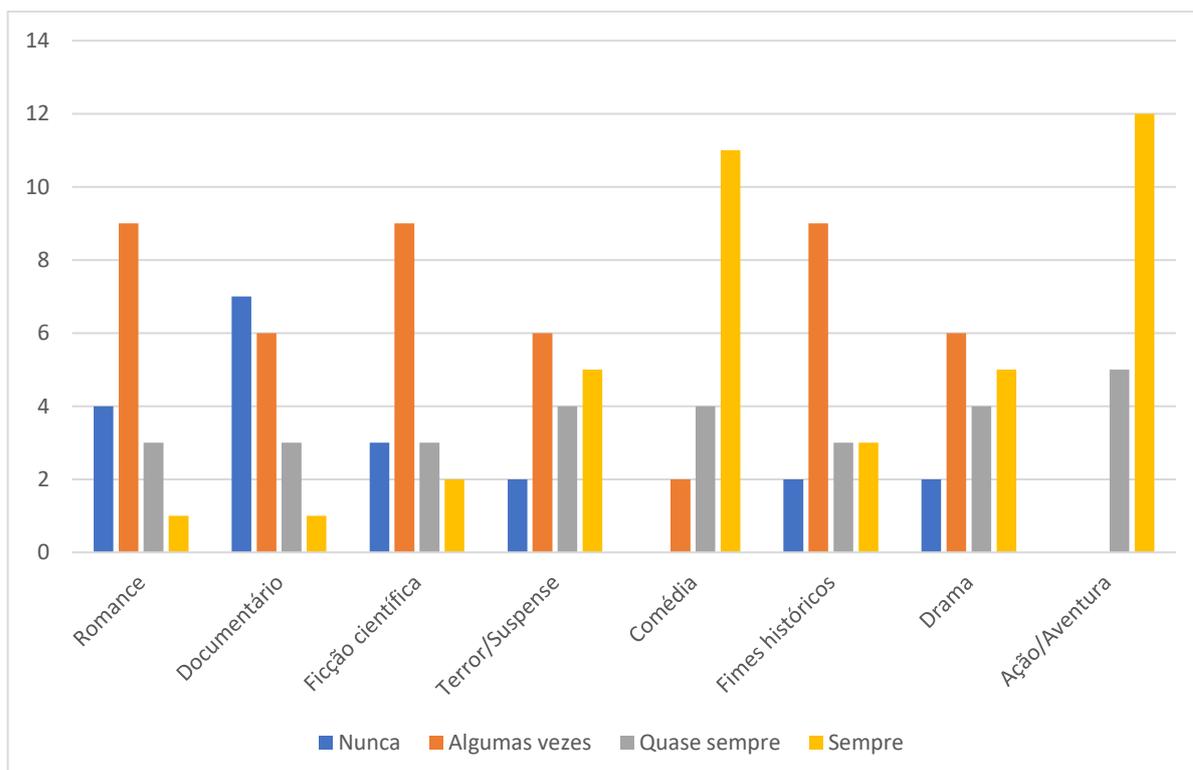
A turma que iniciou o ano letivo infelizmente não foi a mesma que terminou. Um dos estudantes precisou parar o estudo para trabalhar, dois foram remanejados para acompanhar a família em mudança, uma parou de comparecer às aulas sem que a

coordenação tenha conseguido identificar o motivo e um decidiu trocar de escola após um furto que sofreu dentro da mesma.

Quando decidi pelo uso dos filmes como objeto de estudo, achei importante conhecer os filmes que eram mais assistidos pela turma fora de sala. Os gêneros escolhidos para aplicação do questionário o foram depois de um primeiro diálogo com os alunos onde os tipos de filmes mais citados por eles foram incluídos numa listagem que já contava com Documentário e Filme Histórico. Para Marcos Napolitano, os gêneros são divididos em quatro grandes eixos segundo características estéticas, de elenco e narrativa: o Drama, a Comédia, a Aventura e o Suspense, mas o próprio autor diz que essa definição é flexível (NAPOLITANO, 2008: 61-62).

Dessa forma, no questionário respondido pelos estudantes foi solicitado que os estudantes definissem suas preferências para assistir filmes em momentos de lazer. A questão era de múltipla escolha, ou seja, já vinha com opções fechadas para livre-escolha segundo seu julgamento. Variando conforme o grau de intensidade, as opções foram divididas em: nunca assisto, algumas vezes assisto, quase sempre assisto ou sempre assisto. Suas opções podem ser melhor visualizadas no gráfico abaixo:

Gráfico 1: Gêneros de filmes e as preferências dos estudantes



Fonte: elaborado pelo autor do trabalho.

Com base na análise do gráfico, fica evidente a preferência dos alunos por filmes de Ação/aventura e Comédia, que receberam as duas maiores pontuações no quesito “Sempre assisto” e não foram considerados em nenhuma vez na situação de “nunca assisto.” Já os documentários, é interessante que vários dos alunos pediram esclarecimento, pois não sabiam o que eram, e após alguns exemplos, receberam mais menções como aquele que nunca é assistido e o menor – empatado com o romance – em “sempre assisto.” Quanto aos filmes históricos, podemos perceber que se saíram bem melhor que os documentários tanto no quesito algumas vezes quanto no sempre, situação à qual os alunos responderam que filmes históricos seriam equivalentes à filmes de guerra.

Após os dados recolhidos e socializados com os estudantes, esclareci que era possível assistir vários filmes ou desenhos e aprender História mesmo que não fossem documentários ou filmes históricos, mas que era necessário ver e entender além da primeira narrativa, e apurar o olhar para a situação do filme como um todo. Vários duvidaram, mas aproveitei que era início do ano letivo e utilizei o filme *Avatar* para discutir o conceito de imperialismo, como já comentado no capítulo um. Após esse momento, tive grande satisfação em perceber que muitos começaram a entender que não bastava rir com o filme, se emocionar com histórias de amor ou acompanhar as explosões. O primeiro passo estava dado.

Tendo concluído o intento de motivar os alunos a ter um novo olhar sobre aquilo que assistiam tivemos que nos concentrar em entender como se construía um mapa mental. Para a maioria não era a primeira vez que o faziam, pois eu mesmo já tinha utilizado nos anos anteriores e como a rotatividade de alunos não foi muito grande a maior parte da turma já havia estudado comigo em anos anteriores, mas como alguns insistiram que não conheciam os mapas mentais, nem sabiam para que serviam foi proposta uma aula-oficina para que todos pudessem aprender ou treinar. Os mapas serão utilizados como produto desta dissertação e serão melhor apresentados no capítulo três.

2.3. Os livros, conteúdo e os conceitos históricos

A escolha pelo estudo da crise na democracia e o totalitarismo foi feita para entrar em conformidade com o que orienta o BNCC na habilidade EF09HI13, “descrever e contextualizar os processos de emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto)”

(BRASIL, 2017: 429). Mas mais que isso, está se mostrando cada vez mais atual e urgente a discussão do fascismo tanto em sua experiência histórica do século XX, quanto como ideia corrente em muitos grupos espalhados pelo mundo atualmente.

Se um dia a motivação para um debate mais aprofundado sobre tal tema veio de uma cadeira onde aparecia talhada uma suástica mal desenhada ou que ela tenha aparecida em um braço de um adolescente riscada durante a aula, atos que muitas vezes eram vistos por parte dos professores e coordenação como casos de curiosidade ou rebeldia sem má-intenção, e que foram o que me fizeram iniciar esse caminho no início da produção deste trabalho, durante a execução do projeto foi se tornando cada vez mais incômoda a percepção de que a influência de uma cultura fascista estava presente em nosso país e mais comum deparar-se com casos de repercussão nacional, como o ocorrido no estado do Recife em março de 2020, onde passaram a circular imagens de estudantes em posição de saudação nazista ao seu colega de turma e candidato a orador de turma, que prometia se um novo “fűrrer” (SIC), em postagem nas redes sociais (G1 ON-LINE, 2020: [S.I.]).

Quando se propõe que os filmes de *Star Wars* podem ser utilizados para a discussão desses conceitos na sala de aula considera-se o universo ficcional onde o seu universo foi construído. O livro “Manual do Império: guia do comandante”³² de Daniel Wallace é apresentado como um manual de orientações para novos comandantes da tropa imperial e que teria sido roubado por membros da aliança rebelde para conhecer e estudar algumas das táticas do Império Galáctico. Ele dá algumas informações sobre o totalitarismo fascista apresentado no filme, como apresento no quadro 1:

³² O “Manual do Império” faz parte de uma série de livros de ficção que incluem ainda “O arquivo rebelde”, “O caminho jedi”, “Livro dos sith”, “O código do caçador de recompensas”. Todos fazem parte do universo expandido de *Star Wars* e procuram oferecer informações complementares ao que é apresentado nas trilologias do cinema. No caso do livro em questão, ele é apresentado como um manual real que seria entregue aos novos comandantes com um guia que compreende as forças armadas, as táticas de combate e a ideologia do império. O livro inteiro insiste no papel do cidadão em defender o império e seu imperador e em pintar a aura de inimigos a serem destruídos nos rebeldes que os combatem.

QUADRO 1: ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DO IMPÉRIO

Característica	Como o Manual do Império apresenta	Página
Militarização:	Os cidadãos se tornam indolentes e preguiçosos com facilidade, e, a partir daí, o mundo do crime ou a traição os seduz. As forças armadas Imperiais sempre se fazem presente para lembrar as consequências que irão encarar caso se percam. Os que são leais se sentirão reconfortados com a presença das forças armadas Imperiais, que se certificam que os bárbaros alienígenas nunca ficarão à solta nas cidades de seus planetas de origem.	08
Nacionalização do comércio:	O Império aprova a competição entre corporações e chegou a estabelecer o Setor Corporativo, onde o mercantilismo transparente poderia ocorrer sem interferência. Mesmo assim, nenhuma companhia deve encher os próprios cofres à custa do bem maior. O Império nacionalizou muitas corporações duradouras...	09
Domínio cultural:	A Comissão para Preservação da Nova Ordem sabe que ter autoridade é mais do que ser dominante no campo de batalha – é também dominar a mente. (...) Artistas com tendência subversiva recebem a reeducação necessária.	10
Controle da narrativa através da propaganda:	Os que são leais à COMPNOR [Comissão para Preservação da Nova Ordem] veem com bons olhos a filiação à Comissão, uma vez que é uma forma evidente de demonstrar fé em nossa ideologia. Através do grupo cultural e jovem da COMPNOR, o Império controla a história e as reações de seus cidadãos.	15
Culto ao líder:	O Lorde Vader é mais do que um símbolo de inspiração. Suas ordens suplantam as de qualquer oficial, com exceção do Imperador em pessoa.	135

Fonte: WALLACE, 2015.

Como mostrado no quadro 1, existem elementos do totalitarismo presentes na ideia de fundo mostrada na existência do império galáctico de *Star Wars*. Ao utilizá-lo como paralelismo para o ensino desse conceito em sala de aula espero trazer o entendimento do conceito para um espectro mais próximo da realidade do estudante.

A crise que a democracia liberal viveu no século XX talvez fosse um grande choque para observadores sobreviventes do século XIX, que o viam como um progresso garantido daquele momento histórico, segundo Eric Hobsbawm. Valores conquistados “pelo menos nas partes ‘avançadas’ e ‘em avanço’ do mundo” como a desconfiança da ditadura e do governo absoluto; o compromisso com um governo constitucional, eleições livres, liberdade de expressão, a valorização da razão (HOBBSBAWM, 1995: 113-114) eram cada vez menos exceção e mais regra especialmente em se considerando a Europa e a América.

O autor nos lembra que dos regimes que surgiram após a Primeira Guerra Mundial a exceção aos regimes parlamentares representativos era a Rússia Soviética e as “instituições básicas do governo liberal constitucional, eleições para assembleias representativas e/ou presidentes, eram quase universais no mundo de países independentes nessa época”. A decadência dessa organização política, no entanto, foi rápida. Até o auge do Eixo na Segunda Guerra Mundial inúmeras assembleias legislativas acabaram dissolvidas na Europa, mantendo-se democráticas efetivamente, a Grã-Bretanha, a Finlândia, o Estado Livre Irlandês, a Suécia e a Suíça. Na América não era diferente, e o autor lista como consistentemente constitucionais e não autoritários, apenas os governos do Canadá, da Colômbia, da Costa Rica, dos EUA e o do Uruguai. Nos demais continentes, formados majoritariamente por colônias, dos países realmente independentes, lista-se como democráticos à época apenas a Austrália e a Nova Zelândia (HOBBSBAWM, 1995: 114-115).

O perigo que a democracia liberal vivia vinha exclusivamente da direita, nos diz ainda Hobsbawm. Ameaçando mais do que os governos constitucionais, mas a civilização liberal, esse perigo foi rotulado de fascismo, rótulo que o autor considera

insuficiente porque de modo algum todas as forças que derrubavam os regimes liberais eram fascistas. E relevante porque o fascismo, primeiro em sua forma original italiana, depois na forma alemã do nacional-socialismo, inspirou outras forças antiliberais, apoiou-se e deu à direita internacional um senso de confiança histórica (HOBBSBAWM, 1995: 114).

A ascensão de regimes ligados a essa direita internacional cada vez mais confiante e orientados pelo fascismo italiano e com maior visibilidade pela experiência de Hitler na Alemanha no período entreguerras estão relacionadas à discussão do conceito de totalitarismo, que começa a ser feita pouco tempo após a queda desses mesmos governos.

O fenômeno do totalitarismo é descrito no dicionário de política de Norberto Bobbio como “sinteticamente com base em sua natureza específica, nos elementos constitutivos que contribuem para o formar e nas condições que o tornaram possível em nosso tempo”, sendo essa natureza “a penetração e a mobilização total do corpo social com a destruição de toda linha estável de distinção entre o aparelho político e a sociedade” e seus elementos constitutivos “a ideologia, o partido único, o ditador e o terror” (BOBBIO, 1998: 1258). O texto faz perceber, entretanto, que o conceito já passou por diversas reformulações teóricas ao longo do século XX e as críticas chegam a recomendação de retirá-lo do léxico das análises políticas.

A palavra totalitário começa a ser utilizada na década de 1920, ainda segundo o dicionário, “para significar, no nível de avaliação, as características do Estado fascista em oposição ao Estado liberal” (BOBBIO, 1998: 1247), mas sua organização como conceito começa a se dar apenas após a Segunda Guerra Mundial sendo Hannah Arendt uma das primeiras a formular teorias mais robustas sobre Totalitarismo.

Para Hanna Arendt, o Totalitarismo era visto como um problema filosófico e não tão somente sociológico e precisava do debate sobre os motivos que levaram tantas pessoas a aceitar e ainda mais, apoiar um regime que pregava o fim de toda a sua liberdade e individualidade. Ela faz um amplo estudo histórico e político dessa forma de governo no livro *As origens do Totalitarismo*, publicado pela primeira vez em 1951. Ao fazer um estudo comparativo dos regimes totalitários de Hitler na Alemanha e Stálin na U.R.S.S. ela conclui que tais regimes se fundamentam em uma ideologia, no terror e na manipulação das massas, onde figura a negação total das liberdades individuais e do controle, a partir da figura do líder, não só da esfera pública do cidadão mas também da esfera privada do indivíduo dominando completamente o ser humano.

