

Aruana Mariá Menegasso

**Anos de chumbo nas telas do cinema de Lúcia Murat: reflexões  
envolvendo ensino de história, filmes e Ditadura Civil-Militar  
(1964/1989)**

São José do Rio Preto  
2018

Aruana Mariá Menegasso

**Anos de chumbo nas telas do cinema de Lúcia Murat: reflexões  
envolvendo ensino de história, filmes e Ditadura Civil-Militar  
(1964/1989)**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: FAPESP- Proc. 2016/22378-3

Orientador: Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto

São José do Rio Preto  
2018

Menegasso, Aruana Mariá.

Anos de chumbo nas telas do cinema de Lúcia Murat: reflexões envolvendo ensino de história, filmes e Ditadura Civil-Militar (1964/1989) /Aruana Mariá Menegasso. -- São José do Rio Preto, 2018

234 f. : il.

Orientador: Humberto Perinelli Neto

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto

1. História – Estudo e ensino. 2. Cinema – Aspectos sociais. 3. Ditadura. 4. Brasil – História – 1964 - 1985 I. Título.

CDU – 93(07)

## ERRATA

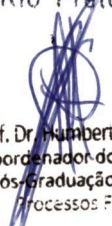
MENEGASSO, Aruana Maria. **Anos de chumbo nas telas do cinema de Lúcia Murat: reflexões envolvendo ensino de história, filmes e Ditadura Civil-Militar (1964/1989)**. 2018. 234 f. Dissertação (Mestrado em Ensinos e Processos Formativos) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto, 2018.

| Folha | Linha | Onde se lê  | Leia-se   |
|-------|-------|---|---|
| 6     | 17    | À FAPESP, por ter e financiado esta pesquisa e possibilitado o seu desenvolvimento. | À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) por ter financiado essa pesquisa, concedendo bolsa de mestrado sob o número 2016/22378-3. |

IBILCE/UNESP  
SEÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Aprovado pelo Conselho do Programa em  
reunião de 22/02/2019 Encaminhe-se a  
STPG para PROVIDÊNCIAS

São José do Rio Preto, 22 de 02 de 2019.

  
Prof. Dr. Humberto Perineili Neto,  
Coordenador do Programa de  
Pós-graduação em Ensino e  
Processos Formativos

Aruana Mariá Menegasso

**Anos de chumbo nas telas do cinema de Lúcia Murat: reflexões  
envolvendo ensino de história, filmes e Ditadura Civil-Militar  
(1964/1989)**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Financiadora: FAPESP- Proc. 2016/22378-3

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Humberto Perinelli Neto  
UNESP – São José do Rio Preto  
Presidente/Orientador

Profa. Dra. Ana Paula LeivarBrancaleoni  
UNESP – Jaboticabal  
Arguidora

Prof. Dr. Rodrigo Ribeiro Paziani  
UNOESTE – Marechal Rondon/PR  
Arguidor

São José do Rio Preto  
29 de Novembro de 2018

“A relação do homem com o mundo é sempre mediada por suas ferramentas. Ele constrói, apreende e interpreta a realidade a partir dos instrumentos que lhe são fornecidos pela cultura”.

*Clifford Geertz*

*Àqueles que em meio à tempos  
sombrios, resistem e lutam a favor  
da democracia.*

## **AGRADECIMENTOS**

*À minha mãe Magda, pelo incentivo e apoio incondicional e por sempre me transmitir uma força inabalável.*

*Ao meu pai Geraldo, pelos ensinamentos ao longo dessa vida, os quais inspiraram o tema desse trabalho.*

*Aos meus irmãos, Demian, Ravi e Natan pelo companheirismo, que nos momentos de minha ausência dedicados ao estudo, sempre fizeram entender.*

*Ao meu esposo Stanley, que nunca hesitou em me apoiar e compreendeu todos os momentos dessa caminhada, permanecendo fielmente ao meu lado.*

*À minha irmã de alma, Raiza por compartilhar absolutamente todas as vivências ao longo dessa trajetória.*

*À minha sogra Lindi, por sempre me apoiar e ajudar com os aspectos práticos da vida.*

*Ao meu orientador Humberto, pela confiança, pela disponibilidade e dedicação durante todo o desenvolvimento desse trabalho.*

*Aos professores, Ricardo Scucuglia, Ana Paula Leivar Brancaleoni e Rodrigo Ribeiro Paziani por aceitarem fazer parte da Comissão Examinadora.*

*À FAPESP, por ter e financiado esta pesquisa e possibilitado o seu desenvolvimento.*

*À todas as pessoas que de alguma forma fizeram parte do meu percurso.*

*Muito Obrigada!*

## RESUMO

No presente trabalho de pesquisa científica buscou-se desenvolver proposta pedagógica relacionada ao ensino de história, mais especificamente ao tema Ditadura Civil-Militar (1964/1989), tomando como base três filmes da cineasta brasileira Lúcia Murat: “Quase dois irmãos” (2004), “Uma longa Viagem” (2011) e “A memória que me contam” (2013). Para tanto, foram estabelecidos estudos sobre as novas tecnologias de informação na educação, a relação entre cinema, educação e ensino, os diálogos entre história e ensino de história. A análise dos filmes exigiu a seleção de fotogramas e a identificação de eixos temáticos. A pesquisa foi desenvolvida na UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto, apresentou abordagem qualitativa, natureza aplicada e buscou conciliar descrição e explicação, valendo-se, para isso de investigações bibliográficas e documentais de primeira mão. A pesquisa envolveu ainda forma de análise dos resultados, por meio de tratamento metodológico específico dos filmes selecionados. Para tanto, se realizou a construção de análises internas (centrada no próprio filme, pois é tido como obra individual e singular), com base numa interpretação multivariada, uma vez que preocupada com os aspectos textuais, de conteúdo, poéticos, da imagem e do som. Estas análises empregaram ainda fotogramas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cinema. Ditadura Civil-Militar (1964/1989). Ensino de História.

## ABSTRACT

The aim of this scientific research project is to develop a pedagogical proposal related to History teaching, specifically about the Brazilian Civil-Military Dictorship (1964/1989), based on three films by the Brazilian filmmaker Lúcia Murat: “Almost brothers” ( “Quase dois irmãos”) (2004), “A long Journey” (“Uma longa viagem”) (2011) and “Memory they told me (“A memória que me contam”) (2013). Therefore, it was done some studies about the new technologies of information on Education, the relationship between cinema, education and teaching, and about the dialogues between History and History teaching. The film analysis required the selection of frames and the identification of central themes. This research was conducted in UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto, and it presents a qualitative approach and applied nature and it aims to reconcile description and explanation, using for that first-hand bibliographical and documental research. The research also used analysis result by means of specific methodological exam of the films. For this, it was made an internal analysis (of the film itself, since it is an individual and singular work), based on a multivariate interpretation, concerned with textual, content and poetical aspects of the picture and sound. The analysis also applied frames.

**KEYWORDS:** Cinema. Civil-Military Government (1964/1989). History teaching.

## ÍNDICE DE IMAGENS

|   |     |
|---|-----|
| <b>IMAGEM 1</b> – Antecedentes do Golpe.....                                  | 116 |
| <b>IMAGEM 2</b> – Resistências à Ditadura: olhar dos vencedores.....          | 121 |
| <b>IMAGEM 3</b> – Resistências à Ditadura: olhar dos vencidos.....            | 122 |
| <b>IMAGEM 4</b> – Luta armada: questão existencial.....                       | 123 |
| <b>IMAGEM 5</b> – Olhar dos vencidos e a imagem dos guerrilheiros.....        | 125 |
| <b>IMAGEM 6</b> – Jornalismo e resistência.....                               | 126 |
| <b>IMAGEM 7</b> – Anistia e justiça social.....                               | 131 |
| <b>IMAGEM 8</b> – Exílio e Ditadura.....                                      | 133 |
| <b>IMAGEM 9</b> – Exílio e estranhamento social.....                          | 134 |
| <b>IMAGEM 10</b> – Exílio e recomeço.....                                     | 135 |
| <b>IMAGEM 11</b> – Reabertura política lenta, gradual e segura.....           | 140 |
| <b>IMAGEM 12</b> – “Diretas Já” e reabertura política.....                    | 141 |
| <b>IMAGEM 13</b> – Reabertura política e acerto de contas com a Ditadura..... | 142 |
| <b>IMAGEM 14</b> – Classes médias e Ditadura.....                             | 151 |
| <b>IMAGEM 15</b> – Grupos populares e Ditadura.....                           | 152 |
| <b>IMAGEM 16</b> – Prisão como metáfora.....                                  | 154 |
| <b>IMAGEM 17</b> – A divisão e realidade sociais.....                         | 155 |
| <b>IMAGEM 18</b> – Sindicalismo, expressão política popular e Ditadura.....   | 156 |
| <b>IMAGEM 19</b> – Juventude e ativismo político.....                         | 160 |
| <b>IMAGEM 20</b> – Jovens e suas formas de contestação.....                   | 162 |
| <b>IMAGEM 21</b> – Mulheres, Ditadura e ativismo político/social.....         | 168 |
| <b>IMAGEM 22</b> – Mulheres, Ditadura e duplo questionamento.....             | 170 |
| <b>IMAGEM 23</b> – Mulheres como protagonistas.....                           | 171 |
| <b>IMAGEM 24</b> – Representação fílmica do exército.....                     | 177 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>IMAGEM 25</b> – Representação dos governos militares.....                  | 178 |
| <b>IMAGEM 26</b> – Ditadura e violência.....                                  | 179 |
| <b>IMAGEM 27</b> – A representação dos militares diante da Ditadura.....      | 180 |
| <b>IMAGEM 28</b> – Música e Ditadura: o popular entre ontem e hoje.....       | 191 |
| <b>IMAGEM 29</b> – O samba, a manifestação e a força populares.....           | 192 |
| <b>IMAGEM 30</b> – Música e Ditadura: entre o nacional e o internacional..... | 193 |
| <b>IMAGEM 31</b> – Música e Ditadura: entre o internacional e o nacional..... | 194 |
| <b>IMAGEM 32</b> – Música e Ditadura: o quase silêncio que soa.....           | 196 |
| <b>IMAGEM 33</b> – Memória, dor e resistência.....                            | 199 |
| <b>IMAGEM 34</b> – Violência e sequelas.....                                  | 201 |
| <b>IMAGEM 35</b> – Ditadura, traumas e silenciamento.....                     | 205 |
| <b>IMAGEM 36</b> – Ditadura e ressentimentos.....                             | 206 |
| <b>IMAGEM 37</b> – Ditadura e história.....                                   | 208 |

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO</b> .....                               | <b>12</b>  |
| <b>PARTE I - ENSINO E SENSIBILIDADE</b>               |            |
| <b>CAPÍTULO 1 - TECNOLOGIAS E ENSINO</b> .....        | <b>30</b>  |
| 1.1 – Tecnologias e Ensino Médio .....                | 31         |
| 1.2 – Tecnologias e Ciências Humanas .....            | 36         |
| 1.3 – Contemporaneidade e Conhecimento .....          | 40         |
| 1.4 – Mídia-Educação .....                            | 44         |
| <b>CAPÍTULO 2 - ENSINO E CINEMA</b> .....             | <b>48</b>  |
| 2.1 – A trajetória brasileira .....                   | 49         |
| 2.2 – Instrumento e linguagem.....                    | 51         |
| 2.3 – Imagem e experiência.....                       | 54         |
| 2.4 – Conhecimento e logopatia .....                  | 57         |
| <b>CAPÍTULO 3 - CINEMA E ESCOLA</b> .....             | <b>61</b>  |
| 3.1 – Lei 13.006/2014 .....                           | 62         |
| 3.2 – Educação pelo olhar .....                       | 64         |
| 3.3 – Seleção de filmes.....                          | 66         |
| 3.4 – Formação e currículo .....                      | 68         |
| <b>PARTE II - POR UMA HISTÓRIA AUDIOVISUAL</b>        |            |
| <b>CAPÍTULO 4 - ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA</b> ..... | <b>74</b>  |
| 4.1 – História do ensino de história.....             | 75         |
| 4.2 – Um pouco mais... ..                             | 78         |
| 4.3 – Novos desafios .....                            | 82         |
| <b>CAPÍTULO 5 - CINEMA E HISTÓRIA</b> .....           | <b>94</b>  |
| 5.1 – Encontros e desencontros .....                  | 95         |
| 5.2 – Marc Ferro .....                                | 99         |
| 5.3 – Robert Rosenstone .....                         | 102        |
| <b>PARTE III - ANOS DE CHUMBO NAS TELAS DO CINEMA</b> |            |
| <b>CAPÍTULO 6 - EVENTOS</b> .....                     | <b>107</b> |
| 6.1 – Eventos.....                                    | 108        |
| 6.2 – Golpe .....                                     | 110        |
| 6.3 – Resistências .....                              | 117        |
| 6.4 – Anistia.....                                    | 128        |
| 6.5 – Reabertura.....                                 | 136        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>CAPÍTULO 7 - PERSONAGENS .....</b>                         | <b>144</b> |
| 7.1 – Personagens .....                                       | 145        |
| 7.2 – Grupos Populares .....                                  | 147        |
| 7.3 – Jovens.....   | 157        |
| 7.4 – Mulheres .....  | 163        |
| 7.5 – Militares.....  | 172        |
| <br>  |            |
| <b>CAPÍTULO 8 - MARCAS .....</b>                              | <b>182</b> |
| 8.1 – Marcas .....  | 183        |
| 8.2 – Músicas.....  | 187        |
| 8.3 – Violências.....   | 197        |
| 8.4 – Ressentimentos/Traumas.....                             | 202        |
| <br>  |            |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                             | <b>210</b> |
| <br>  |            |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                       | <b>218</b> |
| <br>  |            |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>231</b> |
| Anexo 1- Capa do DVD do filme “Quase dois irmãos” .....       | 232        |
| Anexo 2- Capa do DVD do filme “Uma longa viagem” .....        | 233        |
| Anexo 3- Capa do DVD do filme “A memória que me contam” ..... | 234        |

# INTRODUÇÃO

“Quem ensina aprende ao ensinar. E quem aprende ensina ao aprender”.

*Paulo Freire*

Em 2014 foi promulgada a Lei Federal 13.006. Com esta Lei, pretende-se que as narrativas cinematográficas sejam tratadas como componente curricular integrado à proposta pedagógica das escolas. Segundo o texto da própria Lei: “§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais.” (BRASIL, 2014).

Dificuldades como formação docente adequada, didatização das obras cinematográficas e construção de acervos fílmicos nas escolas representam obstáculos para vivência dessa lei, embora, deva-se reconhecer que ela é significativa para inserir o cinema na educação (FRESQUET, 2015). Como ressalta Rosália Duarte: “Abrir a escola ao cinema nacional é, pra mim, semelhante à obrigatoriedade de ter biblioteca, com literatura nacional, de qualidade. Então, tem tudo para dar certo” (FRESQUET, 2015, p.215).

A Lei Federal 13.006/2014 auxilia a fortalecer o diálogo entre educação e sensibilidade moderna. Analisando as modificações geradas pela modernidade, Walter Benjamin (1987) indica que, a contar deste período histórico, em conjunto com uma série de transformações materiais houve clara mudança na maneira do homem se posicionar diante da obra de arte, ao deixar de tratá-la como objeto de culto e passar a relacionar seu valor à noção de exposição. Isto explicaria a importância desempenhada pelo cinema:

O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas – é essa a tarefa histórica cuja realização dá ao cinema o seu verdadeiro sentido (BENJAMIN, 1987, p.174).

A importância alcançada pelas narrativas cinematográficas guarda vínculo com a transformação do próprio olhar humano e da maneira de conhecer, ao longo da instauração da modernidade (AUMONT, 2004; NOVAES, 1997; GARCIA CANCLINI, 2008; CHARNEY, SCHWARTZ, 2001; ALMEIDA, 2001, 2009; THOMPSON, 2001; KELLNER, 2001; TURNER, 1997).

Com a invenção da fotografia no século XIX, especialmente, foi criado um sistema heterogêneo de “relações discursivas, sociais, tecnológicas e institucionais”, que operou com a decodificação e a desterritorialização da visão, efeitos que propiciaram a indústria da imagem e do espetáculo organizadas no século XX, caso do cinema.

Além da visão desterritorializada, o cinema possibilita um conhecimento logopático, segundo o que Cabrera (2006) definiu - a partir do campo da Filosofia, mais especificamente de autores como Nietzsche, Heidegger, Kierkegaard e Schopenhauer (filósofos cinematográficos):

Os “filósofos cinematográficos” sustentam que, ao mesmo tempo, certas dimensões fundamentais da realidade (ou talvez toda ela) não podem ser simplesmente *ditas e articuladas logicamente* para que sejam plenamente entendidas, mas devem ser *apresentadas sensivelmente*, por meio de uma compreensão “logopática”, *racional e afetiva* ao mesmo tempo. Sustentam também que essa apresentação sensível deve produzir *algum tipo de impacto* em quem estabelece um contato com ela. E terceiro – muito importante -, os “filósofos cinematográficos” sustentam que, por meio dessa *apresentação sensível impactante*, são alcançadas certas realidades que podem ser defendidas *com pretensões de verdade universal*, sem se tratar, portanto, de meras “impressões” psicológicas, mas de experiências fundamentais ligadas à condição humana, isto é, relacionadas *a toda a humanidade* e que possuem, portanto, um sentido cognitivo (2006, p.20).

Possibilidades abertas pela internet potencializaram o cinema, à medida que incentivaram a produção e compartilhamento de vídeos, ampliando assim os espaços e as ocasiões em que a visualização dos filmes se faz presente, para além da sala de exibição ou dos aparelhos de televisão, o faz pensar na importância de se promover processos formativos voltados especialmente para o emprego consciente e crítico desta tecnologia no ensino/aprendizagem (COLL; MONEREO, 2010; BELLONI; BÉVORT, 2009; PRETTO, 2010; ALMEIDA; VALENTE, 2012; ALMEIDA, ALVES, LEMOS, 2014).

A história recente do cinema brasileiro igualmente favorece o emprego de filmes na configuração de práticas de ensino de história. Houve a intensificação da produção de obras nacionais, em fins do Governo Collor, quando os filmes expressaram diálogo tenso com a tradição dos Cinemas Novo

e Marginal (BENTES, 2007; BERNARDET, 2003; BERNARDET, 2007). Novas narrativas fílmicas foram constituídas desde então, com características específicas, no campo da ficção e do documentarismo.

Iniciemos pela ficção (ANTONELLI, 2011; NAGIB, 2002; ORICCHIO, 2003; BALLERINI, 2012; XAVIER, 2001; LEITE, 2005; GOMES, 1980). São filmes tratados como parte do “cinema de retomada”, quando situados entre 1991 (“Carlota Joaquina”) e 2002, ou do “cinema pós-retomada”, a partir de 2002 (“Cidade de Deus”). Neles, momentos/lugares/tipos brasileiros são retratados, mas com forte dose de humor. A diferença entre essas fases envolve maior conquista de público e ampliação da influência das linguagens publicitária e do vídeo no “cinema pós-retomada”.

No campo do documentarismo, registram-se o advento de filmes que compõem o conjunto dos “documentários brasileiros contemporâneos”, em fins da década de 1990 (MESQUITA, LINS, 2008; LABAK, 2006). Eles expressam: ênfase em “episódios fragmentários, personagens anônimos”; promoção do “sujeito da experiência a posição do sujeito do discurso”; ênfase na “auto-representação”; e observação dos “momentos banais, ordinários”. Soma-se ainda a ideia neles contida de que “cabe ao espectador a tarefa de estabelecer conexões entre os dados sensíveis que os filmes apresentam” e “realidades humanas mais amplas”.

Nesse contexto, dentre os agentes envolvidos com esta nova fase do cinema brasileiro, ressalta-se Lúcia Murat (MEDEIROS; RAMALHO, 2010). Trata-se de cineasta, nascida no Rio de Janeiro, em 29 de outubro de 1948. Filha de prestigiado médico da cidade, cresceu em Copacabana. Jovem universitária da classe média, Lúcia entrou para a Faculdade de Economia da UFRJ, em 1967, porque “gostava de matemática, de escrever e porque tinha a ver com política” (MEDEIROS; RAMALHO, 2010).

Vivendo o cotidiano universitário, Murat iniciou sua militância política, fazendo parte do Diretório Acadêmico e se envolvendo de tal maneira contra o governo ditatorial, que acabou, entre outras coisas, compondo o grupo de

estudantes presos no congresso da UNE (União Nacional dos Estudantes), em Ibiúna (SP), em 1968.

Ao sair da prisão, Murat passou a fazer parte do denominado Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8). Nessa organização desempenhava vários papéis, dentre os quais o de panfletagem em fábricas com apoio armado, expropriações de carros e levantamento de informações para efetivação das ações do grupo. Enfim, a opção que exerceu foi a adesão à luta armada contra a Ditadura Civil Militar.

Nessa época, Murat era casada com Cláudio Torres, guerrilheiro que participou do sequestro do embaixador americano, em setembro de 1969. Após o sequestro e da decretação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), ela entrou para a clandestinidade, mas foi presa em março de 1971, aos 22 anos, e levada ao Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI), na Rua Barão de Mesquita, na cidade do Rio de Janeiro.

Durante a prisão no DOI-CODI, onde permaneceu durante dois meses e meio, Murat foi intensamente torturada. A diretora ficou cerca de 10 horas seguidas no pau-de-arara, sofreu eletrochoques e espancamentos, além de terror com animais. Foi levada, então, à enfermaria e deixada num corredor, com um capuz na cabeça. Disso resultaram problemas em sua perna direita, que são vivenciados por ela até hoje.

Após sua aparente recuperação, Murat foi transferida para Salvador, onde havia vivido um ano como clandestina. Na capital baiana, passou a ser interrogada sem torturas físicas. Foi, posteriormente, levada novamente ao DOI-CODI do Rio de Janeiro, quando soube do assassinato de seu companheiro. Na sua chegada sofreu mais torturas físicas, inclusive sexuais.

Na sequência, Murat foi levada para auditoria em instalação da Marinha. Chegou ao local sem andar e cheia de ferimentos e hematomas pelo corpo, situação que a impeliu a solicitar que a levassem para um hospital. Apesar dos riscos que corria, valeu-se da oportunidade no hospital para denunciar a tortura sofrida. Ao ser levada de volta a prisão, sofreu mais torturas e humilhações.

Murat ficou presa até 1974. Quando saiu da cadeia e começou a trabalhar como jornalista no Jornal do Brasil. Mas, como era ainda Ditadura, foi demitida, sob pressão do SNI (Sistema Nacional de Informações). Trabalhou, então, no semanário “Opinião”, passando a ser perseguida pelo Comando de Caça aos Comunistas (CCC), através de ameaças por cartas. Somente com o passar do tempo, Murat conseguiu se firmar como jornalista, tendo trabalhado em “O Globo” e no “Jornal do Brasil”.

Na década de 1980, Lúcia Murat se dedicou ao cinema, se destacando na direção de filmes com produções independentes. Estreou em 1989, internacionalmente, apresentando no festival de Toronto o longa-metragem “Que Bom Te Ver Viva”. Para tanto, criou a produtora Taiga Filmes e Vídeo. Desde essa primeira obra, Murat mostrou seu interesse por repertórios políticos, feministas, o que denomina por “diferença”, além do tratamento da história do Brasil, com ênfase na relação violência/sociedade e a abordagem do período da Ditadura Civil-Militar (1964/1989).

Segundo Medeiros e Ramalho (2010), o filme “Que Bom Te Ver Viva” foi um dos primeiros realizados no Brasil pós-abertura política a trazer para a tela do cinema a luta armada, a tortura e os assassinatos. Isso foi feito com base em depoimentos reais de presas políticas sobreviventes, que partilham seus testemunhos, bem como a encenação de experiências destas memórias, por parte da atriz Irene Ravache. Tal estratégia acaba por configurá-lo como um docudrama, gênero apreciado por Murat. Com ele, a cineasta passa a se aproximar das narrativas históricas contra o autoritarismo, cunhadas ao longo do século XX (TRAVERSO, 2012).

Numa entrevista para o programa TV Brasil, a propósito do filme “Que Bom Te Ver Viva”, a diretora comentou sobre a relação ficção e documentário:

É um filme que, por exemplo, que trabalha com ficção e documentário, a Irene Ravache faz uma espécie de superego de todas as presas e tal... e na ocasião que eu fiz esse filme não foi...a decisão de trabalhar com documentário e ficção foi justamente porque eu considerei que nenhum, nem outro seria capaz de trabalhar com a verdade...que dizer até porque eu não acredito na verdade absoluta, mas que são duas maneiras diferentes de se aproximar da verdade, entende...que dizer... no documentário então no caso por

especificamente da tortura... eu achava assim que a pessoa que podia descrever né, o que foi torturada ela tinha uma relação...eram pessoas que sobreviveram que podiam descrever né, de uma forma totalmente formal e consciente e tal, mas que não conseguia transmitir o horror daquela situação, o horror do que é um DOI-CODI, o horror que é um sala de tortura, o horror daquela relação do homem torturando outro homem né...então pra isso é como se ficção fosse mais capaz de trabalhar em cima disso, então eu acho que são maneiras diferentes entendeu...de trabalhar com a verdade (<<https://www.youtube.com/watch?v=CAvi0UUj6PQ>> Acesso em: 13 jan. 2018).

Em “Que Bom Te Ver Viva” o imbricamento entre depoimentos e encenação da atriz mistura e demarca a diferença entre o real e o ficcional. Tal expediente forma intrincada narrativa visual e estabelece noção de história comprometida com a ideia de consciência histórica, visto que o presente é porta de entrada para reflexões do passado, num ato crítico de desbobinar o passado, o que permite evidenciar com intensidade sua força na vida social.

Do ponto de vista cinematográfico, o filme “Que Bom Te Ver Viva” é precursor de tendência surgida apenas na década de 2000, quando passou a ser exibida variedade maior de personagens, segundo a noção de autocrítica. De acordo com Marcia Santos (2009):

[...] no caso dos filmes históricos recentes sobre o regime militar, significa ainda reconhecer que os mesmos se pautam por uma multiplicação dos pontos de vista a serem construídos pela narrativa fílmica, deixando de apresentar a figura do guerrilheiro como o único representante da memória elaborada sobre o período (2009, p.166).

Desta forma, ao ser pioneira numa certa abordagem fílmica da Ditadura Civil Militar, “Que Bom Te Ver Viva” foi uma das obras que serviram de oposição aos filmes produzidos nos anos de 1990 (LEME, 2011), responsáveis por produzirem mitificação e vitimização dos militantes da luta armada.

Uma das hipóteses é a de que “Que Bom Te Ver Viva”, Lúcia Murat conseguiu produzir um tratamento mais crítico e reflexivo da Ditadura Civil Militar - obtido apenas por filmes lançados na década de 2000 -, graças ao distanciamento temporal deste período, algo ausente dos longas-metragens produzidos na década de 1990, portanto, dada a proximidade dessas obras com o contexto da redemocratização (SANTOS, 2009).

Para Murat não era possível pensar num futuro, sem ligá-lo ao passado e o filme “Que Bom Te Ver Viva” visou cobrar esta lembrança da população, tornando pública certa verdade, dando voz a determinada memória e incorporando-a as marcas do vivido, através dos relatos de sobreviventes.

Foi dando sequência à “Que bom te ver Viva” (BEZERRA, 2014; AZEVEDO, 2013; MEDEIROS, RAMALHO, 2010; ROCHA, 2016; CUNHA, 2006), gravado em 1989, que Murat se dedicou, especialmente, a filmes voltados ao tema Ditadura Civil Militar (1964/1989): “Quase dois irmãos” (2004), “Uma longa viagem” (2011) e “A memória que me contam” (2013).<sup>1</sup>

“Quase Dois Irmãos” (2004) é filme caracterizado por elementos autobiográficos e definido pela diretora como um trabalho sobre a utopia (Anexo 1, p.237). As experiências de Murat em certos espaços e tempos são evidenciadas na justificativa que apresenta para o filme. Segundo ela própria:

Desenvolver o projeto “Quase Dois Irmãos” é um pouco entrar no túnel do tempo. Reviver uma infância em um Rio de Janeiro privilegiado no seu esplendor preto e branco; reviver os anos de chumbo onde muitos mitos, não só o do bom bandido, marginal-herói, se defrontou com a dura realidade da cadeia; reviver o nosso dia-a-dia de uma cidade-exemplo da violência mundial (PIASSI, 2015, p.09).

O filme retrata três épocas e espaços distintos da cidade do Rio de Janeiro: a Favela Santa Maria, em 1957, o Presídio de Ilha Grande, em 1970, e o Presídio de Segurança Máxima de Bangu, em 2004. Nesses cenários é apresentada a história de Miguel e Jorge, que pertenciam a dois mundos distintos: o da favela e o do asfalto, representando a classe média e favela carioca, respectivamente. Mesmo com realidades sociais muito distintas, tais personagens se tornaram amigos na infância, sendo o samba o principal motivo da amizade de seus pais e o elo inicial entre os dois.

---

<sup>1</sup> A filmografia de Lucia Murat é composta pelas seguintes obras: “O Pequeno Exército Louco” (1984), “Que Bom Te Ver Viva” (1989), “Oswaldianas” (1992), “Doces Poderes” (1997), “Brava Gente Brasileira” (2000), “Quase Dois Irmãos” (2004), “Olhar Estrangeiro” (2006), “Maré, Nossa História de Amor” (2007), “Uma Longa Viagem” (2011), “A memória que me contam” (2013), “Em três atos” (2015), “A nação que não esperou por Deus” (2015) e “Praça Paris” (2016).

A história é com base em idas e vindas da memória, por meio da articulação entre cenas do presente e do passado. Inicia com Miguel, que se tornou deputado federal, visitando Jorginho na cadeia, posto que esse segundo está preso, por ter se tornado líder do tráfico de drogas no Rio de Janeiro. No cenário do Presídio de Segurança Máxima de Bangu, os personagens estabelecem diálogos que remetem às lembranças do passado, principalmente às vivências na penitenciária de Ilha Grande, nos anos 1970, onde haviam se reencontrado após a infância: Miguel como preso político pela Ditadura Civil Militar e Jorge como preso comum, acusado de alguns roubos.

A vivência dos dois amigos no presídio de Ilha Grande retrata a história política no Brasil durante a Ditadura Civil Militar. Os amigos vivem esse momento com boa música e também com muitos conflitos ideológicos e políticos entre os presos políticos e os presos comuns, causando a separação dos presos e, conseqüentemente, dos dois amigos. É nesse momento, inspirado no sistema de organização dos presos políticos, que Jorge domina a chefia do grupo de presos comuns e cria o Comando Vermelho.

“Uma Longa Viagem” (2011) é filme altamente autobiográfico, com referências aos contextos nacional e internacional da década de 1970 e entrelaça o documental com a representação, deixando os limites entre eles quase que imperceptíveis (Anexo 2, p.238). A cineasta acrescenta suas próprias experiências às narrativas do irmão, contextualizando-as em relação à família. Essa proposta de narrativa é comentada pela autora:

Talvez o fato de vivermos um tempo em que muitas certezas foram colocadas em xeque, que utopias caíram em desuso, nos levem a querer abordar os fatos de outra maneira, a partir de experiências pessoais. O pessoal e o político tratados de uma forma mesclada quem sabe pode abrir novos caminhos, mais livres (PIASSI, 2015, p.09).

O filme “Uma longa Viagem” conta a história de Lúcia Murat e de seus dois irmãos, Miguel e Heitor, que cresceram nos anos de 1960, diferentes das irmãs mais velhas. A diretora aborda seu passado familiar e sua experiência na militância política, inclusive a prisão e a tortura sofridas nesse período.

Entretanto, o protagonismo do filme é assumido por Heitor, irmão mais novo de Lúcia: ele é interpretado por personagem ficcional e também é apresentado através de entrevistas e de leituras das cartas escritas pelo próprio Heitor.

Heitor foi enviado pelos pais, inicialmente, à Londres, por temerem que também se envolvesse com a luta armada, assim como a irmã Lúcia. A partir de então, ele iniciou uma viagem pelo mundo, que durou anos e que foi originalmente partilhada com os familiares, por meio de cartas. Cartas também eram empregadas por Lúcia para tratar de sua vida na prisão e pelo outro irmão, Miguel, que seguia carreira acadêmica. As cartas serviram, portanto, como base para construção do retrato daqueles três irmãos e do período conturbado da história que viveram.