Sobre a importância da propaganda como veículo de convencimento da população acerca da ideologia totalitária, Arendt diz

As massas têm que ser conquistadas por meio da propaganda. Sob um governo constitucional e havendo liberdade de opinião, os movimentos totalitários que lutam pelo poder podem usar o terror somente até certo ponto e, como qualquer outro partido, necessitam granjear aderentes e parecer plausíveis aos olhos de um público que ainda não está rigorosamente isolado de todas as outras fontes de informação (ARENDET, 2013: 390).

E completa

Quando o totalitarismo detém o controle absoluto, substitui a propaganda pela doutrinação e a violência não mais para assustar o povo (o que só é feito nos estágios iniciais, quando ainda existe a oposição política), mas para dar realidade às suas doutrinas ideológicas e às suas mentiras utilitárias (ARENDET, 2013: 390).

Já enquanto a propaganda é um instrumento do totalitarismo, o terror está em sua essência e “... sua existência não depende do número de pessoas que a infringem” (ARENDET, 2013: 393). O terror, como forma de conformação da realidade e o impulsionamento de atitudes cada vez mais agressivas contra aquele que é diferente, vem aliados, claro, com a figura fortificada do líder

Na linguagem dos nazistas, é o “desejo do *Führer*”, dinâmico e sempre em movimento – e não a suas ordens, expressão que poderia indicar uma autoridade fixa e circunscrita –, que é a “lei suprema” num Estado totalitário (ARENDET, 2013: 414).

A autora, tendo escrito sua teoria ainda na ebulição das atrocidades cometidas pelos nazistas e das quais ela mesma fora vítima recebeu inúmeras críticas quanto a formulação de sua teoria. Lúcio Flávio Rodrigues de Almeida aponta a crítica feita por Domenico Losurdo, para quem o que teria ocorrido durante o Stalinismo seria um “ditadura desenvolvimentista”, cuja comparação com o nazismo não faz o menor sentido” (ALMEIDA, 2017: 105).

Domenico Losurdo, no artigo “Para uma crítica da categoria de totalitarismo” lembra o caráter polissêmico do conceito de totalitarismo e debate a forma como quando tratadas isoladamente as características do conceito tornam-se observáveis em estados considerados até mesmo democráticos. Para o autor, Hanna Arendet oscila metodologicamente quando

se permite recorrer a uma interpretação dedutivista do fenômeno totalitário, claramente vizinha à dos autores liberais freqüentemente citados: o stalinismo era, então, lido como a consequência lógica e inevitável da ideologia marxiana. Por outro lado, ela se vê constrangida a remeter às condições históricas particulares que explicam o advento do regime totalitário staliniano: guerra civil, agressões internacionais das potências vitoriosas na I Guerra Mundial (mas a nossa autora apenas sobrevoa esse ponto), desagregação das estruturas organizativas etc. (LOSURDO, 2006: 62).

Além de pensar o conceito segundo os estudos acadêmicos, ao introduzir qualquer conteúdo em sala de aula é preciso discutir também o livro didático, tendo em vista que para muitos estudantes, especialmente em uma escola localizada em uma comunidade carente como é o caso do Nilza Nascimento, o livro didático muitas vezes é o único que é lido durante o ano e a fonte mais próxima de estudo que o aluno percebe. Nem mesmo a sala de leitura da escola conta com livros paradidáticos voltados para a História, tendo suas prateleiras preenchidas prioritariamente por livros infantis, grande parte do público da escola. Não faz parte do dia-a-dia daquele público a pesquisa em sites de forma responsável (geralmente a resposta a uma solicitação de pesquisa é a cópia ou impressão do primeiro site encontrado, sem uma leitura apurada ou comparações entre vários textos lidos) ou visitas a uma biblioteca. Quando há acesso, o uso da internet é reservado para jogos e redes sociais. Dessa forma, o uso do livro didático em sala torna-se necessário, mas sempre com a devida análise e complementação, que neste trabalho se faz com o uso dos filmes.

Além disso, para muitos professores a discussão de conceitos históricos acaba sendo feita a partir daquilo que encontram nos livros didáticos e mesmo entre estes, é difícil notar mudanças entre a forma como os conteúdos abordados, pois no momento da escolha dos livros didáticos, muitas vezes os educadores são compelidos a fazer uma escolha rápida para não haver perda de “aulas dadas”, não havendo tempo hábil para analisar cuidadosamente as dezenas de coletâneas que chegam as escolas. Os motivos para isso são bastante conhecidos no serviço público do ensino básico: pouco ou nenhum incentivo à progressão de estudos (é difícil, por exemplo, conseguir licenças para aprimoramento e mesmo gestores públicos que não vem vantagem em ter mestres ou doutores trabalhando no ensino fundamental), excesso de carga horária e múltiplas turmas com conteúdos diversos são exemplos disso. Nesse sentido, apontar a esta experiência com outras metodologias de debate de

conceitos pode ser importante para professores que estejam buscando, à revelia de todas as dificuldades vencer o marasmo das ideias prontas.

Apesar de importante, a discussão acerca dos livros didáticos utilizados pelo público discente não deixa de ser uma questão delicada. Muito é pesquisado e muitas são as críticas ao livro didático, considerado defasado para o mundo atual. Circe Bittencourt alerta para a questão da polêmica dos livros didáticos e pesquisas que o mostram como instrumento de governos a serviço de ideologias, da manutenção de um ensino tradicional, das suas deficiências de conteúdo e erros em conceitos e informações. Para a autora é preciso pensar o livro didático diante da sua historicidade e perceber o quanto ele tem mudado em sua estrutura nas últimas décadas e também evitar a busca por um livro ideal – motivo pelo qual tais análises sobre o livro didático são reducionistas – passando a entendê-lo como mais um entre vários materiais didáticos, com limites, vantagens e desvantagens (BITTENCOURT, 2008: 300).

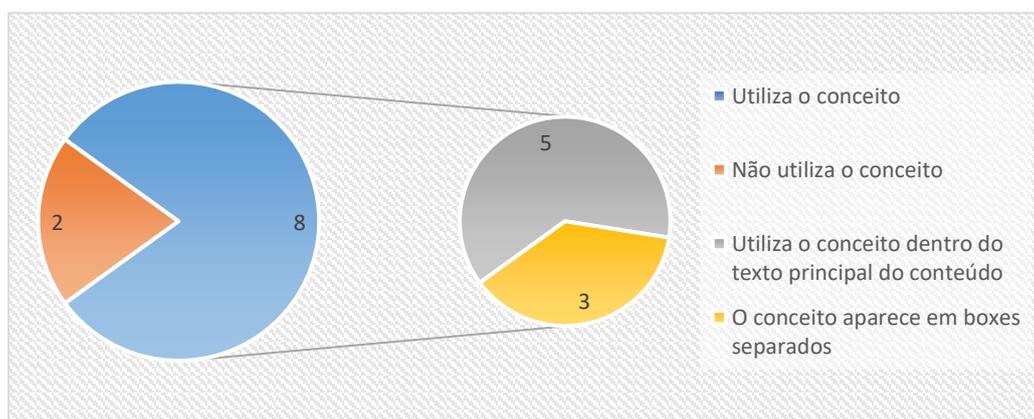
Na escolha dos livros didáticos de 2019 através do PNDL, foi possível fazer uma análise de como o conteúdo da habilidade EF09HIH13 (Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio) e crise democrática no século XX aparecem nos livros didáticos e, apesar de todas as coleções que chegaram para análise no município de Castanhal (10 ao todo, segundo a Unidade Regional de Castanhal – 8ª URE) dizerem condizer com a BNCC, nem sempre isso se reflete no interior do livro. Em pelo menos dois foi possível perceber essa questão. No livro História, Sociedade & Cidadania, o capítulo referente à habilidade EF09HI13 traz, entre outros, como objetivo nas orientações gerais ao professor descrever e contextualizar a consolidação dos estados totalitários (BOULOS, 2019: 106), mas no capítulo esse conceito não aparece. Já no livro Vontade de Saber, as orientações gerais dos objetivos do capítulo referente à habilidade EF09HI13, ela é adaptada e o conceito de totalitarismo é retirado (DIAS [et al], 2019: 98). Nos livros, as habilidades não são mostradas transcritas, mas sim comentadas, e a parte do totalitarismo é retirada. Muitos autores preocupam-se em alertar para o fato desses conceitos estarem sempre em debate entre historiadores e que versões diferentes sobre eles existem, mas sem deixar de discuti-las com clareza.

Os livros analisados foram:

1. História.doc, 9º ano: ensino fundamental, anos finais (VAINFAS [et al.], 2018).
2. Historiar, 9º ano: ensino fundamental, anos finais (COTIM & RODRIGUES, 2018).
3. História: escola e democracia: manual do professor (CLARO & DOLHNIKOFF, 2018).
4. Convergências história: ensino fundamental: anos finais: 9º ano (MINORELLI & CHIBA, 2018).
5. História sociedade & cidadania: 9º ano: ensino fundamental: anos finais (BOULOS JR: 2018).
6. Araribá mais. (MODERNA [obra coletiva]: 2018)
7. Vontade de Saber: história: 9º ano: ensino fundamental: anos finais (DIAS [et al.]: 2018).
8. Estudar História: das origens do homem à Era Digital: manual do professor (BRAICK & BARRETO, 2018).
9. Geração Alpha história: ensino fundamental: anos finais: 9º ano (NEMI [et al.]: 2018).
10. Teláris história, 9º ano: ensino fundamental, anos finais (VICENTINO & VICENTINO: 2018).

Com acesso a esses livros didáticos enviados para a escolha do PNDL procurei localizar a habilidade EF09HI13 em cada um deles e verificar a forma como eles são apresentados. No gráfico 2 é possível perceber melhor como os livros abordam esse conteúdo.

Gráfico 2: o conceito de totalitarismo em livros didáticos enviados para a escolha do PNDL à escola
Nilza Nascimento



Fonte: Produzido pelo autor do trabalho.

Bittencout acrescenta à discussão o fato de que a produção de livros didáticos ser objeto de preocupação das autoridades governamentais e os critérios utilizados para sua produção tenham mudado ao longo da história da educação “...os livros de História, particularmente, têm sido vigiados tanto por órgãos nacionais como internacionais, sobretudo após o fim da Segunda Guerra Mundial”. No Brasil, tais regras são dadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985 e que estabelece o fluxo de recursos para a produção e distribuição de livros didáticos no país além de fornecer as orientações daquilo que será permitido ou não na confecção das coleções (BITTENCOUT, 2008: 299-300).

Essa vigília sobre o livro didático tem, como dito, causado mudanças na maneira como os conteúdos são tratados e divulgados nesses materiais pedagógicos. Em 2019, o jornalismo brasileiro apontou uma espécie de “autocensura” por parte dos autores

Na reta final das eleições presidenciais 2018, um movimento atípico tomou conta de ao menos quatro grandes editoras de livros didáticos do país. Autores de história, muitos conceituados e com longa carreira na educação, pediam para fazer modificações na última versão dos livros de história que iriam disputar a licitação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para o ano de 2020, voltada à compra de obras para os anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano). Os pedidos, que incluíam substituir a palavra ditadura por regime, e golpe de 64 por movimento — em contraste com o recomendado pelas próprias diretrizes oficiais que citam ditadura civil-militar —, surpreenderam até mesmo editores (OLIVEIRA, 2019: [S.I.]

A variação entre autores, posicionamentos políticos, situação governamental e a necessidade de se manter em um mercado milionário permitem que diversas formas de apresentar os conceitos e as narrativas históricas apareçam nos livros didáticos, mas a entrega das diversas coleções aos professores para que esses possam fazer a escolha diretamente, favorece “...a liberdade do professor na realização de suas tarefas, na escolha dos textos e documentos a ser utilizados, na reconstrução dos conteúdos apresentados” (BITTENCOURT, 2008: 310-311).

Como é possível visualizar no gráfico 2, dois autores não citam o conceito de totalitarismo em suas obras. No livro “História. Sociedade & Cidadania”, é no capítulo 7 que se discrimina o desenvolvimento da habilidade EF09HI13, e nele, utiliza-se o termo fascismos para agrupar o que ocorreu na Itália e na Alemanha na década de 1930 e estes são mostrados como resposta ao “...desemprego e a falta de esperança

decorrentes da Grande Depressão” (BOULOS JUNIOR, 2018: 110) contrários à democracia liberal, que consideravam ineficazes. Já no livro “Vontade de Saber” a habilidade está apresentada no capítulo 4, mas separadamente, indicando no texto, que o nazismo teria semelhanças com o fascismo, mas com ênfase no racismo e antissemitismo. Neste livro também o fascismo e o nazismo se apresentam como única resposta aos problemas da sociedade, e condenam as ideologias socialista e liberal como causadoras desses problemas (DIAS [et al.], 2018: 98-101).

Já entre os oito livros analisados onde o conceito de totalitarismo aparece, em três eles estão reservados a boxes separados do texto central. A questão que provoço quanto ao uso desses apêndices é que, se por um lado eles conseguem contemplar sujeitos e histórias que geralmente estão alijados dos livros didáticos, eles acabam não colaboram para a construção de uma narrativa mais fácil para os estudantes. Além disso, é bastante comum que esses boxes sejam subestimados ou ignorados pelos alunos. No livro Teláris, a habilidade é trabalhada no capítulo 4, em um box chamado “Construindo Conceitos”, o que é interessante dado em vista a valorização da necessidade de entender o conceito histórico (VICENTINO & VICENTINO, 2018: 79), além de relacioná-lo com a música da época (IDEM, 82-83). Já no livro História.doc, a habilidade aparece no capítulo e aparece em um box chamado “Cá entre nós”, onde coloca que muitos autores consideram o fascismo e o nazismo como totalitarismo (VAIFAS [et al.], 2018: 88). O capítulo apresenta o fascismo na Itália, o Nazismo na Alemanha e o Militarismo Japonês. O terceiro livro é o “Geração Alpha – História” que traz um texto para leitura complementar e interpretação com o título Totalitarismo e apoio popular” (NEMI [et al.], 2018: 89), como base em um excerto do livro Era dos Extremos de Eric J. Hobsbawn.

Já entre os cinco livros analisados que colocam o conceito de totalitarismo dentro do texto principal, diferentemente dos demais, o livro “Escola e Democracia” limita-se a considerar o Nazismo como regime totalitário (CAMPOS [et al.], 2018: 48-49), já o livro “Estudar História – Das origens do homem à era digital” e o “Historiar” são os únicos que citam o stalinismo no capítulo, no primeiro caso como um exemplo de regime totalitário junto com o fascismo italiano e o nazismo (BRAICK & BARRETO, 2018: 89) e no segundo caso cita como algo que é defendido por diversos historiadores (COTRIM & RODRIGUES, 2018: 104). Por fim, os livros “Araribá mais – História” (MODERNA [obra coletiva], 2018: 76) e “Convergências – História” (MINORELLI [et al.], 2018: 81) apresentam uma abordagem parecida, ambos têm um

subtópico exclusivamente para descrever o totalitarismo e o colocam como uma resposta aos problemas sociais e econômicos causados pelo liberalismo, pela guerra e pela Grande Depressão.

No que diz respeito à democracia, em nenhum dos livros o conceito é explicado. Em todos, o totalitarismo é mostrado como uma resposta ao capitalismo, ao liberalismo e aos problemas socioeconômicos. Uma justificativa para isso seria, é possível deduzir, a ausência do conceito de democracia em quaisquer habilidades pedidas no texto da BNCC. Democracia aparece sim, mas em uma amplitude maior onde se orienta que o ensino deve ser amparado nos princípios democráticos e deve ser inserida em diversos momentos do ensino do estudante. Nas competências gerais da educação básica, os princípios da democracia são indicados em dois itens

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BNCC, 2017: 9)

Nas competências específicas de ciências humanas (BNCC, 2017: 357) e nas competências específicas de História (BNCC, 2017: 402) a ideia da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva são novamente repetidas nos itens 6 e 4, respectivamente. Dessa forma, ao discutir a crise na democracia junto com o totalitarismo, continua-se cumprindo as demandas da base nacional.

Como, neste estudo, os estudantes tem acesso apenas ao livro didático escolhido na edição anterior do PNDL, não foi objeto desta dissertação os livros oferecidos aquela época, mas tão somente o que está sendo utilizado. No caso, trata-se de História.doc, 9º ano: ensino fundamental, anos finais (VAINFAS [et al.], 2018), livro que não apresenta mudanças no texto entre as duas escolhas. Dessa forma, tendo em vista que o conceito de totalitarismo aparece apenas em um box e dentro do texto central os autores preferem referir-se aos exemplos históricos de totalitarismo analisados – no caso o fascismo italiano e o nazismo alemão – muitas vezes, durante o capítulo três será possível perceber a preferência do uso desses dois outros conceitos no texto e na produção dos mapas mentais dos discentes.

Capítulo III

CONCEITOS, IMAGENS E ENSINO DE HISTÓRIA

Cada um dos capítulos deste trabalho dedicou-se a apontar que o filme como recurso didático torna-se uma possibilidade efetiva quando contribui para a compreensão cognitiva e a reflexão crítica dos estudantes acerca dos temas abordados em sala de aula ao mesmo tempo em que se buscou demonstrar que não apenas os documentários e filmes históricos podem atender a esse objetivo. Assim optou-se por filmes aos quais os estudantes costumam assistir como entretenimento, almejando dessa forma contribuir para um olhar crítico aos bens culturais que consumimos diariamente, como filmes, séries e desenhos, por exemplo.

Neste último capítulo será apresentada a maneira como os filmes propostos por essa dissertação foram aplicados na prática da sala de aula. Para além, será aqui apresentada a dinâmica de avaliação do estudo de conceitos históricos nos conteúdos de crise na democracia liberal no pós-Primeira Guerra Mundial, ascensão dos movimentos totalitários e a Segunda Guerra Mundial – que correspondem às habilidades EF09HI12 e EF09HI13 da BNCC. Dessa forma, serão apresentados nas próximas páginas os mapas mentais produzidos pelos estudantes como produto desta dissertação, assim como também a metodologia de discussão dos filmes de ficção para o debate de conceitos históricos na sala de aula. Foram aplicados os métodos de produção de mapas mentais de Tony Buzan em aulas oficina como propostas por Isabel Barca, após a exibição dos filmes em cine aulas e debates em sala de aula. Procurou-se mostrar as possibilidades de diálogo entre História e ficção, e das vantagens e desvantagens visualizadas no uso dos mapas mentais.

3.1. Uma proposta de trabalho com o cinema na escola

A sequência didática que será aqui descrita foi colocada em prática no terceiro bimestre (agosto a outubro) de 2019 na escola Nilza Nascimento em uma turma de nono ano e dividida em três partes: “Crise na democracia no período Entreguerras”, “Características do Nazifascismo na Alemanha e Itália” e “Produção de mapas mentais”.

A opção pela discussão do contraponto Democracia/República, Ditadura/Império na primeira parte da sequência didática levou ao uso do filme *Star Wars: Episódio III – A Vingança dos Sith*. Já na segunda parte, onde foi feita a

apresentação das características dos regimes fascistas/aspectos visuais e atitudinais da Nova Ordem foi feita a partir da exibição do filme *Star Wars: Episódio VII – O despertar da Força*.

Dessa forma o bimestre foi estruturado em oito momentos distintos.

1. Apresentação da proposta, do universo *Star Wars* e dos objetivos esperados. Nesse primeiro momento foi feito o levantamento de informações prévias dos estudantes sobre os filmes, os conceitos que serão estudados e a produção de mapas mentais.
2. Desenvolvimento de oficina de produção de mapas mentais.
3. Exposição do primeiro filme, *Episódio III*, e, com auxílio do professor, produção de quadro de opiniões, com argumentos e exemplos do entendimento do filme.
4. Trabalho com conteúdo referentes aos anos 1920 nos Estados Unidos e Europa com apoio de cenas específicas do filme e do livro didático através de rodas de conversa com apoio de slides.
5. Exposição do segundo filme, *Episódio VII*, e, com auxílio do professor, produção de quadro de opiniões, com argumentos e exemplos do entendimento do filme.
6. Trabalho com conteúdo referentes ao totalitarismo e o nazifascismo na Europa com apoio de cenas específicas do filme e do livro didático através de rodas de conversa com apoio de slides.
7. Debate final com produção de mapas mentais, com o auxílio do professor.
8. Roda de conversa para a exposição do entendimento dos conceitos estudados.

Nas próximas páginas será detalhada cada uma dessas oito etapas como opção metodológica para o professor de ensino fundamental. É importante destacar que todos os nomes dos estudantes utilizados aqui são pseudônimos escolhidos por mim, a fim de reservar a privacidade dos mesmos, além disso, mesmo que todos os pais tenham assinado termos de ciência e permissão para utilização das imagens dos estudantes, optei por esconder os rostos. Ressalte-se também, que todas as reflexões feitas acerca dos filmes foram as que optei por utilizar em sala de aula, mas que pode ser adaptada para o ensino médio e até para outras discussões como os discursos contemporâneos alinhados com o neonazismo por exemplo ou outras quaisquer que posso não ter me atentado.

3.2. Quem conhece *Star Wars*?

O primeiro momento da sequência didática, a apresentação do projeto, foi feita na primeira semana de agosto de 2019 e dois períodos de 45 minutos. Reunidos em uma roda de conversa os estudantes foram apresentados aos resultados do questionário que responderam no início do ano. A confrontação com o fato de que a imensa maioria assistia filmes de aventura como entretenimento foi bem aceita pela maioria e que iríamos utilizar filmes de *Star Wars* nas próximas aulas para estudar os conteúdos foi bem aceita pela maioria dos estudantes. Apenas a estudante Mariana mostrou-se pouco empolgada, pois segundo a mesma tais filmes “são chatos”. A mesma não havia participado da pesquisa no início do ano, pois fora transferida de outra escola na metade do ano letivo. Durante a aula, no entanto, acabou sendo convencida pelos outros estudantes de que valia a pena assistir aos filmes como tinham experimentado no início do ano com o filme *Avatar*.

A turma conhecia a saga de maneira superficial, estávamos em 2019 às vésperas da estreia do *Episódio IX – A Ascensão Skywalker* então era assunto recorrente nas redes sociais. No entanto, nem todos conheciam as trilologias, principalmente a original, e fez-se necessário explicar aquele mundo. Com apoio de uma apresentação de slides foram apresentadas características gerais daquele universo, como Jedis, Siths e o uso da força. Também conheceram a primeira trilogia, a Resistência e o Império e os eventos que levaram ao *Episódio III*, filme que seria exibido em breve. Os estudantes interagiam com as informações prévias que detinham, especialmente da última trilogia. Ao final, entenderam que haviam duas forças: o lado luminoso, representado pelos Jedi, que treinavam para o controle dessa força desde a infância como padawans (aprendizes) e quando dominavam essa força tornavam-se Mestres Jedi e o lado sombrio, representado pelos Sith, que geralmente eram apenas dois, um mestre e um aprendiz. Foi preciso também esclarecer que o filme era a terceira parte de uma trilogia que contara a história de Anakin Skywalker desde garoto enquanto treinava como padawan, ao mesmo tempo que acompanhava uma guerra entre a República Galáctica e os Separatistas, um grupo que desejava tornar-se independentes da República. Nada mais foi indicado, já que, tendo em vista que a ideia do projeto é perceber o entendimento do estudante e como ele pode relacionar com a História, optou-se por não indicar possíveis analogias antes da exibição.

Quanto ao conhecimento prévio dos conteúdos que seriam estudados, foi observado que tinham uma noção básica de que democracia é votar ou o direito de fazer o que quiser. O assunto que lhes chamava mais atenção era o fascismo, palavra que aparecia bastante em suas redes sociais e conheciam o Nazismo pela suástica e pela imagem de Hitler, nada mais aprofundado.

O maior problema que esse primeiro momento mostrou foi o uso dos mapas mentais como método de aprendizado. Dos 22 estudantes presentes, era esperado por mim, como seu professor nos últimos anos, que 20 teriam entendimento do seu processo de confecção, pois já era uma metodologia de avaliação utilizada no oitavo ano. Que surpresa foi observar que 12 pediram um momento explicativo de como construir um mapa mental. Não era proposta inicial do projeto, mas uma oficina foi inserida para contemplar essa necessidade dos estudantes, prolongando em mais duas semanas o planejamento da sequência didática. Adaptações como esta precisavam ser sempre consideradas pelos professores, pois raramente o que é planejado pode ser colocado em prática sem nenhuma mudança. Esse segundo momento será melhor descrito no próximo subitem a partir dos apontamentos de Tony Buzan, criador dos mapas mentais.

3.3. Mapas mentais e ensino de História

Todos nós fomos ensinados a pensar de forma sequencial e linear, formando listas. Nossos livros são escritos da esquerda para a direita e somos ensinados a ler assim³³ e as aulas são propostas nesse mesmo sentido. Os mapas mentais seguem uma proposição diferente. Ao apresentar-se em um conjunto permite a apreensão de todas as partes de uma mesma questão, interligando várias ideias em um único campo visual. Além disso, como ferramenta de aprendizagem, o mapa permite a rápida esquematização de um conhecimento, permite a sua transmissão de forma rápida e clara e já ajudaria no aprendizado desde o momento de sua construção.

Mapas mentais foram propostos como possibilidade educacional por Tony Buzan, psicólogo inglês. Segundo o autor, essa forma de registro de informações permite refletir o que se passa na mente através de palavras e imagens, sendo, desse modo, mais eficiente para organizar os pensamentos individuais do que os tradicionais textos lineares e monocromáticos estabelecidos pela cultura ocidental (BUZAN, 2009).

³³ Outras culturas, como a japonesa, praticam a escrita e a leitura da direita para a esquerda, mas o sentido da linearidade é mantido.

O segredo para tal eficiência, estaria, ainda segundo autor, em sua configuração, assemelhando-se a raízes, nervuras de uma folha ou mais especificamente “desenhado como um neurônio e projetado para estimular o cérebro a trabalhar com mais rapidez e eficiência, empregando um método que ele já utiliza naturalmente” (BUZAN, 2009: 10).

Segundo Buzan, o cérebro não trabalha tal qual somos estimulados nas escolas, de forma linear, formando listas. Ao contrário, o cérebro usaria recursos “...mais sensitivos, criativos, multifacetados e instantâneos do que as palavras escritas e faladas” (BUZAN, 2009: 17-18). Assim, ao apresentar-se o conceito principal no centro do papel e irradiar-se a partir dali os pontos relacionados ao conceito, a ideia central seria definida com mais rapidez e as ligações facilitariam a associação entre ideias e sentidos, facilitando também a revisão de um conteúdo escolar.

Em sua dissertação “Utilização pedagógica de mapas mentais e de mapas conceituais,” António Manuel Marques aponta que o uso de imagens e grafismos no ensino é menosprezado por muitos educadores. Segundo ele

O ensino da expressão gráfica como ferramenta de análise e construção de ideias tem sido menosprezado senão mesmo ignorado pela maioria das instituições competentes. Ela é encarada principalmente pela sua vertente artística ou então, num outro extremo, pela sua vertente técnica altamente especializada (MARQUES, 2008: 21)

No primeiro caso, para ele, esse menosprezo se daria pela percepção de que seria necessário talento artístico e sensibilidade natural, enquanto no segundo caso um aprimorado arcabouço de técnicas de representação gráfica, sendo que em ambos os casos, a maioria dos professores não se adequaria ao uso de tal ferramenta. No entanto, por serem de simples esquematização, não demandem materiais didáticos inalcançáveis para os discentes e existirem até mesmos aplicativos para a sua formatação, os mapas mentais podem ser um importante aliado na educação de jovens e crianças. A vantagem do uso de mapas mentais e conceituais, segundo Marques seria

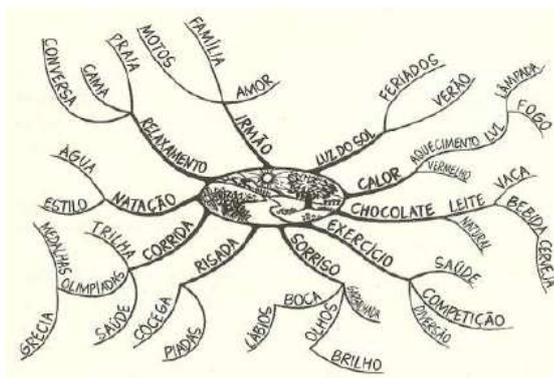
sobretudo no facto de possuírem uma "arquitectura" de construção extremamente simples, e por esse facto serem de rápida aprendizagem e também na capacidade de poderem lidar com qualquer tema ou conteúdo, seja ele de natureza simples ou complexa. (MARQUES, 2008: 26)

Para construir um mapa mental, é de suma importância estabelecer um objetivo que para os alunos pode ser fazer anotações durante a aula ou até mesmo fazer revisões para uma prova. Buzan define que as palavras podem ser usadas com parcimônia, usando palavras-chave separadas em linhas diferentes e evitando ao máximo o uso de frases. As imagens são mais importantes, segundo o autor, pois “...para o cérebro seria mais fácil resgatar memórias de imagens do que de palavras” (BUZAN, 2009: 31). As imagens e os textos devem ser multicoloridos para atrair os sentidos humanos e organizadas sempre a partir do centro do papel.

Mapas mentais podem ser feitos digitalmente e existem muitos aplicativos, tanto gratuitos quanto pagos, inclusive com um organizado pela própria empresa de Buzan, o EasyMapper, mas Buzan indica em seu livro o uso de uma folha de papel em branco colocada em “formato paisagem” e canetas coloridas como recurso básico. O autor define também algumas regras técnicas para que o mapa mental seja desenvolvido.