“A Memória Que Me Contam” (2013) traz o teor da luta revolucionária aos opositores da Ditadura Civil Militar, aos quais Murat se somava em sua juventude (Anexo 3, p.239). Trata-se de ficção autorreferente, na medida em que a diretora se insere como uma das personagens do enredo, bem como homenagem à Vera Magalhães<sup>2</sup>, amiga da diretora na vida real. No trecho seguinte é possível compreender a inspiração da cineasta para a escrita do filme, segundo informações disponíveis na página que possui na internet:

Quando Vera tinha 45 anos e quase morreu de infecção generalizada, e Lúcia observava os amigos que iam visitá-la e, reunidos, conversavam e discutiam como se estivessem numa assembleia estudantil, tendo como elo o cotidiano de cada um, mas a ligação com Vera que vinha de um passado em comum, ela pensou a primeira vez em fazer o filme (PIASSI, 2015, p.10).

No filme “A memória que me contam”, um grupo de amigos se reúne na sala de espera de hospital, motivados pela iminente doença de Ana (nome ficcionalmente atribuído à Vera), mulher representada em sua juventude, como sendo forte, corajosa, sedutora e que sempre teve paixão pela vida.

Com Ana à beira da morte, sua memória impulsiona os amigos a vivenciar lembranças de momentos nostálgicos e, por conta disso, a refletir sobre a época de angústia e conflitos que viveram durante o período de

---

<sup>2</sup> A respeito de Vera Magalhães consta o documentário “*Vera Magalhães, a história de uma guerrilheira*”.

militância. Essas memórias fazem despertar questões sobre o que realmente representou a Ditadura Civil Militar para a geração que a testemunhou.

Boa parte dos conflitos apresentados envolvendo os personagens desse filme dizem respeito aos ideais e a visão política dos filhos daqueles que viveram a Ditadura. Diferenças entre gerações sugerem diferenças entre sobreviventes e herdeiros da história. Os personagens expõem muitas sensações e reflexões apresentadas, mas não respondidas diretamente, o que tende a provocar problematizações a serem enfrentadas pelos espectadores.

Considerando a importância do “pós-retomada” e dos documentários brasileiros contemporâneos, pareceu pertinente promover investigação capaz de suscitar prática educativa associada ao ensino de história e ao cinema, tendo como base a filmografia de Lúcia Murat.

A efetivação desse intento foi aprofundada por motivos como a aguda crise democrática vivida no Brasil, após a organização da “Comissão da Verdade”<sup>3</sup>, o advento de manifestações reacionárias a favor do arbítrio<sup>4</sup>, a defesa da escola sem partido<sup>5</sup>, a efetivação de Golpe jurídico-parlamentar-midiático-empresarial em 2016<sup>6</sup> e da eleição de Jair Bolsonaro em 2018<sup>7</sup>.

---

<sup>3</sup> A Comissão Nacional da Verdade foi criada pela Lei 12528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012, encerrou suas atividades em dezembro de 2014. Teve por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. Sua formação contou com a participação de membros como: Claudio Fonteles, Maria Rita Kehl e José Carlos Dias, entre outros. MEMÓRIAS DA DITADURA. **Comissão Nacional da Verdade**. Disponível <<http://memoriasdaditadura.org.br/comissao-nacional-da-verdade/index.html>>. Acesso em 15 de outubro de 2018, às 18h34; COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade**. Disponível em <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>>. Acesso em 03 de outubro de 2018, às 20h22.

<sup>4</sup> Manifestações públicas em prol da volta da Ditadura Militar: (<https://www.youtube.com/watch?v=JcPX4XjYyGY> Acesso em: 15 de fev. 2018). Comemorações e celebrações sobre os fatos históricos desse período (Bloco carnavalesco “Porões do DOPs”).

<sup>5</sup> Projeto que visa eliminar a discussão ideológica no ambiente escolar, restringindo os conteúdos de ensino a partir de uma pretensa ideia de neutralidade do conhecimento, além de ir contra o princípio constitucional do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. **QUAESTIO**, Sorocaba, SP, v. 20, n.3, dez. 2018 (Dossiê “Escola Sem Partido”).

<sup>6</sup> O impeachment consistiu em um processo aberto em 2 de dezembro de 2015 e encerrado em 31 de agosto de 2016 e que resultou na cassação do mandato de Dilma Rousseff como presidente da República Federativa do Brasil. Esse Golpe contou com maciça contribuição da grande mídia e com a cumplicidade do Poder Legislativo, do Supremo Tribunal

Entendeu-se que tais motivos figuram como pertinentes para o desenvolvimento de pesquisa que visa refletir sobre o tema Ditadura Civil Militar brasileira de 1964/1989 junto a nova geração de alunos e alunas, cuja formação da consciência crítica e cidadã deve ser alvo de atenção (JANOTTI, 2006; FONSECA, 2009).

Acreditou-se que estaria em propostas pedagógicas envolvendo narrativas fílmicas a construção de alternativa pertinente para o tratamento que o tema Ditadura Civil Militar brasileira (1964-1989) vem recebendo nos livros didáticos, uma vez que nestes materiais - tão difundidos - o conteúdo é consensual (MUNAKATA, 2003), apresenta ênfase apenas nos acontecimentos cronológicos e factuais (REIS; PRADO, 2012), bem como é reprimido, menosprezado ou silenciado (BALESTRA, 2016).

Foi considerando pertinentes esse conjunto de reflexões que se teceu o objetivo geral desta pesquisa científica: desenvolver compreensão voltada para elaboração de proposta pedagógica envolvendo a abordagem do tema “Ditadura Civil-Militar brasileira (1964/1989)”, por meio de narrativas filmográficas dirigidas por Lúcia Murat: “Quase dois irmãos”<sup>8</sup> (2004), “Uma longa viagem”<sup>9</sup> (2011) e “A memória que me contam”<sup>10</sup> (2013).

---

Federal e de setores do empresariado nacional (FIESP, por exemplo). SENA JÚNIOR (2018).

<sup>7</sup> Jair Messias Bolsonaro atingiu índice significativo de votos para deputado federal nas Eleições 2014. A contar daí, ocupando cada vez mais espaço na grande mídia e projetado pela campanha envolvendo o Golpe de 2016, Bolsonaro se lançou candidato à presidente da República em 2018. Foi eleito em Segundo Turno, obtendo 55,13% dos votos válidos, equivalente a 57.797.847 votos. Bolsonaro se consagrou como notório e público apologista da Ditadura Civil Militar e fã confesso do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra, um dos maiores agentes da tortura praticada nesse período da História do Brasil.

<sup>8</sup> Produção brasileira, 2004. Gênero: drama. Duração: 102 minutos. Colorido, conta em seu elenco: Caco Ciocler (Miguel), Antônio Pompêo (Jorginho), Babu Santana (Pingão), Marieta Severo (Helena) e Jerusa Franco (Ana); entre outros. Em visita a locadoras de São José do Rio Preto foi difícil encontrar uma versão do DVD, mas é possível adquiri-lo por vias online.

<sup>9</sup> Produção brasileira, 2011. Gênero: documentário. Duração: 95 minutos. Colorido, conta em seu elenco: Caio Blat (Miguel). Em visita a locadoras de São José do Rio Preto foi difícil encontrar uma versão do DVD, mas é possível adquiri-lo por vias online.

<sup>10</sup> Produção brasileira, 2013. Gênero: drama. Duração: 95 minutos. Colorido, conta em seu elenco: Simone Spoladore (Ana), Irene Ravache (Irene), Miguel Thiré (Eduardo), Clarisse

Com base no objetivo geral, cumpriu-se com os seguintes objetivos específicos:

- a) Apreender referências bibliográficas a respeito dos temas “Ensino de História”, “Ditadura Civil-Militar brasileira (1964/1989)”, “TIC e educação”, “cinema e educação”, “cinema brasileiro”, “história e cinema” e “linguagem e interpretação cinematográfica”;
- b) Compreender legislação que versa sobre “Ensino Médio” (PCN Humanas) e “cinema e escola” (Lei Federal 13.006/2014);
- c) Promover apropriação pedagógica de filmes dirigidos por Lúcia Murat.

A Ditadura Civil Militar brasileira, período recente da história do Brasil, compreendido entre os anos de 1964 a 1989, foi definido pelo autoritarismo, a eliminação dos direitos constitucionais, a perseguição política, além da ampliação dos meios de comunicação de massa e a rápida modernização econômica, sustentada por mecanismos de concentração de renda e de endividamento externo, segundo quadro internacional que envolvia a Guerra Fria, mais especificamente o controle estadunidense sobre a América.<sup>11</sup>

Essa época marcou a história brasileira, de modo que aspectos, políticos, econômicos, culturais e sociais que gerou persistem até os dias de hoje, fato que justifica a promoção de estudos críticos e aprofundados, inclusive no campo do Ensino, dada a urgente necessidade de pensar práticas, materiais e processos formativos voltados ao debate e entendimento desse significativo momento da vida pública nacional.

São importantes os trabalhos dedicados a refletir sobre o papel dos filmes na construção de narrativas sobre a Ditadura Civil Militar vivenciada no Brasil entre 1964 e 1989, tendo como foco preocupações envolvendo o campo

---

Abujamra (Zezé), Franco, Neto (Paolo), entre outros. Em visita a locadoras de São José do Rio Preto foi difícil encontrar uma versão do DVD, mas é possível adquiri-lo por vias online.

<sup>11</sup> A respeito da Ditadura Civil Militar (1964-1989), além das obras empregadas nos capítulos 6, 7, 8 para tratamento de temas específicos, verificar: DREIFUSS, 1987; FERREIRA, DELGADO, 2003; OLIVEIRA, 2004; NAPOLITANO, 2011; ALVES, 1989; DELGADO, 2004, CAMPOS, 2014.

da Sociologia, da História e do Cinema (SILVA, 2016; LEME, 2011; SOUZA, 2007; XAVIER, 1993; RAMOS, 1987; 1983).

Contudo, levantamento prévio indicou pouquíssimos estudos dedicados aos títulos fílmicos selecionados nesta proposta. O filme “Quase Dois irmãos” (2004) foi alvo de reflexão por Pereira (2009). Sobre “Uma longa viagem” (2011) não encontramos tratamento específico. A respeito de “A memória que me contam” (2013) consta Martins; Machado, (2014). Por fim, análise comparada das três obras foi feita por Piassi (2015) e Sales (2016).

Nos campos da Educação e do Ensino, entretanto, não foi encontrada nenhuma pesquisa envolvendo estes títulos, reforçando assim a constatação de que é necessário avançar na apropriação pedagógica de obras do período da história recente do cinema brasileiro, a saber: o “pós-retomada” (ANTONELLI, 2011; NAGIB, 2002; ORICCHIO, 2003; BALLERINI, 2012; XAVIER, 2001) e o “documentário brasileiro contemporâneo” (LABAK; 2006; MESQUITA, LINS, 2008).

A opção por obras ficcionais e documentários envolve o reconhecimento de que não existe, *a priori*, filme mais adequado para atividades em sala de aula. Ao invés disso, parte-se da ideia de que o que existe é o melhor filme para o desenvolvimento do trabalho pedagógico (DUARTE, 2002; SETTON, 2004; 2010; FISCHER, 2009; FANTIN, 2006; BELLONI; BÉVORT, 2009; SANCHES, 2014; FRESQUET, 2013; NAPOLITANO, 2011; MARCELLO, 2010; CABRERA, 2006; POURRIOUL, 2009).

Já a escolha por filmes associados ao gênero drama, documentário e biografia guarda relação com reflexões associadas às discussões que destacam a narratividade do conhecimento histórico (BURKE, 1992; 1997, GINZBURG, 2002; 2007a; 2007b; HOBBSAWN, 2000; RICOEUR, 1997; CERTEAU, 1989; BENJAMIN, 1985; DAVIS, 1987), bem como as potencialidades de abordagem histórica por meio de certas histórias de vida e de trajetórias individuais (PERINELLI NETO; PAZIANI, 2009; TAVARES, 2014).

A opção por delimitar o Ensino Médio (anos finais da educação básica), como público alvo da proposta pedagógica, está embasada na classificação

indicativa dos filmes: restrição à menores de 14 anos, por conterem em algumas cenas conteúdos que envolvem sexo, violência e drogas ilícitas. Vários são os autores que recomendam atenção à faixa etária dos filmes (NAPOLITANO, 2011).

A pesquisa teve como fundamentação teórica conjunto de autores que destacam a importância da construção de práticas educativas baseadas nos saberes docentes: Tardif (2005; 2012), Freire (1971; 1987; 2011), Pimenta (1999) e Gauthier (1998). De maneiras distintas, eles referendam o diálogo entre cinema e educação, ao enfatizarem que a ação dos professores envolve materiais didáticos diversos, mobilização de vários conhecimentos, bem como exercício da autonomia, a partir das necessidades pedagógicas reais.

Esta pesquisa também possui fundamentação teórica em estudiosos que defendem a construção do ensino de história com base na valorização da vivência dos docentes e discentes, na exploração de novas linguagens, na problematização do presente e do cotidiano, assim como na consciência histórica e na relação existente entre história, memória e sensibilidade (BITTENCOURT, 2008; 2006; FONSECA, 2009; 2007; MONTEIRO, 2004, 2007; SCHMIDT; DAOLIO; BARCA; MARTINS, 2010; GALZERANI, 2008).

Finalmente, há de se registrar como fundamentação teórica os estudos envolvendo cinema, especialmente os trabalhos de Kellner (2001), Turner (1997), Cabrera (2006), Ranciére (2013; 2012; 2005), Rosenstone (2010), Sorlin (1994; 1985) e Ferro (2010), por apresentarem possibilidades de se refletir o cinema como sendo linguagem propícia à construção epistemológica/estética/política do conhecimento, especialmente do conhecimento histórico, assim como por destacarem que o cinema é responsável pela construção de identidades e imaginários socioculturais.

A pesquisa foi desenvolvida na UNESP/IBILCE/São José do Rio Preto, apresentou abordagem qualitativa, natureza aplicada e buscou conciliar descrição e explicação, valendo-se, para isso de investigações bibliográficas e documentais de primeira mão (GIL, 1994; 2007; MINAYO, 2000; TRIVINÕS, 1987; GAMBOA, 1997; ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1999).

Tratou-se de pesquisa aplicada, porque objetivou gerar conhecimentos dirigidos à elaboração de proposta pedagógica envolvendo o tema Ditadura Civil-Militar brasileira (1964/1989) no campo do ensino de história (MONTEIRO et al, 2014; BITTENCOURT, 2008, ROCHA et al, 2009), valendo-se para isto da linguagem cinematográfica e do espaço social constituído pela Educação Básica, especificamente o Ensino Médio.

Ao mesmo tempo, a pesquisa é qualificada como descritiva e explicativa, porque a interpretação do material investigado (filmes destacados) foi orientada por conceitos e conteúdos apreendidos na leitura e na reflexão de bibliografia e de legislação selecionadas.

As investigações desta pesquisa, por sua vez, foram bibliográficas e documentais, tendo em vista a interpretação de três conjuntos de materiais:

- DOCUMENTAIS/FILMOGRÁFICAS - Três filmes longas metragens e ficcionais dirigidos por Lúcia Murat no período da “pós-retomada” (listados em Referências);
- BIBLIOGRÁFICAS - Envolvendo os temas: “Ensino de história”, “Ditadura Civil Militar brasileira (1964/1989)”, “TIC e educação”, “cinema e educação”, “cinema brasileiro recente” e “linguagem e interpretação cinematográfica” (listados em Referências);
- DOCUMENTAIS/LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL - Legislação elaborada pelo MEC a respeito do “PCN Ensino Médio - Ciências Humanas e suas Tecnologias”, “PCN Ensino Médio – Bases Legais” e da “Lei Federal 13.006/2014” (listados em Referências).

A pesquisa envolveu ainda forma de análise dos resultados, por meio de tratamento metodológico específico dos filmes selecionados (AUMONT et al 2005; AUMONT, 2001; AUMONT, MARIE, 2010; ANDREW, DUDLEY, 2003; VANOYE, GOLLIOT-LÉTÉ, 1994; GOMES, 2004; XAVIER, 1983; JOLY, 2012).

Para tanto, se realizou a construção de análises internas (centrada no próprio filme, pois é tido como obra individual e singular), com base numa interpretação multivariada, uma vez que preocupada com os aspectos textuais,

de conteúdo, poéticos, da imagem e do som. Esse tratamento remeteu ao emprego de fotogramas.

Para organização do trabalho, dividimos o texto em três partes: “Ensino e sensibilidade”, “Por uma história audiovisual” e “Anos de chumbo nas telas do cinema”, subdivididos em oito capítulos.

A Parte I, “**Ensino e sensibilidade**”, é formada por três capítulos: “Tecnologia e Educação”, “Ensino e Cinema” e “Cinema e Escola”.

No Capítulo 1, “**Tecnologia e Educação**”, buscou-se compreender os objetivos e metas propostas quanto a inserção das novas tecnologias na educação, tendo como base os PCN/Ensino Médio/Humanidades, bem como em refletir sobre o campo da mídia-educação.

Em “**Ensino e Cinema**”, Capítulo 2, a ênfase da pesquisa recaiu sobre a relação entre cinema e educação, daí a experiência brasileira, a diferença entre cinema como instrumento e como linguagem, a importância da imagem e da experiência para construção do conhecimento e a definição de logopatia.

“**Cinema e Escola**” é o Capítulo 3, dedicado a promover discussões a respeito da proposta da Lei Federal 13.006/2014, a Educação pelo olhar, a importância da Seleção de filmes e a significância da formação e do currículo para melhor proveito do cinema na escola.

Já a Parte II, “**Por uma história audiovisual**”, é formada por dois capítulos: “Ensino de História e Cinema” e “Cinema e História”.

No Capítulo 4, “**Ensino de História e Cinema**”, buscou-se compreender a história do ensino de história no Brasil, o desenvolvimento da identidade nacional no Brasil, o estatuto da história ensinada no país, a relação entre história, ensino de história e cinema.

Já o Capítulo 5, “**Cinema e História**”, é voltado a pensar sobre as relações epistemológicas entre o cinema e história, daí dedicar-se espaço, especialmente, para refletir sobre dois autores consagrados nesse campo de estudo: Marc Ferro e Robert Rosenstone.

Finalmente, têm-se a Parte III, “**Anos de chumbo nas telas do cinema**”, formada por três capítulos: “Contextos”, “Personagens” e “Marcas”. É

nessa parte do trabalho que abordamos os três filmes de Lúcia Murat selecionados (“Quase dois irmãos”, “Uma longa Viagem” e “A memória que me contam”).

No capítulo 6, “**Eventos**”, foi providenciada proposta de tratamento pedagógico da Ditadura Civil Militar brasileira (1964-1989), a partir de cinco eixos temáticos: “Eventos”, “Golpe”, “Resistências”, “Anistia” e “Reabertura”.

No capítulo 7, intitulado “**Personagens**”, prossegue-se com o desenvolvimento da proposta de análise de Ditadura Civil Militar brasileira (1964-1989), passando-se a tratar de personagens, segundo cinco eixos de análise: “Personagens”, “Grupos Populares”, “Jovens”, “Mulheres” e “Militares”.

Já no capítulo 8, “**Marcas**”, a proposta de análise da Ditadura Civil Militar brasileira (1964-1989) envolve temas que dizem respeito ao passado/presente desse período histórico brasileiro, a partir de quatro eixos de análise: “Marcas”, “Músicas”, “Violências” e “Ressentimentos e Traumas”.

A opção por trabalhar os filmes segundo eixos surgiu a partir teoria do “conceito imagem”, desenvolvido por Júlio Cabrera (2006). Para esse autor, um “filme todo pode ser considerado como um macro conceito imagem, o qual é composto por “conceitos imagem” menores, envolvendo cenas, planos sequenciais etc” (2006, p.13).

No caso desta pesquisa, pode-se definir como “macro conceito imagem” o assunto em comum presente nos três filmes, a saber: “Ditadura Civil Militar Brasileira” (1964-1989). Já como conceitos-imagens menores entende-se os 14 eixos indicados, entendendo-se que são compostos pelas cenas que constituem os filmes, que aqui apresentamos na forma de fotogramas e que são denominados simplesmente por “imagens”.

Seguem-se, então, as Considerações Finais e as Referências.

# **CAPÍTULO 1**

## **TECNOLOGIAS E ENSINO**

“O assunto mais importante do mundo pode ser simplificado até ao ponto em que todos possam apreciá-lo e compreendê-lo. Isso é - ou deveria ser - a mais elevada forma de arte”.

*Charles Chaplin*

## 1.1 – Tecnologias e Ensino Médio

A fim de compreender as metas propostas para o Ensino Médio no Brasil frente à área de tecnologias, analisou-se inicialmente os documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, tanto o exemplar “Bases Legais” (BRASIL, 2000a) quanto o “Ciências Humanas e suas Tecnologias” (BRASIL, 2000b).

Objetivamente, buscou-se entender o que os documentos preveem de maneira geral quanto ao uso das tecnologias no Ensino Médio, mais especificamente na área de Ciências Humanas. Para esse estudo, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, empregamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006).

Embora no momento esteja em curso uma nova reformulação para o Ensino Médio, optou-se por analisar esses documentos, pois são aqueles que subsidiaram o nível médio nos últimos anos e que auxiliaram a construir o que podemos chamar por “cultura escolar”<sup>12</sup>, tratando-se da tecnologia na área de Ciências Humanas, mais especificamente do ensino de História.

Controversas a parte, encontramos como aspecto positivo nos PCNs e os demais documentos citados: a valorização do emprego da tecnologia como método de ensino na organização curricular das escolas, podendo se constituir como importante recurso na área de humanidades. Essa valorização fica ainda mais clara quando pontuamos o número de vezes que a palavra tecnologia aparece nos documentos oficiais: no “PCN, Bases Legais” (BRASIL, 2000a) é citada 91 vezes, enquanto no “PCN, Ciências Humanas e suas Tecnologias” (BRASIL, 2000b) é citada 75 vezes.

Como consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Bases Legais (BRASIL, 2000a), o conhecimento sofreu mudanças

---

<sup>12</sup> Entende-se como “cultura escolar” o conhecimento sobre o funcionamento interno da escola, na compreensão de que no seu interior existe uma cultura em processo de formação que, ainda que possa ser considerada particular, pela especificidade das variadas práticas dos sujeitos que ocupam esse espaço. Articula-se com outras práticas culturais mais amplas da sociedade (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005).

radicais, ao logo do tempo, pela denominada “revolução da informática”, passando a ocupar posição central nos processos de desenvolvimento, o que justifica nova compreensão teórica sobre o papel da escola, instituição que foi estimulada socialmente pela rápida inserção das novas tecnologias.

Segundo ainda esse documento, o Ensino Médio propõe a formação do aluno, levando em conta as mudanças estruturais que alteram a produção e a organização da sociedade. Por isso, é necessário visar a construção de conhecimentos básicos junto aos discentes, capazes de prepara-los cientificamente e que os capacitem quanto a utilização de diferentes tecnologias relativas às áreas de educação.

Nesse contexto, a formação geral vem em oposição à formação específica. Uma das consequências disso é a busca por deixar de lado o simples exercício de memorização e, ao invés disso, a valorização do desenvolvimento de capacidades, como pesquisar, criar, aprender, formular, além de buscar informações, analisá-las e selecioná-las.

Quando se pensa no currículo para o Ensino Médio vem a lume dois principais fatores: as mudanças estruturais da sociedade, que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, e a expansão da rede pública, que deverá atender padrões de qualidade associadas às exigências da sociedade. A reformulação das mudanças propostas teve como principal referencia legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996).

A educação vem atuando sob novo papel na atual sociedade tecnológica, rompendo com o paradigma de que seria somente instrumento de conformação para o mundo do trabalho. A disciplina, a obediência e o respeito restrito às regras estabelecidas eram condições necessárias para inclusão social via trabalho, mas vem atualmente perdendo relevância, frente às diferentes exigências impostas pelo desenvolvimento tecnológico e social.

Esse novo papel decorre da revolução tecnológica e de seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresentando características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não

alcançada, bem como recolocar o papel da educação como elemento base do desenvolvimento social (MOREIRA; KRAMER, 2007).

Há uma tensão presente na sociedade e ela se traduz no âmbito social pela definição de quantos e quais seguimentos terão acesso à educação que contribua efetivamente para sua incorporação. Outro lado dessa tensão, diz respeito à necessidade do desenvolvimento das competências básicas para a construção da cidadania e para o desempenho de atividades profissionais, o que pode garantir o desenvolvimento e a ampliação de capacidades.

Resulta desse entendimento dois pontos (BRASIL, 2000a; 2000b). Alcançar esse desenvolvimento é indispensável para combater desigualdades cada vez maiores, tendo em vista a constituição de dualização social baseada entre aqueles que dominam a tecnologia e os que não a dominam. Contudo, o alcance de tais capacidades envolvem o desenvolvimento do pensamento sistêmico e totalizante, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos vigentes.

A concepção curricular para o Ensino Médio tem de expressar a Contemporaneidade, o que implica, entre outras coisas, em considerar a rapidez com que ocorrem as mudanças na área do conhecimento e da produção. Uma proposta curricular que se pretenda contemporânea deverá incorporar as tendências do séc. XXI: crescente presença da ciência e das tecnologias nas atividades produtivas e nas relações sociais, estabelecendo um ciclo permanente de mudanças e de rápidas rupturas (LEVY, 2000).

Nas sociedades tradicionais, a estabilidade da organização política e social garantia um ambiente educacional consolidado. Essa situação é contrária ao que se vê atualmente, já que a velocidade do progresso científico e tecnológico torna o conhecimento rapidamente superado. Essa situação exige atualização contínua para formação do cidadão, bem como cria novas formas de socialização, novos processos de produção e novas definições de identidade individual e coletiva (BAUMAN, 2004; GIDDENS, 1991).

A partir desse contexto, buscou-se construir algumas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio, comprometidas com o significado

do trabalho no contexto da globalização e com o sujeito ativo como pessoa humana, isto é, que se apropria desses conhecimentos para se aprimorar no mundo do trabalho e na sua prática social.

Dessa maneira geral, os objetivos de formação no Ensino Médio devem priorizar a formação ética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e a valorização do pensamento crítico (BRASIL, 2000a). A memorização dos conhecimentos não se justifica pelo lado facilitador da moderna tecnologia. O que se espera é que os estudantes desenvolvam competências básicas, que lhes permitam obter capacidades de continuar aprendendo.

Partindo desse ponto de vista, a organização do Ensino Médio estabelece a divisão do conhecimento escolar em áreas, por exemplo, a área de Ciências Humanas (BRASIL, 2000b). Essa estruturação por área de conhecimento se justifica por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, em que conceito, aplicação e solução de problemas são combinados com a revisão de componentes socioculturais, orientados por visão epistemológica calcada no legado constituído pelo humanismo<sup>13</sup>.

No decorrer da história, a área de Ciências Humanas passou a obter novas responsabilidades frente à sociedade brasileira e aos estudantes do Ensino Médio. Os enormes avanços trazidos pela ciência e pela tecnologia à sociedade brasileira, nas últimas décadas, construíram um cenário marcado pela necessidade de atualizar a educação escolar, o que significou promover diálogo com a tecnologia.

A retomada e a atualização da educação humanista são asseguradas por organização escolar e curricular baseadas em princípios éticos, políticos e estéticos. Esses princípios dão base à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. O trabalho e a produção individual e coletiva também são temas básicos e permanentes dessa área. Soma-se ainda como propósito do estudo das Ciências Humanas no Ensino Médio a constituição de conhecimento caracterizado pela natureza interdisciplinar.

---

<sup>13</sup> Por Humanismo entende-se: conjunto de doutrinas fundamentadas nos interesses, potencialidades e faculdades do ser humano, sublinhando sua capacidade para a criação e transformação da realidade natural e social (MARCONDES; JAPIASSÚ, 1990).

A reflexão sobre as tecnologias em ambiente escolar deve envolver certo trâmite. Isto implica em pensar a respeito do papel da tecnologia nos processos econômicos e sociais e dos impactos causados pelas tecnologias sobre os homens. Além disso, a presença tecnológica na organização curricular das escolas poderá constituir um ótimo recurso para o tratamento contextualizado dos conhecimentos da área de humanidades.

Outros pontos podem ser somados. O ensino dos alunos deverá visar o desenvolvimento de competências e de habilidades que lhes permitam entender a sociedade em que vivem. Soma-se a isso, a oportunidade dos alunos igualmente compreenderem os processos de sociabilidade humana em âmbitos coletivos, portanto, a relação existente entre espaços públicos e a constituição das individualidades.

Esse desenvolvimento colabora para que os alunos construam a si próprios como agentes sociais que intervêm na sociedade. Isso ocorre, ao se apropriarem das tecnologias produzidas e/ou empregadas pelos conhecimentos escolares. Também ocorrem por meio da avaliação que passam a efetuar do impacto das tecnologias no desenvolvimento e na estruturação da sociedade, orientados por determinada visão epistemológica.

Conforme mencionado anteriormente, um conjunto de novas diretrizes para o Ensino Médio foi levada à cabo pelo grupo político que se instalou no governo federal a contar de 2016.<sup>14</sup> Diante dessa nova realidade, cabe refletir como o uso da tecnologia está presente nessa proposta e qual sua conexão com uma concepção de educação baseada no desenvolvimento de competências básicas.

---

<sup>14</sup> Essa reformulação é controversa e apresenta como proposta a flexibilização da grade curricular, passando o estudante a escolher uma área de conhecimento para aprofundar seus estudos. Nessa nova estrutura, uma parte será comum e obrigatória a todas as escolas (Base Nacional Comum Curricular) e outra parte diversificada. FERRETTI (2018).

## **1.2 – Tecnologias e ciências humanas**

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2000b), destacam-se na organização curricular da área de Ciências Humanas determinadas competências relacionadas à apropriação dos conhecimentos dessas ciências, segundo a observância de suas particularidades metodológicas.

Contudo, especificidades a parte, fato é que consta a necessidade de que o Ensino de Ciências Humanas e Sociais esteja igualmente relacionado a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura. Desta maneira, todos os conteúdos curriculares dessa área deverão contribuir para o desenvolvimento do protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política, por parte dos alunos.

Na educação contemporânea, a tecnologia deverá ser entendida como linguagem que oportuniza aos docentes a mediação do conhecimento. Com isso, ela é entendida enquanto constituída de léxico próprio e é empregada na construção dos saberes escolares. A presença da tecnologia no Ensino Médio remete à formação específica e, principalmente, ao desenvolvimento de temas e de habilidades constituídos ao longo da Educação Básica.

Recursos de comunicação como vídeos auxiliam na incorporação das tecnologias às atividades escolares. Além da intensa presença na vida cotidiana, as tecnologias dessa natureza estão presentes em setores nos quais a demanda de recursos humanos tende a crescer. O diálogo a ser promovido entre as Linguagens e as Ciências Humanas e Sociais contribuirá para a aplicação dos conhecimentos e as habilidades tecnológicas que se visa construir nos alunos do Ensino Médio.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio propõe o desenvolvimento de competências básicas que constituem um caráter epistemológico, a partir de um dos princípios propostos para a educação do século XXI, sendo este, o aprender a conhecer, princípio que visa valorizar o fazer, o conviver e o ser, preparando o indivíduo e a sociedade para um mundo em acelerada transformação (BRASIL, 2000b).

Essas competências não eliminam os conteúdos, mas sim norteiam a seleção destes, visando que o professor tenha a visão de que o que importa na Educação Básica não é a quantidade de informações, mas sim a capacidade de lidar com elas, através de processos que permitam a apropriação e comunicação, pois o aprendizado realmente se dá quando há a apropriação e transposição de conhecimentos para novas situações.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2000b), a área de Ciências Humanas e suas tecnologias têm como objetivo constituir habilidades e competências que permitam ao educando:

- Entender a importância das Tecnologias Contemporâneas de Comunicação e Informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe;
- Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros;
- Compreender a sociedade, sua gênese e sua transformação, bem como os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana;
- Compreender a si mesmos como agentes sociais e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos;
- Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos;
- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;
- Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise,

problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural;

- Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre a vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social;
- Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Visualizado o conjunto de objetivos presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2000b), verifica-se que a presença de educação tecnológica no Ensino Médio permite a construção e apropriação de instrumento de análise e de ação sobre os diversos aspectos da vida em sociedade.

Pelo caráter humanista da área, os conhecimentos agem no sentido de despir as novas tecnologias de sua suposta artificialidade e distanciamento diante do humano. A partir dessa perspectiva, torna-se possível fazer com que o emprego da tecnologia na Educação Básica seja providenciado a partir de processos formativos humanizados e humanizadores, porque preocupados em reposicionar o homem no centro dos processos produtivos.

Adentrando a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 2000b), encontra-se a História, enquanto disciplina escolar. Ao se integrar nessa área, a História objetiva possibilitar a ampliação de estudos sobre determinados problemas.

Com o passar dos anos, a investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de diversas fontes, além da escrita, valorizando a comunicação entre os homens em diversos âmbitos (BITTENCOURT, 2008; FONSECA, 2009). Partindo desse contexto, as representações do mundo social passaram a ser analisadas como integrantes da realidade social, redefinindo a história cultural, mudança que permitiu a abertura para várias metodologias de ensino.