A primeira delas é o destaque que deve ser valorizado para melhorar a memória e a criatividade, para destacar é importante começar o mapa pela imagem central do mapa, que deve ser atrativa e remeter ao conteúdo do mapa e mesmo se for usada uma palavra no centro, a mesma deve ser destacada através de sombra, cor ou fontes diferencias. Imagens também devem ser usadas em outros pontos do mapa mental e devem ajudar a fazer com que o cérebro receba informações sensoriais diversas. As letras devem variar em cores e tamanhos, maiores no centro e diminuindo à medida que se afastam e devem estar organizadas em um espaço organizado, dando aparência de galhos, mais grossos perto do centro e mais finos a cada interligação. A segunda regra é fazer associações entre as informações conectadas, essas associações devem ser feitas através de setas coloridas e de tamanhos variados e com apenas uma palavra-chave por linha. As linhas maiores devem estar ligadas à imagem central e as outras conectadas às maiores, além disso, ser claro e desenvolver um estilo pessoal também são recomendados como regra pelo autor. (BUZAN, 2009: 51-64)

IMAGEM 4: Mapa mental com imagens e palavras-chave segundo Buzan.



Fonte: BUZAN, 2009: 28

À medida que a habilidade de construção de mapas mentais é desenvolvida em sala de aula e se torna tarefa rotineira para o estudante, é possível que ele observe vantagens em seu uso. A anotação de conteúdo linear enquanto escuta o professor falar é bastante complicada e acaba levando a perda de informações pelo caminho, dividindo-se entre ouvir e escrever, o que pode fazer com que o estudante nem mesmo volte a consultar as anotações posteriormente. Para o ensino, o mapa é, segundo Marques,

uma forma de potenciar o funcionamento da estrutura cognitiva pelo aproveitamento combinado das funções de ambos os hemisférios cerebrais, factor muitas vezes negligenciado pelos modelos teóricos que correntemente são aplicados à educação. De facto, é fácil admitir que a capacidade que possuímos na infância e adolescência nos domínios da expressão gráfica e plástica dificilmente sobrevive às investidas inibidoras presentes na nossa cultura pedagógica preponderantemente assente no hemisfério cerebral esquerdo (racionalista e lógica) (MARQUES, 2008: 69).

Além disso, entendo a importância do mapa mental para o ensino a partir dos vários modos semióticos que ele integra. Não que haja modos semióticos melhores ou piores, sejam eles a língua escrita, a imagem ou qualquer outro, mas existem estudantes que se adaptam mais ao estudo por algum deles e acabam aprendendo mais escrevendo, enquanto outros aprendem mais desenhando ou analisando imagens. Ao juntar esses dois, o mapa mental abre o leque de oportunidades de aprendizado ao estudante, permitindo que ele possa optar pelo que se sente mais adequado ou mesmo utilize os dois modos simultaneamente.

À propósito, o uso de vários modos semióticos é mais do que comum em nossa sociedade. Jornais, revistas, quadrinhos, por exemplo, usam fontes diferentes, com tamanhos e cores diferentes em uma mesma página para chamar a atenção do leitor, além de recorrentemente unir imagens os textos. Blogs virtuais de internet contendo apenas textos ficaram no passado e os livros didáticos não ficam atrás, cada vez mais utilizando cores e imagens (mesmo que, em casos reduzidos, de forma apenas decorativa).

As regras para construir um mapa mental foram discutidas com os estudantes através de uma aula-oficina com duração de 04 períodos de 45 minutos, correspondente ao período de recuperação parcial delimitado pela escola nas primeiras semanas do segundo semestre.

Como visto segundo as observações de Buzan, a habitualidade de usar mapas mentais pode trazer inúmeros benefícios para os estudantes, e essa é uma habilidade que não se pode esperar conseguir rapidamente. Caso os estudantes tornem esse hábito prática rotineira nos seus estudos a partir do ensino médio, já me consideraria vitorioso, mas é algo que dificilmente irei saber. No entanto, é preciso esclarecer as dificuldades e contratempos da sua aplicação na prática escolar e assim reconhecer as desvantagens que possam ser vislumbradas pelo professor que possam desmotivá-lo. Iniciar o trabalho com mapas mentais na escola Nilza Nascimento não foi tarefa simples. Nesse subtópico, procuro contextualizar a vivência da sala de aula e as variações entre expectativa e realidade de utilizar essa ferramenta de aprendizado na prática escolar.

Uma dificuldade inicial foi a inexperiência dos estudantes com tal ferramenta de aprendizado, agravada pelo hábito das aulas-conferência, metodologia mais utilizada na escola, mesmo sendo considerada pedagogicamente incorreta segundo Isabel Barca (BARCA, 2004: 132), e por aulas-colóquio. A opção feita por aulas-oficina mostrou-se mais eficaz em se considerando que é uma exigência do programa de mestrado profissional a construção de um produto com a participação ativa dos estudantes, o que não seria possível com as estruturas de ensino anteriores. Além disso, as oficinas permitem ao discente o protagonismo na lida e interpretação que faz dos filmes, não cabendo ao professor dizer a ele o que deve entender, pois, ainda segundo a autora,

neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação. (BARCA, 2004: 132)

O desconhecimento sobre as regras de produção de um mapa mental por parte dos educandos, o que não foi muito surpreendente visto que muitos colegas professores também manifestaram não conhecer o método, mesmo que ele tenha décadas de existência. Apesar de ser uma ferramenta bastante utilizada por mim em sala de aula, geralmente os utilizava na forma de esquemas no quadro ou slides visualizados através de algum projetor, ambas formas nas quais o estudante era apenas um participante passivo da aula. Para resolver tal problema e possibilitar ao estudante o papel de protagonista e produtor do próprio material de estudo, foi desenvolvida então uma aula oficina com a temática de mapas mentais e *lapbooks*. A oficina foi dividida em três momentos: apresentação, visualização e produção. A dinâmica estabelecida para a participação da oficina foi assim estruturada:

- a. Participação obrigatória nas primeiras partes da oficina, apresentação e visualização e participação opcional na parte final, a produção. Esse momento foi delimitado dessa forma tendo em vista que segundo as normativas do Estado a recuperação paralela onde preferi inserir a oficina deve ser ofertado a todos os estudantes e em todas as disciplinas, mas cada um é livre para decidir se deve ou não participar desse processo avaliativo. Muitos alunos optam por não fazer a menos que tenham notas vermelhas, então foi necessário conversar sobre a importância de participar, apontando as vantagens do uso de mapas mentais para o ensino.
- b. Escolha de temas e produção individual dos mapas pelos estudantes que desejassem recuperar alguma nota e/ou praticar a produção dos mapas mentais.
- c. Apresentação dos mapas mentais em círculo de conversa.

Convencidos da importância de participar da oficina, todos os 22 estudantes decidiram permanecer em sala. A apresentação foi feita nos primeiros 45 minutos da oficina, através de slides com o objetivo de demonstrar o que é um mapa mental, as regras para a sua produção e as vantagens para o estudo e revisão segundo as regras estabelecidas por Buzan.

IMAGEM 5: Aula oficina para elaboração de mapas mentais.



Fonte: Acervo do autor.

No segundo momento da aula, optou-se pela apresentação de vídeos disponíveis na plataforma *YouTube*, onde youtubers ensinam e demonstram a produção de mapas mentais. Uma pesquisa rápida na plataforma permite encontrar diversos pequenos canais voltados para a educação com essa temática, mas optou-se pelo vídeo “Como fazer mapa mental | Técnica de estudo”, postado por Nah Rezende em 2018 e que pode ser visualizado *in*. <https://www.youtube.com/watch?v=8Fgexqy5c9E&t=111s>. Essa opção se deu por ter sido, entre os vídeos analisados por mim, aquele que tinha uma didática mais simples e de fácil compreensão pelos educandos, e detalhar com clareza as regras gerais para a construção do mapa, além de ter duração de apenas 13:32 minutos. A utilização de um vídeo de plataforma, ao invés de uma produção própria, foi motivada também para mostrar que a internet pode ser bem aproveitada mediante pesquisa. Isso se deu devido à percepção que os estudantes utilizam regularmente o ambiente virtual, mas pouco aproveitam para complementar o aprendizado

Apresentados ao mapa mental, os estudantes foram então desafiados à prática. Como a oficina foi incluída na sequência didática da recuperação parcial³⁴, eles

³⁴ De acordo com a regulamentação das normas aplicáveis a educação básica do sistema estadual de ensino a verificação do rendimento escolas deve ser feita através de quatro avaliações com nota mínima 5,0 e obrigatoriedade de estudos de recuperação. Oferece-se obrigatoriamente duas oportunidades de recuperação de média, a parcial, após o segundo bimestre e a final, após as quatro avaliações e condicionadas a um máximo de quatro disciplinas no último caso. Outras formas de recuperação podem ser apresentadas pelo professor conforme julgar necessário.

puderam escolher quaisquer dos conteúdos já estudados no primeiro semestre, houve então o debate entre os mesmos para decidir sobre o tema central de cada mapa e receberam uma semana para produzir um rascunho que seria avaliado em nosso próximo encontro, o momento final da oficina, a produção.

O último momento da oficina, a produção, que correspondeu a dois períodos de 45 minutos, acabou sendo aceita por todos os estudantes. Os mesmos trouxeram de casa uma cartolina e um rascunho do que gostariam de colocar no seu mapa descrito no caderno como atividade extraclasse. Devido as baixas condições financeiras é de praxe que o professor sempre deixe disponível canetas hidrocor e outros materiais didáticos que a maioria não tem acesso, o que foi feito. Cada rascunho foi lido e orientações foram dadas concomitante a produção dos mapas durante a aula. Como resultado todos os 22 estudantes produziram seus mapas mentais, mesmo os que não consideravam ter problemas com notas. Para alguns deles foram os primeiros mapas mentais, já para outros foi uma oportunidade para relembrar da prática dos anos anteriores. É importante apontar que no final desse capítulo, a entrega de trabalhos foi menor, mas isso foi consequência da desistência ou transferência de seis estudantes.

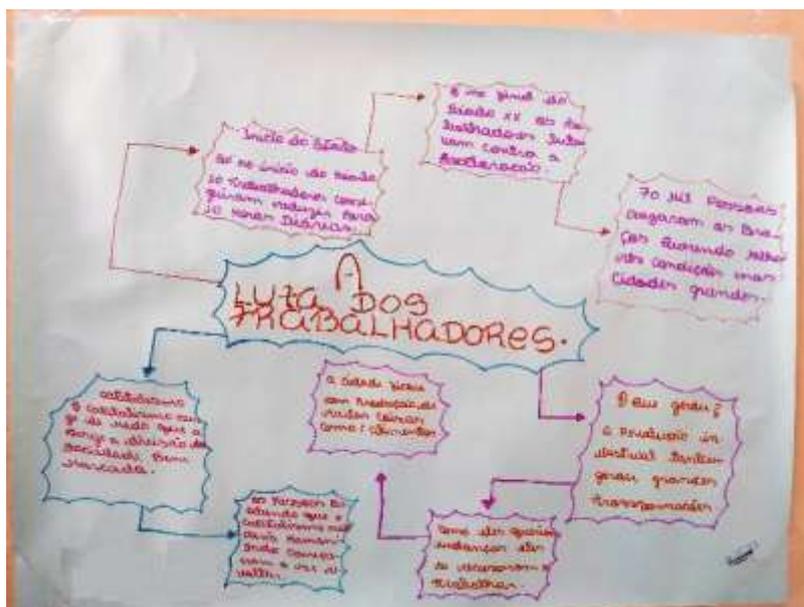
Para exemplificar, apresenta-se dois exemplos abaixo, com resultados diferentes entre si.

IMAGEM 6: mapa mental feito pela estudante Fernanda – Primeira Guerra Mundial.



Fonte: Acervo do autor.

IMAGEM 7: mapa mental feito pelo estudante Gabriel – Luta dos trabalhadores.



Fonte: Acervo do autor.

O mapa mental apresentado na imagem 7 nos apresenta o terceiro problema encontrado na sua utilização em sala de aula. A dificuldade que alguns estudantes tem de utilizar palavras-chave. Enquanto o mapa mostrado na imagem 6 apresenta uma melhor compreensão de como se deve utilizar imagens-chave e palavras-chave que remetam ao conteúdo, o segundo mostra a necessidade de descrever o conteúdo devido à dificuldade de resumir. Não se deve considerar, entretanto, como uma falha da proposta pedagógica, mas como parte do processo de ensino-aprendizagem já que a dificuldade com leitura e interpretação no ensino fundamental são notórias nos exames.

Tendo sido resolvido o problema do desconhecimento acerca das características e vantagens educativas dos mapas mentais, foi possível passar para o que foi o objetivo original deste trabalho, o conhecimento dos eventos do período Entreguerras e a crise na democracia e sua relação com o desenvolvimento do nazifascismo. Esse momento da sequência didática (parte três a seis) correspondeu a nove períodos de minutos entre os meses de agosto e setembro de 2019 e dividida em duas semanas de cine aulas e duas semanas de rodas de conversa. A fim de melhor organizar a escrita desta dissertação, foi feita a opção de juntar a discussão das cine aulas (momentos três e cinco) no mesmo subitem abaixo e as rodas de conversa (momentos quatro e seis) serão descritas de maneira concomitante com as últimas duas etapas da sequência didática (momentos sete e oito) no último subitem.

3.4. Estabelecendo diálogo entre História e ficção

Finalmente chegara o momento mais esperado pelos estudantes desta sequência didática, a exibição dos filmes. Todos foram alertados que não seria um momento de “fuga dos conteúdos”, mas uma oportunidade de discuti-los de maneira diferenciada. Além disso, receberam como “missão” observar criticamente a história dos filmes, como o Senado galáctico entrara em crise como cada personagem agia com relação a ela. Deveriam anotar as cenas que mais chamavam a atenção e antes de deixar a sala deixar seu registro colado em um painel de opiniões, que será melhor analisado no próximo subitem.

Foi também o momento em que a estrutura da escola se mostrou mais prejudicial para o desenvolvimento da aula. Como visto no capítulo dois, as salas são claras e quentes e não há uma sala de vídeo nas dependências da escola. Como isso não era nenhuma novidade, foi negociada com a direção intervenções no espaço. Foi autorizada a pintura da sala em uma cor mais escura, desde que com trabalho voluntário, já não havia nenhuma previsão de reformas. Também foi comprado tecido, que também através de trabalho voluntário, tornou-se nossa cortina. A contraparte da direção seria a instalação da cortina, o que não ocorreu, fazendo-se necessário improvisar amarras para cobrir as janelas com o tecido durante a exibição do filme. Vencidos esses desafios, as exibições ocorreram sem mais problemas e com participação de toda a turma.

Fiz a opção de apresentar os resultados das duas cine aulas nesse subitem. Todas as relações feitas e as cenas utilizadas nessa descrição são baseadas nas rodas de conversa entre os alunos e o professor e as informações retiradas do quadro de opinião.