A transposição do conhecimento histórico para o nível médio deve valorizar o desenvolvimento de competências que envolvam leitura, análise, contextualização e interpretação de diversas fontes do passado e do presente. Enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, importa reconhecer o papel da leitura e da interpretação de texto como preparação dos indivíduos que se tornaram capazes de compreender as informações processadas no cotidiano.

Partindo dessa perspectiva, o ensino de história passa a constituir para os jovens do nível médio condições que ampliam os conceitos introduzidos nas séries anteriores. A partir disso, ele contribui para construção de laços e de formação da cidadania, ao incorporar reflexões sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais. Além disso, ele amplia as noções de tempo histórico, ao aprofundar o entendimento de que se trata de objeto da cultura.

Contudo, a contribuição mais significativa da História para o aluno do nível médio é a de propiciar que se situe e compreenda a sociedade contemporânea. Para isso é essencial o desenvolvimento da capacidade de apreensão do tempo enquanto conjunto de vivências (CORDEIRO, 2013; BITTENCOURT, 2008; NADAI, BITTENCOURT, 2009). O tempo histórico utiliza o tempo cronológico, que referencia o lugar nos momentos histórico. Fugindo à cronologia meramente linear é necessário identificar os diferentes níveis e ritmos de durações temporais, bem como promover a relação entre tempo e experiência (BENJAMIN, 1994).

A duração torna-se a forma mais adequada para apreensão do tempo histórico nesse nível de ensino, conforme texto próprio do PCN/Ensino Médio/Ciências Humanas e suas Tecnologias:

A concepção de duração possibilita compreender o sentido das revoluções como momentos de mudanças irreversíveis da história e favorece ainda que o aluno apreenda, de forma dialética, as relações entre presente-passado-presente, necessárias à compreensão das problemáticas contemporâneas, e entre presente-passado-futuro, que permitem criar projeções e utopias (BRASIL, 2000b, p.24).

O trabalho com as noções de tempo histórico pode favorecer a formação do estudante como cidadão, ao favorecer a compreensão dos limites e das possibilidades de sua atuação na transformação da realidade histórica em que vive. Pensar o tempo implica na possibilidade de desnaturalizar a realidade, à medida que ela passa a ser entendida como constructo humano, por meio da relação entre os homens ou entre os homens e a natureza (GELL, 2014).

As problemáticas contemporâneas que envolvem a constituição da cidadania podem contribuir para tarefa de seleção de conteúdos significativos para geração atual. Selecionar e escolher são tarefas fundamentais dos professores, pois a temáticas devem ser escolhidas visando responder às problemáticas vividas pela sociedade atual. O estudo de temas articulado à conceitos deve ocorrer por métodos oriundos das investigações históricas e envolver a capacidade de extrair informações de diversas fontes documentais.

É possível compreender a necessária contribuição que a história tem para as novas gerações. É seu estudo que garante romper com a visão de que se vive um presente contínuo, bem como a tendência de não se considerar a importância das relações que o presente mantém com o passado e que a memória possui com a história. Assim, colabora-se para que as novas gerações se livrem do esquecimento que compromete a constituição das identidades individuais e coletivas.

### **1.3– Contemporaneidade e conhecimento**

De acordo com Garcia Canclini (2008), ao longo da história, as práticas de ler e de assistir foram tratadas separadamente, sem qualquer ligação. O leitor era tido de maneira restrita, pois associado apenas ao ato de ler. Tempos depois, a noção de espectador surgiu e, apesar de ser um pouco mais ampla, acabou sendo definida também para campos específicos, referindo-se somente ao espectador de cinema, de televisão, de recitais de música, de espetáculos. Foi determinada uma diferença entre cada um.

Contudo, segundo ainda Garcia Canclini (2008), as noções de leitor e de espectador sofreram alterações ao longo do século XX. Fruto disso é que hoje os espectadores já não estão mais separados por categorias específicas ou contextos fixos da sociedade. Desta forma, as ações do espectador passaram a ser flexíveis, o que significa reconhecer que ele não precisa estar preso à certo tipo de espetáculo ou determinada posição de acento. Considera-se, portanto, que a definição de espectador se tornou mais complexa.

A maneira de ler também passou por alterações. Para Garcia Canclini (2008), o número de leitores não diminuiu, como apontam algumas pesquisas de consumo cultural. O que sofreu alteração foi à maneira como se lê. Passou-se a ler mais por outros meios, que permitem certa interação com o que se lê e que não se restringe aos livros eruditos e físicos (em que só era possível anotar nas margens e nos vazios das páginas, quando muito).

Nas três últimas décadas, alterações envolvendo os campos da informática, da ciência da computação, das mídias e do entretenimento foram proporcionando a possibilidade das pessoas serem leitores, espectadores e também internautas. Quando se pensa nessas pessoas, se faz alusão à agente multimídia que lê, ouve, bem como combina diversos materiais procedentes da leitura, amplificando-se assim a figura do *bricoleur*. Para Garcia Canclini, “ser internauta aumenta, para milhões de pessoas, a possibilidade de serem leitores e espectadores” (2008, p.54).

As redes virtuais passaram a alterar os modos de ver e ler, as formas de falar, de se reunir, de escrever, de amar, além de fomentar várias ações, dentre as principais estão: estudar, informar-se, enviar ou receber mensagens, entre outras ações que representam formas de leitura e escritura. Para os internautas as fronteiras entre tempo e níveis educacionais se esfumam, pois, ao navegar pelos textos e imagens de diferentes épocas, a cultura dos que são vizinhos e dos que estão distantes se tornam acessíveis.

A interatividade chega a perder seu espaço, ocasionando fenômenos de desconexão social, pelo fato de as pessoas preferirem ficar a frente da tela, a se relacionar com interlocutores fisicamente, sinal de que conectividade não é

necessário e automaticamente sinônimo de interatividade, podendo, inclusive, gerar fragilidade nos laços sociais (BAUMAN, 2004).

Segundo Garcia Canclini (2008), a comunicação digital proporciona, concomitantemente, a contradição da interação interna e a deslocalização do conhecimento. A comunicação sem fio, principalmente, pelo seu caráter multimodal, modifica as formas antes separadas de consumo e de interação. Esses recursos de comunicação se tornam não apenas ferramentas de aprendizagem, mas sim contextos que tornam possíveis novas maneiras de ser, novas cadeias de valores, novas sensibilidades sobre o tempo e os acontecimentos culturais.

Historicamente, esse processo tem início com a invenção da prensa por Gutemberg, no século XV, e é acentuado desde então (BRIGGS, BURKE, 2006). Nesse contexto, o papel da escola e do campo educacional sofrem transformações, de modo a perderem a primazia na construção de habilidades. Pela manutenção de sua estrutura conservadora e pela não incorporação das tecnologias na formação tanto dos alunos quanto dos professores, a escola vem perdendo espaço nas últimas décadas, reduzindo assim sua influência.

Garcia Canclini (2008) aponta que a diminuição da importância do ambiente escolar teve início com a mídia de massas e, mais recentemente, pelo crescimento da comunicação digital e eletrônica, responsáveis por multiplicarem os espaços de acesso aos saberes e a formação cultural.

Diante desse contexto, o que ainda se vê é que mesmo os espaços formativos relacionados à educação formal mais aberta à incorporação dos meios audiovisuais e informáticos oferecem experiências baseadas em conhecimento reduzido, ocupa poucas horas de aprendizado e dizem respeito a abordagens instrumentais.

Tal postura difere da experiência de jovens que, atualmente, adquirem nas telas extracurriculares uma formação mais ampla, fundamentada na combinação entre conhecimento e entretenimento. Esse acesso ao conhecimento extra curricular, bem como a defasagem da escola, está fazendo

com que os cidadãos, principalmente os jovens, sejam formados por espaços e situações envolvendo o mercado consumidor.

Diante dessa realidade, cabe à escola superar a ideia de que a leitura e a escrita se dão somente pelo conhecimento formal. Para tanto, deve esta instituição propor a formação crítica desses internautas, abrindo as portas para as tecnologias, pois isso auxiliará na constituição de futuros cidadãos críticos. De acordo com Canclini: “também se aprende a ler e a ser espectador sendo telespectador e internauta” (2008, p.24).

Conforme afirma Garcia Canclini (2008), a organização em redes possibilita o exercício da cidadania para além do que a modernidade fomentou para os leitores e espectadores. No entanto, para que isso se efetive é necessário o questionamento sobre as tecnologias e as informações trazidas por meio dela. Os novos meios digitais lançam um desafio: possibilitar o exercício de cidadania, sem que isso tenha sido preparado.

Nesse ponto, retomamos a importância da promoção de processos formativos em torno dessas tecnologias. Além de inserir as tecnologias nas práticas pedagógicas, a escola precisa ensinar os jovens a agir criticamente sobre elas e as informações divulgadas por meio delas. Cabe ao professor conduzir discussões à respeito das mídias, promovendo alfabetização para a comunicação midiática, visando com isso preparar os alunos para exercer sua cidadania, a partir das interações e dos questionamentos acerca das informações recebidas em seu cotidiano.

Além disso, com bases em teóricos como Michel Foucault, Mike Featherstone e Couze Veun, Garcia Canclini (2008) considera que essa conectividade próxima, por meio das redes virtuais, desencadeia um processo que ele denomina de “assombro”, termo que pode ser entendido como algo novo que causa determinado espanto ou surpresa. Esse termo o auxilia a expor a ideia de que o diferente passou a estar sempre próximo, deixando de “assombrar” e surpreender a humanidade. Embora continue havendo transformações nas artes e surpreendentes descobertas científicas, as maiores fontes de “assombro” surgem agora da diversidade do mundo.

O acesso à internet permitiu a aproximação daquilo que está distante. Essa denominada expansão digital dos arquivos e das informações, permitiu a abertura para nova forma de conhecimento: livre e heterogêneo. Porém, por outro lado, as facilidades de interpretação provocaram a perda de paradigmas que permitiam o pensar reflexivamente, conforme descreve Garcia Canclini:

O risco está em que a viagem digital errática seja tão absorvente que leve a confundir a profusão com a realidade, a dispersão com o fim do poder, e que a admiração impeça que se renove o assombro como caminho para um outro conhecimento (2008, p.16).

Segundo Garcia Canclini (2008), os professores separam de um lado a escola e a leitura e de outro as tecnologias, associadas ao cinema, a televisão e outras fontes audiovisuais. Em seus hábitos atuais, os professores tratam os textos e as imagens digitais como ilhas isoladas. Agem, portanto, contrariamente à convergência digital, que cada vez mais promove a interação multimídia, capaz de diversificar, ações como ver, ouvir, ler textos escritos, tirar fotos, fazer vídeos, se comunicar com as pessoas etc.

O conceito de escola tem de passar por transformação, de maneira que possa ser pensado e vivido a partir dessa convergência digital, promovendo assim a interação da leitura com a cultura oral e o audiovisual. Para isso, as transformações e as inovações podem aparecer, por meio da criatividade nos novos métodos educacionais.

#### **1.4 – Mídia-educação**

Segundo Belloni e Bévort (2009), a mídia é elemento fundamental nos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura e faz parte da educação contemporânea, desempenhando papéis cada vez mais importantes. Conforme essas autoras, não pode haver cidadania sem apropriação crítica e reflexiva das mídias por parte da população, por isso a importância de integrá-las nos processos educacionais em todos seus níveis e modalidades.

Existe significativa diferença em ser cidadão e consumidor de informação, insistem Belloni e Bévort (2009). O acesso fácil às informações

pode gerar falso entendimento de que se conhece a realidade. Sob esse ponto de vista, nos tornamos cada vez menos responsáveis, sem capacidade para intervir nos “espetáculos” de que desfrutamos ou na informação que selecionam. Com isso, cada vez menos exercemos o papel de cidadãos, deixando de questionar e de interagir com a realidade.

A partir dessa necessidade, cabe refletir sobre campo relativamente novo de produção de conhecimento, que visa articular as tecnologias e a educação de maneira inovadora: a mídia-educação. Este campo tem desempenhado papel essencial nos processos de aprendizagem das novas gerações nas escolas e na inclusão das populações adultas. Segundo Belloni e Bévort:

A mídia-educação é parte essencial dos processos de socialização das novas gerações, mas não apenas, pois deve incluir também populações adultas, numa concepção de educação ao longo da vida. Trata-se de um elemento essencial dos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura, pois as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes sua apropriação crítica e criativa, sendo, pois, imprescindível para o exercício da cidadania (2009, p.1083).

Belloni e Bévort (2009) desenvolvem uma reflexão acerca do percurso histórico da mídia-educação e seus efeitos em diferentes épocas. O interesse pela mídia-educação que surgiu entre os anos de 1950 e 1960, aparece como uma preocupação a partir de aspectos políticos e ideológicos, decorrente da crescente importância da mídia na vida cotidiana das pessoas.

Segundo as autoras, a partir dos anos 1970, passou-se a entender por mídia-educação a formação para análise crítica das mídias em geral, independente do suporte técnico. A preocupação estava em torno da formação das novas gerações para compreensão analítica e crítica das mensagens midiáticas.

Em 1982, a UNESCO promoveu a elaboração de declaração que obriga os sistemas educacionais a colaborarem para formação de cidadãos que compreendessem os fenômenos midiáticos. A declaração de Grunwald, como ficou conhecida, além de definir a mídia-educação como meio de compreensão

crítica das mídias, também a reconheceu como expressão de criatividade e de participação ativa dos cidadãos.

Diante dessas definições, se inicia a construção da noção de mídia-educação como formação para apropriação e uso das mídias nas práticas pedagógicas. A noção de mídia-educação proposta nesse documento passa a envolver abordagem mais integrada ao ensino da linguagem da comunicação, em termos de suportes técnicos, e abrange todas as mídias modernas. Todavia, o foco não é o uso pedagógico das mídias, mas sim as experiências midiáticas dos jovens dentro e fora da escola.

Conforme expõe Belloni e Bévort (2009), em 1990 a UNESCO promoveu o primeiro colóquio internacional sobre mídia-educação. Esse evento contou com a participação de representantes de muitos países e registrou novas definições sobre mídia-educação, caracterizadas pela tentativa de integrar aspectos críticos e técnicos, embora tenha ocorrido ênfase nos aspectos ligados à produção de mensagens midiáticas. Além disso, se destacou por parte dos países pobres, a preocupação com a diversidade cultural e com os problemas de cidadania e de participação política.

No final do século XX, houve verdadeira revolução tecnológica, responsável por disponibilizar à sociedade novas possibilidades de se comunicar, produzir e difundir informação. Com a crescente difusão das TIC e da internet, mesmo nos países mais pobres como no Brasil, vários usuários sem formação específica passaram a acessar mídias sofisticadas, que permitiam interatividade, acesso a informação e ao entretenimento. Essas mudanças foram consideradas na conferência internacional “Educando para as mídias e para a era digital”, realizada em 1999.

O evento organizado em 1999 teve significativa importância para trajetória da mídia-educação, pois pela primeira vez foi ressaltada a participação dos jovens e das crianças como parceiros ativos nas discussões e nas definições de propostas. Esses grupos sociais passaram a ser vistos como estando aptos a criar seus próprios espaços midiáticos. Vários países, dentre

eles o Brasil, reafirmaram a importância da mídia-educação para a democratização do país.

Pouco mais recente, em 2007, pode-se observar avanços nas discussões sobre mídia-educação, quanto à ênfase no papel dos sistemas educacionais na sua promoção e a importância de integrá-la na formação inicial docente. Foi a primeira vez que apareceram nos documentos oficiais recomendações que frisam ser o ensino formal um espaço privilegiado para desenvolvimento de ações envolvendo a mídia-educação, por meio da promoção da formação inicial dos professores e o incentivo de pesquisas integradas aos estudos de inovações pedagógicas.

A pedagogia tem de fomentar criatividade, imaginação e autonomia para que possa se posicionar nesse tempo de mudanças velozes. As contribuições de intelectuais, editores, músicos, cineastas, designers, entre outros, podem ser reconhecidas como atividades inovadoras e criadoras, que oportunizam condições de avançar os projetos de mídia-educação.

Nesse sentido, a apresentação de determinado período histórico por meio da linguagem fílmica, como se propõe nesse trabalho, pode constituir proposta metodológica inovadora para a educação. A partir da perspectiva de Garcia Canclini (2008), pode-se considerar, inclusive, que essa inovadora prática educativa proporcionaria aos estudantes o “assombro”, posto se configurar em proposta diferente, em que a linguagem fílmica é empregada na constituição de metodologia de ensino.

Além disso, essa prática pode gerar interesse por novas informações em torno do tema e mudança de concepção sobre a possibilidade de aprendizagem que se baseia nas tecnologias. Ao compreenderem que as tecnologias também podem ser utilizadas como meio de formação e aquisição de conhecimentos, os alunos serão mais instigados a se aprofundarem nas pesquisas virtuais em torno do tema trabalhado, superando a visão socialmente estabelecida sobre a importância e o uso das tecnologias na Contemporaneidade.

## **CAPÍTULO 2**

# **ENSINO E CINEMA**

“Ningun arte traspasa nuestra consciencia de la misma forma que lo hace el cine, tocando directamente nuestras emociones, profundizando en las oscuras habitaciones de nuestras almas”.

*Ingmar Bergman*

## **2.1 – A trajetória brasileira**

Para Fantin (2013), muitas são as formas de mediação e interação do conhecimento, estando o cinema fortemente presente no cotidiano das crianças e dos jovens, de modo a compor o repertório lúdico cultural deles. O cinema, como mediador, pode desencadear outras possibilidades de participação das crianças-jovens, para além da formação de espectadores. Conforme pretendido na mídia-educação, pode-se proporcionar experiência crítica, baseada no entendimento dos filmes segundo aspectos da expressão, da linguagem, da epistemologia e da estética.

O cinema passou a ser pensado como meio de linguagem para educação muito antes da relação mídia e educação se tornar motivo de preocupação com aspectos políticos e ideológicos e, por conta disso, até hoje é muito usado na sala de aula. Segundo Duarte e Reis (2008), entre os anos 1920 e 1930, o cinema passou a ser reconhecido no Brasil como meio associado a educação de massas, posto que voltado para difusão de conhecimentos e formação de hábitos e comportamentos.

Em 1895, quando o cinematográfico chegou ao Brasil, a imagem já era considerada importante auxiliar de ensino. Neste período, a sala de aula e o material didático foram invadidos por figuras, a partir da popularização dos novos processos de impressão e de reprodução de fotografias e ilustrações. A contar da década de 1920, o cinematográfico veio se somar a essa tendência, para tornar as lições mais interessantes e eficazes. Começaram a aparecer as primeiras manifestações de intelectuais e educadores interessados na possibilidade do uso desses filmes para/na educação (DUARTE; REIS, 2008).

A década de 1920 é um marco, porque após diversas tentativas, registrou discurso social sobre cinema e filme educativo (MONTEIRO, 2006; CATELI, 2007; SALIBA, 2003). Durante toda essa década, visando sistematizar o uso regular do cinema na educação é que foram realizadas as primeiras pesquisas acadêmicas à respeito. Ao final desse período, aparentemente, já não se tinham mais dúvidas quanto a relação entre educação e cinema. Muito

pelo contrário, os filmes passaram a ser entendidos como promessa de solução rápida para a tarefa da educação de massas dos brasileiros.

De acordo com Duarte e Reis (2008), a partir de esforços dos educadores engajados com a cinematografia educativa é que os filmes passaram a integrar políticas públicas da educação nacional. Esse movimento ganhou a importante adesão dos produtores brasileiros de filmes, pois eles viam nessa iniciativa a oportunidade de se estabelecerem num mercado dominado por estrangeiros. Contudo, o consenso construído entre educadores, produtores de cinema e gestores públicos gerou o “uso instrumental” de filmes na educação, abordagem que se tornaria hegemônica.

Entende-se como “uso instrumental” a exibição de filmes voltada exclusivamente para o ensino de conteúdos curriculares, sem considerar a dimensão estética da obra, seu valor cultural e o lugar que ocupa na história do cinema. Partindo dessa concepção, os filmes são tomados apenas como meio através do qual se deseja ensinar algo, sem levar em conta o valor deles, por si mesmos, estamos olhando através dos filmes e não para eles próprios, desconsiderando, assim, as características que o constituem como linguagem.

A primeira instrução normativa brasileira para a formação audiovisual foi registrada em 1932, quando Getúlio Vargas, ocupando a presidência, assinou o decreto 21.240. No texto desse decreto, destaca-se o reconhecimento da importância do filme, além da aceitação do cinema como recurso de comunicação estratégico, capaz de atingir grande volume de pessoas. Para o governo da época e para os educadores que se dedicavam à cinematografia: “o cinema seria o *livro de imagens luminosas*, através do qual nossas populações praieiras e rurais aprenderiam a amar o Brasil, ampliando a confiança nos destinos da pátria” (DUARTE; REIS, 2008, p.68).

Infelizmente, o “uso instrumental” do cinema na educação persistiu e configurou parte da cultura escolar brasileira. Um projeto diferenciado nesse campo foi o Ceduc-vídeo, desenvolvido pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), no período entre 1988 e 1997. Esse

projeto foi pensado por e para educadores, matizado para a educação, o que significou: assumir a existência:

[...] de um público-alvo bastante definido e também de um propósito bem claro: o enriquecimento cultural e cognitivo dos atores educacionais – alunos e professores – e do processo de ensino e aprendizagem que ocorre na escola (SILVA, 2009, p.199).

Apesar das diversas ações que se pode ver ao longo da história quanto a presença da mídia na educação e mais especificamente quanto ao uso do cinema, é difícil afirmar que hoje os objetivos foram atingidos e que a mídia-educação penetrou na escola e se tornou prioridade (MOURA, 2013; MOGADOURO, 2011). Até hoje, nenhum sistema educativo tratou a mídia-educação como prioridade ou conseguiu difundir seu espírito e sua importância entre os educadores em geral. É fundamental, nesse sentido, que a mídia-educação seja oficializada nos sistemas oficiais de ensino e que existam professores preparados para trabalhar as mídias, sob novo olhar.

Como foi apresentado pelas autoras Belloni e Bévort (2009), além da leitura crítica, acrescenta-se uma nova dimensão à mídia-educação, que aparecia de modo implícito. Trata-se da apropriação das mídias como meios de expressão e de participação, acessíveis a qualquer criança, jovem ou adulto. As definições mais atuais da mídia-educação tratam essas duas dimensões como fundamentais e inseparáveis: como objeto de estudo e como ferramenta pedagógica. É essa nova dimensão que permite dotar de significância às mídias, segundo a ideia de processos formativos.

## **2.2 – Instrumento e linguagem**

Apesar das definições atuais sobre o uso das mídias na educação, o cinema, assim como as demais mídias, carrega consigo uma espécie de marca alienante desde sua origem, como considera Duarte e Reis (2008). Essa marca faz com que a presença de filmes na educação, sobretudo na educação escolar, mantenha seu caráter fortemente instrumental. Conforme mencionado

anteriormente, essa forma de abordagem se tornou hegemônica, quando o cinema passou a ser empregado no universo escolar.

Para Fantin (2013), estudos sociológicos do cinema vieram rompendo com a tradição de estudar o cinema somente como entretenimento e narrativa. Para Turner (1988 apud Fantin 2013), um desses estudiosos, o cinema é prática social inserida no funcionamento da própria cultura. Desse ponto de vista, chama atenção as várias dimensões do cinema, caso de produção, consumo, prazer e significação, o que implica em reconhecer que sua função na sociedade contemporânea vai além da dimensão de objeto estético.

Segundo ainda Fantin (2013), o estudioso Christian Metz pensa o cinema a partir de três aspectos: econômico, psicanalítico e linguístico, por se tratar de discurso localizável, atrelado a sentidos social, cultural e psicológico. Dessa perspectiva, o cinema pode ser tratado por “instituição cinematográfica”, dado que configura fato sociocultural multidimensional, que envolve infraestrutura econômica (produção, distribuição e exibição), arquitetura e determinado ritual associado à frequência das salas de projeção.

A definição apresentada por Metz faz parte de um conjunto de entendimentos sobre o cinema, que insiste em enfatizar sua complexidade. Isto porque o cinema é uma arte contemporânea, que, desde seu nascedouro, envolve produção, consumo, mercado e experiência, bem como corpo de discursos associado à diretores, aos críticos, ao público e aos estudiosos. Assim, o cinema pode ser tido como objeto plural, que possui dimensões estéticas, cognitivas, sociais, psicológicas e, como tal, que envolve produção cultural, prática social e reflexão teórica.

Considerando a complexidade do cinema, um dos aspectos mais relevantes a ser levado em conta para seu emprego em processos formativos envolve o reconhecimento de que se trata de uma linguagem. Abordar o cinema como linguagem, por sua vez, implica em pensar nas regras e convenções de códigos e elementos que produzem sentido através do texto fílmico, ou seja, significa reconhecer que envolve mensagens compostas por:

fotografia em movimento, sons fonéticos, ruídos, sons musicais e escrita (METZ, 2002 apud FANTIN, 2013).

Do mesmo modo, seguindo a perspectiva de Sergei Eisenstein (STAM, 2003 apud FANTIN, 2013), pode-se dizer que a linguagem do cinema também envolve a montagem, uma vez que as imagens são tratadas a partir de rupturas e continuidades entre planos, visando provocar no espectador rápidos pensamentos, resultantes da dialética entre preceito, conceito, ideia e emoção.

Fantin (2013) ainda pontua que a linguagem cinematográfica envolve também o entendimento do processo de construção do filme, do roteiro a montagem. Como enfatiza a própria autora:

Nessa linguagem, os elementos fílmicos configuram os significantes cinematográficos através das imagens, das escritas, das vozes, dos rumores e da música, e cada um desses elementos situa-se numa área de expressão específica do sistema da linguagem cinematográfica, que envolve: códigos tecnológicos de base, códigos sintáticos da montagem, códigos visuais, códigos gráficos e códigos sonoros (FANTIN, 2013, p.542).

Sendo o cinema, instituição, indústria, dispositivo, linguagem e formas de interações, Fantin propõe discussão sobre o que denomina por “participação estética do filme”. Trata-se de promover a participação ativa dos espectadores junto aos filmes, isto é, levar em conta a relação entre sujeito e obra. Essa relação deve ocorrer de forma dialética, o que significa atentar para a contradição existente/constituída entre sujeito e elementos da obra em si. Disso resultaria a construção da experiência de significação.

Partindo desse pressuposto, Duarte e Reis (2008) defendem a ideia de ensinar os alunos a verem filmes, de maneira que os permitam construir os conhecimentos necessários para a avaliação da qualidade e para ampliação do julgamento estético. Tal proposta parte do pressuposto de que o cinema, além de ser uma das mais importantes artes visuais da realidade, é a mídia mais presente nas escolas, dada a possibilidade de exibição de filmes, mesmo com toda sua defasagem de materiais e limitações sobre seu uso.

É justamente a forte presença de filmes nas salas de aula que impele a defesa da ideia de que o cinema deve integrar o conhecimento construído

pela/na escola, tendo como objetivo a formação pelo gosto estético. Os professores têm de pensar quanto sua prática, indo além da simples exibição dos filmes e passando a analisá-los, levando em conta, para isso, as informações relativas à história e os aspectos estéticos/culturais das narrativas.

No entanto, para Duarte e Reis (2008), algumas medidas precisam ser tomadas para formação da linguagem audiovisual. Em primeiro lugar é necessário fomentar políticas públicas capazes de garantir o acesso às salas de projeções e às obras cinematográficas, de modo a garantir a diversidade estética, narrativa, geográfica e cultural dos filmes. Além disso, é necessário garantir ao aluno o acesso a conhecimentos que o colocam em contato com palavras e conceitos cinematográficos.

Diante dos problemas que se enfrentam na escola, quanto a linguagem e a escrita, pode parecer estranho propor que a escola busque proporcionar formação audiovisual. Entretanto, apesar de necessário, o domínio da leitura e da escrita não está sendo suficiente para garantir formação dos alunos em seu pleno desenvolvimento e que assegure o exercício da cidadania. Além disso, conforme abordado anteriormente, vivemos numa sociedade em que cada vez menos encontra-se a separação entre leitor e espectador.

Dessa maneira, proporcionar que os estudantes tenham acesso a conhecimentos que lhe permitam o uso da linguagem audiovisual, colabora efetivamente para sua formação, podendo ser o emprego de filmes considerada uma medida de equidade. Para tanto, espera-se que a escola aproxime o cinema dos diversos contextos sociais, contribuindo para a formação dos jovens espectadores, sem que os conteúdos curriculares sejam necessariamente deixados de lado. O filme pode ser trabalhado, levando em tanto sua temática quanto conteúdos.

### **2.3 – Imagem e experiência**

Nessa perspectiva, Fantin (2013) afirma que a experiência estética tende a evidenciar a emoção que a obra provoca, já que ela se vale especialmente da

sensibilidade. Essa sensibilização tende a ser construída, porém, não é garantido que ela ocorrerá. Emoção, prazer, intuição, opinião, gosto, avaliação entre outros, são condições necessárias para participação estética, pois o espectador pode deixar ou não se seduzir pelo envolvimento causado pela obra. A primeira participação estética pode permear de alguma forma o espectador, fazendo-o transformar-se.

Pensando a partir da ideia de que a participação estética se dá no encontro com o filme e não se limita somente a ele, cabe considerar que há diferentes formas de se experienciar e se apropriar do filme. Contudo, de modo geral, a relação a ser estabelecida com o filme pode ser: lúdico-evasiva, porque associada à fruição e ao entretenimento, ou abordagem educativa, posto que envolvendo intencionalidade formativa, tendo em vista a observância de certas dimensões e objetivos específicos.

Fantin (2013) sugere que é necessário refletir sobre o que o filme possibilita em termos de projeção, identificação e representação dos universos e das referências que ele apresentam e que o imaginário permite construir. O cinema se diferencia das outras mídias em relação a seus meios expressivos, justamente, por conta da natureza intrinsecamente imaginária que faz do filme um estimulante de projeções e de emoções.

A experiência do espectador com o filme não se limita somente as sensações luminosas e sonoras, pois a memória atua, evocando na mente do espectador coisas que dão sentido às cenas, palavras e movimentos vivenciados no filme. No cinema, a imaginação fica claramente projetada na tela, graças ao auxílio de imagens, mas pode ser modificada pela ação do pensamento. Trata-se, portanto, de uma via de mão dupla: as imagens do filme movimentam aquilo que é dado e favorecem aquilo que é construído.

A relação com o tempo no cinema é transgredida, pois o filme permite voltar ao passado ou fazer ponte com o futuro, rapidamente. Essa relação de retomar o passado e projetar o futuro propicia o compartilhamento da imaginação dos personagens, autores, diretores e também espectadores. Além do testemunho da imaginação dos personagens, o filme oferece panoramas

deslumbrantes e milhares de fantasias que vão ao encontro da memória e da imaginação daquele que o assiste.

Nessa perspectiva, se a memória se relaciona com o passado e a imaginação com o futuro, o cinema gera a transgressão dessa ordem, permitindo essa vivência de maneira simultânea e em diversos tempos e lugares. A imaginação no cinema está ligada a capacidade de envolvimento do dispositivo cinematográfico, que engloba um conjunto de fatores, desde a situação cinematográfica até os mecanismos enunciativos da imagem, responsáveis por influenciar o sujeito a se projetar na representação.

Segundo Fantin (2013), as teorias em torno do dispositivo cinematográfico passaram a considerar a visão de filmes não apenas nas salas clássicas, mas também em casa, nos aeroportos, aviões e ônibus. Contudo, frisa a autora, a atenção concentrada na imagem fílmica se dispersa quando ocorre nestes contextos. Diante da construção de significado pela imaginação é certo que a emoção do filme estará presente em ambos os dispositivos cinematográficos, mas será completamente diferenciada.

O contexto de exibição influencia nessas formas de apropriação e hoje a maioria dos espectadores brasileiros só tem acesso a filmes pela televisão, DVDs e, mais recentemente, pela internet (redes sociais, sistema streaming etc). Diante dessa realidade é importante discutir sobre os diferentes modos de ver o filme, a fim de refletir o que essas relações possibilitam ou impedem na construção do significado, experiência estética e da imaginação. A exibição em sala de aula também merece atenção especial (NAPOLITANO, 2011).

Diante das novas e diversificadas formas de acesso aos filmes, Duarte e Reis (2008) consideram que os jovens de hoje estabelecem relação com cinema diferente de anos atrás. Tal relação faz deles videófilos (CANCLINI, 2008), pois sua prática de ver filmes superou as telas de cinema e passou a se dar por meio de leitores de DVD conectado a televisão ou ao computador, além de telas de tablets e de celulares.

A escolha de filmes pelos videófilos está quase sempre vinculada aos lançamentos mais recentes e não aos seus aspectos estéticos e políticos,

como antes faziam os cinéfilos. Para Duarte e Reis: “o amor pelo cinema aqui se expressa mais na quantidade do que na qualidade do que se vê” (2008, p.73). Essa é a maneira de gostar de cinema na atualidade e ela precisa ser compreendida por parte de quem acredita na importância de filmes para processos formativos em ambientes escolares.

Os diversos modos existentes para assistir filmes são conhecidos e praticados pelos que produzem e pelos que assistem, pois ambos intervêm no filme, dando corpo e expressão. Estes devem ser mobilizados simultaneamente em diversos níveis, pois sua organização depende do texto e do contexto de leitura. Todos os modos de ver o filme podem ser educativos e com a mediação adequada podem estar presentes em um contexto formativo.

Para Duarte e Reis (2008) é válido afirmar que o cinema enriquece a imaginação das crianças. Entretanto, tal enriquecimento deve ser construído, por meio de fruição educativa, isto é, mediação que favoreça a construção de sentidos, a partir da experiência do cinema. Observado isso, a imaginação desperta pelo cinema poderá propiciar propostas ativas, outras maneiras de olhar, produzir, representar e ler o mundo.

## **2.4 – Conhecimento e logopatia**

A partir da valorização da experiência e da sensibilização, sem abrir mão da dúvida, da crítica e da argumentação, mas tendo como base a apropriação de filmes, pode-se desenvolver novo tipo de conhecimento. A denominação “conhecimento logopático” foi cunhada pelo filósofo Júlio Cabrera (2006) para denominar, justamente, esse novo tipo de conhecimento. Assim como na história da humanidade o conhecimento oralizado se tornou hegemonicamente literário, pode-se pensar nos dias atuais na construção e reflexões imagéticas do conhecimento se sobrepondo, inclusive, ao literário.

O conhecimento logopático propõe que o afetivo seja pensado como forma de encaminhamento de reflexões, o que implica não apenas

compreensão, mas também vivência, experiência e atribuição de importância a relação entre os sentidos humanos e a cognição. Para Cabrera:

[...] se apropriar de um problema filosófico, não é suficiente entendê-lo: também é preciso vive-lo, senti-lo na pele, dramatizá-lo, sofrê-lo, padecê-lo, sentir-se ameaçado por ele, sentir que nossas bases habituais de sustentação são afetadas radicalmente (CABRERA, 2006, p.07).

Ao usar a racionalidade logopática e não apenas a lógica, o cinema conseguiria dar sentido cognitivo para o conhecimento, mediando o racional e o emocional (CABRERA, 2006). Os tidos “filósofos cinematográficos” sustentam, a partir dessa perspectiva, que algumas dimensões fundamentais da realidade não podem ser simplesmente articuladas logicamente, para que possam ser plenamente entendidas, mas devem ser apresentadas sensivelmente, por meio de conhecimento que tome como base a experiência.

Os filósofos sustentam também que essa apresentação sensível deve produzir impacto emocional no indivíduo que estabelece contato com ela. Além disso, acreditam que por meio dessa sensibilização são alcançados determinados temas fundamentais da condição humana, com pretensões de verdade universal, entendida por Cabrera (2006) como postulado válido para outras experiências de vida, diferentes daquela representada pelo filme.

Para compreender o cinema filosoficamente a partir do conhecimento logopático, Cabrera (2006) propõem um tipo de conceito visual: o conceito-S-imagem. Diferentemente dos conceitos tradicionais, os conceitos-imagem são trabalhados em níveis cinematográficos, históricos e filosóficos. Eles funcionam no contexto de uma experiência, portanto, não são formados externamente, mas a partir de linguagem instauradora, que exige a vivência, para que o conhecimento possa ser plenamente consolidado.

O conhecimento logopático muda a estrutura do saber, pois, a partir desse ponto de vista, ele é tido como necessariamente aberto a determinada experiência e se deixar afetar por ela. Este saber não pode ser transmitido por um ou por outro, mas sim precisa ser experienciado diretamente e refletido. Isto porque, quando um filme é apresentado por meio de palavras, a tendência é

que seja entendido de modo puramente lógico e quando é somente assistido, corre o risco de não configurar nenhum tipo de saber.

Para que se possa pensar filosoficamente a partir de um filme é necessário interagir com seus elementos lógicos, compreender que há uma ideia ou conceito a ser transmitido pela imagem em movimento. Partindo das proposições de Cabrera (2008), pode-se dizer que um filme sem mediação não gera conhecimento, por isso tem de ser compreendido em seu contexto, com auxílio do professor mediador, preocupado em refletir a partir dos conceitos-imagem, tendo em vista determinada temática.

A apreensão dos conceitos-imagem do cinema, por meio da experiência plena, procura produzir impacto emocional que permita a reflexão a respeito dos aspectos do mundo. Dessa forma, ao utilizar o filme como recurso didático, o professor não pode estar somente interessado em passar informação objetiva ou somente provocar emoção, mas sim trabalhar com a abordagem logopática, portanto, lógica e afetiva ao mesmo tempo, valorizando o cognitivo, o persuasivo e o argumentativo.

Diante dessa experiência instauradora e emocionalmente impactante, os conceitos-imagem visam afirmar aspectos sobre o mundo com pretensões de verdade e de universalidade. Tal pretensão é o único aspecto conservado da característica tradicional de produção de conhecimento, fundamental, frisa-se, pois o emprego do cinema em processos formativos não visa eliminar a verdade e a universalidade, mas sim redefini-las, a partir de abordagem que parte da significância da visão logopática.

O conceito-imagem pode ser considerado por uma ou por várias noções. Um filme todo envolve o que pode ser tratado como uma espécie de “macro-conceito-imagem”, que é composto por conceitos-imagem menores. Isso ocorre porque os conceitos-imagem são construídos na experiência envolvendo o tempo cinematográfico: planos, cenas sequenciais etc. Assim, para serem experienciados, os macro-conceitos-imagens precisam se desenvolverem continuamente, do ponto de vista da temporalidade que constitui o filme.

O conceito de conhecimento logopático não deve ser confundido com apreciação estética. Isto porque, ao empregá-lo não se pretende determinar se o filme é bom ou ruim, já que o que conta é como desenvolve certos conceitos. Por isso é que o conteúdo filosófico problematizador pode ser processado, até mesmo, através de filmes que não são considerados “obras primas”. Do mesmo modo é que um filme pode ser considerado “obra prima” e apreciado exclusivamente do ponto de estético e da fruição, sem que tenha sido abordado do ponto de vista logopático.

Os conceitos-imagem têm o propósito de propiciar soluções lógicas e epistêmicas abertas e problemáticas para as questões filosóficas que se pretende abordar, pois a imagem cinematográfica não pode mostrar sem problematizar, desestruturar, uma vez que o cinema é tudo, menos um puro registro do real. A logopatia problematiza a exclusividade lógica, o controle, a harmonia, o estético, o dominável. Entende-se, portanto, que o cinema nunca confirma nada, sempre volta a abrir o que parecia aceito e estabilizado.

# **CAPÍTULO 3**

## **CINEMA E ESCOLA**

“Acho que o cinema é igual língua né, que se aprende inglês, se aprende francês, aprende diversas línguas e se você não entende...se você não tem contato com o cinema iraniano com o cinema francês, com o cinema brasileiro, você não consegue absorver novas linguagens e isso é fundamental, então eu acho que essa questão da educação e do cinema que essa mostra também trabalha é fundamental pro nosso próprio futuro”.

*Lucia Murat*

### **3.1 – Lei 13.006/2014**

A Lei Federal 13.006, sancionada pela presidenta Dilma Rousseff em 26 de junho de 2014, tem por objetivo favorecer o trato das narrativas cinematográficas como componente curricular integrado à proposta pedagógica das escolas. Segundo o texto da própria Lei: “§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais” (BRASIL, 2013).

A promulgação foi pautada em questões que há muito vinham sendo discutidas por educadores, cineastas, mediadores culturais, políticos, religiosos, entre outros. Apesar disso a Lei foi votada sem participação de seus principais interessados: educadores e realizadores do cinema no Brasil. Embora esse fato não invalide sua importância, não pode ser esquecido, pois os professores receberão uma determinação legal, com desdobramentos na escola, na docência e nos currículos.

Segundo Fresquet (2015), justificativas foram apresentadas para a criação desta lei: apoiar a indústria cinematográfica brasileira e fortalecer a presença da arte na escola, incentivando a formação dos alunos e a criação de consumidores de bens e de serviços culturais. Para o senador Cristovam Buarque, idealizador do projeto da lei, o cinema é a arte que apresenta mais facilidade para ser levada às escolas e sua presença neste espaço ofereceria oportunidade aos jovens que não tem acesso as obras cinematográficas.

A escola precisa ser reconhecida como espaço em que o risco dessas invenções seja possível e desejável. Se o cinema é incentivado na escola é porque ela é vista como espaço possível de inventar formas de ver e de estar no mundo, ou seja, acredita-se na escola como espaço onde a estética e a política podem coexistir. O emprego do cinema nos processos formativos envolve a crença na inteligência intelectual e sensível dos que frequentam a escola e a valorização da formação do leitor e do espectador.

Fresquet (2015) ressalta que a presença do cinema na escola é oportuna, porque o filme traz a possibilidade de intensificar as invenções de

mundo, ou seja, de tornar comum aquilo que está distante, que não nos pertence, como as formas de vida e as maneiras de ocupar espaços e de habitar, ao longo do tempo. Já o mencionado senador Cristovam Buarque destaca que a presença do cinema na escola envolve a construção de um ambiente diferente:

A escola é uma coisa hoje muito chata. Nós temos que levar alegria, diversão e isso é a cultura que leva. Cultura é simples. Ensino à maneira tradicional, sem cultura, fica chato e as crianças não aguentam mais. A criança de hoje está muito mais para o audiovisual do que para ao vivo. Ela gosta da tela. Ela cresceu, nasceu vendo as coisas na tela. Então, a tela é atraente. Então vamos colocar cinema. Essa é a primeira coisa, trazer um pouco mais de alegria, de sintonia da escola com as crianças (FRESQUET, 2015, p.06).

Contudo, não consta na Lei 13.006/2014 a definição de aspectos pontuais, como, por exemplo, quais filmes serão utilizados, como e por quem serão escolhidos e quem custeará a aquisição de filmes e de infraestrutura (salas, equipamentos e videotecas)? Dessa maneira, o cinema entra na escola pelo viés de Lei que impõe certa obrigação, mas que traz à tona muitas questões, pontos de vista e indagações de diversas ordens. Decorre disso, a apresentação de diversas considerações e questionamentos por parte de professores e estudiosos.

Partindo das justificativas e da falta de definição de alguns importantes aspectos, fica claro que essa lei ainda precisa passar por adequada regulamentação e sua implementação depende de conjunto de fatores a serem discutidos. Ainda assim, de maneira geral é possível identificar boas intenções em sua criação, pois apesar das dificuldades e dos obstáculos para sua vivência, ela sinaliza passos tímidos no reconhecimento da significância para a inserção do cinema na educação.

Para Fresquet (2015), a lei constitui oportunidade de democratização, possibilitando que o cinema alcance todos e transformando a escola num cenário de encontro entre cinema, professores, estudantes e comunidade. Desta forma, prossegue a autora, a democratização do cinema provocada por essa lei pode garantir que a escola seja transformada num efetivo polo

audiovisual envolvendo a comunidade na qual está situada. Potencializa-se o papel da escola como espaço cultural.

Entretanto, a presença do cinema na escola traz também desafios. Quando a escola se abre para o cinema, acaba por favorecer a “desordem” que ele pode causar nos processos subjetivos e pedagógicos, pois favorece o diálogo, a ruptura da hierarquização entre cultura erudita e industrial, o estético, entre outros. Se a escola não enfrenta esses riscos que o cinema apresenta, esvazia a potência do filme como objeto de arte que representa e inventa o mundo.

Fresquet (2015) destaca pormenores envolvendo a importância de compreender o cinema como algo “arriscado”. Os jovens não devem entrar em contato somente com coisas belas, por meio do cinema, mas também com o estranho e o perturbador. Deve-se levar em conta que o cinema permite, a partir da dimensão pedagógica das imagens, colocar-nos na fronteira entre o crer e o duvidar. Considerando isso, pode a escola ser tida como espaço que favorece a construção de postura questionadora e sensível.

Leite e Christofolletti (2015) consideram que as imagens geram possibilidades de afetação e de produção de sentidos. Os filmes e as discussões acerca deles, suscitadas pelos professores e pelos alunos, criam espaços ricos de produção de sentidos e de relações entre eles e o universo da sala de aula e da própria vida. De alguma forma, os filmes criam espaços de zona de discussão, em que as palavras podem circular longe de verdades predefinidas, dotando o conhecimento de sentido de abertura e incompletude.

### **3.2 – Educação pelo olhar**

É fundamental pensar em uma educação para o olhar, capaz de superar a visão utilitária da arte e de produzir a ultrapassagem de fronteiras entre cinema e educação. Com isso, será possível realmente configurar espaços de produção de sentidos e de diálogos entre esses dois campos de conhecimento. Para Leite e Christofolletti, educar o olhar nessa perspectiva é:

Sair, estar fora, partir, isto tudo dentro de um estado mental de atenção que significa produzir uma mudança em nós, que significa construir uma liberdade prática, produzida, construída no caminhar, naquilo que no caminho se apresenta (LEITE; CRISTOFOLETTI, 2015, p.47).

Assim, educar o olhar não é “apenas” se colocar no lugar do Outro, não é explicitar esse lugar, não é se colocar em outro ponto de vista ou em outra perspectiva. Educar o olhar é, na verdade, colocar em dúvida as certezas que movem o entendimento da realidade social. Esta parece ser uma das possibilidades que se encontra nos processos formativos desenvolvidos na escola com base no cinema.

Nesse sentido, Soares et al. (2015) reconhece que o cinema é convite à alteridade. Isto porque o filme é forma singular de criação estética, já que a narrativa que o comporta é posta em diálogo com os espectadores, com as histórias de cada um. Uma política que instaure a sistematização da circulação do cinema na escola amplia, portanto, as possibilidades das redes de significação presentes no contexto escolar e fomenta novas visões de mundo.

Por isso considera-se importante a existência de legislação que não somente determine a obrigatoriedade do cinema nas escolas, mas que garanta que a experiência constituída em tono de filmes possa significar a ampliação de múltiplas vozes, saberes e modos de ser e de compreender o mundo no cotidiano. Observado dessa maneira, o cinema envolve, inadvertidamente, a construção da identidade pelo exercício da alteridade. Segundo Fresquet:

[...] escolhemos filmes que de certa forma tencionam os sotaques, as variações dos tipos e das línguas, que nos colocam em relação com o próximo e o distante que por vezes está na esquina. Imaginamos que a abertura do conhecimento para a diferença, potência fundamental do cinema, é tanto mais forte quando há essa relação de identificação, de percepção da proximidade e da distância para o que conhecemos, para o que é parte do que chamamos minha cidade, meu estado, meu país (FRESQUET, 2015, p.15).

Além da estrutura, é válido refletir quanto ao tempo de exibição definido pela Lei 13.006/2014. A princípio duas horas mensais, aparentemente podem parecer poucas, entretanto, Fresquet (2015) considera que perfazem

quantidade razoável, quando se pensa na realidade atual das escolas e no tempo que tem de ser voltado para a exibição e a reflexão.

### **3.3 – Seleção de filmes**

Pensado na estrutura e no tempo de exibição, cabe refletir sobre a forma de seleção dos filmes e de como se dará o acesso a esse material.

Para Fernandes (2015), a obrigatoriedade da Lei 13.006/2014 poderá colaborar para que a escola tenha condições de adquirir bons filmes e equipamentos apropriados, além de espaços que valorizem a exibição e a mediação adequadas. Fazer do espaço da escola uma oportunidade de acesso com qualidade aos filmes é conquista importante, considerando o papel das imagens na sociedade contemporânea.

Fresquet (2015) sugere que a seleção de filmes seja feita anualmente, de maneira que permita o afunilamento do processo educativo para seleção, evitando, assim, que tudo que se produz esteja indiscriminadamente presente nas escolas. A seleção deve evitar filmes que já dominam o mercado, bem como filmes que não interessam aos professores e alunos. Complementarmente, Pinheiro (2015) propõe a criação de repositório com sinopses e trailers, pois são expedientes que favorecem a seleção de filmes.

Amâncio (2015) considera como importante a disponibilidade de cópias de filmes nas escolas, para que os professores possam exibí-los legalmente. Esse questionamento retoma problema histórico do Brasil: a preservação de filmes e o acesso a eles, segundo observância da lei de direitos autorais. As obras de domínio público são quase inexistentes e as que ainda não são dependem de autorização para uso. Tais regras poderão dificultar a exibição dos filmes nacionais, segundo o que pretende a lei 13.006/2014.

A obrigatoriedade de exibição que a Lei enfatiza corrobora para a defesa da relevância da exibição audiovisual sem fins lucrativos. Essa ação pode ocorrer através da doação dos direitos autorais fílmicos ao poder público e, conseqüentemente, às escolas, para que possam usufruir do material sem

restrições burocráticas. Para tanto, defendem Miranda e Guimarães (2015), é necessário modificar a lógica de distribuição dos filmes. Nas palavras desses autores:

[...] para que se possa subsidiar a formação docente, servir de aporte para a diversidade do cinema nacional e garantir a legitimidade das leis de direito autoral e produtos com liberação desse direito para a exibição pública sem fins lucrativos, a distribuição de filmes para as escolas, universidades e eventuais centros de formação de professores a logística de distribuição seja direcionada para as práticas de compartilhamento (MIRANDA; GUIMARÃES, 2015, p.155).

A doação dos direitos autorais fílmicos ao poder público representaria oportunidade aos profissionais dedicados ao cinema brasileiro. Isto porque permitiria maior popularização destes filmes e da estética que marca tais obras. Levar filmes brasileiros às escolas pode gerar a curiosidade de conhecer os atores, diretores, roteiristas envolvidos com a produção dessas obras. Tal atitude poderá, portanto, propiciar interação entre ambiente escolar e universo do cinema, o que seria bom para ambas às partes.

Em contrapartida, Fresquet (2015) considera que a importância e os efeitos que o cinema pode ter nos processos subjetivos e nas invenções de mundo, suscita pensar contrariamente à ideia de restringir a exibição nas escolas apenas à filmes nacionais. Extrapolar a ideia de filme nacional significa reconhecer que o cinema é arte dotada de forte capacidade de aproximar culturalmente os seres humanos.

Nesse sentido, enumerando pontos específicos, Pinheiro (2015) ressalta que essa restrição faz com que se perca algumas possibilidades. Uma delas é a de apontar para necessidade do diálogo entre culturas mundiais. Outra envolve a conscientização de que os seres humanos compartilham dramas semelhantes, embora vivam em lugares diferentes, muitas vezes nem se quer conhecidos.

Adotando outra posição, Amâncio et al. (2015) afirmam que estabelecer a exibição de filmes nacionais como obrigatória é identificar a necessidade e a importância da formação desse público. Por essa definição, a Lei 13.006/2014

proporciona a constituição de visão sistêmica do campo cinematográfico, pois favorece a transformação do público jovem em segmento principal de sustentação econômica desse setor de produção audiovisual no Brasil.

Concordando com essa posição, Soares et al. (2015) destaca que uma lei que valoriza o cinema brasileiro nas escolas pode se mostrar como alternativa para que a diversidade cultural nacional possa ser vista nesse espaço social. Entretanto, a diversidade deve ser alvo de atenção dos gestores, docentes e demais responsáveis pela construção do acervo fílmico da escola, pois muitos são os tipos de obras produzidas no cinema nacional.

Quando se pensa no cinema na escola é necessário a construção de ética fílmica<sup>15</sup>. Para tanto, o cinema deve ser pensado para além das ideias construídas pelo hegemônico mercado cinematográfico brasileiro. Assim, a escola poderá romper com a ideia de que crianças e jovens devem ser tratados apenas como partes do mercado consumidor. Dessa maneira deve-se encandecer a luta pela garantia da diversidade do cinema na escola, propiciando representatividade da diversidade social e cultural dos estudantes.

A exibição obrigatória de filmes nacionais nas escolas deve caminhar no sentido de preencher uma lacuna na formação do educando, valorizando seu auto-reconhecimento e sua cultura local. Isto porque, ver filmes não se resume ao acesso, mas, sobretudo, as reflexões em torno de hábitos culturais, que podem ser desenvolvidas pela aproximação entre cultura e escola e entre consumo da cultura e produção cultural. Nesse sentido, a Lei 13.006/2014 representa outra oportunidade da escola construir cultura.

### **3.4 – Formação e currículo**

Miranda e Guimarães (2015) consideram que o problema de acesso à cultura e mesmo a cultura audiovisual não se resolve com determinado

---

<sup>15</sup> Ética é aqui entendida próxima do que Clifford Geertz definiu como visão de mundo, ou seja: “tanto o que um povo preza como o que ele teme e odeia são retratados em sua visão de mundo” (2008, p.96), posto que a visão de mundo, expressa diariamente na vida, mostra-se como “imagem de um verdadeiro estado de coisas” (2008, p.96).

desenvolvimento tecnológico ou somente com a promulgação de lei. Para os autores, o gigantesco aparato da mídia, da qual o cinema faz parte, soube ensinar seus espectadores a procurar sempre pelos mesmos produtos culturais. O problema de acesso vai além, portanto, já que envolve formação e, conseqüentemente, educação.

Cantonet al. (2015) reconhecem a defasagem de professores quanto as produções nacionais, já que muitos não tem repertório ou muitas vezes apresentam resistência em assistir filmes de produção brasileira, por serem obras consideradas de baixa qualidade ou inadequadas para o espaço escolar. O desconhecimento por parte dos professores quanto à vasta produção nacional apresentada em festivais e mostras de cinema do país tem, entre outras, uma causa possível: a desigualdade de distribuição dos materiais audiovisuais e filmes produzidos no país.

Para os autores há urgência em desconstruir o que foi instituído, formal ou informalmente, a respeito do cinema nacional. As possibilidades para isso são múltiplas, mas, para o conhecimento da vasta produção nacional, o debate deverá envolver o acesso a essa produção. Daí a necessidade de se refletir a construção de processo formativo capaz de garantir aos professores, entre outras coisas, conhecimento da história do cinema brasileiro.

Nesse sentido, a presença do cinema na escola torna-se ação transformadora das próprias práticas educacionais, seja pela sua intencionalidade em estabelecer certa relação com o conhecimento ou por oferecer espaço de experiência entre os sujeitos e entre eles e o conhecimento. De qualquer forma, as práticas educacionais têm de abdicar do uso do filme como ferramenta paradidática e centralizar esforços nas potencialidades estéticas e éticas que congrega (SANTOS; BARBOSA; LAZZARETI, 2015).

Segundo Fretas (2015), seguindo essa perspectiva o cinema tem de passar a ser pensado como instrumento cultural de aprendizagem no seu sentido largo, ultrapassando a apropriação didática que o toma como ilustração de conteúdos trabalhados em sala de aula. Trata-se de pensar o filme como

obra de arte que permite abrir as portas da percepção dos alunos e dos professores para outras formas de ver e conceber o mundo, permitindo assim novas possibilidades de aprendizagem.

Para Fresquet (2015), a experiência por meio do cinema contribui para emancipação intelectual do professor e do aluno, já que lhes proporciona possibilidades de reflexão e de criação por meio das imagens. O cinema coloca os espectadores à disposição do criar. Criação que começa com ideias e sentimentos que partem da projeção e ativação da imaginação e que, posteriormente, é ampliada à criação por meio da filmagem.

O encontro do cinema com a escola produz várias aprendizagens, até mesmo de conteúdos, que não podem ser tidos como objetivo final, mas sim como forma de promover ações de emancipação intelectual. O gesto de criar por meio da filmagem pode desenvolver nos estudantes e professores sua autoria, algo que ficou preso, mediante a vivência de grades curriculares consideradas tradicionais e burocráticas formas de organização escolar (PERINELLI NETO, PAZIANI, 2015).

Segundo esse ponto de vista, a proposta educacional contida na Lei 13.006/2014 representa apenas parte do que pode ser vivenciado na escola em relação ao cinema. O verdadeiro currículo e a escola real são aqueles que fazemos nos territórios escolares, mediante exercício da autonomia. Deste ponto de vista, o conhecimento escolar surge do dialético exercício de obediência/negação dos marcos legais, dada a reinvenção de proposições e saberes no dia-a-dia. A presença dos filmes em sala de aula também deve ser realizada a partir desse entendimento.

Os currículos escolares também dependem das ações individuais e coletivas dos profissionais da escola, visando valer o direito de crianças e de jovens à educação. Esse é o caso da implementação da Lei 13.006/2014, posto que sua vivência dependerá, acima de tudo, da ação de educadores e dos profissionais do cinema brasileiro e da convicção de que vale a pena estarem unidos pela mesma crença da arte de educar e de fazer cinema (TEIXEIRA; AZEVEDO; GRAMMONT, 2015).

Para tanto, cabe afirmar que o currículo tem de passar por reestruturação, capaz de garantir espaço e tempo para o trabalho envolvendo a linguagem fílmica. Nesse interim, considera-se oportuno refletir sobre a necessária superação de métodos convencionais de ensino e de avaliação, que privilegiam somente linguagens verbais, escritas e orais como predominantes. A cultura da avaliação igualmente é repensada, mediante o emprego de filmes.

O audiovisual agrega diferentes áreas de conhecimento, o que permite a promoção de trabalho interdisciplinar, almejado pelas instâncias pedagógicas. Contudo, apesar da Lei 13.006/2014 e do reconhecimento da importância do cinema na escola, da formação audiovisual e do consumo cinematográfico nos processos de ensino e aprendizagem, pouco se vê de práticas continuadas envolvendo tais assuntos na formação pedagógica oferecida em serviço, isto é, nos próprios ambientes escolares (PERINELLI NETO; PAZIANI, 2016).

Perante todas essas questões, considera-se que essa Lei precisa sair do papel e se tornar realidade nas escolas. Um dos caminhos para que isso aconteça pode estar relacionado à formação de professores e de outros profissionais da escola, o que destaca a urgência de se pensar sobre o domínio de conhecimento cinematográfico por parte deles. Eles precisam ampliar seu repertório e se aperfeiçoarem nas práticas educativas com o cinema, pois:

[...] ao se aproximarem do audiovisual, sentem necessidade de se assenhorar tanto de questões técnicas, necessárias para qualificar as sessões e seus desdobramentos, quanto e, principalmente, do que é inerente ao trabalho sobre as experiências com os filmes (SANTOS; BARBOSA; LAZZARETI, 2015, p.36).

Essa formação pode ocorrer por meio da incorporação de disciplinas de cinema nos currículos de graduação ou em outros níveis de capacitação, mediante minicursos, oficinas, criação de cineclubes nos centros de formação ou pela realização de sessões de cinema comentadas. Fato é que os professores preparados para tratar do cinema como linguagem promovem a construção de práticas educativas que envolvam reflexões e experiências sobre produção, análise e recepção.

A mediação do professor deve sempre ser considerada fomentadora, portanto, importante (FRESQUET, 2013). Adotando-se postura vigotskiana, pode-se argumentar que o aluno pode compreender sozinho. Contudo, o professor é o responsável por atuar na zona de desenvolvimento processual, uma vez reconhecendo que:

[...] o espaço definido entre o limite dado pela necessidade de um outro para mediar a apropriação de um determinado conhecimento pela ausência dessa possibilidade, mesmo com auxílio do outro social, é o que se denomina zona de desenvolvimento imediato (FRESQUET, 2013, p. 31).

Seguindo a linha russa de Vygotsky, Fresquet (2013) assinala que todas as realizações humanas são atividades criativas. A partir desta definição, a autora aponta para o fato de que a relação entre a realidade e a imaginação se realiza por meio de produtos preparados pela fantasia e determinados pela complexidade do mundo. É nesse contexto que o cinema se aproxima das pretensões pedagógicas.

Contudo, Fresquet (2015) ressalta que o uso do cinema nas práticas pedagógicas tem se baseado no trato funcionalizado e instrumentalizado dessa arte, muito pouco, diante da virtude de sua potência pedagógica. Essa não pode ser a única e a principal forma do cinema entrar na escola, já que o filme propicia aprendizagem para além do conteúdo, visto que propicia a imaginação, a criação e a experiência.

Para que a Lei 13.006/2014 efetivamente seja levada à cabo na escola básica, Fernandes (2015) defende pensar o cinema em sua dimensão cultural e pedagógica, o que implica em se preocupar com o fato de que a abordagem do tema faça parte da formação inicial e continuada dos professores. Serão nesses processos formativos que os professores conhecerão a linguagem cinematográfica e vivenciarão experiências estéticas diversas, que também os formarão culturalmente.

A exibição de filmes nas escolas deve ganhar novos sentidos, a partir de lógica diferente, responsável por garantir a seleção e a distribuição dos materiais, a estrutura e o acesso de qualidade, bem como - e principalmente - a

formação dos professores para a experiência audiovisual. Assim, a educação pode inventar outras educações visuais e estéticas, não sobre o cinema, mas com o cinema. Isso permitirá que educação e cultura dialoguem de forma propositiva, em busca da transversalidade.

Dessa maneira, é necessário na implementação da Lei 13.006/2014 a busca da mudança de concepções que aparecem associadas ao cinema e a educação. Cabe, neste contexto, o entendimento dos filmes como elementos de aprendizagem, assim como os livros, que fazem pensar. A formação dos professores deve ser construída na direção de compreender os filmes como aula, não como simples entretenimento, aprendendo a vê-los e a apreciá-los não apenas por conta do tema que tratam, mas da maneira com que tratam, o que exige conhecer os elementos que o constituem como linguagem.

# **CAPÍTULO 4**

## **ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA**

“O passado não é indestrutível. Mais cedo ou mais tarde as coisas retornam... uma delas é o plano de abolir o passado”.

*Jorge Luis Borges*

## **4.1 – História do ensino de história**

Jaime Pinsky (2009) disserta sobre a nação e o ensino de história. O autor inicia sua análise, afirmando que a pré-história da história do Brasil não se constitui numa visão brasileira do país. Para tanto, trata sobre o primeiro historiador brasileiro, Adolfo Varnhagem, destacando que buscou com sua narrativa construir imagem de nação para o Brasil, pois havia até então apenas o Estado. A edição de seu livro configura, portanto, a construção de narrativa imaginária da nação brasileira.

De acordo com Pinsky (2009), em sua obra “História Geral do Brasil”, publicada em dois volumes, nos anos de 1854 e 1857, Varnhagem procurou passar a ideia de nação já constituída. Com isso, tal autor buscava nuançar o fato de que nação era preocupação recente, existente apenas a contar de 1822, mediante série de dificuldades. Além disso, para Varnhagem a nação brasileira era formada por homens livres e brancos, o que levava a negar a escravidão e até mesmo afirmar ter sido um erro histórico.

Contudo, no âmbito propriamente escolar, pode-se afirmar que a história foi transformada em conteúdo optativo ministrado no nível elementar a partir do Decreto da Escola de Primeiras Letras, em 1827 (BITTENCOURT, 2008). Nessa época, a proposta era voltada para o ensino da história cívica e história sagrada, pois destinada a fornecer conhecimentos políticos rudimentares e formação moral e cristã aos que tinham acesso a instrução formal. Somente dez anos depois é que a história se tornou disciplina autônoma.

A contar de 1837 - com a criação do colégio D. Pedro II - foi seguido o modelo Francês de ensino, predominando no currículo a história universal e a história sagrada. A história do Brasil foi introduzida no ensino secundário somente em 1855 e, logo após, em 1827, na escola elementar. Junto com a história do Brasil, a história sagrada permaneceu como matéria constitutiva dos programas das escolas elementares, sendo ainda tratada como a principal responsável por dispor conteúdo para educação moral e religiosa.

No ano de 1870, sob influência de concepções cientificistas, foi incorporado aos currículos as disciplinas de história natural, história e geografia

universal, história do Brasil e história Regional. Foram feitas também reformulações nos currículos das escolas primárias, responsáveis pela criação da história profana. Essa ação mostrava a existência de debates sobre o ensino laico, visando à separação entre Estado e Igreja, assim a história se dividiu entre profana e sagrada, embora não houvesse efetivação dessa separação no ensino vivenciado nas escolas.

Pinsky (2009) considera que a precariedade nas escolas mostrava que havia distância entre a proposta de ensino e sua efetivação, pois a prática e a formação dos docentes eram muito simplificadas. Os métodos de ensino aplicados nas aulas de história eram baseados na memorização e na repetição oral dos textos. Desse modo, ensinar história nessa época era transmitir os pontos estabelecidos nos livros, segundo a observância do programa oficial, ou seja, saber história reduzia-se a saber as lições recebidas.