3.4.1. Cine aulas debatidas

A proposta de discutir os conceitos de totalitarismo (fascismo e nazismo) e democracia (crise na democracia liberal no entreguerras) até o contexto da segunda guerra mundial, relacionando-os com dois filmes de duração longa para o padrão de duração das aulas em escola pública, seria, a princípio, através de edição nos conteúdos das obras a fim que se adequassem ao tempo pré-determinado. No entanto, a prática escolar demanda disponibilidade para flexibilizações a partir do diálogo com os discentes e raramente uma sequência didática se concretiza tal qual foi proposta no plano de aula. Dito isso, é importante lembrar que o fato de ser professor de duas

disciplinas na mesma turma, como já mencionado, abriu espaço para a adequação de horários e preparação das turmas e do espaço de exibição dos filmes.

No caso do *Episódio III*, optou-se por apresentá-lo editado, considerando que toda a parte final do filme não compromete à narrativa em si, mas sim faz a ponte entre este e o filme de 1977, como um epílogo, mostrando o destino dos protagonistas e direcionando-os para o local onde foram apresentados ao público no *Episódio IV*. Já com relação ao *Episódio VII*, apresentou-se ele por completo, o que acabou estendendo um pouco além do planejado na sequência didática, mas atendeu aos pedidos da turma, que apresentaram várias queixas quanto ao fato de não terem visto o outro filme por completo, queixa aliás bastante comum todas as vezes em que faço opção pela utilização de trechos de séries ou outras mídias. Tal decisão foi motivada por gratidão ao empenho dos estudantes em me apoiar no estudo, mas é importante frisar que o mesmo pode ser exibido editado sem perdas no que diz respeito ao seu objetivo pedagógico, pois as cenas primordiais para o debate sobre fascismo e nazismo podem ser encaixadas em 90 minutos, afinal, boa parte da obra é utilizada pelo diretor J.J. Abrams para apresentar ao público os novos protagonistas e antagonistas da trilogia em sua relação com os antigos heróis que lhes “passam o bastão”.

O *Episódio III* tem seu primeiro ato concentrado na guerra entre separatistas e a República. Essa guerra, no entanto, já se entende desde o filme anterior *Star Wars: Episódio II – Ataque dos clones* (que não foi apresentado aos estudantes em sala), portanto aproveitei o momento para explicar melhor os motivos da guerra, pois o objetivo era mostrar que, como os estudantes observam no segundo ato, havia sido criada pelo senador Palpatine para conseguir no Senado, a militarização da República e a instalação da ditadura.

IMAGEM 8: General Greivous recebe ordens de Lord Sidius



Fonte: Acervo do autor.

Até esse momento o telespectador do filme não “antenado” com o universo de *Star Wars* ainda pode estar vendo o conflito da Guerra dos Clones como uma luta entre grupos separatistas fanáticos e aqueles que querem manter a República funcionando ordinariamente sob o comando do incorruptível Chanceler Palpatine. No entanto, a análise da cena só será possível quando os espectadores concluírem que o líder do movimento separatista que conversa com o general Drevius é o mesmo que comanda o Senado. Esses primeiros momentos do filme mostram que a militarização da república está cada vez mais estabelecida e os conflitos entre o senado e o conselho Jedi tornam-se maiores. Um paralelo com o processo de militarização dos movimentos fascista e nazista foi feito nas rodas de conversa pelo professor. No segundo ato do filme eles entendem que o plano do chanceler não era somente tornar-se um ditador do senado, mas construir um império totalitário, plano que estava sendo executado desde o *Episódio II - A Guerra dos Clones*³⁵.

Para criar esse império, o senador busca a criação de um inimigo imaginário, mas que atenda aos seus interesses políticos. É interessante notar como o filme busca mostrar, nas figuras de Palpatine e Anakin, uma analogia “subliminar”, como disse Lucas, da ascensão dos movimentos totalitários da Europa. O objetivo do criador da trilogia podia ser bem mais próximo da sua realidade, não podemos nos esquecer de que é uma produção estadunidense, voltada para a população daquele país e é carregada dos valores culturais e de mundo daquela sociedade. Em várias ocasiões Lucas mostrou-se crítico do governo de George Bush (2001-2009). O *Episódio III* foi escrito durante a invasão ao Iraque e Taylor mostra que “ao promover o filme, Lucas declararia sua hostilidade a Bush pela primeira vez, publicamente comparando o presidente a Nixon e o Iraque ao Vietnã” (TYLOR, 2015: 437). Lucas trouxe isso para sua produção, no entanto, considerando os fatores ficcionais e de analogia desse tipo de filme, conceitualmente podemos utilizá-lo para outros momentos da história mundial. A sequência abaixo foi utilizada em sala de aula para discutir a criminalização de negros, comunistas, homossexuais, judeus e outras minorias nos movimentos fascista e nazista.

³⁵ O *Episódio II* retrata, em linhas gerais, a tentativa do supremo chanceler Palpatine de aumentar seus poderes e militarizar a república em virtude do fortalecimento de movimentos separatistas de várias galáxias. Acompanhamos a descoberta do exército dos Clones para o Senado e de novas tropas de droides para os separatistas. Essa “paz armada”, culmina com a batalha de Geonosis. Ao mesmo tempo Anakin e Padmé se aproximam e apaixonam e ele dá sinais de inquietação e revolta. Foi uma opção desta pesquisa não utilizar o filme *Episódio II* em sala de aula. Essa escolha deveu-se ao tempo disponível para a realização da sequência didática.

IMAGEM 9: Palpatine convence Anakin a voltar-se contra os Jedi.



Fonte: Acervo do autor.

Ao incitar o Jedi Anakin Skywalker contra o Conselho Jedi, Palpatine espera aumentar sua área de influência e observar o diálogo entre os dois e o contínuo envolvimento do jovem Jedi tornou-se possível introduzir o debate acerca do convencimento dos líderes totalitários à população. Além disso, a eloquência do líder ainda inconfesso dos Sith em sua busca por tornar os Jedi inimigos desumanos que devem ser exterminados para o benefício maior da população e da democracia pode ser discutida com os estudantes como paralelo ao processo de desumanização dos judeus pelos nazistas ou outros momentos históricos em que grupos minoritários são aliados do convívio.

Continuando para o ato final do filme, observamos o caminho psicológico seguido por Anakin, que foi do apoio irrestrito ao Conselho Jedi, passando pela dúvida e a tentativa de justificar os atos do Chanceler, até seu total apoio e defesa do projeto de poder de Palpatine. Esse caminho foi influenciado pela decisão do Conselho de matar o chanceler e pelo medo da morte de Padmé e a promessa de Palpatine de salvar sua vida com a força do Lado Sombrio.

A mudança de Anakin pode ser observada em várias cenas em que ele é confrontado com verdades sobre o que está acontecendo na política local. Numa postura que pode ser facilmente remetida a alguns grupos militantes de extrema-direita ativos no Brasil hoje, ele levanta dúvidas e defende o seu novo líder e

representante. Em uma mistura de interesses pessoais e o poder de convencimento de Palpatine, Anakin vai aos poucos se convencendo de que está sendo enganado pelo Jedi. Podemos observar os primeiros sinais nesta conversa, após ser indicado para o Conselho Jedi por Palpatine, mas ser preterido ao título de mestre Jedi:

Obiwan: O único motivo do conselho ter aprovado sua indicação é porque o chanceler confia em você.

Anakin: E...

Obiwan: Anakin, eu estou do seu lado, eu não quero que fique nessa situação.

Anakin: Que situação?

Obiwan: O conselho quer que você relate todas as ações do chanceler. Querem saber o que ele está planejando.

Anakin: Querem que eu espione o chanceler? Isso é traição!

Obiwan: Estamos em guerra Anakin.

Anakin: Por que o conselho não me passou essa missão durante a reunião?

Obiwan: Porque ela não pode constar nos registros.

Anakin: O chanceler não é um homem ruim, Obiwan. Ele ficou meu amigo, me protege e me orienta desde que cheguei aqui.

Obiwan: É por isso que você tem que nos ajudar. Anakin, nossa aliança é com o senado e não com seu líder que tenta ficar no cargo mesmo após ter cumprido seu mandato.

Anakin: O senado exigiu que ele ficasse mais tempo.

Anakin: Sim, mas use seus sentimentos. Alguma coisa está estranha.

Anakin: Está me pedindo para fazer algo contra o código Jedi, contra a república, contra meu mentor e amigo. Isso é que está estranho. Por que está me pedindo isso?

Obiwan: O conselho está pedindo.

Diálogo entre Anakin e seu mestre Obiwan. *Star Wars – Episódio III*

Logo em seguida Anakin é chamado por Palpatine e mostra-se indignado e decepcionado com o conselho. Em meio à conversa, acaba revelando a tentativa de torná-lo um espião e o chanceler aproveita para mostrar algumas vantagens do lado sombrio da força e dá o mesmo conselho que Obiwan dera: "...siga seus sentimentos." À medida que o filme se desenvolve, o medo e o ódio tomam conta de Anakin e sonhos premonitórios sobre a morte da senadora Amidala, grávida de um filho seus, o convencem de que deve proteger Palpatine para que este o ensine a mantê-la viva.

Convencido, Anakin reúne seguidores para marchar contra o Jedi e iniciar a tomada de poder. Essa multidão armada, já convencida da desumanidade dos Jedi e do perigo que eles representam para o progresso da galáxia, invade e assume o conselho Jedi rapidamente, de forma semelhante ao que foi feito na Itália e na

Alemanha, onde multidões marcharam nas ruas pedindo que seus líderes supremos assumissem o poder e se livrasse do perigo comunista.

Imagem 10: Anakin lidera a invasão e conquista do templo Jedi.



Fonte: Acervo do autor.

E o extermínio segue no terceiro ato do filme incluindo o massacre de crianças. Reforça-se assim a ideia da desumanização do inimigo a partir dessa sequência, afinal se nem crianças são poupadas percebemos que não basta derrotar o adversário, é preciso que ele deixe de existir para que o novo mundo surja.

IMAGEM 11: Morte dos padawans.

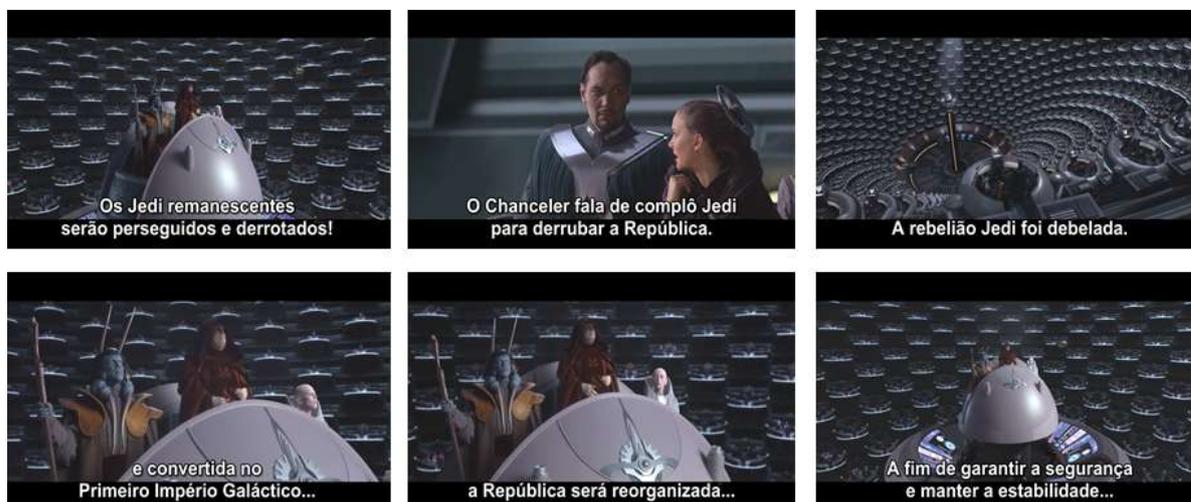


Fonte: Acervo do autor.

Enquanto os agentes do movimento tomam as ruas, ou no caso do filme, o templo Jedi, é preciso que o grande líder alce o poder. O terceiro ato do filme também nos mostra os últimos debates no senado democrático, onde o ainda chanceler Palpatine convence os senadores da traição dos Jedi e da necessidade de ampliar o

poderio militar a fim de manter a paz. São as últimas ações para que o auto golpe de Palpatine tenha êxito.

IMAGEM 12: *Votação no Senado galáctico pela organização da república em um Império.*



Fonte: Acervo do autor.

Por fim, uma frase que nos ajuda a pensar nos motivos que levaram vários povos a apoiarem regimes totalitários. Esse momento ajuda a chamar os estudantes a reflexão: como uma população inteira acompanhou os planos de Hitler ou Mussolini e todas as suas atrocidades com aplausos.

IMAGEM 13: *Padmé lamenta a vitória de Palpatine.*



Fonte: Acervo do autor.

O outro filme utilizado na sequência didática foi *Star Wars – Episódio VII. O despertar da força*. Ambientado trinta anos após os eventos ocorridos no *Episódio VI – O retorno dos Jedi*³⁶, ele dá início à uma terceira trilogia *Star Wars* e nos apresenta

³⁶ O Filme *Star Wars – Episódio VI. O retorno de Jedi* mostra o fim do império galáctico. No enredo acompanhamos a reconstrução de uma nova estrela da morte enquanto os heróis libertam Hon Solo que havia sido aprisionado por Jabba, o Hutt. A aliança rebelde aproveitasse do fato de que o Imperador estaria supervisionando pessoalmente a reconstrução da arma e decidem fazer um ataque maciço para

uma série de novos personagens e elementos que são agregados ao universo canônico da série. No lugar do Império, nós temos agora a Primeira Ordem, liderada pelo Supremo Líder Snoke, que se mostra como sucessora dos anseios totalitários do imperador Palpatine e mantêm um certo culto à figura de Darth Vader, o qual foi sucedido agora pelo novo usuário do lado sombrio da força, Kylo Ren, líder dos cavaleiros de Ren. Do outro lado da força, nós veremos a Resistência, liderada pela General Léia Organa com apoio do Senado da Nova República, governo organizado após a queda do Império. A trama central do filme é a busca por Luke Skywalker, que havia se exilado após ter falhado em continuar a Ordem Jedi. Ambos os lados o procuram, mas o primeiro para exterminá-lo e o segundo para conseguir sua ajuda.

No entanto, o objetivo do estudo desse filme não será, novamente, a análise desse enredo, mas o ambiente em que esse enredo se coloca. De fato, a escolha desse filme se deu para introduzir a discussão do poder militar e da organização de um sistema fascista totalitário. A pergunta justa que tem de ser respondida, no entanto, é por que não usar algum dos filmes da trilogia original, onde o Império Galáctico implementado por Palpatine estava estabelecido.