No final do séc. XIX, o regime republicano visava inserir na nação o espírito cívico (BITTENCOURT, 2009). Neste contexto, a história passou a ocupar papel civilizatório e patriótico no currículo, objetivando modelar novo tipo de trabalhador. Por conta disso, a história universal foi substituída pela história da civilização, enquanto a moral religiosa foi substituída pelo civismo. Nas escolas se desenvolveu desfiles cívicos, eventos comemorativos, celebrações aos símbolos da Pátria etc.

A partir de 1930, o poder central do Estado se acentuou sobre a educação (ABUD, 2006). Isso fez com que o ensino de história se tornasse idêntico em todo o país, com ênfase no estudo de história geral. Com a industrialização e a urbanização do país, pensou-se sobre a inclusão do povo brasileiro na história, por meio de narrativa favorável aos brancos, preconceituosa em relação aos negros e romântico no trato dos nativos. Debates apontaram a necessidade de se buscar conhecer a identidade nacional, por meio das unidades étnica, administrativa, territorial e cultural.

Quanto ao nível metodológico, pode-se dizer que ocorreram poucas mudanças. As práticas nas salas de aula continuaram sendo baseadas na memorização de datas e de nomes de personagens considerados significativos

para a história. A importância dos exames finais aumentou, juntamente com a produção didática, mediante a elaboração dos denominados manuais escolares. Os conteúdos eram selecionados tradicionalmente e vistos como garantia de bom desempenho nos exames.

Após a Segunda Guerra Mundial, a política internacional passou a ver a história como disciplina importante para formação da cidadania pela paz, por isso esse saber escolar vivenciou reorganização curricular com cuidados especiais, capazes de fazer com que adquirisse caráter mais humanístico. Daí a substituição da história e da geografia pelos estudos sociais na educação elementar, abordagem que também assinalava a penetração da visão pedagógica norte-americana na organização dos currículos brasileiros.

Contudo, a substituição da história e da geografia pelos estudos sociais ocorreu no Brasil, definitivamente, durante o Governo Civil-Militar, isto é, a contar de 1964 (LEME; HOFLING; ZAMBONI; BALZAN, 1986). Foi esse governo que permitiu a criação de licenciaturas curtas<sup>16</sup>, devido à demanda por professores, uma vez que era acelerado o processo de urbanização e de busca por qualificação profissional, por parte de grande massa de pessoas. Inevitavelmente, registrou-se desqualificação do docente e deterioração do ensino público.

Na fase posterior, de redemocratização do país (1985-1989), se iniciou reconhecimento da importância dos conhecimentos populares, tendo em vista influência de movimentos sociais nas propostas curriculares do período (BITTENCOURT, 2018). Neste interim é que se iniciaram as discussões sobre o retorno das disciplinas história e geografia no ensino escolar. A história tradicional sofreu diferentes mudanças, questionando-se a abordagem que valorizava o processo histórico do ponto de vista evolutivo e etapas sequenciais. Esse método foi acusado de ser redutor da capacidade do aluno,

---

<sup>16</sup> Durante o período militar foi decretada a lei nº 547, de 18 de abril de 1969, que autorizou o funcionamento e organização dos cursos de licenciatura curta no terceiro grau, para atender às “carências do mercado”. O Estado considerava ser desnecessária uma formação longa e sólida para as licenciaturas encarregadas de formar professores. As licenciaturas curtas formariam então profissionais da educação menos qualificados, pois destinados a suprir a necessidade de mão de obra, tornando-se, assim, meros proletários da educação (FONSECA, 1993).

por apresentar conteúdos prontos e acabados, distantes do presente e da realidade dos alunos.

A partir disso, introduziu-se a história crítica no currículo, com o objetivo de desenvolver com os alunos atitudes intelectuais baseadas em análises e problematizações (BITTENCOURT, 2006). Tal perspectiva visava valorizar atitudes ativas do sujeito como construtor de sua história. O conhecimento histórico como área científica também influenciou o ensino de história, afetando os conteúdos e os métodos de aprendizagens, contribuindo, especialmente, para a aproximação da história com as demais Ciências Sociais, principalmente a Antropologia. Além disso, o ensino de história passou a possuir objetivos específicos, tornando-se relevante para a constituição da noção de identidade.

A partir dessa perspectiva, o ensino de história passou a desempenhar papel fundamental no desenvolvimento da cidadania, pois envolveu a tarefa de despertar no indivíduo a reflexão sobre sua atuação nas relações interpessoais e sua participação no coletivo. A distinção entre o saber histórico científico e o saber histórico escolar também se tornou mais clara. Mediante isso, o saber histórico escolar reelaborou o conhecimento produzido no âmbito das pesquisas por historiadores, articulando os fundamentos e métodos de pesquisa com os fins didáticos, portanto, de acordo com seus objetivos.

## **4.2 – Um pouco mais...**

Circe Bittencourt (2008) faz breve abordagem histórica sobre os conteúdos e métodos do ensino de história no Brasil. A autora desenvolve essa abordagem, fundamentada em pesquisas voltadas para mudanças e permanências de conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem. Afirma que a história sempre esteve presente nas escolas primárias e elementares brasileiras. Contudo, desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino se voltava para uma formação moral e cívica.

Conforme afirma Bittencourt (2008), o método de ensino que predominava no séc. XIX indica um ensino voltado para a memorização dos

conteúdos, por meio do emprego maciço do livro didático. Aprender história, neste momento, significou saber de cor: nomes, fatos e datas, copiando exatamente o que continha nos livros. Assustador pensar que tal abordagem constituiria tradição ainda vigente no ensino de história.

Na década de 1970, os métodos de ensino de história utilizados nos ensinos primário e secundário eram parecidos. Contudo, prossegue Bittencourt (2008), houve proposta de renovação dos métodos, segundo o desenvolvimento de técnicas de ensino, daí esta proposta pedagógica ser denominada por “tecnicismo educacional”<sup>17</sup>. Ela visava articular conteúdo e método, através de estudos dirigidos.

Nadai (2009) disserta sobre o ensino de história e a pedagogia do cidadão. Observa que os currículos e materiais de ensino de história giraram sobre quem deveria ser os agentes sociais formadores da nação, ou seja, buscaram garantir a criação de identidade nacional hegemônica, por meio da frequente menção à mistura de grupos étnicos, mas com valorização do branco, cristão e europeu, já que teria comandado o processo.

Segundo esse ponto de vista, negros africanos e indígenas não foram reconhecidos nas suas especificidades étnico-culturais, mas apenas como colaboradores da obra civilizatória produzida pelos portugueses/europeus/cristãos. Daí serem mencionados, mas não entendidos, se fazerem presentes, mas não como protagonistas.

Nadai (2009) também aponta que a história que se narra permite conhecer a identidade de uma sociedade e o estatuto dela. Aprender o estatuto da história no Brasil é reforçar e instituir uma memória que legitima o projeto político de dominação burguesa. A escola foi um dos espaços de formação da

---

<sup>17</sup> A educação tecnicista no período militar voltou-se à formação de mão de obra em curto prazo de tempo. Assim, o aluno tornava-se alvo do governo para suprir as necessidades na economia. Neste contexto, um novo modelo presente nas reformas educacionais foi imposto e trazia como objetivo maior a implantação de concepção de educação voltada para o modelo empresarial, ou seja, a aplicação na escola de modelo característico do sistema de produção capitalista. O conteúdo a ser transmitido correspondia a informações objetivas, o método utilizado para transmissão dos conhecimentos era baseado na divisão de tarefas entre os diversos técnicos de ensino, estes também responsáveis pelo planejamento racional do trabalho educacional e a tarefa do professor se resumia em um mero executor do que foi planejado para a sala de aula (SAVIANI, 2013).

elite cultural e política, conduzindo os destinos nacionais em nome do conjunto da nação. Porém, prossegue a autora, ocorreram alterações nesse estatuto<sup>18</sup>, responsáveis por causar transformações significativas, sobretudo, em função da inserção da classe popular do país na escola, em fins da década de 1960.

Para Elza Nadai (2009) um dos maiores desafios dos membros responsáveis pela construção da escola é mantê-la aberta à maioria da população e garantir a permanência dos alunos nela. Nesse contexto é que a autora destaca que o professor de história deve conhecer e explicitar a trajetória de constituição desse conhecimento enquanto disciplina pedagógica, esclarecendo a ação e a contribuição dos diversos agentes sociais e não somente dos privilegiados.

Levando em conta o ensino, mais especificamente o ensino de história, cabe se apropriar de algumas teorias que pretendem compreender as atuais propostas de renovação dos meios e métodos de ensino. Machado (2015) considera que os meios de ensino variam muito, sendo por vezes restritivos e em outros casos abrangentes. O desenvolvimento dos meios pode promover mudanças substanciais no processo pedagógico como um todo e em muitos casos são necessários para o alcance de determinados objetivos.

Como afirma Machado: “A permanente evolução dos meios exerceu intensa pressão sobre os métodos, sobre suas estratégias e procedimentos, numa relação de mútuo condicionamento” (2015, p.32). Os meios e os métodos são indissociáveis, entretanto, isso não significa que sejam a mesma coisa. Os meios possuem forte componente material, como depositários da informação, enquanto os métodos se apresentam como processos lógicos e modelações abstratas que são afirmadas na prática do processo educativo.

Segundo Bittencourt (2008), as críticas em torno dos métodos de ensino levaram os educadores, no final dos anos 1960, a dar maior ênfase a esse aspecto. Essa ênfase na necessidade de renovação metodológica favoreceu o

---

<sup>18</sup> Em suma, as alterações envolve a constituição de novas abordagens, o emprego de novas fontes, o enfrentamento de novos temas. Soma-se a isso, o estudo de grupos sociais, coletividades, ao invés de personalidades (embora estudos biográficos sejam realizados, mas de modo diferente). BURKE, 1997.

surgimento de propostas que promoviam separação entre os métodos de ensino e os conteúdos explícitos. Já nos anos de 1980 houve intensos debates sobre a renovação do ensino de história, inclusive, severa crítica da caracterização da exigência dessa disciplina pelo “saber de cor” de fatos históricos e personagens ilustres:

Um dos vilões do ensino de história parece ser “o método tradicional”, termo usual entre docentes e pesquisadores, embora pouco explicitado e definido concretamente. Pode-se entender o método tradicional – quem tem sido criticado desde o fim do século XIX – como aquele que conduz o aluno a simplesmente aprender de cor os conteúdos (BITTENCOURT, 2008, p.225).

Os debates intensos da época se aprofundaram sobre o problema do método tradicional e, então, foi possível compreender melhor o significado das relações entre métodos e conteúdos. O método tradicional se caracterizava pela vivência de relação autoritária entre professor e aluno, dada a crença na hierarquia de saberes. Outra marca desse método envolvia o emprego da causalidade e do dedutivismo, ou seja, de abordagem pautada por tratar do mais antigo em direção sucessiva ao mais novo e do geral ao particular. Contudo, tal método se mostrou insuficiente para a formação intelectual e o desenvolvimento da visão crítica dos alunos.

Na esteira do questionamento do método tradicional é que passa a ser debatida a introdução do método dialético no ensino de história (BITTENCOURT, 2008). Esse método corresponde ao esforço para construção de conhecimento crítico, que surge no confronto de teses opostas e no tensionamento presente/passado. Esse método tem por objetivo promover a elaboração do conhecimento pelo contraditório e o divergente, tendo como ponto de partida a constituição de problema/problematização capaz de dizer respeito ao universo/realidade dos alunos.

Mais especificamente na situação da aula, o princípio básico do método dialético envolve a aceitação de que o professor não pode atuar como detentor exclusivo do conhecimento. Isso deve ser considerado, mesmo aceitando-se que ele possui entendimento prévio sobre o tema selecionado para estudo,

bem como a responsabilidade de apresentar e gerenciar a discussão em classe. Parte-se, na verdade, da ideia de que o professor conhece mais sobre o tema estudado ao ter início o curso, entretanto, ele re/aprende, mediante o exercício dialético de estudar com os alunos.

O ensino de História está contido e constitui a cultura escolar brasileira e, como tal, configura amplo campo de pesquisa. No panorama atual é possível identificar diversos estudos que se debruçam em novas formas de ensinar história, como é possível perceber na leitura de coletâneas envolvendo esse campo de estudo (ROCHA et al, 2009; KARNAL, 2003; VALÉRIO; RIBEIRO JÚNIOR, 2016). Promovendo acertos com a tradição que foi constituída, as práticas educativas e pesquisas desenvolvidas no ensino de História atualmente buscam ampliação e renovação.

### **4.3 – Novos desafios**

Marcos Silva e Selva Fonseca (2010) apontam que o ensino de história na educação básica brasileira passou a ser objeto de intenso debate, lutas políticas e teóricas no contexto de resistências ao planejamento educacional da Ditadura Civil Militar brasileira (1964-1989). O que significou refletir sobre o estado do conhecimento histórico e do debate pedagógico, bem como combater a disciplina “Estudos Sociais” e a desvalorização da História.

O encerramento da experiência ditatorial não significou a inexistência de novos desafios a serem enfrentados no cotidiano do ensino de História. Ao contrário disto, algumas tendências nesse campo específico se fortaleceram e os debates se ampliaram, tendo em vista essa conjuntura e a iniciativa de muitos professores superarem o que consideravam limitação tanto do ponto de vista historiográfico quanto político e pedagógico.

Para os autores citados, esses debates se constituíram numa conquista importante, pois passaram a reafirmar a concepção de que ensinar história era algo diferente de apenas repetir/reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços. Passa-se, então, a valorizar a produção escolar:

Pensar nos lugares, nos papéis, na importância formativa da História no currículo da Educação básica requer concebê-la como conhecimento e prática social, em permanente (re)construção, um campo de lutas, um processo de inacabamento. Um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer (SILVA; FONSECA; 2010 p.16).

Para Silva e Fonseca (2010), o ensino de história visa desenvolver papel educativo, formativo, cultural e político aos estudantes, pois, assim, poderá estabelecer relação evidente com a construção da cidadania, no sentido crítico. Para que isso ocorra, cabe ao professor de história atentar para a preocupação em definir questões problematizadoras, capazes de remeter ao tempo em que vivemos e a outros tempos, num diálogo amplo entre a multiplicidade de sujeitos, tempos, lugares e culturas.

Apontam também os autores que grande parte das escolas ainda continua aquém de suas potencialidades. Estado, professores, alunos e comunidade, em geral, precisarão trabalhar para que esses limites sejam ocupados e ultrapassados, pois os desafios e as perspectivas do ensino e aprendizagem de História têm de convergir no sentido de assegurar a vivência de experiência gratificante em diferentes realidades escolares.

Silva e Fonseca (2010) consideram que a escola pode se constituir num espaço democrático, onde diversas possibilidades de ensinar e aprender estão presentes. Nesse sentido, a concepção de História como disciplina formativa aponta para a construção de novas práticas e possibilidades metodológicas, que potencializem outras relações educativas, desde o processo de alfabetização da criança, durante os primeiros anos de escolaridade.

Sendo assim, cabe destacar o peso e a importância do ensino de história, representado por diferentes linguagens artísticas, por exemplo (literatura, teatro, cinema e música). Não se pode considerar esse universo como mera ideologia, ao invés disso, deve-se reconhecer a multiplicidade qualitativa e intelectual dessas linguagens, pois permitem estabelecer diálogos reflexivos com os conteúdos e ajudam a consolidar a consciência histórica.

Considera-se que o espaço de sala de aula tem recebido uma série de novos recursos, responsáveis por complementar a formação dos alunos. Dentre esses recursos, Araújo Filho (2007) aponta para a utilização de recursos audiovisuais, especificamente os filmes, uma vez que eles têm aparecido com destaque no ensino de história realizado na educação básica, entre outras razões:

- por sua potencialidade para resgatar o tempo em suas múltiplas dimensões (modos de ser, viver, agir, sentir, pensar etc), tanto no plano da vida privada quanto no plano da vida social;
- por sua capacidade para mobilizar o imaginário e a emoção como elementos presentes na construção humana;
- pela ampla liberdade com que o campo da temática histórica pode ser articulado no filme de ficção e no filme de não-ficção.

Do sentido comercial ao interesse da pesquisa histórica, o cinema passou concomitantemente ao centro das discussões entre historiadores e educadores tendo em vista se constituir numa linguagem impregnada de possibilidades didáticas. Jairo Nascimento (2008) alerta, entretanto, que apesar de ser linguagem artística com mais de cem anos de existência, o cinema ainda não foi devidamente apropriado do ponto de vista didático e da crítica histórica para o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Jairo Nascimento (2008) considera que, entre as décadas de 1970 e de 1980 é que a temática do emprego didático do cinema, embora tímida, passou a figurar no meio acadêmico. Foi somente a partir do final da década de 1980 que o cinema ganhou definitivamente espaço nas discussões pedagógicas, em livros e revistas científicas e em ações e programas de órgãos públicos ligados à educação. Colaborou para isso a influência da historiografia francesa e, em especial, o alargamento dos meios de comunicação de massa no país.

Nesse sentido, Araújo Filho (2007) aponta que houve ampla divulgação das fitas VHS, a partir da década de 1980, fato que contribuiu para os filmes ganharem cada vez mais espaço no cenário escolar. Mediante a maior popularização dos filmes, passou-se a reconhecer que a formação cultural e

educacional das pessoas poderia ocorrer com base nessas obras em igual medida à leitura de obras literárias, filosóficas e sociológicas. Assim, os filmes ocuparam espaço no campo educacional, dado que tratados segundo interesses e necessidades eminentemente pedagógicas.

De acordo com Bittencourt (2008), vários foram os anos de aperfeiçoamento de técnicas audiovisuais para que os filmes penetrassem no cotidiano dos alunos pela televisão e pelo vídeo. Esse fenômeno envolve verdadeira invasão das imagens, responsável por enorme aprendizagem pelo olhar, cujo resultado pedagógico é difícil de ser avaliado. A televisão, por exemplo, foi por muito tempo considerada empecilho ao aprendizado por vários educadores, concepção ainda difícil de ser vencida no ambiente escolar.

Apenas recentemente a escola tem iniciado aproximação pouco mais realista com os diversos instrumentos de comunicação. Exibir filmes aos alunos nas escolas ou mandá-los assistir filmes em casa tem se tornado prática bastante usual. Se hoje se pode usar mais facilmente tais recursos nas escolas, mesmo que de maneira precária, a questão que se torna mais conflitiva é a reflexão sobre as formas pelas quais os professores e alunos tem se apropriado desse instrumento como material didático.

Jairo Nascimento (2008) aponta que há distância considerável entre a prática da exibição cinematográfica e a realidade escolar brasileira. Escolas e professores, de modo geral, não estão suficientemente preparados para lidar com esse tipo de linguagem. Por parte do professor, por exemplo, predomina com muito vigor o ensino tradicional, baseado fundamentalmente em aulas expositivas e no livro didático como referencial para informar e não para discutir e construir o conhecimento histórico.

Nascimento (2008) aponta que diante da diversidade de recursos didáticos que a sociedade moderna nos oferece, como o cinema, a TV e a fotografia, dentre outros, cabe ao professor dedicado ao ensino de história ser polivalente, do ponto de vista metodológico. Isso requer do docente conhecimento básico no uso adequado de cada uma dessas linguagens à disposição. No entanto, parcela significativa das escolas brasileiras (públicas

ou privadas) carece de pessoal técnico ou pedagógico qualificado no uso e no manuseio das tecnologias audiovisuais.

Nascimento (2008) considera importante atentar para os professores que nunca usaram aparelhos tecnológicos ou que ainda têm dificuldades. Textos teóricos ajudam no desempenho do professor, mas somente com a experimentação constante é que pode-se melhorar a metodologia de ensino. A prática deve ser permanente repensada, já que o ofício docente não é imutável. Todo referencial tende a se desatualizar pela mudança das práticas e também porque a maneira de concebê-las se transforma. Tais transformações passam principalmente pela emergência de novas competências.

Para Silva (2009), cabe então aos educadores ajudar a história a não fugir de si, a se reaver integralmente, a recuperar filmes e ensino como suas expressões legítimas. Trazer filmes para a cena da pesquisa e do ensino de história é fazê-los dialogarem com o trabalho dos professores e dos historiadores, que são convidados a descobrir que muitas são as vozes com direito a fala reflexiva sobre a história, tanto no plano do conceito quanto no plano do sensível, apresentadas nos filmes.

Além da proliferação da produção de imagens nos livros didáticos, destaca Bittencourt (2008), presencia-se atualmente a proliferação da produção de imagens tecnológicas como recurso didático, provenientes de máquinas ou aparelhos eletrônicos, especialmente, filmes e fotografias. Essas imagens são produzidas de maneiras diferentes, sendo algumas delas criadas como material didático e outras transformadas em material didático, como é o caso da maioria dos filmes empregados em sala de aula.

Mas independentemente da origem dos filmes, a problemática central que se apresenta para os professores de história envolve o tratamento metodológico que esse discurso imagético exige (MACHADO, 2015). Isso garantiria o emprego do cinema para além de situações como: 1) ilustração de determinado conteúdo apresentado em sala de aula; 2) recurso para seduzir alunos acostumados com a profusão de imagens e sons do mundo audiovisual; 3) e exibição exclusiva de documentários e outros “filmes históricos”.

Quando se pretende desenvolver a capacidade de crítica e de autonomia interpretativa dos alunos, deve-se tirar proveito das características expressivas/comunicativas dos filmes. Ao emprega-los no ensino de história, devem os professores se valerem das formas específicas de comunicação audiovisual, pois isso é que garantirá aos alunos, com o tempo, o aperfeiçoamento de capacidade perceptiva e, por conta disso, níveis cada vez mais sofisticados de análise, interpretação e crítica da produção audiovisual.

Apesar da grande contribuição de filmes históricos para o ensino de história, é válido afirmar que todo filme tem algo a ensinar, independente do seu gênero. Os filmes são materiais inerentes à educação permanente, desde que o cinema foi inventado, e o ensino escolar sempre se beneficiou e se beneficiará do diálogo com eles, seja nos espaços escolares, em sessões de cinema ou diferentes formas de experiência. Dada a condição, ao mesmo tempo, de obras de arte e de meios massivos de comunicação, eles permitem a constituição de poderosas situações de mediação.

Segundo Silva e Ramos (2011), a presença dos filmes no ensino de história costuma se dar por múltiplas vias, desde a identidade temática até a abertura de novas possibilidades de pensamento sobre sujeitos e campos da ação humana. Os filmes se prestam tanto para reforçar horizontes analíticos quanto para buscar diversificadas interpretações. Além disso, o trabalho com filmes no ensino de história tem de ser encarado como rico campo de vivência da interdisciplinaridade.

Circe Bittencourt (2008) apresenta propostas de ensino de história preocupadas em providenciar a integração das questões pedagógicas e historiográficas, tendo como base imagens tecnológicas. Em comum, tais propostas rejeitam a mera análise do conteúdo, segundo a preocupação do professor em tratar certo tema, por meio do filme. Soma-se a isso, a preocupação em construir com os alunos o desenvolvimento de análise crítica da imagem cinematográfica.

A autora sugere que é preciso, inicialmente, muito cuidado na escolha do filme. O primeiro passo envolve o professor conhecer as preferências dos

alunos e identificar suas experiências como espectadores. É preciso ainda preparar os alunos para a leitura crítica dos filmes, por meio da reflexão sobre os filmes que assistem, de acordo com as preferências identificadas. Em suma, esse momento inicial é importante para introduzir perguntas responsáveis por levar os alunos a duvidar do que assistem e questionar as imagens.

Na sequência, após refletir com os alunos sobre o que veem nos filmes, é importante levantar indagações sobre o objeto a ser analisado. Só depois de lançar tais questões e discutir alguns aspectos indicativos da complexidade do filme é que se pode introduzir outras obras dessa natureza na sala de aula, abordando temática desejável. A análise pode seguir procedimentos metodológicos que levem em conta leitura geral e leitura interna do filme, conteúdo, personagens, acontecimentos principais, cenários, lugares, tempo em que decorre a história narrada etc.

Assistir filme, segundo ponto de vista pedagógico, deve ainda conduzir a outra reflexão sobre elemento técnico importante: o vídeo. A popularidade desse suporte técnico deve ser considerada em dois sentidos. O primeiro envolve a possibilidade do professor controlar as cenas, tendo em vista a oportunidade de retomar as imagens consideradas mais importantes. A segunda diz respeito a produção de filmes pelos próprios alunos, situação que possibilitam a compreensão do processo de produção das imagens cinematográficas.

Ao examinar o cinema como recurso didático para o ensino de História, cabe ponderar que os filmes tem despertado interesse dos professores, em decorrência de sua capacidade elevada de reação emocional. De acordo com Araújo Filho (2007), o uso de filmes provoca atividade psíquica intensa, realizada por meio de seleções e do estabelecimento de relações. Todavia, prossegue o autor, o acolhimento do cinema por parte dos docentes que atuam na Educação Básica não tem tanta correspondência, apesar da imagem de que o filmes representam recurso didático da atualidade.

Araújo Filho (2007) reforça a perspectiva de que trabalhar com os filmes implica, necessariamente, trabalhar com a linguagem cinematográfica, o que

significa compreendê-la. Para que o uso do cinema na escola possa ter êxito é preciso ter em conta algumas exigências, tais como:

- o privilégio de “materiais cinematográficos complexos”, ficcionais ou documentários, produzidos não necessariamente com fins didáticos, de modo a exigir do professor o aprofundamento do tema;
- a abordagem de tema ou período da História com base em mais de um filme, de modo a favorecer a pluralização de leituras historiográficas;
- o investimento do professor em formação que lhe proporcione conhecimento da linguagem cinematográfica e, assim, seja capaz de permitir a decodificação da mensagem audiovisual.

Araújo Filho (2007) aponta que o ensino de história está relacionada ao ato de fazer os alunos exercitarem a compreensão e o entendimento de suas próprias histórias e dos acontecimentos de sua formação social. Os alunos deveriam, então, construir categorias históricas, de modo a entenderem o mundo em que vivem e do qual fazem parte. Para tanto, caberia promover a formação das crianças e dos jovens, no sentido de capacitá-los para ler e analisar criticamente a produção cultural, acadêmica ou não, com a qual são confrontados no mundo contemporâneo, inclusive os filmes.

Nesse sentido, o papel do cinema é importante, segundo Araújo Filho (2007). Contudo, o ensino de história com base no cinema depende da vivência do professor, o que significa assumir que quanto mais próximo e inserido no universo do cinema, maiores serão as chances de usá-lo em sala. Fato é que a partir do emprego do cinema, torna-se possível contar com os filmes para facilitar a reconstrução da história, por conta da imagem em movimento. Essa facilitação decorre do fato de a passagem do tempo ser mais fácil de ser compreendida com os recursos imagéticos presente neste tipo de obra.

Araújo Filho (2007) afirma também que a possibilidade de se ter o cinema como documento começou a ganhar força nas décadas de 1960 e 1970, quando o debate historiográfico destacou a importância da diversificação das fontes a serem utilizadas na pesquisa histórica. Em um primeiro passo significativo, a chamada Nova História ampliava o conteúdo do termo

documento, incluindo aí a imagem e o som, enquanto num segundo, chamava atenção para a importância da crítica ao documento.

Embora importante, Araújo Filho (2007) aponta para o fato de que os filmes não devem ser meros substitutivos do livro didático. Trata-se de encará-los como novos mecanismos de aprendizagem, capazes de modificar o processo de ensino-aprendizagem tradicional e o próprio conceito de História. Desse modo, os problemas de veracidade identificados em um filme configuram oportunidade de serem debatidas as diversas leituras da história que circulam em uma sociedade.

Para Araújo Filho (2007), o uso do filme favorece a transformação do registro escrito que parecia não ter importância em algo que “através de uma cena, através de um olhar, ganha uma infinidade de sentimentos e reflexões”. Assim, os filmes potencializam a concepção de que a história está “muito mais presente do que se imagina”. Destaca ainda que a relação entre o cinema e a história é clara: a imagem fílmica traz, de modo geral, contribuição ao processo de conhecer e de ensinar história na Educação Básica, ao ressaltar a força da imagem para a reconstrução/representação do real vivido.

Todo filme sempre tende a ensinar algo, aponta Silva e Ramos (2011). Se o filme pertence ao gênero de “ficção”, ensinará a beleza da narração em poesia, por meio de conteúdos, partindo da razão sensível. Caso seja um “documentário”, permitirá o acesso à informações e análises sobre um tema, se aproximando da razão explicativa, sem que isso se desvincule do universo da arte. Na verdade, para esses autores, tanto os filmes de “ficção” como os “documentários” são categorias que se mesclam:

- filmes de “ficção” documentam paisagens, pessoas, objetos, pois registram e inventam, visual e sonoramente, diferentes aspectos do mundo;
- filmes “documentários” tornam ficcionais tempos, cores, luzes, visto que seus diretores escolhem enquadramento de seus “objetos”, interpretam sempre.

A partir disso, os autores consideram os filmes como materiais inerentes à educação, de forma potencial, desde que o cinema foi inventado. O ensino escolar sempre se beneficiou e ainda se beneficia do diálogo com a linguagem cinematográfica, independente da forma de acesso que os alunos terão às obras. No ensino de história, especificamente, o apelo aos filmes costuma se dar por diferentes vias, desde a identidade temática (“grandes acontecimentos” e “grandes personagens”) até à abertura de possibilidades novas de pensamento sobre sujeitos e campos da ação humana.

Pedro Costa (2011) considera que a dinâmica das mudanças ocorridas nas últimas décadas do século XX trouxe novas exigências aos professores. Na atualidade, esses profissionais precisam se conscientizar sobre a necessidade de investir em sua formação docente. Nesse interim, o autor aponta como sendo necessário o investimento na pesquisa envolvendo o campo do ensino, pois isso permite/favorece conhecer melhor, entre outros assuntos, as teorias de aprendizagem: construtivismo e sócio-interacionismo.

A teoria construtivista (considerada como teoria do desenvolvimento das inteligências) foi desenvolvida por Jean Piaget (1896-1980), segundo combinação de teorias até então existentes (o Apriorismo e o Empirismo). O construtivismo se apoia na proposição de que nada está pronto ou acabado, inclusive o conhecimento, já que ele é obtido através da interação do sujeito com seu meio e a partir de estruturas existentes, isto é, a aquisição de conhecimento depende tanto das estruturas cognitivas como da relação do sujeito que conhece com o objeto de/que produz conhecimento.

Já a teoria sócio-interacionista está baseada nos estudos de Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) e abrange diversos modelos epistemológicos, que visam explicar o processo de aprendizagem pelos indivíduos. Essa corrente concebe a aprendizagem como fruto de vários processos internos de desenvolvimento mental, que tomam corpo somente quando o sujeito interage, ao mesmo tempo, com objetos e com sujeitos de cooperação. Sendo assim, a aprendizagem exige interação com o Outro, isto é, acontece por meio de complexas trocas, portanto, possui eminente dimensão coletiva.

Costa (2011) aponta que, ao terem conhecimento destas teorias da aprendizagem, podem os docentes ampliar seus saberes e assim dispensar maior cuidado no tratamento metodológico e na seleção de fontes, passando, então, a ter melhores possibilidades de verificar se o conhecimento delas facilita o ensino. As mudanças de paradigma têm impacto direto no modelo econômico mundial e trazem em seu bojo novos desafios em todas as áreas, tendo influência direta no modelo de educação oferecido, pois é por intermédio da educação que o processo de mudança se faz com mais eficiência.

O desafio para o professor é ainda maior nesse contexto de mudanças, considera ainda Costa (2011), pois exige que ele reveja como esse ensino tem sido abordado historicamente. O professor de história, mais especificamente, tem que ser pesquisador e isso implica em verificar como é possível produzir conhecimento tanto para si mesmo como para seus alunos. Nesse sentido, o autor afirma a necessidade de ser ampliado também o conhecimento sobre as teorias próprias da História, para além de compreensões simplistas das teorias marxista e positivista.

Pedro Costa (2011) conclui que o emprego de filmes, em um trabalho interdisciplinar, oportuniza aos professores desenvolverem trabalho pedagógico coletivo, em que as especificidades disciplinares são somadas, o que facilita perceber a riqueza de saberes já conhecidos e quantos mais ainda podem ser alcançados. Para tanto, fundamental é o desenvolvimento de muito trabalho por parte dos professores e alunos que desejam inserir em seus cotidianos novas fontes, teorias e metodologias, considerando a capacidade que encerram de promoverem qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Nas duas últimas décadas, registra-se a produção de filmes amadores associados ao ensino de história, graças as oportunidades geradas pela tecnologia digital (DE LUCA, 2009; MOLETTA, 2009). Nesse conjunto de experiências (PERINELLI NETO, PAZIANI, 2015; SIMONINI, NUNES, 2008; CURY, 2009), pode-se notar preocupações epistemológicas (marxismo e a micro-história, especialmente), formativas (desenvolvidas na graduação), temáticas (caso de religiosidade, urbanização e meio-ambiente), metodológicas

(história regional) e de sujeitos (mulheres, negros, idosos, “pessoas comuns” etc). Ela traduz maior avanço no diálogo entre ensino, história e cinema.