Sim, concordo que a trilogia original daria uma visão mais cronológica dos eventos que talvez facilitasse a compreensão do enredo, mas a opção motivada, em grande parte, pelas características tecnológicas do filme e também por serem filmes de narrativa lenta, bastante comum na década de 1970, mas incompatíveis com as narrativas frenéticas que os estudantes normalmente preferem. Considerarei, neste caso, os hábitos e escolhas demonstradas em pesquisa sobre as opções de filme assistidos pelos alunos conforme demonstrado no capítulo dois e a diferença de quatro décadas entre a primeira e a última trilogia falou mais alto.

Taylor aponta que contextos políticos sempre estiveram presentes em *Star Wars*. Na primeira trilogia “...O vilão desse conto de fadas, o Império, foi inspirado nas forças armadas americanas no Vietnã; os Ewoks, nos vietcongues; o imperador, no Presidente Nixon” (TAYLOR, 2005: 15). A segunda trilogia foi encerrada em meio à invasão do Iraque e críticas à política estadunidense não deixaram de aparecer, como observado anteriormente. Já na produção da terceira trilogia J.J. Abrams optou, em grande medida, nas imagens de época referentes ao nazismo. A estética e o áudio da

vencer a guerra de uma vez e acabar com o império e Palpatine de uma só vez. Ao mesmo tempo, Luke tenta salvar o pai, Vader, que fora um cavaleiro Jedi e após muitos anos servindo os Sith, havia abandonado o lado sombrio da força.

terceira trilogia, além do comportamento da Primeira Ordem, relembram muito os exércitos de Hitler, na Alemanha. Isso não foi acidental. J.J. Abrams, roteirista do *Episódio VII*, declarou, em entrevista à revista *Empire* que houve inspiração no movimento que galgou o poder na Alemanha antes da Segunda Guerra Mundial. Na entrevista, o diretor do filme comenta uma reunião criativa em que se mencionava o mundo pós Império Galáctico.

temos que dizer "e se?". A maneira como Jedi [*Star Wars – Episódio VI – O Retorno de Jedi*] termina, dá a você uma sensação de fechamento e uma sensação de alinhamento e equilíbrio, mas ao mesmo tempo, você sabe, o tempo passa. O que deve ter acontecido com esses personagens? Começamos a encontrar momentos que nos faziam rir, nos davam calafrios ou nos perguntavam: "Bem, o que acontece depois?" (DYER, 2015)

Foi nessa conversa que, ao se perguntar pelo que teria ocorrido após o “final feliz” apresentado no *Episódio VI* que surgiu a comparação com os nazistas derrotados na Segunda Guerra Mundial. Abrams comenta que o fim do Império não deveria ter significado o fim do Lado Sombrio e sim

...o fim de uma forma de mal. Nossa pergunta era qual seria a próxima forma? O que nasce das cinzas do Império? A Primeira Ordem poderia existir como um grupo que realmente admirava o Império? Poderia a obra do Império ser vista como, como não realizado? E poderia Vader ser um mártir? poderia haver uma necessidade de ver o que não foi feito? [...] Tudo isso saiu de conversas sobre o que teria acontecido se todos os nazistas fossem para a Argentina [após a derrota na Segunda Guerra Mundial], mas depois começassem a trabalhar juntos novamente. (DYER, 2015)

Na entrevista, o diretor não descreve mais detalhadamente a conversa em questão. Pode-se supor, e somente supor, que ao citar a fuga para a Argentina estivesse fazendo relação às inúmeras teorias da conspiração de que Hitler teria fugido vivo para esse lugar ou ao fato de que muitos nazistas realmente fugiram para países da América Latina, como foi o caso de Josef Mengele, que viveu seus últimos anos de vida no Brasil. Em todo caso, intencional ou não, a inspiração no militarismo alemão aparece em vários momentos do filme e na cena do anúncio da nova arma de destruição em massa *Starkiller* busquei a possibilidade de montar um paralelo com imagens do exército de Hitler em seus discursos durante a reflexão sobre o Nazi-fascismo. A valorização da ordem nas fileiras militares, onde cada um sabe seu lugar

e não há contestação, o símbolo de poder nas bandeiras e armas mostram uma das características do fascismo: só o poder militar traz progresso à sociedade.

IMAGEM 14: *Exército da Primeira Ordem*



Fonte: Acervo do autor.

A xenofobia que já havia sido mostrada no *Episódio III* com a perseguição ao Jedi volta a ficar evidente agora através da Primeira Ordem, grupo paramilitar que assume a herança das ideias do Império Galáctico. Logo no primeiro ato do *Episódio VII*, a fim de mostrar seu poder militar e o desprezo à República a Primeira Ordem destrói inúmeros planetas ligados ao novo sistema democrático formado após a vitória do movimento rebelde. No primeiro ataque do planeta-arma *Starkiller*, todo o sistema Hosnian, incluído Hosnian Prime, o mundo capital da República, deixam de existir.

O enérgico discurso do general Armitage Hux sob a imensa bandeira da Primeira Ordem e diante da tropa que o escuta atenta perfilada a perfeição nos apresenta interessante possibilidade de debate com os estudantes como o porquê de destruir a república, em que a democracia atrapalharia os anseios da Primeira Ordem. Ao vociferar sobre o poderio da imensa arma, o general diz

É o fim da República. O fim de um regime que é permissivo à desordem. Neste exato momento, em um sistema distante daqui, a Nova República mente para a galáxia enquanto apoia secretamente a traição da repugnante Resistência. Essa arma feroz que vocês construíram, sobre a qual nós estamos, vai trazer um fim ao senado e nos levará até a imunda Resistência. Os outros sistemas vão se curvar diante à Primeira Ordem e elas se lembrarão que foi hoje o derradeiro dia desta República.

General Hux pra os membros da Base *Starkiller* antes da destruição do sistema Hosnian. *Star Wars – Episódio VII*.

Celebrado com uma imensidão de braços direitos levantados e mãos em punho cerrados de guerreiros que, segundo diz o próprio General Hux em outra cena “...são muito bem treinados, programados desde o berço” ao som uníssono dos uniformes movendo-se ao mesmo tempo, o discurso segue-se com a ativação da arma e a destruição a que se propunha.

IMAGEM 15: *Ataque da Star Killer.*



Fonte: Acervo do autor.

IMAGEM 16: *A destruição da República.*



Fonte: Acervo do autor.

O fanatismo e a programação definidas pelo General Hux ao discutir com Kylo Ren sobre a eficiência ou não de seus soldados serve para lembrar aos alunos a importância da propaganda e convencimento dos partidários de regimes totalitários que já foi mencionada ao discutir-se o *Episódio II* e o processo de convencimento de Anakin e suas tropas. A traição de Finn (anteriormente chamado de FN-2187) no início

do filme e criticada por Kylo Ren é vista como uma exceção e o antigo *stormtrooper* como uma célula cancerígena que deve ser exterminada. A prova disso pode ser observada em todos os encontros entre Finn e seus antigos aliados, que o chamam de traidor e tentam assassiná-lo.

Por fim, o último elemento elencado da trama para o debate com os estudantes foi a união sob um único partido. No filme, é mostrado que somente os Sith tem a ordem, a sabedoria e a capacidade de tornar o mundo melhor. Nada que vá contra o ideário do partido e do Império criado por Palpatine e agora continuado por Líder Snoke, devem ser, como já pontado exterminado. Se na Alemanha existiu o partido Nazista liderado por Hitler – pensado na base da criação da nova trilogia –, e na Itália o partido Fascista de Mussolini, aqui a marca da Primeira Ordem vem ostentada na bandeira vermelha e preta.

MAGEM 17: Símbolo da Primeira Ordem.



Fonte: Acervo do autor.

Estudar totalitarismo, ou suas versões que alçaram ao poder na primeira metade do século XX, o Nazismo e o Fascismo em contraponto com a Democracia como conceitos é diferente de explorar as narrativas históricas de uma prática governamental fascista ou democrática. Não é possível, segundo Stanley, dizer como um governo fascista se comportará após uma escalada fascista, mas é possível perceber as características de um movimento fascista (STANLEY, 2020: 11-18). Dessa forma, o estudo desses conceitos pode ser de suma importância para o pensamento crítico e protagonismo do estudante em seu aprendizado mediante o encontro com discursos, atos ou propostas alinhadas ao pensamento fascista seja na

História ou no tempo presente. No entanto, é importante ressaltar que as analogias aqui propostas não são a única leitura possível a partir destes mesmos filmes, além dos outros que compõe o universo *Star Wars*, mas tão somente uma opção pedagógica. Como foi observado, as pretensões do próprio idealizador das obras foi refletir os debates políticos de seu tempo, como, por exemplo, a Guerra do Vietnã.

3.4.2. Análise dos mapas mentais produzidos.

No terceiro bimestre de 2019, foi finalmente colocada em prática a intervenção pedagógica proposta por esta dissertação. O resultado mostrou-se vantajoso em alguns momentos, mas também foram vivenciados problemas. A repetição de elementos entre os diversos mapas mentais produzidos pode ser percebida como falhas no processo de ensino-aprendizagem. No contraponto, especialmente com relação às duas estudantes com deficiência, a utilização de imagens para o estudo dos conteúdos demonstrou-se eficaz. Considero interessante, dessa forma apresentar um pouco melhor a situação dessas duas estudantes.

A professora Marilene Rocha da Luz, especialista em atendimento educacional especializado na escola Nilza Nascimento, esteve presente no processo de construção deste produto. Conversas sobre as melhores formas de adaptar a dinâmica das aulas e a construção de materiais didáticos que não alijam nenhum estudante foram uma constante. Ao final do ano letivo, a professora concordou em conceder uma entrevista acerca do que observara no período de aplicação desta metodologia e permitiu que nosso diálogo fosse utilizado para reflexão das atividades desenvolvidas em sala. Para ela, o uso das imagens através dos filmes e a produção dos mapas mentais ajudou as estudantes que acompanha, mesmo que as deficiências sejam diferentes. Para além dos problemas de vulnerabilidade que são comuns à turma, conforme foi apresentado no capítulo dois, para as alunas Juliana e Camila somam-se a deficiência intelectual, no caso da primeira, e a surdez, no caso da última, e que faz com que precisem de acompanhamento.

A professora Marilene aponta que Camila sofre para compreender a discussão da sala de aula porque “...infelizmente a Camila ela não foi alfabetizada na língua na libras e muito menos no português, ela sabe bem pouca a língua portuguesa e não é ainda fluente na sua língua materna” (Marilene da Luz, entrevista), dessa forma apresentar os conceitos de forma imagética ajuda a mesma a relacioná-los com os

sinais e foram bem recebidos por ela. A professora lembra que aproveitava passagens do filme para fazer a aluna relacionar a alguns conceitos e que

uma vez ela chegou comigo na sala já criando o próprio mapa dela e ela me explicando sobre o imperialismo explicando sobre a ascensão né ao poder e ela fez uma analogia com a primeira para segunda guerra mundial isso foi muito interessante e engraçado que ela já queria fazer isso nas outras disciplina, esses mapas. (Marilene da Luz, entrevista)³⁷

No caso da aluna Juliana, Marilene diz que o uso das imagens ajuda a superar as limitações cognitivas, pois “...sempre que se trabalhava com ela com mapas mentais, mapas conceituais ela conseguiu captar porque é uma das características do deficiente intelectual é imaginar ele precisa do concreto para se desenvolver” (Marilene da Luz, entrevista). O filme, no caso, mostra uma situação concreta com características que um estudante pode passar a associar com situações reais do passado.

Faz parte da nossa dinâmica em sala de aula, que todos os conteúdos previstos para o bimestre sejam apresentados em seu início. Com isso, objetiva-se que os estudantes procurem informações sobre os temas de antemão. Todos são orientados à leitura do livro didático, sua principal fonte de informação, e as páginas correspondentes são indicadas. No entanto, não fica objetivada em nossa dinâmica uma forma constante de comprovação da leitura, baseando-se em confiança mútua.

Ainda assim na semana anterior à exibição dos filmes, os estudantes foram novamente orientados à leitura dos capítulos do livro e informados da dinâmica que seria colocada em prática na próxima aula. O motivo para isso é o pequeno espaço de tempo para exibição do filme, dois tempos de 45 minutos usualmente, ou em alguns casos três tempos.

Antes da exibição do *Episódio III* cada estudante recebeu então um papel onde se informava, além do nome, ano e créditos do filme as orientações: a. o trabalho seria individual; b. cada estudante receberia notas adesivas (*post-its*) antes do filme; c. anotar seu entendimento de como os personagens do filme agiam com relação ao poder e a democracia; d. anotar suas observações sobre como funcionava a República e por que ela estaria em crise; e. observar se a relações entre o que foi lido

³⁷ Marilene Rocha da Luz, Castanhal, Pará, 12 de dezembro de 2019.

no livro e suas observações do filme; f. ao fim do filme colocar os *post-its* com suas impressões no painel de opiniões que seria fixado na sala. Ao fim da cine-aula tínhamos construído o painel observável abaixo.

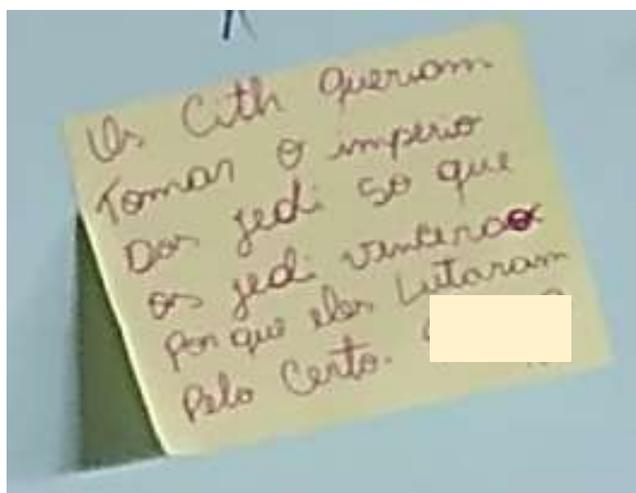
IMAGEM 18: *Painel de opiniões do Cine-história Star Wars*



Fonte: Acervo do autor.

A construção do painel mostrou as primeiras impressões que os estudantes tiveram sobre o filme. Ficou patente, logo de imediato, que a percepção de luta entre dois grupos com objetivos distintos ficou bastante clara, mas a compreensão de alguns conceitos, nem tanto. Para muitos, a República Galáctica já era um Império, mostrando certa dificuldade com um conceito já estudado em momentos anteriores, como observa-se na “postagem” da aluna Mariana

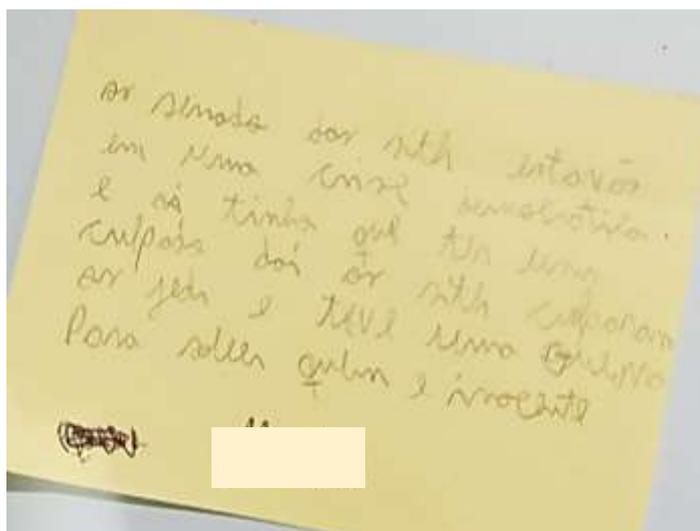
IMAGEM 19: *Painel de opiniões (corte 1)*



Fonte: Acervo do autor.