# **CAPÍTULO 5**

## **CINEMA E HISTÓRIA**

“São necessárias mais do que palavras impressas em uma página para entender como o cinema apresenta o mundo do passado. São necessárias imagens em movimento”.

*Robert Rosenstone*

## 5.1 – Encontros e desencontros

O cinema incorporou a história desde o princípio, em 1896, quando os filmes produzidos pelos irmãos Lumière registraram acontecimentos históricos ocorridos em tempos remotos ou recentes (ARAÚJO, 1995). Todavia, se o cinema fez, desde muito cedo, da história uma fonte de inspiração, o reconhecimento do cinema pela história foi concebido, por longo tempo, somente como conhecimento acadêmico. Tal reconhecimento, aliás, parece não estar consolidado até os dias de hoje.

Machado (2015) afirma que a hegemonia da história positivista, no início do século XIX, contribuiu muito para impedir maior comunicação entre o cinema e a história. Para a historiografia positivista, os documentos legítimos que resguardariam a tão disseminada objetividade do fato histórico eram somente aqueles escritos, sobretudo os que haviam sido produzidos por organismos oficiais (memorandos, tratados, ofícios, cartas, levantamentos, cartografias etc).

Curiosamente, o cinema chegou a criar uma relação entre as mentalidades positivistas de outras áreas científicas (física, por exemplo). Isto porque o registro das imagens em filmes passou a ser entendido como forma de capturar o mundo presente na sua mais plena objetividade. Tal pensamento não valeu para a história, entretanto, pelo estatuto das fontes, conforme mencionado, bem como pela recusa do estudo de registros produzidos no presente, dado que isso era entendido como ação subjetiva.

Segundo Machado (2015), a incorporação do cinema pela história ocorreu após a Segunda Guerra Mundial, quando os historiadores passaram a enfatizar a necessidade de integrar novas abordagens e objetos aos seus estudos. Nesse momento, a história política e militar dará lugar à história cultural e social, a história das mentalidades e à micro história, entre outras inovações relacionadas às mudanças de método.

Durante pelo menos a primeira metade do século XX, os historiadores tinham certeza de que seu tipo de conhecimento sobre política, economia e vida social e cultural do passado era plenamente verdadeiro. Somente na

metade do século XX é que a história tradicional passou a ser questionada por uma série de disciplinas e grupos. Desenvolve-se, então, um clima que permitiu aos historiadores levarem a cultura pop mais a sério e, a partir daí, começassem a observar mais de perto a relação entre filme e conhecimento histórico (ROSENSTONE, 2010).

A narrativa do passado não é estanque, o que significa reconhecer que está aberta à possibilidade de emprego de suportes discursivos diferentes (NOVA, 2009). Isto porque o fato, o processo ou o contexto pode ser narrado, descrito e, portanto, construído de formas diferentes no próprio presente. Partindo dessas premissas, pode-se reconhecer que a história é conhecimento que pode ser representado com base na narrativa cinematográfica.

Para Cristiane Nova (2009), a reflexão sobre a relação entre cinema e história exige o reconhecimento de que a linguagem é representação social. De acordo com esse autor, o fato de que ao falar, ao escrever, ao desenhar, o homem cria e recria a história, promovendo modo particular de narrativa. Independentemente do grau de fidelidade à realidade, todas as linguagens estão sujeitas às interpretações distintas daquelas previstas pelo autor.

Nova (2009) também assinala que a linguagem é via dupla na matéria de construção social: por um lado revela e dá consciência, por outro é capaz de mentir sobre a realidade e de manipulá-la. Especificamente sobre o cinema, esse autor destaca que a realidade-ficção produzida pelos filmes induz ou promove interpretações da realidade, responsáveis, direta ou indiretamente, por influenciar o imaginário social que compõem a mentalidade de uma época.

A partir dessa perspectiva, Cristiane Nova (2009) conclui que somente os filmes são capazes de aproximar, de forma integral, o presente do passado, uma vez que são capazes de diferentes recursos não permitidos à narrativa ficcional ou mesmo histórica, dentre estes: mostrar imagens e sons, acelerar e reduzir o tempo, criar elipses, aproximar as pessoas na vida real e das experiências cotidianas. Contudo, ressalta que a aceitação dos filmes como narrativas capazes de representar a história exige a adoção de certa ideia de verdade, dissociada da 'exatidão' dos fatos e próxima da argumentação global.

Segundo José Barros (2008), o filme pode se apresentar como projeto para agir sobre a sociedade, formar opinião, iludir ou denunciar. Nesse sentido, esse autor identifica que o cinema tanto é agente da história, no sentido em que assume para si posições específicas e vozes de conflito, como também “[...] é interferido todo o tempo pela História, que o determina nos seus múltiplos aspectos” (2008, p.52). Além disso, assumir o cinema como sendo fonte histórica é reconhecer também que os filmes envolvem a sociedade e o contexto nos quais são produzidos, divulgados e assistidos.

De acordo com ainda com José Barros (2008), no âmbito das relações entre cinema e história interessa particularmente a possibilidade de os filmes representarem realidades históricas específicas ou ainda se constituírem em linguagem que se abre livremente para a imaginação histórica. Contudo, considerando ainda essa relação entre cinema e história, tal autor assinala a necessidade de agrupar os filmes em categorias não estaques, mas definitórias, com propriedades próprias, a saber:

- filmes históricos são aqueles buscam representar ou estetizar eventos e/ou processos históricos;
- filmes com ambientação histórica dizem respeito aos enredos criados de forma mais livre, localizando-os em um contexto histórico;
- documentários históricos são narrativas cinematográficas que são tidas como mais próxima à maneira do historiador, porque associadas ao sentido da busca da verdade.

José Barros (2008) igualmente propõe que o cinema e a história apresentam várias relações, assumidas como fundamentais neste trabalho, pois sugerem que os filmes podem ser tratados como:

- fonte histórica;
- representação histórica;
- instrumento para o ensino de História;
- linguagem e modo de imaginação aplicável à História;
- tecnologia de apoio para a pesquisa histórica;
- agente histórico.

Finalmente, Barros (2008) frisa que avaliar o cinema como agente histórico implica em pensar epistemologicamente de que modo se processa a representação historiográfica e de que maneira ocorre a construção do conhecimento histórico. Isto porque, o cinema é poderoso mecanismo de perpetuação de ideologias, o que significa reconhecer que se trata de linguagem capaz de se configurar num verdadeiro agente da política e das políticas, sendo, por esse mesmo motivo, materialidade tanto da História Cultural quanto da História Política.

Para Araújo Filho (2007), o filme é narrativa marcada pela pluralidade, visto se tratar de construção imaginativa que comporta sentidos e verdades, daí se constituir em obra a ser pensada e trabalhada interminavelmente. A arte cinematográfica, assim como o conhecimento histórico, não aceita o desconhecimento de seu caráter parcial, tendo em vista se constituir numa forma de intervenção humana no mundo, cada qual com especificidades, inclusive no que se refere a composição de suas linguagens.

Jairo Nascimento (2008) afirma que as pessoas têm acesso ao conhecimento histórico muito mais pela via cinematográfica do que por meio da leitura, seja do livro didático ou de qualquer outro texto escrito, sem citar o papel do professor em sala de aula. Ele enfatiza que o mundo atual encontra-se “*dominado pelas imagens*” e que, nesse contexto, as pessoas constroem suas representações do passado cada vez mais a partir do cinema e da televisão, especialmente.

Machado (2015) considera que os métodos devem se adequar permanentemente ao desenvolvimento metodológico de sua época. De tempos e tempos é possível ocorrer propostas de novas formas motivadoras de ensino, capazes de proporcionar aos alunos o acesso aos mais eficazes e complexos instrumentos formativos e avaliativos que a sociedade dispõe. Todavia, o autor frisa que não há nenhum meio de ensino que possa ser utilizado com êxito, sem que a prática educativa se baseie num método.

Meios e métodos são importantes no processo de ensino e aprendizagem, já que permitem realizar, de modo dialético, a ligação entre os

objetivos educacionais e a prática escolar. Machado (2015) afirma que, no âmbito da didática, o turbilhão da prática e do cotidiano se chocam com os valores mais gerais e duradouros, implícitos nos conteúdos e nos objetivos. Os meios parecem ter adquirido certa autonomia perante aos métodos, após o advento das novas tecnologias da informação e da comunicação (computadores, softwares, redes telemáticas, equipamentos multimídia etc).

## **5.2 – Marc Ferro**

Diante desse contexto de encontros e desencontros é que, no início dos anos de 1970, o renomado historiador francês Marc Ferro passou a refletir em torno da múltipla interferência que ocorre entre o cinema e a história. Segundo Ferro (2010), ocorreu uma reviravolta na relação entre o escrito e a imagem. Foi durante os anos de 1960 que os filmes foram vistos no mesmo pé de igualdade que as demais artes. O cinema já era produzido há certo tempo, mas seu reconhecimento e legitimação ocorreu apenas a contar dessa época.

O vídeo passou a ser instrumentalizado para as finalidades de documentário, isto é, sua utilização para escrever a história de nosso tempo: as enquetes fílmicas, que lançam mão da memória e do testemunho oral se tornaram numerosas. O filme passou, então, a contribuir para a construção de uma espécie de “contra-história”, não oficial, liberada dos arquivos que contem a memória oficial conservada por nossas instituições. Enfim, o filme se tornou linguagem que contribui para conscientização.

Ferro (2010) aponta que, cronologicamente, o cinema apareceu inicialmente como instrumento do progresso científico. Paralelamente, desde que o cinema se tornou uma arte, seus pioneiros passaram a intervir na história com filmes, documentários ou de ficção. Não coincidentemente, desde que os dirigentes de uma sociedade no século XX compreenderam a função que o cinema poderia desempenhar, tentaram se apropriar dele e colocá-lo a serviço de seus interesses e projetos.

Ao longo do século XX, o cinema tornou ainda mais ativo como agente de tomada de consciência social. Essa intervenção do cinema se exerce por meio de modos de ação que tornam o filme eficaz e operatório. Sem dúvida, essa capacidade está ligada à sociedade que produz o filme e àquela que o recebe. O cinema dispõe de certo número de modos, que não são uma simples transição da escrita literária, mas que tem sim sua especificidade. Como todo produto cultural, todo filme tem uma trajetória que é história.

Dessa maneira, os filmes como agentes da história passaram a ser analisados de múltiplas formas. A partir da produção, da distribuição, de seus agentes econômicos, dos personagens políticos envolvidos, das repercussões políticas de suas mensagens, dos eventuais conflitos diplomáticos que suscitou, das rivalidades que constitui. Enfim, como agentes da história, os filmes têm de ser analisados não apenas porque narram história, mas também porque podem influenciar no próprio devir histórico.

Outra forma de se conceber a relação entre cinema e história está na concepção daquele como sendo um veículo privilegiado para se apresentar a história. Ferro (2010) faz referência ao processo de criação dos filmes, em que os cineastas realizam o que ele denomina por uma “contra-análise” da sociedade. Trata-se de exercício de reflexão e de síntese muito fecundo, em que o filme pode se contrapor frontalmente às concepções hegemônicas da história oficial produzidas na academia.

A função da contra análise no cinema só se exerce, de fato, mediante duas condições. Inicialmente, é preciso que os cineastas tenham se tornando autônomos em relação às forças ideológicas e as instituições estabelecidas, do contrário a ação deles só faz completar, sob nova forma, o ideário das correntes ideológicas dominantes. A segunda condição é a da escritura que, evidentemente, utiliza procedimentos específicos. Desta forma, a contribuição do cinema para a inteligibilidade dos fenômenos históricos se difere de acordo com o grau de sua autonomia e de sua contribuição estética.

Para Ferro (2010) existem diversas maneiras de considerar um filme histórico. A mais comum, herdada da tradição erudita, consiste em verificar se

a reconstrução é precisa, se o cenário e as tomadas externas são fiéis a realidade e se os diálogos são autênticos. Muitos cineastas ficam atentos a tais precisões eruditas, de modo que acabam por trabalharem nos filmes com exigências específicas, como a consulta pessoal de arquivos, fazendo algo próximos de historiadores, no esforço de restituir o sabor antigo.

Para esse autor é absolutamente legítimo que o historiador utilize o cinema para narrar a história, pois se entende que o audiovisual pode apontar, através do emocional e da linguagem, outras possibilidades de interpretação. Os filmes, enfatiza Ferro (2010), podem romper não somente com as interpretações históricas construídas pela academia, mas também desestruturar o que gerações de homens de Estado conseguiram construir e ordenar em narrativas, normalmente, marcadas por belo equilíbrio.

Machado (2015) destaca que a proposta de Ferro ainda encontra resistências. Existem historiadores que apontam para o fato de que os filmes de ficção, aqueles baseados em fatos reais ou documentários seguem, cada um a seu modo, a tradição da produção escrita, da pesquisa de materiais e, por isso, não podem ser pensados como linguagem que necessariamente inaugura um novo tipo de saber. Trata-se, portanto, de visão focada na etapa de pré-produção dos filmes.

Entretanto, a partir da teoria de Ferro (2010), cabe afirmar que os filmes podem ser concebidos, inclusive, como fontes históricas. O autor apresenta em seus estudos duas abordagens para a interpretação da relação cinema e história: a leitura história do filme e a leitura cinematográfica de história.

A leitura histórica do filme envolve seu trato como fonte primária. A película é analisada como um discurso localizado temporal e espacial, que reproduz certos valores, concepções, ideologias do seu tempo (da época de sua produção e exibição). Seguindo essa perspectiva, se desenvolveu na Europa, ao longo dos anos 1980, diversas investigações que passaram a se utilizar de filmes históricos como fontes primárias no estudo das representações que as sociedades faziam em determinada época. Essa seria a tendência dominante nos estudos históricos relacionados ao cinema.

Já a leitura cinematográfica da história é aquela feita pelos cineastas com o objetivo de narrar história. Nessa abordagem, interessa menos o contexto de produção do filme e mais o conteúdo histórico efetivamente construído no enredo pelos roteiristas, diretores e atores envolvidos com a trama. Essa visão sempre foi muito negligenciada pelos historiadores, enfatiza Ferro (2010), pois as opiniões dos cineastas foram tratadas com pouco valor, dado que consideradas superficiais e equivocadas, quando a discussão envolvia o tratamento de contextos históricos específicos.

### **5.3 – Robert Rosenstone**

Toda essa tendência de pensamento favoreceu o surgimento de uma corrente historiográfica a favor da utilização do cinema como instrumento para a construção e expressão do conhecimento histórico. Segundo Machado: “De acordo com essa corrente, o filme histórico poderia ser concebido como uma forma legítima de discurso capaz de apresentar o passado” (2015, p.23). A partir desse momento, passou a ser edificada a base teórica que permitiria aos historiadores dar vazão àquele ponto de vista chamado por Marc Ferro, na década de 1970, por leitura cinematográfica da história.

Seguindo essa perspectiva, o historiador Robert Rosenstone (2010) discutiu de forma bastante original as potencialidades discursivas/epistemológicas/cognitivas do cinema. Para ele, o filme é o veículo mais eficaz para traduzir emoções, costumes, sentimentos e para produzir o caráter processual e totalizante da história. Com seus recursos de linguagem, o cinema seria capaz de levar as pessoas para a vida real com mais veracidade do que os livros. Conforme o próprio Rosenstone:

O mundo na tela reúne coisas, que por motivos analíticos a história escrita separa. Economia, política, raça, classe social e gênero se unem na vida de indivíduos e grupos. Isso faz com que a história se torne semelhante à vida (2010, p.77).

Pensar e entender a relação entre história na tela, história na página e como a obra histórica na tela acrescenta algo no entendimento histórico sugere

a aceitação de que existe mais de uma maneira de se estudar, apresentar e entender o passado e que há mais de uma mídia a ser usada para transmitir tal entendimento. Conta, para tanto, a compreensão da maneira como os vestígios da história são juntados para que tenham significado no presente. O dispositivo mais comum para fazer isso é a narrativa, pois se passa a entender o passado nos enredos tecidos a seu respeito e baseados no tipo de dados que chamamos de fato e que incluem elementos do próprio processo de narração.

Rosenstone (2010) afirma que minisséries, documentários e docudramas históricos de grande bilheteria são gêneros cada vez mais importantes em nossa relação com o passado e para o entendimento da história. Ignorar essas produções quando pensamos o sentido do passado significa desprezar a maneira como um segmento enorme da população passou a entender os acontecimentos e as pessoas que constituem a história. Mesmo quando sabemos que são representações fantasiosas ou ideológicas, fato é que os filmes afetam a maneira como se vê o passado.

Apesar da contradição que se enfrenta quanto à noção de história, os filmes proporcionaram nova maneira de ver a história, confirma o próprio Rosenstone:

Os filmes não são história no nosso sentido tradicional, mas, de qualquer maneira, são um tipo de história. Um importante que talvez já tenha mudado a maneira como vemos e descrevemos o passado. Os filmes nos deram ferramentas para ver a realidade de uma nova maneira – incluindo as realidades de um passado que, desde então desapareceram (2010, p.230).

Para o autor, os filmes elucidam a possibilidade não somente de ouvir as pessoas, mas também de vê-las. Trabalhar com essa possibilidade é quebrar uma prática antiga, que passou a ser imutável: trata-se da noção de que o passado verdadeiro só pode ser contado por palavras impressas. Reivindicar tal mudança é arriscado, pois mudar a mídia da história significa igualmente mudar a mensagem. Conforme afirma Rosenstone:

[...] um filme nunca será capaz de fazer exatamente o que o livro pode fazer e vice-versa. A história apresentada nestas duas mídias

diferentes teria, em última instância, de ser julgada a partir de critérios diferentes (2010, p.21).

Os filmes proporcionam um novo tipo de história, o que o autor chama de história como visão. Os filmes mudam as regras do jogo e criam seu próprio tipo de verdade. Isto porque o mundo histórico criado pelos filmes é potencialmente muito mais complexo do que aquele criado pelo texto escrito, pois na tela várias coisas acontecem ao mesmo tempo (imagem, som, linguagem etc). Os elementos da narrativa fílmica se respaldam e se contradizem, criando um campo de significado que se difere da história escrita.

Essa diferença nos possibilita, especular se a mídia visual apresenta uma grande mudança na consciência de como pensamos o passado. A capacidade que o filme histórico tem de suscitar emoções, a ênfase no visual e no auditivo e a resultante qualidade materializada da experiência fílmica em que parecemos viver por meio de acontecimentos que presenciamos, o distingue fundamentalmente da história impressa. Ao se concentrar na experiência dos indivíduos em pequenos grupos, o filme se aproxima, inclusive, da micro-história, da biografia, ou da história narrada popularmente.

Das proximidades estabelecidas pela história como visão recolhe-se benefícios. A micro-história pode nos fazer penetrar nas dinâmicas da vida familiar ou compartilhar as experiências de pessoas no trabalho. A biografia histórica pode tratar de questões do tipo que questionam o como e o porquê decisões políticas são tomadas em diferentes regimes históricos e quais são as suas consequências. Já a proximidade com a história narrada popularmente envolve a associação da história com a capacidade artística de encantamento.

Rosenstone (2010) também aborda as críticas em torno da falta de autoridade dos cineastas quanto à construção do conhecimento histórico. Ele considera que não é possível a obtenção de verdades literais na interpretação de um processo histórico, por qualquer via que seja, pois todo discurso - seja oral, escrito ou audiovisual - deverá necessariamente fazer escolhas, omitir informações, privilegiar enfoques, tomar posição, preencher lacunas com hipótese, enfim, de uma maneira ou de outra configurar o passado.

Alguns diretores de cinema, argumenta Rosenstone (2010), foram considerados historiadores, ou melhor, cineastas-diretores. Essa consideração ocorreu, pois eles se envolveram recorrentemente com o passado em busca de ambientação para seus filmes. Além disso, esses diretores têm em comum o interesse por filmes que carregam a busca pela compreensão de questões e problemas envolvendo a história. Sendo assim, os cineastas-diretores fazem o mesmo tipo de pergunta sobre o passado que os historiadores, ao questionarem o significado dos acontecimentos.

Na totalidade de suas obras, os melhores cineastas historiadores fornecem interpretação ampla e perspectiva mais abrangente quanto alguns aspectos ou temas do passado. Por esse motivo, Rosenstone (2010) considera pertinente denominar por historiador todos aqueles que dedicam parte significativa da sua carreira a dotar de significado o passado, seja por meio de qualquer mídia. Isso, porém, não implica em desconsiderar que a representação da história na tela exige convenções diferentes e que um filme está estritamente ligado à emoção, já que a tentativa de nos fazer aprender algo sobre o passado é vivenciando por meio de experiências indiretas.

Além disso, o filme permite inventar fatos e elaborar vestígios do passado, que posteriormente são ressaltados como importantes e dignos de serem incluídos. Isto porque, para Rosenstone (2010) a invenção é considerada como instrumento legítimo que autores de filmes dispõem para contar a sua versão da história em uma narrativa particular. Ao contrário do que se pensa entre os historiadores, a invenção, quando bem realizada, não é o ponto fraco do filme, mas sim importante parte de sua força, desde que associada a aspectos como: especulação, problematização e interpretação.

O filme não tem a pretensão de retratar a verdade histórica, mas através da invenção e dos apelos dramáticos pode criar realidade aproximadas ou possíveis sobre os fenômenos históricos, sempre através de metáforas e símbolos. Entretanto, Rosenstone (2010) alerta que em alguns filmes podem haver invenções inaceitáveis, que deturpam gravemente a história.

Para Rosenstone (2010), a historicidade dos filmes não está no plano individual ou nos detalhes, mas sim no que a representação de suas narrativas pode trazer de significativo e de importante em relação ao passado. Assim, cabe afirmar que há bons e maus filmes no tratamento da história, que há uns que contribuem para a história (produzindo e difundindo conhecimento) e outros não, conforme a qualidade de reflexões que realizam/suscitam.

Pode parecer inesperado sugerir que o filme é uma nova forma de pensamento histórico. No entanto, afirma Rosenstone (2010), vivendo em uma era cada vez mais visual, precisamos estar preparados para, no mínimo, levar em consideração noção desse tipo, pois o pensamento visual do passado pode ser muito mais importante do que o acúmulo de dados ou a criação de argumentos lógicos. Dito de outra maneira, a provocação e a reflexão construídas pela história como visão podem ser mais pertinentes do que o acúmulo de informações associado a história como texto.

Mudar a mídia da história da página para a tela, acrescentar imagens, sons, cores, movimentos e drama é alterar a maneira como lemos, vemos, percebemos, interpretamos e pensamos a respeito do passado. Dessa maneira, Rosenstone (2010) considera importante que o cinema seja pensado também como objeto de estudo para o campo de ensino, na perspectiva de garantir aos estudantes narrativas dotadas de beleza, crítica e sentimentos.

## CAPÍTULO 6

### EVENTOS

“Os jovens que veem o filme hoje... primeiro que eles se surpreendem muito né, quer dizer é... que a história está muito mal contada no Brasil também né, quer dizer o que foi a ditadura, o que foi a tortura, as pessoas acham... eu ouço isso constantemente... de dizer- ah não, no Chile, na Argentina houve ditadura no Brasil não, é um pouco a imagem que a própria ditadura brasileira foi capaz de vender... e eu acho fundamental que a gente recupere nossa história, então acho que tanto os depoimentos que foram dados pra comissão da verdade, tanto o trabalho da comissão da verdade, tanto esse filme que está passando hoje, ele volta a mostrar o horror que foi aquele momento”.

*Lúcia Murat*

## 6.1 – Eventos

O golpe de Estado ocorrido no Brasil em 1964 configura marco tristemente relevante para a história do país. Esse fato inaugura contexto ditatorial, que passou a assumir importância para os estudos dos historiadores, especialmente a partir da década de 1980. Aliás, segundo Carlos Fico (2004), ao contrário do que se viu tempo atrás, em que seminários acadêmicos sobre o Golpe de 1964 foram cancelados ou quase não tiveram frequência de público, o que se registrou nos últimos anos é o notável despertar por publicações e por eventos dedicados ao tema, principalmente por parte de jovens, que têm comparecido aos debates promovidos.

É possível, portanto, visualizar uma mudança geracional, sendo cada vez mais frequente trabalhos à respeito desse período, de modo que pesquisadores não formem opinião precipitada. Ainda assim, prossegue Fico (2004), constata-se por parte de alguns atores históricos do período do Golpe de 1964 a permanência de discursos clichês sobre o período. Para evitar essa abordagem, o autor destaca a importância de se considerar nova fase da produção historiográfica sobre a Ditadura Civil Militar, formada por notável quantidade de pesquisas, desenvolvida nas duas últimas décadas.

Prosseguindo, Carlos Fico (2004) afirma que a abordagem propriamente histórica da Ditadura Civil Militar é recente e que a literatura sobre o Golpe e o regime que o sucederia ficaria marcada por três teses: vertente norte-americana da Ciência Política (tentaram explicar em termos nominalistas as crises militares de países como o Brasil); “memorialística” (primeira tentativa de construção de narrativa histórica sobre o período); e análises marxistas clássicas (defendiam, de modo geral, a existência de longo processo de luta política de um setor de classe, ou de um bloco de poder, pela implementação de seus interesses, conscientemente defendidos).

A respeito da vertente norte-americana da Ciência Política (FICO, 2004). Formam esses trabalhos um grupo de estudiosos que buscou explicar e classificar as crises militares de países como o Brasil. Essa vertente tem início

com a tese de doutorado elaborada pelo cientista político Alfred Stepan, em 1975, intitulada “Os militares na política: as mudanças de padrões na vida brasileira”. Os trabalhos dessa vertente são criticados por conta de leituras deterministas (inevitabilidade do golpe), falta de articulação teórica entre eventos e estrutura, subestimação do caráter sócio-econômico dos problemas em jogo e falta de reconhecimento da heterogeneidade política dos militares.

Sobre o “memorialismo” cabe algumas reflexões (FICO, 2004). Ele é formado por estudos que possuem apego à exaltação, ao fato épico e à construção de mitos históricos. Faz parte desse conjunto as narrativas que apresentam os generais-presidentes como “moderados”, “linhas-duras”, “legalistas”, bem como os escritos que insistem na mitificação da figura do ex-guerrilheiro, tido como “ingênuo” e “romântico”, porque diluído no contexto cultural de rebeldia típico dos anos de 1960. Seja qual for o grupo social tratado, nota-se nesses estudos a apresentação de informações que não condizem com a complexidade histórica em torno da Ditadura Civil Militar.

Finalmente, a respeito das análises marxistas clássicas. A mais conhecida pertence à Jacob Gorender, autor do livro “Combate nas trevas”, publicado em 1987 e dedicado ao estudo da esquerda e da luta armada durante a Ditadura Civil Militar, segundo a ideia de eventos correlacionados (FICO, 2004). Em traços gerais, Gorender (1998) consolidou duas das principais linhas interpretativas sobre as razões do Golpe de 1964, sendo elas: o papel determinante do estágio em que se encontrava o capitalismo brasileiro e o caráter preventivo da ação desenvolvida pelos militares, tendo em vista reais ameaças revolucionárias provindas da esquerda.

Ao invés dessas três vertentes, Carlos Fico (2004) convida os estudiosos a produzirem novo padrão de narratividade. Trata-se, então, por ser motivado não mais pela pretensão de mostrar “como realmente aconteceu”, mas pela estratégia cognitiva de valorizar os atores sociais, a subjetividade e o cotidiano, através de versões verdadeiras ou, dito de outra maneira, por meio da reflexão sobre experiências, práticas sociais e representações. Pretende-se,

com isso, refletir sobre a Ditadura Civil-Militar de modo aberto e complexo, porque preocupado com as nuances e os pontos de vista diferente.

Cientes disso é que denominamos esse capítulo por “Eventos”. Por eventos entende-se fatos históricos que sinalizam para além do tempo curto e cronológico, sugerindo possibilidades de entendimento da relação tensionada entre o episódico e a longa duração/conjuntura.<sup>19</sup> Os eventos não envolvem acontecimentos, no sentido cronológico, mas sim vivências (FARGE, 2015), que são alvo de partilhas e de estudos socialmente construídos em ambiente escolar. Foi partindo desse entendimento que se lidou com tópicos tradicionais sobre a Ditadura Civil Militar: “Golpe”, “Resistências”, “Anistia” e “Reabertura”.

## **6.2 – Golpe**

A “Ditadura Civil Militar Brasileira” durou 25 anos, durante os anos de 1964 a 1989.<sup>20</sup> Ao todo, registra-se a ocorrência de seis governos, incluindo um civil: Castelo Branco (1964 – 1967), Arthur da Costa e Silva (1967-1969), Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), Ernesto Geisel (1974-1979), João Baptista Figueiredo (1979-1985) e Tancredo Neves, eleito indiretamente em 1985. Tancredo faleceu antes de tomar posse do cargo e, por conta disso, seu vice, José Sarney (1985 a 1990), assumiu seu posto.

João Goulart/Jango se mostrava um líder democrático, preocupado com os trabalhadores e com seus salários (VIEIRA, 2000). Por ocasião da renúncia de Jânio Quadros, Goulart assumiu a presidência da república, em 1961, já que ocupava a vice-presidência. Legalista que era, propunha mudança na

---

<sup>19</sup> Esse tipo tradicional de abordagem do tempo histórico ainda constitui os livros didáticos de história empregados no Ensino Médio - e Fundamental – (KNAUSS, 2009).

<sup>20</sup> Consta na história do período ditatorial brasileiro iniciado em 1964 diferentes datações quanto ao seu recorte cronológico. Todavia, optou-se por estudar o período de 1964 a 1989, por considerar o último governo, de Tancredo Neves/José Sarney, civil-militar. Conta também para essa opção o fato de a Constituição Federal ter sido aprovada somente em 1988, surgindo a contar daí o estabelecimento legal de princípios democráticos no país. Finalmente, há de ressaltar ainda que foi apenas em 1989 que ocorreram as primeiras eleições diretas para presidente da república.

Constituição de 1946, com a finalidade de reduzir suas limitações quanto às reformas de estrutura do país.<sup>21</sup> Pretendia propor algumas alterações na participação política, bem como alterar as estruturas da sociedade brasileira, baseada na concentração de terras, propriedades e rendas.

Entretanto, o Golpe de 1964 impossibilitou tais reformas e oportunizou a tomada do poder, por parte dos grupos de oposição mais conservadora, compostos pelas elites dominantes e por setores das Forças Armadas.

Dessa maneira, pode se considerar que a implantação da Ditadura Civil Militar representou ação destinada a evitar possíveis transformações nos sistemas políticos e econômicos. Essas forças agiram impulsionadas pela crença de que o Brasil poderia aderir de forma definitiva ao modelo sócio-político socialista, por meio da ação crescente dos movimentos populares e da execução de programas governamentais reformistas.

Para Caio Toledo (2004), o golpe estancou rico e amplo debate político e ideológico que se processava em órgãos governamentais, partidos políticos, associações de classe, entidades culturais, revistas, jornais etc. Conservadores, liberais, nacionalistas, socialistas e comunistas formulavam politicamente suas propostas e se mobilizavam para defender seus projetos sociais e econômicos. Daí, o autor afirmar que no período pré 1964 o Brasil começava a ficar irreconhecivelmente inteligente.

Nesse contexto, prossegue Toledo (2004), o presidente João Goulart revelou preferência por lideranças e organizações sindicais, que recebiam facilidades e favores governamentais, em troca de sua independência política e ideológica. A partir das reformas sociais, buscou-se tornar realidade “o mito do capitalismo nacional e civilizado”, esse era o projeto almejado “por Goulart e pelos setores progressistas e nacionalistas” (TOLEDO, 2004, p.74).

Daniel Reis (2004) considera que os movimentos sociais populares e de outros setores desencadearam-se em todo país, após a primeira tentativa de golpe fracassada, registrada no ano de 1961, após a renúncia de Jânio

---

<sup>21</sup> Chamadas de “Reformas de Base”, constavam de alterações no campo: agrário, bancário, fiscal, urbano, administrativo e universitário.

Quadros. Nesse cenário é que camponeses, trabalhadores urbanos, estudantes e graduados das forças armadas se envolveram fortemente nos debates nacionais, pois desejavam melhorar as condições de vida e de trabalho, bem como ampliar os níveis de participação no poder político.

A partir de 1963, registra ainda Reis (2004), quando João Goulart assumiu definitivamente os poderes presidenciais, é que os movimentos sociais radicalizaram-se cada vez mais, empolgando crescentes setores sociais. Em contraposição, ocorreu a cumplicidade das elites, que não pareciam sensíveis às demandas apresentadas por esses movimentos e que passaram a argumentar em favor do Golpe, como recurso legítimo a favor do que defendiam ser a legalidade e a democracia.