Já o aluno Lucas procurou refletir sobre a crise e o que chamou mais a sua atenção foi a busca pela criação de um culpado para perseguir, mas mostrou outra dificuldade que pode ser observada, a compreensão do universo *Star Wars*. Procurei não corrigir questões como essa tendo em vista que o objetivo do estudo não é o filme em si, mas o conceito que possa ser discutido a partir dele.

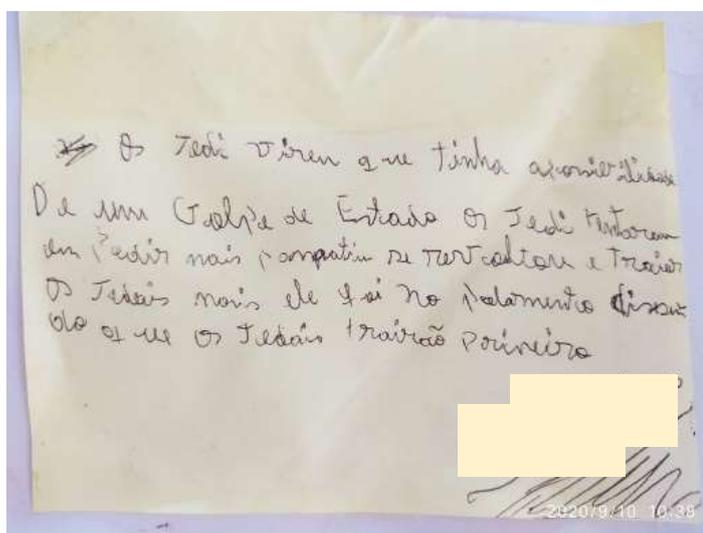
IMAGEM 20: Painel de opiniões (corte 2)



Fonte: Acervo do autor.

O estudante Paulo lembra o golpe de Estado perpetrado por Palpatine, o que mostra o entendimento do conceito e a capacidade de visualizá-lo mesmo na ficção.

IMAGEM 21: Painel de opiniões (corte 3)



Fonte: Acervo do autor.

Um dos pontos positivos que pude observar com a atividade, foi uma maior participação dos estudantes em todas as etapas do processo. Esse envolvimento se deu de forma gradual, sendo que na primeira atividade, o quadro de opiniões apenas quatro dos alunos se sentiram à vontade para expor seu entendimento do filme quanto à crise da democracia. Quando da exibição do *Episódio VII* o quadro não se mostrou nem mesmo necessário, a participação oral cresceu no que se compara aos primeiros bimestres do ano. Já durante a produção dos mapas mentais a participação foi de 100%.

Após as cine aulas e conseqüente produção dos painéis aconteceram as rodas de conversa. Essa etapa da seqüência didática corresponderam a quatro tempos de 45 minutos e foram uma importante oportunidade de diálogo entre o professor e a turma. Para apontar caminhos para as falas, cenas do filme foram destacadas e colocadas em slides a partir das declarações feitas pelos estudantes após a exibição dos filmes. Essas imagens são as mesmas aqui utilizadas no subtitem anterior, que foi todo construído com base nas rodas de conversa, como já mencionado. Essa etapa foi também importante para começara a delimitar os pontos mais importantes que os estudantes utilizariam para preparar seus mapas mentais último momento dessa seqüência didática.

A construção dos mapas mentais foi a culminância do terceiro bimestre de 2019 da turma, e a participação individual foi combinada como meio de avaliação para aquele momento. Entre o início da produção até a socialização dos mapas, foram utilizadas seis períodos de 45 minutos.

Na dinâmica escolhida para esse último período da seqüência didática foi definido que a produção do mapa mental deveria ser individual, mas o diálogo e o trabalho coletivo foi incentivado, sempre com o acompanhamento do professor, por isso não foi recomendado terminar o trabalho fora da sala de aula. Novamente, foi disponibilizado pelo professor uma série de materiais didáticos, como *post-its*, cartolinas, canetas hidrocor, giz de cera e cola, para atender aos estudantes sem recursos para adiquiri-los. Acabou sendo um momento bastante prazeroso, onde os estudantes assumiram o protagonismo e utilizaram suas competências (como uma letra considerada bonita ou a capacidade de desenhar) para ajudar uns aos outros.

IMAGEM 22: Momentos da produção dos mapas mentais



Fonte: Acervo do autor.

Apesar das muitas repetições e prováveis “colas” entre os alunos, foi possível considerar a dinâmica de avaliação bem sucedida, se considerar-se que estudantes como Pedro que apresentava dificuldades tanto na comunicação quanto na escrita, terminou o processo mostrando avanços na participação oral, trando dúvidas e comentando sobre o filme além de produzir o seu trabalho final com interessantes ligações entre o conteúdo e o filme, como no exemplo abaixo:

IMAGEM 23: Mapa mental produzido pelo estudante Pedro (corte 1)

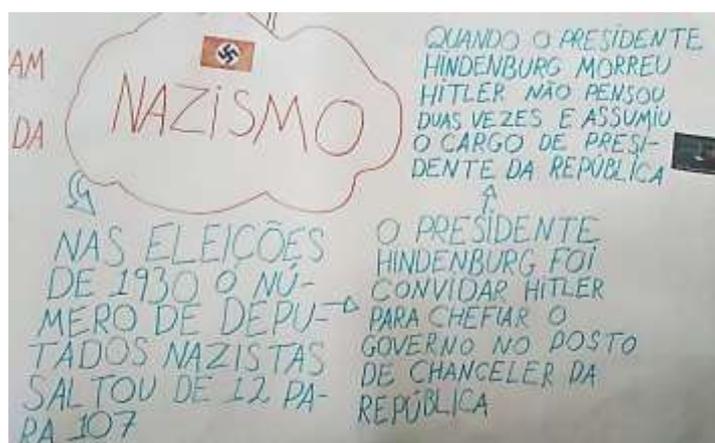
QUANDO O PRESIDENTE
HINDENBURG MORREU
HITLER NÃO PENSOU
DUAS VEZES E ASSUMIU
O CARGO DE PRESI-
DENTE DA REPÚBLICA



Fonte: Acervo do autor.

Pode-se entender que, ao relacionar a chegada de Hitler ao poder com uma cena do filme bastante icônica, onde a princesa Amidala diz: “Então, é assim que morre a liberdade”, o estudante pareceu demonstrar que o governo implementado pelo Nazismo não era democrático e que subiu ao poder com apoio popular e de dentro do próprio Estado, como mostrou ter compreendido no dois primeiros tópicos que elencou para mostrar a ascensão nazista.

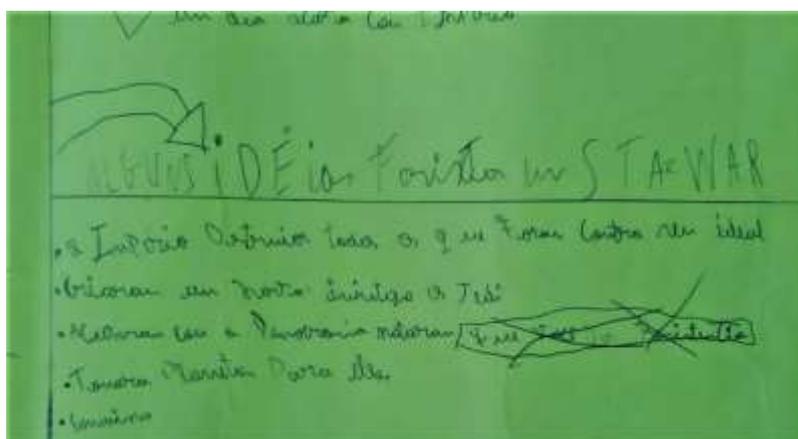
IMAGEM 24: Mapa mental produzido pelo estudante Pedro (corte 2)



Fonte: Acervo do autor.

Outro discente, chamado aqui de Lucas, seguiu por outro caminho, optando por fazer um mapa mental explicando a narrativa dos filmes apresentados, concentrando-se especialmente no *Episódio III* e apenas em um dos sub-tópicos relacionar as ideias fascistas que ele identificou no decorrer de seu estudo como podemos perceber na imagem 17.

IMAGEM 25: Mapa mental produzido pelo estudante Lucas (corte 1)

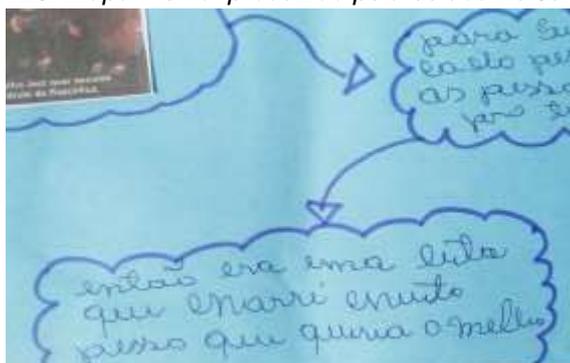


Fonte: Acervo do autor.

Nesse recorte do seu mapa mental, podemos perceber que, para o estudante, a destruição de todos os opositores e a perseguição a um inimigo que possa impedir o desenvolvimento dos ideais fascistas (no caso do filme, os Jedi), o fim da democracia (a República Galáctica), aparecem como “alguns idéias fascistas” [sic], assim como a expansão territorial através do quarto tópico, onde ele menciona a tomada do planeta para eles (o Império). Observe-se que o estudante não fez novas relações e subtópicos como seria de esperar em um mapa mental, mas é preciso lembrar que a produção desses esquemas de estudo não são uma prática comum para nenhum desses estudantes de modo que não considero uma falha do processo, mas tão somente uma mostra de que para que a produção de mapas mentais seja eficiente, faria-se necessário uma prática maior que não seria possível garantir no período de produção desta dissertação, mas que pode abrir o leque de possibilidades para o estudo dos discentes durante o Ensino Médio, algo que não é possível a essa produção analisar.

Um último caso onde o mapa mental procurou interligar os eventos do filme com o estudo do fascismo foi o da estudante Juliana. Ela procurou dividir seu trabalho em dois eixos separados, um para o fascismo e outro para o filme sem fazer relações entre ambos. Diagnosticada pelo AEE como deficiente cognitiva, a estudante sempre apresentou mais facilidade para a expressão oral que a escrita e participou ativamente dos debates sobre o filme, mas não conseguiu estabelecer esses elos ao tentar aplicá-los no mapa mental. O resultado foram dois mapas separados em uma mesma cartolina, onde ela mostra que os movimentos fascistas causaram muitas mortes e no filme também, para ela as pessoas que queriam um mundo melhor acabaram morrendo para que aqueles grupos chegassem ao poder, como escreve em um balão na parte inferior da imagem 18.

IMAGEM 26: Mapa mental produzido pela estudante Juliana (corte 1)



Fonte: Acervo do autor.

A outra discente acompanhada pelo AEE, chamada aqui de Camila, é diagnosticada como deficiente auditiva e o uso das imagens foi considerado bastante eficiente para sua compreensão dos conceitos. Para ela, em diálogo traduzido pela professora Marilene, responsável pelo atendimento aos alunos com deficiência, "...os nazistas são maus, querem destruir". Essa percepção da maldade não foi direcionada por mim e, de acordo com a professora Marilene, por ela também não. No entanto, como, para a estudante faz-se necessário a tradução para linguagem de sinais de praticamente tudo em língua portuguesa, consideramos-se que a mesma não é plenamente alfabetizada nessa língua, considero que a exibição do filme e a tradução poderia ter influenciado nessa compreensão. De todo modo, considerando a idade dos estudantes essa percepção não foi tão diferente, sendo que muitos outros estudantes também qualificaram dessa forma o governo totalitário, às vezes referindo-se ao fascismo italiano, ao nazismo alemão ou ao império galáctico. Seu mapa mental não discutiu a relação com os filmes e somente ao ser indagada durante as aulas, ela fez essas relações com ajuda da tradução em libras feita pela professora Marilene.

Os outros mapas produzidos pelos estudantes são bastante parecidos entre si. Todos evitaram qualquer relação com o que foi discutido nas aulas, preferindo buscar no próprio livro didático as informações centrais do que é fascismo. Pude perceber, nesses casos, que os discentes ainda procuram o caminho mais tradicional para o estudo e tem dificuldades em se adequar a outras metodologias.

Casos como esse podem ser indicativos de falha em utilizar os filmes em sala de aula? Ou mesmo o uso de mapas mentais na sala de aula podem ser menos eficazes do que propõe Búzan em seu livro? Penso que não. Mais do que apresentar a eficácia ou não dessa metodologia a proposta aqui foi sempre a de mostrar que há um descompasso entre as práticas educacionais e a realidade atual. Para muitos discentes, infelizmente, ainda é mais importante a aula mais tradicional, com o professor como fonte do conhecimento e questionários que eles possam responder, decorar, utilizar nas provas e nunca mais pensar no conhecimento adquirido. Se não foi efetivo para todos na primeira ocasião, espero que uma semente tenha sido plantada e frutifique em seus estudos no Ensino Médio, afinal, ser professor é também ter esperança no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do uso do cinema ficcional como instrumento para abordar conceitos históricos mostrou-se um desafio. No decorrer do trabalho sempre foi objetivo refletir sobre a possibilidade do uso do cinema para além da prática usual – ainda bastante presente nas salas de aula – de introduzir, concluir ou ilustrar o conteúdo.

Uma das observações feita nessa pesquisa foi que, embora houvesse uma ótima receptividade com relação ao uso de filmes no ensino por parte dos estudantes, as dificuldades para a exibição nas escolas tornam essa metodologia senão desestimulante pelo menos bastante desafiadora. Em um caso especialmente marcante, tivemos problemas com a claridade da sala de aula, sem esperança de que a solução viesse de fora da escola comprei tecido, uma colega da escola costurou uma cortina que melhoraria muito as condições para todos os professores da escola e mesmo assim não conseguimos que a escola instalasse a tal cortina até o final do ano, talvez esteja guardada ainda em alguma caixa em um almoxarifado.

É nesse sentido que o programa de mestrado profissional em História foi ao mesmo tempo revigorante e desafiador, pois ajudou a abrir os olhos para a estagnação das práticas ao longo de tantos anos na educação. Mais que isso, fez crescer a esperança de que é possível fazer uma educação digna dentro da escola pública e colaborar para a formação de um jovem mais consciente do mundo em que está inserido.

Esta pesquisa foi feita com consciência de que o professor ocupa um papel de mediador entre o filme e outras fontes. Quando decide o que é válido ou não para trabalhar com determinada turma (temática, fonte, atividade, por exemplo) ele sempre o faz em detrimento de outro método, outra sequência didática sem inferir que aquele é superior a este, mas sim que considerou mais adequado para o momento a partir do diálogo e convivência com os estudantes. Dessa forma, não foi objetivo aqui afirmar que a ficção escolhida é mais eficiente que um filme dito histórico, mas tão somente apresentar uma das experiências vivenciadas por este professor nos anos de docência.

Considere-se também que a própria questão da mediação é um tema delicado. É sabido que o professor tem seus motivos para a escolha dos filmes e muitas vezes apresenta tais razões aos alunos esperando sua anuência. Aqui, o acordo se deu

através da avaliação dos questionários, a correspondência entre a temática dos filmes e o conteúdo que buscava-se trabalhar em sala.

Para além do conteúdo da obra cinematográfica, o que a proposta metodológica propôs foi incentivar o estudante a refletir sobre a importância da democracia para a sociedade e os perigos de uma cultura fascista. São adolescentes, ainda buscando o seu lugar de pertencimento e passíveis de se ver em meio a esta mesma cultura fascista considerando a realidade atual das redes sociais. A discussão feita através dos filmes relacionando as atitudes de Palpatine rachando o Senado e a democracia galáctica serviram para fazer perceber que quando um político tem ideias próprias do autoritarismo e do fascismo nem sempre precisará de armas para impor sua vontade, mas pode destruir o sistema de dentro para fora. Conhecer essas ideias, essa cultura fascista pode ajudar a identificar esses perigos à nossa já frágil democracia. Então, se não foi o suficiente para tornarem-se fluentes nos conceitos de totalitarismo e crise na democracia liberal, mas a reflexão possa ajuda-los a ver o mundo de maneira mais crítica já considero a sequência didática estabelecida eficaz.

REFERÊNCIAS

Filmografia

STAR WARS: Episódio III – A Vingança dos Sith. Direção: George Lucas. Produção: Rick McCallum. 2005. 140 min, COR.

STAR WARS: Episódio VII – O Despertar da Força. Direção: J. J. Abrams. Produção: Bryan Burk, J.J. Abrams, Kathleen Kennedy. 2015. 136 min, COR.

Fontes jornalísticas.

DUCHIADE, André e MATSUURA, Sérgio. **Debate sobre se nazismo é de direita ou esquerda atormenta professores**. 21/09/2018 - 13:15 / Atualizado em 15/10/2018 – 21:00. In. <https://oglobo.globo.com/sociedade/debate-sobre-se-nazismo-de-direita-ou-esquerda-atormenta-professores-23088894>.

Debate sobre nazismo de esquerda não é honesto, diz embaixador alemão. 20/09/2018. In. <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/debate-sobre-nazismo-de-esquerda-nao-e-honesto-diz-embaixador-alemao/>

NAPOLITANO, Marcos. **Cinema e escola. Encontros e desencontros**. Revista Nova Escola. 2016. In. <https://novaescola.org.br/conteudo/7642/cinema-e-escola-encontros-e-desencontros>

G1 (On-line). **“Jovens fazem saudação nazista em sala de aula de escola particular no Recife e são suspensos pela direção”**. 2020. In. <https://g1.globo.com/pe/peernambuco/noticia/2020/03/05/jovens-fazem-saudacao-nazista-em-sala-de-aula-de-escola-particular-no-recife-e-sao-suspensos-pela-direcao.ghtml>

OLIVEIRA, Regiane. **“Autores se autocensuram sobre ditadura para não perder espaço no MEC de Bolsonaro”**. El País (on-line). 2019. In. https://brasil.elpais.com/brasil/2019/04/06/politica/1554504245_154102.html

Outras referências

DÄHNE, Caroline. **Suserania e Vassalagem em Game of Thrones**. 27/03/2019. In. Nas tramas de Clio: <https://nastramasdeclio.com.br/historia/suserania-e-vassalagem-em-game-of-thrones/>

Adoro cinema (site). **Biografia de George Lucas**. In. <http://www.adorocinema.com/personalidades/personalidade-4924/biografia/>

Referência bibliográfica

ABDALA JUNIOR, Roberto. O Cinema: outra forma de “ver” a história. **Revista Iberoamericana de Educación**. *On-line*. 2006.

ABUD, Kátia Maria. **A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino**. História online, vol.22, n.1 pp.183-193,2003.

ALMEIDA, L. F. R. **Hannah Arendt, losurdo e a questão do totalitarismo: algumas aproximações.** São Paulo: Lutas Sociais, v. 21, n. 39, 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/35880>

ARENDET, Hanna. **As origens do totalitarismo.** São Paulo: Companhia de Bolso, 2013.

BARROS, José D'Assunção. **Teoria da História, volume 5 - Os Annales e a Nova História.** Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

BARROS, José D'Assunção Barros. **História, Espaço e Tempo.** VARIA HISTÓRIA, Belo Horizonte, vol. 22, nº 36: p.460-476, Jul/Dez 2006.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In. **Para uma educação de qualidade:** Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BELLETINI, André Luis; HATA, Luli. **40 anos de Star Wars: a saga e o público.** ColloquiumHumanarum, v. 11, p. 1159-1166, 2014.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador.** Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

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

BOBBIO N., MATTEUCCI Nicola& PASQUINO, Gianfranco: Dicionário de Política, UnB, Brasília, 1998, pp. 1255-1259.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia.** São Paulo: Editora da UNESP, 2010.

BUZAN, T. **Mapas mentais e sua elaboração.** Rio de Janeiro: Sextante, 2009.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História.** *Tempo* [online]. 2005, vol.11, n.21, pp.17-32. ISSN 1980-542X. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200003>.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Um conto e suas transformações: ficção científica e História.** Revista Tempo, 2004, Rio de Janeiro, n. 17, pp. 129-151.

CERTEAU, Michel de. Práticas de Espaço: Caminhadas pela cidade. IN **A invenção do Cotidiano**. Petrópolis. Editora Vozes, 1998. P.169- 191.

CONNEL, R. w. **Pobreza e educação**. In. GENTILI, P. (ORG.) Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, pp. 11-42.

DA MATA, Roberto. **O ofício de etnólogo ou como ter Antropological Blues**. Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Rio de Janeiro: Zahar, 1979

DICKEL, Adriana. **Que sentido há em se falar em professor pesquisador no contexto atual?** Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario et al. Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado Aberto, 1998. pp. 33-71.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. **Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2016, vol.21, n.65, pp.281-298.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, câmera e história! Práticas de ensino com o cinema**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2018.

FERREIRA, Marieta. **História, tempo presente e história oral**. Revista Topoi, Rio de Janeiro, [online], dezembro 2002, vol.3, n.5, pp. 314-332.

FREITAS, Veruska Dias e XAVIER, Jocimar Albanaz. **A censura e o ensino de História. Uma análise do desenho animado *Dante's inferno***.

GAARDER, Jostein. *Através do espelho*. Trad. Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

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

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2018. Brasília: MEC, 2018.

JANOTTI JÚNIOR, Jeder. **Cultura Pop: entre o popular e a distinção**. In. Cultura pop. SÁ, Simone Pereira de, CARREIRO, Rodrigo & FERRAZ, Rogerio (Organizadores). Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós, 2015, p.p. 45-56.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.

KOSSELECK, Reinhart. **Futuro e Passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

KOSSELLECK, Reinhart. Uma história dos conceitos: problemas teóricos e práticos. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 134-146, jul.

1992. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1945>>.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LE GOFF, Jacques. Documento/monumento. In: _____ **História e Memória**. 5. ed. Campinas, SP: editora da Unicamp, 2013, p.p.485-499.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel (2018). **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LIMA, Wallas Jefferson de; TEIXEIRA, Olga Suely. **História e literatura fantástica, uma parceria (im)possível? O caso de “O Senhor dos Anéis”**. Revista outros tempos, vol. 8, nº11, 2011, p.p. 167-188.

LINS, Mariana Mendes. **Linhas do tempo: trabalhando tempo e temporalidades com alunos do 6º ano**. Dissertação. 2016, UFRJ.

LOSURDO, Domenico. **Para uma crítica da categoria de totalitarismo**. In: Crítica Marxista no 17. Rio de Janeiro: Revan, 2006. pp. 51-79. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/critica17-A-losurdo.pdf

MACIEL, Kédson Nascimento. **Tempos de Junho: forrós de rua e invenções de tradição em Castanhal**. Monografia. 2007, UFPA.

MARQUES, Antonio Manuel de Miranda. **Utilização pedagógica de mapas mentais e de mapas conceituais**. Lisboa: Universidade Aberta, 2008 (tese).

MATOS, Patrícia. **O nerd virou cool: identidade, consumo midiático e capital simbólico em uma cultura juvenil em ascensão**. XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste. 2011.

MONTEIRO, Ana Maria. **Tempo presente no ensino de história: mediações culturais no currículo**. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - Anpuh, 2011.

NADAI, Elza. **O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História. V.13, n 26. São Paulo: USP, set/92/ago.93. p.143-162.

NAPOLITANO, Marcos. **A História depois do papel**. In. PINSKI, Carla Bassaneri (Org.). Fontes históricas, São Paulo: Contexto, 2008.

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

NETO, Mario Marcello. **Que Animação! Os desenhos animados e o ensino de história: um diálogo possível**. Aedos, n. 11, v. 4, set. 2012. p. 845-857.

NUNES, Luíza; MAGALHÃES, Maria Thereza; MIRANDA, Uilk. **Ensino de história, cinema e ficção: a experiência de um diálogo possível**. UEADSL, 2017.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1999.

PRETO, Francisco Manoel de Moura. **O filme de ficção como recurso pedagógico no ensino da história: montagem, endereçamento e estratégia de utilização**. Dissertação, 2007.

Escola Nilza Nascimento. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Triênio 2017-2019. Castanhal, Pará.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ROCHA, Aristeu Castilhos da. **Os conceitos e a mediação no processo ensino e aprendizagem em história**. *Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.3, vol.2, jul/dez. 2015*.

RODRIGUES, Elsa Margarida da Silva. **Alteridade, tecnologia e utopia no cinema de ficção científica Norte americano: a tetralogia *alien***. Tese, Coimbra, 2010.

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes, os filmes na história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

SANTOS, Rodrigo Luís. **Cinema, cultura e ensino de História: considerações sobre o uso do recurso cinematográfico em sala de aula**. *Revista Espaço acadêmico*, n. 201. Fevereiro/2018.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **Construindo conceitos no ensino de História: A captura lógica da realidade Social**. *História em ensino*, Londrina, vol. 5, pp. 147-163, out, 1999.

SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVEIRA, S. C. D. **A cultura da Convergência e os fãs de *Star Wars*: um estudo sobre o conselho Jedi RS**. Dissertação, 2010.

SOARES, Thiago. **Percursos para estudos sobre música pop**. In. *Cultura pop*. SÁ, Simone Pereira de, CARREIRO, Rodrigo & FERRAZ, Rogerio (Organizadores). Salvador: EDUFBA; Brasília: Compós, 2015, p.p. 19-34.

STANLEY, Jason. **Como funciona o fascismo: a política do “nós” e “eles”**. Porto Alegre, L&PM Editores, 2020.

TAYLOR, Chris. **Como *Star Wars* conquistou o universo: O passado, o presente e o futuro da franquia multibilionária**. São Paulo: Aleph, 2015.

TODOROV, Tzevetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

VEEN, W. e VRAKKING, B. **Homo Zappiens: educando na era digital**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WALLACE, Daniel. **Manual do império**. Rio de Janeiro: Betrand Brasil, 2015.

WEINHARDT, Marilene. **Ficção e história: retomada de antigo diálogo**. Curitiba: Revista Letras, nº 58, 2002, p.p. 105-120.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



Discente: Kédson Nascimento Maciel

Prezados estudantes, esta pesquisa tem como objetivo construir o perfil socioeconômico e cultural dos estudantes do 9º ano (ano final do ensino fundamental). Esses dados serão importantes no desenvolvimento do projeto de mestrado "O lado histórico da força: Possibilidades do uso de elementos do universo Star Wars para o debate de conceitos históricos no ensino fundamental." que discutirá conceitos como democracia, fascismo e totalitarismo e as possibilidades de abordá-los a partir dos filmes da saga *Star Wars*. Por isso, é importante que você responda com sinceridade e com base em sua vivência. Suas respostas serão mantidas em sigilo. Desde já agradeço pela colaboração.

Parte 1

Nome (Opcional)										
Escola										
Idade		Sexo	M	<input type="radio"/>	F	<input type="radio"/>				
Você se considera:										
Negro	<input type="radio"/>									
Pardo	<input type="radio"/>									
Branco	<input type="radio"/>									
Amarelo	<input type="radio"/>									
Indígena	<input type="radio"/>									
Residência	Rural	<input type="radio"/>	Urbana	<input type="radio"/>						
Responsável	Pais	<input type="radio"/>	Pai ou Mãe	<input type="radio"/>	Avós	<input type="radio"/>	Tios	<input type="radio"/>	Outros	<input type="radio"/>
Se a resposta é <i>outros</i> , especifique:										
Qual o trabalho dos seus responsáveis legais:										
Quantas pessoas vivem na sua casa:										
Na sua casa recebem bolsa-família?		Sim	<input type="radio"/>	Não	<input type="radio"/>					
Você trabalha ou já trabalhou?		Sim	<input type="radio"/>	Não	<input type="radio"/>					
Se sim, especifique:										

Parte 2

Como você estuda História?
Qual a importância do estudo da História para você?

Parte 3

Fora da escola qual é sua forma favorita de entretenimento?						
Entre as opções abaixo, qual audiovisual você consome mais?						
Desenhos animados	<input type="radio"/>	Filmes	<input type="radio"/>	Séries	<input type="radio"/>	
Você gosta de assistir a filmes?	Sim	<input type="radio"/>	Não	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Você já foi ao cinema?	Sim	<input type="radio"/>	Não	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Através de qual meio de comunicação você tem acesso a filmes?	Cinema	<input type="radio"/>	Televisão	<input type="radio"/>	Internet	<input type="radio"/>
Com que frequência costuma assistir a filmes?	Uma a três vezes por semana			<input type="radio"/>		
	Mais de três vezes por semana			<input type="radio"/>		
	Uma a três vezes por mês			<input type="radio"/>		
Qual seu gênero filmico favorito?						
Segundo as opções abaixo marque com que frequência você assiste: (marque apenas uma opção para cada linha)	Nunca	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre		
Romance	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Documentário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Ficção científica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Terror	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Comédia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Filmes históricos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Drama	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
Ação/Aventura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		

Parte 4

Em sua opinião, é possível aprender História assistindo a filmes?	Sim	<input type="radio"/>	Não	<input type="radio"/>
Justifique				
Você se lembra de algum filme ao qual tenha assistido e que aprendeu algo relacionado a História?	Sim	<input type="radio"/>	Não	<input type="radio"/>
Conte mais				

Obs.: Os dados obtidos nesta pesquisa terão uso exclusivamente acadêmico, ajudando a investigar formas diferentes de estudar História. Obrigado pela participação.