O desfecho desse conflito ocorreu no final de março de 1964. De um lado estava o movimento revolucionário das esquerdas e de outro às direitas e os movimentos conservadores e contrarrevolucionários. Mas dessa vez ganharam as direitas, depois de batalhas resolvidas pelo uso das armas. A partir de 1º de abril de 1964, o país entrava na longa noite da Ditadura Civil Militar, que perdurou por longos e autoritários 25 anos e cujas consequências se arrastam até os dias atuais, conforme mencionado.

No entanto, o Golpe de 1964 foi construído com base em esforços anteriores. Nas eleições de 1962, por exemplo, o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) já atuavam contra o Governo Jango (DREIFUSS, 1987).

O primeiro colaborou com candidatos opositores à política janguista, criando, com fins explicitamente eleitorais, a Ação Democrática Popular (Adep). Sua função era canalizar recursos para os candidatos contrários a Goulart que concorreriam às eleições legislativas e para o governo de 11 estados. Ao mesmo tempo, o IBAD engendrou ferrenha campanha contra o governo Goulart e os candidatos ao Legislativo identificados pelos ibadianos como comunistas. Além disso, produziu e difundiu grande número de programas de rádio e de televisão e matérias nos jornais com conteúdo anticomunista.

Já o segundo, IPES, figurava como organização de caráter educativo, responsável por promover intensa campanha anti-governamental. Associando as propostas do governo ao comunismo, a entidade utilizou os mais diversos meios de comunicação na defesa da "democracia" e da livre iniciativa. O IPES se envolveu com: publicação de artigos nos principais jornais do país; produção de série de 14 filmes de "doutrinação democrática" (apresentados em todo o país); financiamento de cursos, seminários, conferências públicas; publicação e distribuição de inúmeros livros, folhetos e panfletos anticomunistas.

Caroline Leme (2011) ressalta que algumas produções fílmicas brasileiras (caso de "Pra frente Brasil"; "Que bom te ver viva"; "Cabra marcado para morrer"; "O que é isso, companheiro?" e "Lamarca"), privilegiam a abordagem do período de recrudescimento do Regime Militar, que vai da instauração do AI-5, em dezembro de 1968, até a Guerrilha do Araguaia, em 1974. Contudo, essas obras se esquivam de promover a discussão sobre a instauração desse regime e como foi a transição para a Nova República.<sup>22</sup>

O filme "Jango" (1984)", de Silvio Tendler, faz parte de conjunto diferente de filmes, uma vez que constitui grupo de obras que insere o Brasil na conjuntura da América Latina e do mundo, em geral (LEME, 2011; BERNARDET, RAMOS, 1994). Ele expõe as condições sociais, históricas e políticas que envolviam a Ditadura Civil Militar instaurada no Brasil, a contar de 1964. Dessa forma, não teme tecer interpretações, advertindo sobre fatos ou personagens.

Por conta dessa abordagem histórica e sociológica, o filme "Jango" é uma das obras que destaca a preocupação com os antecedentes do Golpe de 1964 (LEME, 2011). Neste filme, apresenta-se a trajetória política de João Goulart até o pós-golpe. A narrativa tem início em 1954, quando as forças conservadoras eram contrárias ao último governo de Getúlio Vargas, bem como quando Jango foi Ministro do Trabalho e concedeu aumento de 100% ao salário mínimo, fato que o marcou negativamente junto as elites.

---

<sup>22</sup> Caroline Leme (2011) afirma que existem filmes produzidos na abertura política e que abordam a repressão política vivenciada na Ditadura Civil Militar, mas que foram esquecidos, dada a dificuldade de acesso a essas obras.

Filmes como “Jango” podem ser tratados como documentários “expositivos” (LEME, 2011). Notam-se neles função informativa, estrutura com base em lógica argumentativa e direção diretamente voltada para o espectador, por meio de comentário verbal, em voz-over, acima dos acontecimentos e capaz de julgar a partir de posição distanciada e embasada. Além disso, as imagens e as entrevistas apresentadas nesses filmes são organizadas de acordo com a “montagem de evidência”, ou seja, a ideia de manter a continuidade do argumento.

Outro aspecto deve ser considerado. Analisando filmes nacionais que trataram da Ditadura Civil Militar, caso de “E agora, José? Tortura do sexo”, “Paula – A história de uma subversiva”, “Nunca fomos tão felizes”, “Corpo em Delito”, “Ação entre amigos”, “A terceira morte de Joaquim Bolívar” e “Zuzu Angel”, Caroline Leme (2011) defende que se caracterizam pelo julgamento moral sobre as ações de certos indivíduos específicos. Nestes filmes, especialmente os que foram lançados em anos recentes, constata-se certos limites do cinema político: eles se valeram de fórmulas cinematográficas norte-americanas tradicionais, leia-se tratamento dos personagens baseado na lógica “mocinhos” versus “bandidos”.

Fato é que após o Golpe vieram os governos militares. Como candidato único em 11 de abril de 1964, o marechal Castelo Branco foi eleito presidente da república. Seu período presidencial deveria terminar em 31 de janeiro de 1966, mas a transmissão da presidência ao marechal Costa e Silva ocorreu apenas em 15 de março de 1967, portanto, mais de um ano depois do previsto.<sup>23</sup> De 1964 a 1968, registra-se a estruturação legal, política e militar do Golpe, amparada na doutrina de segurança nacional.

Derrotados nas primeiras eleições legislativas pós-golpe, em 1965, passaram os militares a recorrer à força bruta, reeditando mecanismos dos

---

<sup>23</sup> A justificativa empregada para essa dilatação do mandato foi emenda constitucional que prorrogou o mandato até 15 de março do ano seguinte, pois o mandato de Castelo Branco foi marcado pela imposição de leis, por meio de Atos Institucionais, que tentaram legalizar o progressivo endurecimento do novo regime e ampliaram os poderes do Executivo.

quatro primeiros Atos Institucionais<sup>24</sup>. Com isso, buscava-se dificultar a vitória de candidatos opositoristas, daí as votações indiretas, a prerrogativa de suspender direitos políticos e de cassar mandatos legislativos, em como a demissão de servidores públicos acusados de improbidade administrativa. A culminância disso gerou a institucionalização da Ditadura Civil Militar no Brasil, por meio da Constituição de 1967.

Mediante a eleição indireta, como também ocorreu com o marechal Castelo Branco, o marechal Arthur da Costa Silva foi designado para presidência da República, assumindo-a em 15 de março de 1967. Tolhido por doença, entretanto, não concluiu o mandato presidencial. Um golpe comandado por três ministros militares impediu que o então vice-presidente, o civil Pedro Aleixo, viesse a sucedê-lo.<sup>25</sup> De qualquer forma, durante o governo de Costa e Silva é que o golpe de 1964 teve finalizada sua estruturação.

Em 13 de dezembro de 1968, sacramenta-se o que alguns estudiosos denominam por “o golpe dentro do golpe” (RIDENTI, 1993, 2010). Neste ano, Costa e Silva assinou o Ato Institucional nº5, sem prazo de vigência, responsável por atribuir ao presidente muitos poderes e por oficializar o regime de exceção, visto que continha em sua redação as seguintes medidas:

a) fechar o Congresso Nacional, as assembleias estaduais e as câmaras municipais; b) cassar mandatos de parlamentares; c) suspender por dez anos os direitos políticos de qualquer pessoa; d) demitir, remover, aposentar ou pôr em disponibilidade funcionários federais, estaduais e municipais; e) demitir ou remover juizes; f) julgamento de crimes políticos por tribunais militares; k) legislar por decreto e expedir outros atos institucionais ou complementares; l) proibir a análise, pelo Poder Judiciário, de recursos impetrados por pessoas acusadas e com fundamento no Ato Institucional nº5 (VIEIRA, 2000, p.197).

---

<sup>24</sup> **AI-1:** permitia o a cassação de mandatos e a suspensão dos direitos políticos. **AI-2:** dissolveu todos os partidos políticos e instituiu a eleição indireta para presidente da República. **AI-3:** estabeleceu as eleições indiretas para governador e vice-governador. **AI-4:** estabeleceu a Constituição de 1967.

<sup>25</sup> Vieira (2000) aponta que a junta militar que se pôs no lugar do presidente Costa e Silva no final de agosto de 1969, publicou mais atos institucionais e leis, que eliminaram a liberdade pública quando divulgou a Lei de Segurança Nacional, agredindo os direitos individuais, atacando os direitos de reunião, de associação e de imprensa.

## IMAGEM 1 - Antecedentes do Golpe



FONTE: Filme “A memória que me contam” (2013).

A cena do filme “A memória que me contam” (2013), situada aos 20 min, faz breve referência aos anos de 1960, período anterior ao Golpe (IMAGEM 1). É mencionado o Cinema Novo, período do cinema brasileiro em que os artistas passaram a promover intencionais debates políticos, por meio de filmes. Os personagens Zezé e Henrique, militantes durante a Ditadura, participam de palestra sobre arte, atendendo convite feito por Gabriel, jovem artista plástico. A personagem Zezé apresenta a busca, naqueles tempos, pela ditadura do proletariado. Já Henrique, com fala embargada de emoção, reconhece que foi uma época de ações libertárias e revolucionárias.

Tal fotograma (IMAGEM 1) permite refletir e reafirmar sobre o intenso movimento cultural que antecedeu o Golpe de 1964. Pelas esquerdas, ele foi entendido como fundamental para o debate envolvendo a definição de melhores rumos para o país. Já para os setores conservadores, eles foram tratados como parte de estratégia política denominada por populismo e vistos como ameaça. Esse movimento formou criticamente os jovens que fizeram parte dos grupos de resistência à Ditadura Militar, por meio do Centro Popular

de Cultura (CPC), mantido pela União Nacional dos Estudantes, entidade responsável por promover o Cinema Novo, além dos teatros Arena e Oficina.

Gabriel, jovem pertencente à nova geração, posterior ao período de repressão, apresenta em sua palestra o Cinema Novo e se preocupa em valorizar o período, trazendo o que podemos denominar por “memórias vivas”, ao convidar Zezé e Henrique para compartilharem suas experiências. Ambas personagens, contribuem com memórias reais e diversas, por pertencerem à geração formada pelo intenso campo cultural, que posteriormente fez oposição ao período de repressão. Tais personagens oportunizam entender que o Cinema Novo, iniciado em 1960, colaborou para criação de visões críticas quanto à realidade brasileira, muitas vezes desconhecidas pelos brasileiros.

Essa passagem do filme permite, portanto, refletir sobre os Antecedentes do Golpe de 1964, especificamente, a atmosfera cultural e intelectual existente a favor das transformações sociais, econômicas e políticas, bem como as reações contrárias, organizadas pelo IBAD e IPES, por exemplo. Em sua fala, Henrique compartilha de forma sensível os ideais experimentados e alimentados na época por aqueles que lutaram por reformas revolucionárias, contra movimentos conservadores, bem como a maneira como esses mesmos jovens viram suas vidas caminhar entre a triste realidade e os sonhos destruídos.

### **6.3 – Resistências**

Considerando o período iniciado nos anos de 1980 até a atualidade, vê-se refletido em determinadas obras fílmicas um legado em torno do tratamento do tema Ditadura Civil Militar instaurada no Brasil a contar de 1964 (LEME, 2011). A análise dessa produção configura movimento similar a própria análise histórica do passado. Isto porque, para efetuação dessa análise devem ser levadas em conta: quais as questões obliteradas; quais as ambiguidades que comporta e quais são as tensões que perpassam a interpretação do processo sócio histórico descrito.

Leme (2011) faz inicialmente distinção clara entre filmes que utilizam o tema da Ditadura Civil Militar como central ou como mero recurso narrativo. Para a autora, o segundo conjunto de filmes, mesmo utilizando a obra como mera ambientação, também carece de descrição e de reflexão, pois têm importância enquanto objeto de análise, à medida que expressam ou podem expressar alguns estereótipos em relação à representação da Ditadura. Para, além disso, pode-se ainda argumentar que todo e qualquer filme cria certa representação social, inclusive, em torno desse período da história do Brasil.

Existem estudos que se aproximam desse entendimento. Souza (2007 *apud* LEME, 2011), por exemplo, atribui aos filmes que tratam da Ditadura Civil Militar o conceito de *filme-arquivo*. O uso desse termo se deveria ao reconhecimento de que esses filmes seriam responsáveis pela construção de memórias, responsáveis por suplementarem as narrativas difundidas sobre o tema, podendo atuarem politicamente na vida social. As memórias contidas nesses filmes também seriam suplementares, à medida que complementarariam as informações abrigadas nos arquivos institucionais.

Leme (2011) afirma que a luta armada ocupa espaço de destaque nos filmes dedicados à Ditadura Civil Militar, como forma de representar aspectos dramáticos. Isto porque, a maioria dessas obras trata do tema, enfatizando a tragédia, a repressão, a tortura e a morte. Além disso, ao destacar a opressão, acabam essas obras por obscurecer as perspectivas de transformação social e política. A abordagem do tema luta armada é importante, entretanto, defende-se reflexão sobre a maneira de abordá-lo, bem como a necessidade de reconhecer que a resistência à Ditadura envolveu outros modos.

Sobre a maneira de abordar a luta armada, cabe considerar a efervescência política e cultural do período. Marcelo Ridenti (1993) destaca que a luta armada surgiu como influência do contexto mundial, a partir de 1968. Para o autor, as greves dos bancários, operários e outras categorias levaram ao radicalismo de grupos de resistência. Soma-se a esse cenário a guerrilha cubana, a Primavera de Praga, o Maio de 1968 na França, a Guerra do Vietnã, a contracultura e a Revolução Cultural Chinesa.

Outro aspecto importante ressaltado por Ridenti (1993) envolve o AI-5, decretado em 1968. Foi a contar da publicação desse dispositivo que houve divulgação propagandística da luta armada, uma vez que ele provocou a queda de organizações de esquerda e a caça de opositores no país. Entre 1969 e 1970, registrava-se grande discussão sobre o papel das ações armadas urbanas, já que ainda não havia a deflagração da guerrilha rural. Entretanto, com a recorrente e dura perseguição social promovida pelos militares, a opção em torno da luta armada foi derrotada.

A respeito de outras formas de resistências à Ditadura, cabe ponderar sobre a existência de partidos e de grupos de esquerda no cenário nacional, até meados da década de 1960 (RIDENTI, 1993).<sup>26</sup> Destacava-se o Partido Comunista Brasileiro (PCB), que, mesmo na ilegalidade, viveu seu apogeu na década de 1960, visto que suas ideias nacional-reformistas foram aderidas por sindicalistas. No entanto, após o Golpe de 1964, divisões surgiram, dentre as quais as principais foram a Ação Libertadora Nacional (ANL – liderada por Carlos Marighella, entre outros) e o Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR- liderado por Carlos Lamarca, entre outros).

A repressão da polícia fez com que, até 1968, o PCB perdesse metade dos seus filiados. Por quase uma década, o Partido saiu do cenário político, voltando entre 1974 e 1976, mediante apoio e/ou ingresso de seus integrantes ao/no MDB (Movimento Democrático Brasileiro). Esse retorno do PCB gerou o ressurgimento da fúria policial contra seus militantes, nova desestruturação do grupo e a necessidade da diretoria do Partido deixar o país. Especificamente, sobre o PCB e a figura de seu líder Carlos Prestes, muitos filmes apresentaram reflexões críticas acerca de suas ações.

Ainda sobre outras formas de resistências, os jornalistas formaram um dos grupos de profissionais de classe média, mais importantes que se

---

<sup>26</sup> É o próprio Ridenti (1993) que informa sobre outras duas correntes de Esquerda surgem na década de 1960, sendo elas, a AP (Ação Popular) e a POLOP (ou ORM-PO, Organização Revolucionária Marxista – Política Operária). Constaram ainda pequenos grupos, mas não menos importantes: o Partido Comunista do Brasil (PC do B) e o Partido Operário Revolucionário-Trotskyista (PORT).

opuseram à Ditadura Civil Militar (ALMEIDA; WEIZ, 1998). Este grupo configurava os únicos assalariados que eram empregados em empresas privadas. Ser de oposição significava para os jornalistas cultivar duas regras primordiais: informar e fazer pensar. Essas regras foram se tornando cada vez mais valiosas para a resistência democrática, à medida que a censura estreitava o rol de assuntos que poderiam ser publicados e a maneira de abordá-los nos impressos publicados durante esse período.

O turbilhão que caracterizou os “Anos de Chumbo”, expresso de modo especial na promulgação do AI-5 e na crença no “Milagre Econômico”, alienava significativas parcelas da população letrada. Nesse contexto, a oposição jornalística visava transmitir ao público os fatos ocorridos e, a partir deles, destacar criticamente a relação que mantinham com o autoritarismo e as desigualdades sociais. Com isso, transformavam a imprensa num espaço público voltado para o debate político e influenciavam na iniciativa de restauração democrática.

Para Waldemir Araújo (2004), a “imprensa alternativa” teve essencial contribuição na luta política. Durante os anos da Ditadura Civil-Militar se proliferou no Brasil um tipo de imprensa formada por jornais em formato de tabloide, vendidos em bancas e outros espaços de circulação restrita, mas de oposição. Eles cumpriram papel fundamental, visto que: 1) questionaram o sistema vigente, suas políticas sociais e econômicas; 2) denunciaram a violência e a arbitrariedade; e 3) expressaram opinião e posição de esquerda, num país que havia suprimido oficialmente as organizações desse espectro.

A partir dessas propostas da imprensa alternativa, cabe afirmar a importante função que os jornalistas desempenharam na luta contra a Ditadura, ao sustentarem a propaganda e a divulgação de grandes campanhas políticas. A campanha pela “Anistia Política”, durante a década de 1970, bem como a campanha pelas “Diretas Já”, na primeira metade da década de 1980, são dois grandes exemplos do papel cumprido por essa imprensa. Publicações como o “Pasquim” se tornaram lendárias, pelo diálogo e pela reflexão que promoveram, num período de tantas limitações quanto à informação e formação.

## IMAGEM 2 – Resistências à Ditadura: olhar dos vencedores



FONTE: Filme “A memória que me contam” (2013).

Na cena do filme “Memória que me contam” (2013), situada aos 34 min, assiste-se a transmissão de entrevista com um antigo militar, Mario Azevedo, responsável por comandar o combate à guerrilha rural, durante a década de 1970 (IMAGEM 2). O militar é pressionado à abrir os arquivos contendo documentos que dizem respeito à Ditadura e, em resposta, ele afirma que os grupos de esquerda, que reivindicam por justiça às atrocidades cometidas durante esse período, deveriam ter sido combatidos com a mesma violência com que foi enfrentada a guerrilha rural.

Duas falas contidas nessa cena merecem atenção especial (IMAGEM 2). De modo incisivo, o militar entrevistado afirma que os “terroristas” – termo que emprega para os opositores do regime – deveriam ter sido todos eliminados, escancarando assim a violência praticada pelos agentes da repressão. Na continuação da reportagem, aparece uma fala editada e distorcida do personagem José Carlos, ministro da justiça e ex-militante contra a Ditadura, afirmando que era necessário levar em conta a opinião das Forças Armadas, expediente discursivo que busca legitimar as ações dos agentes da repressão.

### IMAGEM 3 – Resistências à Ditadura: olhar dos vencidos



FONTE: Filme “A memória que me contam” (2013).

Em continuação à cena anterior discutida, temos o fotograma referente a cena situada aos 35 min do mesmo filme (IMAGEM 3). A reação do grupo de amigos que participaram da resistência à reportagem é captada. Nota-se revolta dele em relação ao ponto de vista do militar e o discurso do amigo José Carlos, posto que o tratamento dos guerrilheiros contra Ditadura não corresponde à verdade. Metaforicamente, a cena informa sobre como a história dos grupos que participaram da resistência foi apresentada pelas mídias, reforçando a necessidade de pensar diferente do ponto de vista dos vencedores, o que significa desvencilhar dos discursos instituídos.

As cenas em torno da entrevista (IMAGENS 2 e 3) instigam questionamentos como: “Quem foram os grupos de esquerda?”, “Como foram suas formas de resistência?”, “Quais eram os ideais desses grupos?”, “Quais foram as críticas que promoveram ao governo até então vigente”? Esses tipos de questionamentos podem permitir o conhecimento da história por outro ponto de vista, associado aos vencidos? Tal preocupação é importante, visto que a história dos combatentes à Ditadura nunca esteve efetivamente nas mídias de massa, não se tornou socialmente difundida.

#### IMAGEM 4 – Luta armada: questão existencial



FONTE: Filme “A memória que me contam” (2013).

A discussão promovida pelos amigos conduz a reflexão sobre a oposição à Ditadura para dimensão diferente daquela usualmente empregada em filmes que se dedicaram a tratar desse tema (IMAGEM 4). A cena situada em 28 min do mesmo filme “A memória que me contam” (2013) é uma das únicas que retrata guerrilheiros portando armas, por conta do sequestro do embaixador americano, dado que a cineasta Lúcia Murat foge do apelo dramático do tipo “mocinhos e bandidos” e, ao mesmo tempo, da visão romantizada dos guerrilheiros. Ao tomar essas decisões, a diretora impele um tom menos catártico e mais existencial ao filme.

A ausência de cenas de combate envolvendo a luta armada se efetiva como poderoso recurso narrativo. Não importam as ações de lutas, de fato, mas as motivações que as impeliram e as consequências da vivência delas para quem as levou à cabo. Com isso, põem-se em primeiro plano questões sobre esses acontecimentos registrados no tempo passado e a busca do entendimento sobre eles no tempo presente. Deste modo, as lutas não valem

por si próprias, mas pelo que significaram e pelo que podem significar ao serem refletidas... numa aula de história, por exemplo.

É de fundamental importância compreender que os grupos de esquerda foram a principal forma de resistência contra a Ditadura Militar. As formas da resistência eram muitas e de variados tons ideológicos, indo de liberais arrependidos pelo apoio ao Golpe a jovens radicais de esquerda que aspiravam derrubar o regime pelas armas. Não necessariamente as resistências se entendiam entre elas, mas todas tinham algum grau de crítica ao sistema vigente. Especificamente a Guerrilha Rural citada na cena, foi submetida ao terror e muitos de seus integrantes foram executados pelas forças repressoras, caso da Guerrilha do Araguaia.

Temos oportunidade de conhecer essas formas de resistência após a reação indignada do grupo de amigos ao depoimento distorcido do ministro José Carlos (IMAGENS 2 e 3). A discussão gerada entre eles traz à tona resposta aos questionamentos citados anteriormente, permitindo assim que o outro lado da história seja apresentado, que a realidade de suas histórias venha a público, a partir de suas memórias. Constitui-se, então, a valorização do depoimento de “pessoas comuns” e da busca por outro olhar, mediante o reconhecimento de desconforto diante da parcialidade da narrativa histórica socialmente difundida.

### IMAGEM 5 – Olhar dos vencidos e a imagem dos guerrilheiros



FONTE: Filme “A memória que me contam” (2013).

A cena do filme “A memória que me contam” (2013), situada em 1h11min, apresenta conversa entre Irene e Zezé, personagens que são apresentadas como sendo participantes na luta armada contra à Ditadura (IMAGEM 5). Depois de divergência que Irene teve com o grupo de amigos, pela prisão de seu companheiro Paolo, Zezé a aconselha a não mais carregar a culpa por ter matado, durante ação da guerrilha. O argumento de Zezé é o de que todos que lutaram contra o regime mataram, entre gestos conscientes e acidentes, e que, no fundo, a verdadeira culpa sentida pelos guerrilheiros é a de terem sobrevivido.

Essa passagem do filme permite refletir sobre a visão estereotipada dos grupos e membros que participaram da luta armada (IMAGEM 5). Essa visão estereotipada apresenta o guerrilheiro como sujeito convicto de todas suas ações, disposto a morrer pela guerra, sem medo e sem sentimentos, que lutavam e faziam qualquer coisa pela retomada da democracia no país. Essas características criam visão romântica sobre o guerrilheiro, fazendo com que seja tratado como herói ou, por parte dos apologetas da Ditadura, como vilões, daí ser tido como pessoa fria, porque associada à assassinatos e roubos.

Todavia, cabe refletir de forma mais particular sobre quem realmente eram essas pessoas, suas vivências, seus sentimentos e medos. O diálogo entre as duas personagens deixa claro que há muito mais aspectos envolvidos em torno de suas ações. Esses guerrilheiros tiveram que deixar suas famílias, suas casas, rompendo laços com a realidade social. Eles adotaram nomes falsos para viver na “clandestinidade”, sempre mudaram de lugar para despistar a polícia, assistiram o sofrimento e a morte de companheiros/as e muitos passaram por secções terríveis de torturas.

#### **IMAGEM 6 – Jornalismo e resistência**



FONTE: Filme “Quase dois irmãos” (2004).

Na cena do filme “Quase dois irmãos” (2004) situada em 9 min, Miguel, preso político em Ilha Grande, lê um jornal obtido de forma clandestina junto a Peninha, seu companheiro de cela (IMAGEM 6). É possível notar que o jornal apresenta denúncia sobre o desaparecimento de diversas pessoas, inclusive da companheira de Miguel, Maria Elena. Após ler essa matéria, Miguel concluiu que essa mulher não estava somente desaparecida, mas sim, que já deveria ter sido assassinada pelos agentes da repressão àquela altura dos acontecimentos.

A cena permite refletir sobre o papel das mídias durante o período da Ditadura Militar e sobre como essa mídia veio apresentando a história desse período ao longo dos anos. É válido apontar que apesar da forte censura, os jornalistas tiveram papel fundamental no questionamento do sistema vigente, fazendo oposição ao sistema e gerando debates políticos. Os jornalistas conseguiram atuar com ações de resistência como essas, pois pertenciam a classe média, o que não implica em desconsiderar o fato de também terem sido alvos de perseguição política.

A única maneira de matérias contra o regime elaboradas por jornalistas desse grupo serem publicadas era, na maioria das vezes, a de contar com jornais impressos com características específicas e circulação restrita. Esse era o único meio de Miguel, como mostra o fotograma selecionado (IMAGEM 6), e da população brasileira, em geral, saber sobre os reais acontecimentos do país, pois as demais mídias viviam sob forte censura.

Diante disso podemos afirmar que a relação entre a imprensa e a Ditadura foi ambígua e contraditória, pois temos de um lado órgãos da grande imprensa que apoiaram a manutenção do golpe, como: “Veja”, “Rede Globo”, “Folha de São Paulo”, “Correio Brasiliense”, entre outros. E de outro lado temos os jornalistas independentes que conseguiram atuar e se posicionar contra o regime, como Vladimir Herzog, jornalista e professor, assassinado em 1975, dentro das dependências do DOI-CODI de São Paulo.

Registra-se ainda, que algumas dessas mídias eram manipuladas, caso especial da “Rede Globo”, o que implicava em veicular conteúdo afinado com os interesses do regime. A “Rede Globo” foi criada em 1965. Trata-se de emissora de televisão responsável por mentir e omitir sobre muitas situações e fatos envolvendo a realidade social. Passagem marcante, nesse sentido, é o papel que desempenhou a Rede Globo em favor do regime militar por ocasião da campanha das “Diretas Já”: sua repercussão foi omitida, pois o intuito era o de não gerar questionamentos na população, mantendo a situação apaziguada a favor dos militares e contra as minorias. O monopólio dessa emissora cresceu ao longo da Ditadura Civil Militar.

O monopólio exercido pela Rede Globo permanece até os dias de hoje e caracteriza um dos pontos da triste herança da Ditadura Civil Militar. Tal monopólio foi e ainda é muito prejudicial aos interesses dos setores populares brasileiros, pelo seu poder de manipulação ideológica da informação, presente em todos os aspectos na programação. É a partir de mídias como essa, que omitem a realidade do passado, que muitas pessoas formaram e vêm formando seus conhecimentos históricos, inclusive sobre o período da Ditadura Civil Militar. Voltamos a abordagem das IMAGENS 2 e 3.

#### **6.4 – Anistia**

Segundo Martins (2004), a Ditadura Civil Militar brasileira, longe da ideia de homogeneidade, foi baseada num quadro de forças diversificado quanto a sua própria estrutura interna. De um lado, registra-se que as tratativas entre agentes foram marcadas por desunião muito maior e complexa do que geralmente se admite. Por outro, nota-se que durante seus 25 anos, tais agentes foram responsáveis pela manutenção de dinâmica política caracterizada por profunda unidade institucional. Assim, a denominação “unidade da desunião” é a que melhor define o caráter desse regime político.

Na perspectiva desse autor, torna-se possível encontrar uma lógica na dinâmica dos agentes da Ditadura Civil Militar em dois processos permanentes de crise, visíveis do começo ao fim desse período. Havia a disputa pelo poder no seio da alta hierarquia, em torno de sucessões presidenciais, bem como as tensões oriundas das percepções comuns aos setores de militantes da oficialidade. Tais disputas diziam respeito à consolidação do regime militar por via dos generais e a escolha de general-presidente pelos coronéis, respectivamente.

De acordo com Maria Paula Araújo (2004), em meados de 1970, houve nova conjuntura política, já que o próprio regime buscou ampliar sua base de institucionalidade, iniciando em 1974, durante o Governo Geisel, a chamada “distensão política”. O governo começou a acenar com o seu projeto de

“abertura lenta e gradual”, em resposta à conflitos internos, bem como à atuação da sociedade e das forças políticas de oposição. Conforme a autora:

Temos, então, na década de 1970, uma conjuntura e um processo de luta fortemente marcada por estes dois pólos: de um lado, o projeto de abertura do governo; de outro, a atuação de um movimento político de oposição, reunindo amplos setores da sociedade e com forte presença dos partidos e organizações de esquerda, que procurava alargar e implodir os limites do projeto de “abertura” do governo. Esta conjuntura pode, então ser definida como “queda de braço” entre o regime e o movimento e oposição (ARAÚJO, 2004, p.162).

Daniel Reis (2004) considera que ocorreu progressivo deslocamento da sociedade brasileira e de suas elites políticas e econômicas em direção ao reestabelecimento das instituições democráticas, nos anos subsequentes ao início do projeto envolvendo a abertura política (1974). Contudo, não se tratou de processo linear e tranquilo. Forças de extrema direita resistiram de todas as formas que puderam, pressionando, ameaçando, urdindo golpes, assassinando e praticando atos de terrorismo. Um das passagens mais conhecidas dessa resistência envolve o atentado do Rio Centro, em 1981.

Segundo ainda Reis (2004), a liberalização da Ditadura Civil Militar foi evoluindo, entre avanços e recuos. Em 1985, o Brasil recuperou premissas da democracia (eleições diretas, garantias constitucionais etc). Contudo, na transição política, os agentes do regime atuaram no sentido de apagar o grande embate social e o projeto reformista revolucionário. É nesse contexto que também são pensadas a anistia política e a situação dos exilados.

Anunciada muito antes do AI-5 (1968), a primeira Lei da Anistia foi promulgada em 1979. O objetivo dela lei foi o de reverter penas dos cidadãos brasileiros que, entre os anos de 1961 e 1979, foram considerados criminosos políticos. Nesse período, a Anistia não foi estendida a todos e a proposta desapareceu de cena por muitos anos. Mais tarde, todos foram beneficiados, apesar de fortes resistências das forças de direita e de extrema direita, que se recusavam a conceder anistia aos chamados “crimes de sangue” (REIS, 2004).

Rocha (2016) destaca que a possibilidade de abertura política marcou um surto memorialístico, limitado pela Anistia (1979). A promulgação dessa lei

frustrou as expectativas de clamor pela verdade e pela justiça. Em linhas gerais, existiam duas tendências dentro da Anistia: a primeira considerava que deveria ocorrer em conjunto com a apuração dos crimes perpetrados pelo Estado, com a punição dos responsáveis; enquanto a segunda previa perdão recíproco, sem revanchismo e sem recordações dos traumas do passado.

A segunda proposta foi vitoriosa. Contudo, movimentos sociais reivindicavam o registro das memórias de atrocidades e de lutas. Rocha (2016) destaca o “Brasil: Nunca Mais”, surgido em 1979. Encabeçado pela Arquidiocese de São Paulo e pelo Conselho Mundial de Igrejas, esse movimento objetivava evitar que os processos judiciais por crimes políticos fossem destruídos, após o fim da Ditadura Civil Militar. Sobre a ação desenvolvida pelo “Brasil: Nunca Mais”, Rocha ainda salienta que:

[em] entrevista, um dos idealizadores do projeto, D. Paulo Evaristo Arns, declarou que o informe era um “registro histórico e objetivo, sem qualquer ânimo revanchista” (POLESI, 1985, 58). Tal declaração foi realizada apenas duas semanas após o lançamento da publicação e, para seu idealizador, que imortalizou o lema “para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça”, sua relevância era pautada pela objetividade e pelo fornecimento de material para pesquisas, que contribuiriam “até para o progresso da ciência.” Compreendemos que a fundamentação de tais declarações decorre da apropriação do discurso em torno da promulgação da Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979, mais conhecida como Lei de Anistia. Por conta disso, o informe brasileiro foi caracterizado como um “trabalho objetivo”, mais do que um reclame por justiça. Tal postulado justifica o abandono, na constituição da narrativa, das matrizes políticas que permearam o conflito entre militares e militantes e a construção de um relato entre vítimas e agressores. Compreendemos que o livro Brasil: Nunca Mais, sob a prerrogativa de “proteger o futuro o futuro das faltas do passado” (RICOUER, 2007, 462), contribuiu para encerrar o passado e garantir a impunidade (2016, p.04).

Para Rollemberg (2004), pensar o exílio como tempo e lugar das redefinições das pessoas exiladas é refletir sobre os sentimentos de estranhamento, desenraizamento e luto. Mas, por outro lado, também significa pensar sobre descobertas, aprendizados e enriquecimentos advindos dessa experiência. As dúvidas, os constrangimentos e os caminhos percorridos no exterior, segundo as conjunturas e as iniciativas pessoais, acabaram por configurar um novo olhar sobre o Brasil e sua gente.

O que parece claro é que o exílio atuou na transformação das pessoas que o viveram, pois significou tanto a reconstrução das referências que corroboravam para a construção da identidade política, quanto à ampliação de horizontes pessoais. Ao voltarem ao Brasil, muitos exilados traziam consigo visão um tanto quanto desfocada da realidade, o que agravou o impacto da chegada e impôs a necessidade de revisão do país.

Se de um lado a Anistia autorizou o regresso dos exilados ao Brasil, com seus direitos políticos, de outro também abrangeu os responsáveis por abusos contra a dignidade humana, inclusive a prática de torturas, a título de garantia do que era tida como “segurança nacional” (ROLLEMBERG, 2004). Em 1984, portanto, cinco anos após a publicação da Lei de Anistia, 11.434 pessoas ainda não tinham conseguido seus direitos.<sup>27</sup> Isso comprova que a Anistia não solucionou o problema dos desaparecidos políticos, desde o Golpe de 1964.

#### **IMAGEM 7 – Anistia e justiça social**



FONTE: Filme “A memória que me contam” (2013).

---

<sup>27</sup> Direitos estes que, contemplavam o perdão de crimes cometidos, garantiam retorno dos exilados ao país; restabeleciam os direitos políticos suspensos de servidores da administração direta e indireta; restabeleciam os direitos dos servidores do Legislativo e do Judiciário e de fundações ligadas ao poder público.

A cena do filme “A memória que me contam” (2013), situada em 22 min, retrata José Carlos, ex-militante, guerrilheiro e atual ministro da justiça, recebendo a notícia de que os arquivos da Ditadura Militar foram destruídos pelas forças armadas (IMAGEM 7). Ao longo do filme, José Carlos é apresentado como sujeito que, trabalhando no governo, luta para recuperar esses arquivos e fazer justiça, depois do perdão pelas atrocidades cometidas pelos militares, instituído pela Lei da Anistia.

A passagem do filme permite refletir sobre o porquê depois de tanto tantos anos, mais exatamente no ano de 2011, o ministro José Carlos ainda se preocupa em fazer justiça em nome daqueles que foram assinados, torturados e estão desaparecidos. O ministro busca por justiça na atualidade, pois a Lei da Anistia, promulgada em 1979, acabou eximindo de punição os agentes que cometeram “crimes de sangue” contra presos, por meio de torturas nos órgãos de repressão.

A princípio, a lei tinha sido vista como golpe contra o regime militar. Mas não foi bem assim. O Estado a “dosou na medida certa” e, com o fim da Ditadura, a lei foi usada para impedir que crimes de tortura e de assassinato, cometidos pelos agentes repressores, fossem a julgamento. Assim, cabe afirmar que a anistia praticamente não beneficiou as vítimas do Golpe de 1964, mas apenas os militares responsáveis por torturas, mortes e desaparecimentos de opositores ao regime, deixando-os impunes diante de seus crimes.

Exemplo disso é o caso do Coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra. Declarado culpado pela Justiça comum, em 2015, teve o processo suspenso no Supremo Tribunal de Justiça, até que se chegasse à consenso, justamente, sobre a Lei de Anistia. O Coronel Ustra foi responsável por série de crimes, já que no dia a dia das operações do DOI-CODI, entre 1970-1974, cumpria papel de chefia: instruía os agentes de campo e os torturadores para focarem na caça, opressão e eliminação dos opositores do regime militar.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> A respeito do Coronel Ustra, tendo em vista que a proposta de prática educativa contida neste trabalho se alicerça em narrativas do campo do audiovisual, sugere-se os registros à Comissão Nacional da Verdade envolvendo o próprio depoimento de Ustra e de opositores à Ditadura, que mencionam torturas que cometeu ou permitiu que fossem cometidas, sob seu

## IMAGEM 8 – Exílio e Ditadura



FONTE: Filme “A memória que me contam” (2013).

A cena do filme “A memória que me contam” (2013) situada em 46 min apresenta a personagem Ana, protagonista do filme, vivendo uma de suas lembranças: o período de exílio, ocorrido na França, junto de sua irmã, que optou por lá ficar, enquanto Ana retornou ao Brasil, mediante a abertura política (IMAGEM 8). A cena é narrada pela personagem Ana, enquanto imagens dela caminhando e observando diferentes pontos da cidade de Paris são apresentadas, descrevendo o sentimento daqueles que foram exilados. Nessa narrativa consta que todos os companheiros exilados se sentiam da mesma forma: deslocados, como peixes fora d’água.

A partir da cena em questão é possível refletir sobre como ocorreu o exílio na Ditadura Militar, partindo das vivências de pessoas que sentiram na pele a dor de ter que deixar o país. A vivência da personagem Ana permite refletir sobre como isso ocorreu durante esse período da História do Brasil,

---

comando, no DOI-CODI de São Paulo. MEMÓRIAS DA DITADURA. **Comissão Nacional da Verdade**. Disponível <<http://memoriasdaditadura.org.br/comissao-nacional-da-verdade/index.html>>. Acesso em 15 de outubro de 2018, às 18h34; COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade**. Disponível em <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>>. Acesso em 03 de outubro de 2018, às 20h22.

reconhecendo que foram duas fases distintas: logo depois do Golpe de 1964, quando algumas pessoas resolveram deixar o país, e após a decretação do AI-5, mediante intensificação da violência pelos agentes da repressão e o maior afastamento dos opositores ao regime. A personagem Ana representa o primeiro grupo, enquanto sua irmã e sobrinha se inserem no segundo.

Mesmo vivendo no exterior, muitos opositores à Ditadura viveram o sentimento de pertencimento ao Brasil, o que motivava essas pessoas a se preocuparem com o que ocorria no país. Como relata a personagem Ana em “A memória que me contam” (2013), os exilados gostariam de se integrar na sociedade brasileira, esquecer, começar nova vida, mudar, transformar, embora isso não tenha sido possível à todos que viveram essa experiência histórica. O principal destino dos exilados foi à França, justamente, onde a personagem Ana esteve isolada.

#### **IMAGEM 9 – Exílio e estranhamento social**



FONTE: Filme “A memória que me contam” (2013).

A cena do filme “A memória que me contam” (2013), situada em 1h10min, retrata a personagem Chloé pertencendo ao grupo que não

conseguiu se integrar/reintegrar à sociedade brasileira (IMAGEM 9). Buscando se encontrar e entender as experiências dos companheiros de sua tia, Chloé anota num caderno todas as informações que considera importante para seu entendimento. O ato de registrar para lembrar, juntar as peças, refletir a respeito constitui forte metáfora do sentimento da perda de identidade vivida por muitos brasileiros no exílio e a vontade de passar a limpo a própria história.

Durante o filme, quando a personagem Chloé retorna ao Brasil para visitar Ana, fica nítido o sentimento de estranhamento social que nutre, tendo em vista que não consegue reconhecer as experiências e as memórias dos companheiros de sua tia. Chloé pode ser entendida como símbolo de uma sociedade que perdeu nexos com sua própria realidade, parcial ou integralmente, por conta dos efeitos gerados pela Ditadura Civil Militar. Nesse sentido, anotar todas as informações revela a tentativa de encontrar-se/reencontrar-se/nos reencontrarmos.

#### **IMAGEM 10 – Exílio e recomeço**



FONTE: Filme “A memória que me contam” (2013).

A cena do filme “A memória que me contam” (2013) situada em 1h19min apresenta uma filmagem real (IMAGEM 10). Algumas pessoas aparentemente

familiares aguardam, com grande expectativa, à volta daqueles que foram exilados pela Ditadura Civil Militar e, por conta disso, ficaram fora do país, por anos. Num primeiro momento, somos convidados a pensar que esse retorno envolve apenas aspectos positivos. Contudo, sequelas podem ser detectadas naqueles que viveram o exílio (emocionais e físicas) e reflexões sobre elas exigem o abandono de visão histórica estrutural, linear e consagrada.

Outro aspecto pode ser refletido. É válido ressaltar que os exilados encontraram no Brasil uma realidade social que não tinha, em boa medida, relação com seus ideais, daí enxergarem a necessidade de reestruturação do país, além de expressarem sentimentos como medo, desenraizamento e luto após o retorno. Aspectos práticos também dificultavam a vida dos exilados que retornavam: trabalho, cenário político, cotidiano e o novo universo cultural brasileiro. Essas dificuldades fizeram com que vários exilados quisessem permanecer no local onde haviam vivido fora do país.

## **6.5 – Reabertura**

Evaldo Vieira (2000) considera que o período entre o Golpe de 1964 e a redemocratização em 1989 trouxe à tona o que ele denomina por “conciliação” política e social. O país saiu de um regime de tendência liberal, ingressou em prolongada Ditadura, para em seguida construir a “real” democracia. Assim, a tendência é a da narrativa sobre esse período ser marcada por transformação e redenção, o que não colabora para o entendimento de que a redemocratização assentou-se num movimento político complexo, em que vencedores e vencidos, oprimidos e opressores se juntaram.

Adriano Codato (2005) aponta que esse longo período ditatorial foi marcado por alguns aspectos importantes, dentre eles o processo de distensão política, depois denominado por “política de abertura” e por “transição política”. Esse processo foi realizado pelos militares e não exatamente pela pressão da sociedade civil, ainda que ela tenha influenciado mais no ritmo dos acontecimentos. Essa duração incomum está relacionada ao fato de que o

regime autoritário era controlado por uma organização militar que detinha poder suficiente para ditar o ritmo da transição.

A contar de 1974, o general Ernesto Geisel se empenhou no que tratava por “gradual, mas seguro aperfeiçoamento democrático” (CODATO 2005). Porém, em agosto de 1975, Geisel não se dispunha a diminuir seu poder presencial, criticando a anistia ampla, a infiltração comunista na imprensa, nos sindicatos, na administração pública e nos partidos políticos. A variante adotada deveria comportar a liberalização do regime ditatorial, sem que isso implicasse na efetiva democratização do sistema político. A tradução disso em discurso foi a proposta de distensão política lenta, gradual e segura.

Segundo Daniel Reis (2004), a Ditadura Civil Militar foi se tornando impopular e se mostrando insustentável, à medida que caía por terra a versão de que seus agentes poderiam salvar ou construir democracia. Diante disso, a sociedade passou cada vez mais a aderir e simpatizar com os valores democráticos e os militares foram perdendo muito de sua legitimidade e sendo estigmatizados como gorilas, por exemplo. Ações repressoras promovidas como políticas de Estado – especialmente as torturas - tornaram ainda mais evidente a imagem negativa dos militares.

Neste contexto, a distensão política tinha de ser suficientemente alongada, para que não pudesse ser interpretada como involução da suposta revolução. Além disso, tinha de ser também gradual, ou seja, limitada e progressiva, pois não poderia abrir caminho à ofensiva oposicionista. Sob a tutela dos militares, a distensão política era a única maneira imaginada pela elite no poder para resolver as contradições do aparelho militar. Mas de qualquer forma, essa abertura política propiciou a intervenção do empresariado nacional, das camadas médias e dos trabalhadores no jogo político.

Em 15 de março de 1979, o general João Batista Figueiredo foi eleito pelo Colégio Eleitoral, depois de ser indicado por Geisel, tomando seu lugar na presidência da república. O general Figueiredo reafirmou o modo de pensar de seus antecessores, a respeito da greve, da liberdade e da segurança nacional. Em sua posse, prometeu assegurar uma sociedade livre e que faria do país

uma democracia. Mais uma vez, registra-se o movimento de promover a abertura política controlada.

Evaldo Vieira (2000) considera que as reformas políticas da administração de Figueiredo revestiram-se sempre de caráter restrito, contrário aos reclamos da maioria dos brasileiros. Vários são os exemplos disso: a anistia política excluiu os crimes de sangue; não houve a libertação imediata de presos políticos que tentaram reorganizar partidos políticos; militares punidos foram sumariamente aposentados; funcionários públicos afastados só voltaram a seus cargos depois de confirmados por comissão especial.

De qualquer forma, Vieira (2000) considera que a transação democrática ganhou vulto durante a presidência do general Figueiredo (1979 a 1985). Aclamou-se por todo Brasil a eleição direta, por voto popular, como único meio de escolha legítima do novo presidente da república, sucessor do general Figueiredo. Ainda com dúvidas a respeito da proposta de eleição direta, os partidos de oposição dinamizaram a campanha: “Diretas-Já”, embora a emenda constitucional que previa as eleições diretas tenha sido rejeitada pela Câmara dos Deputados, em 1984.

No final de agosto 1984, pesquisas de opinião mostravam a vitória de Tancredo Neves no Colégio Eleitoral. No entanto, em 15 de janeiro de 1985, em razão do impedimento por doença de Tancredo, o vice-presidente José Sarney assumiu interinamente a presidência da república. Falecendo Tancredo Neves, em 21 de abril de 1985, Sarney foi confirmado no cargo, proclamando que o programa adotado seria aquele previsto por Tancredo Neves. Sarney era representante de grupos civis que haviam, até então, apoiado a Ditadura.

O primeiro governo (1985-1990) da chamada “Nova República” foi o último governo do regime ditatorial, ainda que civil (Vieira 2000). A transição política foi peculiar, já que concluída no fim do governo Sarney (1985-1990), portanto, durou mais que o próprio regime e teve como principal característica a continuação do autoritarismo nas instituições do governo civil. O governo Sarney não pode ser caracterizado como um governo de transição para a

democracia ou um governo semidemocrático ou semi-ditatorial, mas sim como último governo do ciclo de governos não-democráticos no Brasil.

Apenas na década de 1990 é que ocorreu o estabelecimento de regime político com tendência liberal-democrática. Nesse período, dimensão importante da herança institucional da Ditadura Civil Militar para os governos civis e democraticamente eleitos foi a permanência de núcleos de poder específicos no Estado brasileiro, dotados de grande independência e nenhum controle político. Na área econômica, por exemplo, continuou vigorando o esquema do superministério, agora representado pelo Banco Central, assim como ocorria no arranjo de poder ditatorial.

Contudo, ainda não houve rompimento, de fato. Celso Frederico (2004) corrobora essa ideia, ao afirmar que o Golpe de 1964 pode ser visto como capítulo da história que ainda não se fechou, apesar das grandes transformações vividas na sociedade brasileira, desde então. Isto porque as questões que ocasionaram a Ditadura Civil Militar continuam presentes na atualidade, caso de as Reformas de Base não efetuadas, o papel do Estado na condução da economia, a questão nacional e a luta anti-imperialista, bem como o papel dos meios de comunicação na organização social.

Adriano Codato (2005) enfatiza que o objetivo estratégico da reconversão liberal da Ditadura Civil Militar era a institucionalização de diversos dispositivos autoritários. Após o encerramento do ciclo dos generais, houve esforços para garantir modelo político nem populista e nem plenamente democrático, daí a natureza conservadora do processo de transição. Depreende-se disso, portanto, que não houve verdadeira substituição dos grupos ligados à Ditadura, mas apenas sua adaptação no universo das elites, passando as Forças Armadas a agir indiretamente, sem perder suas prerrogativas.

A transição para democracia ocorreu por meio de evolução histórica, segundo duas possibilidades: a de transferência de poder dos militares para os políticos aliados e a submissão dos políticos da oposição moderada aos militares (CODATO, 2005). Houve no Brasil um pouco das duas, pois os

militares não transferiram o poder ao partido do governo, mas mantiveram posições estratégicas no aparelho do Estado e capacidade de vetar iniciativas dos políticos civis em temas constitucionais/institucionais. É preciso considerar que o reestabelecimento de formas democráticas de governo é apenas um dos resultados possíveis da transformação política dos regimes autoritários.

### **IMAGEM 11 – Reabertura política lenta, gradual e segura**



FONTE: Filme “Uma longa viagem” (2011).

No fotograma acima reproduzido da cena do filme “Uma longa viagem” situada em 49 min, a personagem Lúcia (alter ego da própria Lúcia Murat) narra que só saiu da prisão depois da abertura lenta e gradual que se deu a partir do ano de 1974, momento em que a sociedade civil começava a ganhar força no combate à Ditadura (IMAGEM 11). Liberta após torturas físicas e psicológicas, a cena se torna metáfora da ideia de que o povo brasileiro obtém liberdade de maneira tutelada (é concedida pelo opositor, apesar de também haver a resistência do oprimido), após série de prejuízos à dignidade humana.

O fotograma em questão (IMAGEM 11) convida, portanto, a pensar sobre a estratégia em torno da reabertura política lenta, gradual e segura. Ela tem início a contar de 1974, ou seja, decorrido o momento considerado mais

violento da Ditadura, quando as ocorrências de prisões, torturas e mortes foram elevadas. Após esse período, a ideia de luta armada foi praticamente abandonada. Depreende-se, portanto, que tais violências não significaram fim da luta por democracia, entretanto, colaboraram para controlar a transição, dotando-a de temporalidade e configuração afeitas aos militares e seus colaboradores.

#### **IMAGEM 12 – “Diretas Já” e reabertura política**



FONTE: Filme “A memória que me contam” (2013).

A cena do filme “A memória que me contam” (2013) situada em 21 min apresenta diversos trechos de antigas filmagens das manifestações denominadas “Diretas Já”, enquanto ao fundo é apresentada música instrumental cuja composição original pertence à Diego Fontecilla (IMAGEM 12). Identifica-se a valorização das manifestações populares e as diferentes formas de fazer política, por meio da fala de Gabriel, que antecede a sequência das imagens. O jovem se refere à necessidade de deixar de lado a estetização dos manifestos e passar a fazer política de fato, o que significa, em sua visão, partir para a ação.

O fotograma acima apresentado permite refletir sobre qual foi o peso das manifestações populares para o “fim” da Ditadura e sobre o que significou esse “fim”. Diante da crise do governo ditatorial, a abertura política é determinada pelos governos militares, mas de maneira lenta e gradual, conforme já mencionado. Neste contexto, foram realizadas inúmeras manifestações, que contavam com a presença de políticos da oposição, artistas, intelectuais e representantes de movimentos sociais. Todos estavam juntos pela aprovação da lei que previa eleições diretas para presidente em 1984.

O movimento “Diretas Já” não contou com a participação somente de grupos de esquerda que lutaram e resistiram durante toda a Ditadura Militar, mas também com a população, em geral, que saiu às ruas, traduzindo a insatisfação com os rumos do país e com a ineficiência econômica do governo militar. Todavia, a lei não foi aprovada e as eleições presidenciais agendadas para 1984 não contaram com a participação direta do povo. Mas como pensar em uma ruptura com o período ditatorial, se o governo eleito de forma indireta refletia os interesses daqueles que permaneceram no poder?

### **IMAGEM 13 – Reabertura política e acerto de contas com a Ditadura**



FONTE: Filme “A memória que me contam” (2013).

Na cena de “A memória que me contam” (2013) situada em 1h20min, o personagem José Carlos se junta pela primeira vez com o grupo de amigos que passa, em boa parte do filme, reunido na sala de recepção de hospital, rememorando vários momentos vividos no período ditatorial (IMAGEM 13). Na presença dos demais personagens, José Carlos vive divergências sobre o passado. Em meio a essas lembranças surgem muitos sentimentos, como magoa, tristeza, medo, arrependimento, raiva, entre outros. Tais lembranças fazem pensar até que ponto a Ditadura terminou.

Os personagens presentes na cena experimentam forte abalo sentimental. Eles vivem, ao mesmo tempo, o estado convalescente da personagem Ana e a tramitação da tentativa de abertura dos arquivos envolvendo a Ditadura no Congresso Nacional. Assuntos compreendendo as esferas pública e privada se entrecruzam, de modo a destacar que as consequências advindas desse período histórico foram profundas e ultrapassam as individualidades. A união dos personagens também parece sugerir a força do coletivo para enfrentamento dessas consequências.

A vigília em torno da recuperação ou morte da personagem Ana igualmente sugere outra possibilidade de interpretação da Ditadura Civil Militar brasileira. A vigília, por si própria, sugere o ato de espera cuidadosa, carregada de sentidos e dotada de crença e de esperança. Porém, a possibilidade de morte da personagem Ana reforça a ideia de finitude da vida e possível perda de certas experiências e memórias, tornando ainda mais necessário e urgente o acerto de contas com esse período histórico, desejo sugerido no filme na tentativa de abertura dos arquivos à respeito do tema.

# CAPÍTULO 7

## PERSONAGENS

“Quando a gente fala dessas coisas, parece que estamos falando de uma coisa velha, do passado, parece que a gente é rancorosa [...]. Eu já ouvi muitas vezes as pessoas falarem isso, eu me senti como que as pessoas me olhando assim: mas como é? Não dá para passar uma borracha? Lá vem de novo falar em tortura! Que coisa mais antiga! Esquece! Eu acho que as pessoas que não passaram por isso, não tiveram uma pessoa querida, um irmão, um pai desaparecido, não podem imaginar a imensidão da dor, da revolta, e não podem imaginar o quanto isso é importante para a humanidade”

*Rosalinda Santa Cruz*

## 7.1 – Personagens

Fazer oposição à Ditadura Civil Militar significou uma infinidade de coisas. Segundo Almeida e Weiz (1998), as formas de participação e os graus de envolvimento na atividade de resistência variaram muito, desde ações espontâneas e ocasionais de solidariedade até o engajamento integral na militância clandestina de grupos armados. Entre esses dois extremos, ser de oposição envolvia diversas atividades, dentre estas:

[...] assinar manifestos, participar de assembleias e manifestações públicas, dar conferências, escrever artigos, criar música, romances, filmes ou peças de teatro; emprestar a casa para reuniões políticas, guardar ou distribuir panfletos de organizações ilegais, abrigar um militante de passagem; fazer chegar à imprensa denúncias de tortura, participar de centros acadêmicos ou associações de profissionais, e assim por diante (ALMEIDA; WEIZ, 2004, p.328).

Essas ações partiram de diferentes grupos que se posicionavam contra a Ditadura, prosseguem os estudiosos (ALMEIDA; WEIZ, 2004), caso de setores da classe média, movimentos e associações de bairros, bem como movimentos representativos das “minorias políticas” (o movimento das mulheres, o movimento negro, a luta pela causa indígena, o movimento gay). Some ainda ao grupo os movimentos sindicais que ganhavam força, especialmente no ABC paulista<sup>29</sup>. Todos esses grupos tinham um eixo em comum: combater os agentes da Ditadura Civil Militar.

Outros estudiosos igualmente ressaltam a diversidade de opositores à Ditadura Civil Militar. Segundo Maria Paula Araújo (2004), o Brasil viveu rica experiência na luta pela democracia, dada a pluralidade dos atores políticos envolvidos, durante as décadas de 1970 e 1980. Pensando sobre a reação democrática nesse período, Evaldo Vieira (2000) considera que é inegável o fato de os anos seguintes a 1964 registrarem a organização de expressões sociais de cunho fortemente democrático no país, marcada pela variada natureza social e complexas pretensões.

---

<sup>29</sup> Marcelo Ridenti (1993) ressaltava que movimentos organizados de trabalhadores vinham sendo organizados desde a década de 1960, portanto, num período Pré Golpe de 1964, caso da Frente Nacional do Trabalho (FNT), sediada em Osasco/SP.

Almeida e Weiz (1998) destacam que setores da classe média fizeram importante oposição à Ditadura Civil Militar, de múltiplas formas, com variável intensidade e diversos graus de envolvimento político. Uns tomaram posição contra o Golpe de 1964 desde o início e assim permaneceram. Já outros mudaram de lado com o passar do tempo. A oposição dessa classe foi feita dentro de partidos políticos (legais, proscritos ou surgidos após o Golpe), além de ser vivenciada no âmbito de organizações profissionais e de grupos de convivência, segundo participação e lógica social próprias.<sup>30</sup>

De acordo com Marcelo Ridenti (1993), os grupos de esquerda agiram diversificadamente ao Golpe de 1964, destacando-se duas grandes tendências.<sup>31</sup> Os “moderados” empenharam-se a partir da lei, por meio de forças políticas capazes de se articular, entretanto, tiveram vigência até a edição do AI-5, em 1968, reaparecendo com força a contar de 1974, no quadro de reabertura política.<sup>32</sup> Já os “radicais” formaram tendências e organizações que elaboravam análises catastróficas quanto ao capitalismo, apostavam no incender das contradições políticas e sociais, propondo ofensivas revolucionárias, por meio de insurreições das massas e lutas armadas.<sup>33</sup>

Entretanto, as propostas revolucionárias defendidas pelos “radicais” não encontraram respaldo na sociedade e foram duramente reprimidas pelos agentes da Ditadura Civil Militar (MOARES, 2004). As esquerdas, sem perder a

---

<sup>30</sup> Uma minoria restrita da classe média intelectualizada fez resistência em tempo integral à Ditadura. Era a partir do grau de resistência que esse grupo social vivia os padrões da vida privada. Isto porque para a parcela maior dos membros desse grupo ser de oposição significava desenvolver formas de participação política compatíveis com a vivência de instância do dia-dia, como: trabalho, estudo, família, amores, amizade, entretenimento, entre outros (ALMEIDA; WEIZ, 1998).

<sup>31</sup> Apesar de haver inúmeras divergências entres os grupos de Esquerda nos anos de 1960, há que se considerar a partilha de certo conjunto de pressupostos gerais: questionavam a estagnação econômica; defendiam avanços sociais; e combatiam a submissão ao imperialismo (RIDENTI, 1993).

<sup>32</sup> Os “moderados” eram representados, especialmente, pelo PCB, que buscava uma revolução pacífica, uma passagem democrática para o socialismo (RIDENTI, 1993).

<sup>33</sup> Os “radicais” envolviam os denominados “guerrilheiros”, grupo diverso, cujos integrantes pretendia promover a revolução, por meio do uso de armas. Dessa tendência, há dois expoentes: os guerrilheiros, propriamente ditos, representados pelo PORT, e os militarizados, constituintes da ALN (RIDENTI, 1993).

perspectiva revolucionária, perceberam a necessidade de reorganização. Nesse contexto, a busca por encontrar e pôr em prática caminhos não violentos acabou por unificar as forças de oposição nas lutas pelas liberdades democráticas e por confirmar a vocação política da maioria dos jovens que foram radicais à Ditadura, mas sobreviveram aos anos de chumbo.

Foram vários os movimentos sociais e políticos que, animados por essas forças, desempenharam importante papel no processo de redemocratização do país. Assim, Reis (2004) considera que o projeto revolucionário, de maneira geral, se alterou em resistência democrática contra a Ditadura, superando as propostas de confronto violento. Na mesma linha, Araújo (2004) aponta que boa parte das organizações que compunham a esquerda revolucionária se organizaram, criando amplo e complexo movimento político, cujos integrantes articulados em partidos e organizações passaram a ter em comum a luta pela democracia, a partir da segunda metade da década de 1970.

O presente capítulo foi intitulado “Personagens”. Parte-se de concepção diferente daquela tradicionalmente associada à personagem histórico: indivíduos cujas ações específicas e heroicas influem sobre os demais ou cujas ações lhes atribui autoridade, poder e representatividade sobre os representantes da sociedade. Ao invés disso, trata-se de pinçar nos filmes personagens que desempenham certas ações sociais e que configuram certos indivíduos, grupos e classes (LEPETIT, 2001), daí a oportunidade que encerram de serem tratados didaticamente no ensino de história. Considerando esse último sentido é que foram abordados: “Grupos Populares”, “Jovens”, “Mulheres” e “Militares”.

## **7.2 – Grupos Populares**

Marcelo Ridenti (1993) discute a formação dos grupos de oposição à Ditadura Civil Militar, de acordo com a ocupação dos seus participantes. De maneira geral, levando em conta análise feita pelo autor, é possível identificar profissões que eram mais presentes nos grupos de oposição. Havia

predominância nesses grupos de artistas, autônomos, empregados, empresários, estudantes, funcionários públicos, lavradores, professores, profissionais liberais e operários.

De modo geral, os filmes apresentam representantes da classe média como sendo os personagens que constituem o grupo de opositores à Ditadura Civil Militar. Pode-se argumentar, inclusive, que existe uma espécie de tradição do cinema brasileiro em representar somente a classe média. Daí, visualizamos nessas narrativas, majoritariamente, grupos formados por estudantes, professores, jornalistas, arquitetos, advogados etc. A classe média é enfatizada nesses filmes e, além disso, tratada como sendo um grupo social cujos integrantes são tidos como “intelectualizados”.

Essa tradição do cinema brasileiro deve ser abdicada e as reflexões merecem ser melhor matizadas. Estudos já destacaram que militares de baixa patente, religiosos e empresários compunham também os grupos de luta contra a Ditadura Civil Militar (RIDENTI, 1993). Dos grupos de oposição, em geral, fato é que os mais ativos eram provenientes de patamares mais baixos da sociedade, caso dos professores secundaristas ou religiosos, como os dominicanos, referência de ajuda aos estudantes. São ainda encontradas menções a outros setores ou modalidades de oposição, como a esquerda católica, os jornalistas e a militância vinculada ao PCB.

Segundo ainda Ridenti (1993), todos os grupos da esquerda - tanto os armados, como os não-armados - passaram a estar cada vez mais distantes dos trabalhadores. Muitas vezes, havia até mesmo a tentativa de impor de cima para baixo a visão política diferente da realidade social. Aliás, segundo o autor, era baixa a inserção dos trabalhadores nesses grupos. Isso fazia com que as lideranças de esquerda estivessem permanentemente prontas para assumir o comando da revolução, mas desprovidas de condições reais de a promoverem, dada a ausência de participação popular.

As observações feitas por Ridenti coadunam com análise realizada por Daniel Aarão Reis Filho (1997, 2004, 2005). Independentemente da vertente, segundo o autor, a Esquerda sempre partiu de um discurso que a posicionava

como a vanguarda detentora dos passos para a liberdade, como a conhecedora e dominadora da História, aquela que melhor entendia o trabalhador. Essa visão olímpica acabava por gerar obstáculos para melhor articulação de movimentos contrários à Ditadura.

Na mesma direção, Adriana Codato (2005) afirma que não foram todos os grupos que encontraram espaço privilegiado para se oporem ao regime ditatorial na cena político partidária. No caso da classe operária foi o sindicato que gerou tal oportunidade, o que significa reconhecer que a forma de ação mais eficaz foi a greve e não o voto. A contar de meados da década de 1970, os governos militares enfrentaram o sindicalismo, segundo forma de organização política diferente. Contudo, embora o sindicalismo configurasse nova forma de representação social junto ao Estado, não comportava necessária relação de determinação entre as dinâmicas sindicais e políticas.

Conforme afirma Leme (2011), as classes populares quase não são vistas na maioria dos filmes que abordam o tema Ditadura Civil Militar, tampouco aparecem como aspecto central da narrativa. Esse dado pode ser entendido como indicio do distanciamento da esquerda armada em relação ao povo, questionamento transformado em argumento no filme “Cabra-cega”, por exemplo, obra em que o personagem Matheus, líder da organização, constata em tom de desabafo: “A gente sequer conseguiu trazer o povo para nossa causa” (LEME, 2011, p.150).

Caroline Leme (2011) também contribui para refletir sobre a representação social das camadas populares nos filmes dedicados à Ditadura, ao se referir ao que denomina por integrantes da sociedade civil. Por um lado, tais obras retratam torturas, mortes, perseguições, clandestinidade e outros tormentos vividos pelos opositores do regime. Por outro, essas mesmas obras expõem pessoas e veículos transitando pelas cidades, em atividades rotineiras, segundo a vivência absurda da normalidade social e política.

Caroline Leme (2011) aprofunda essa discussão. Nos filmes em questão, os integrantes da sociedade civil são retratados como alheios à dinâmica da Ditadura Civil Militar, abordagem que faz com que o universo da

exceção fosse transformado em normalidade. Esses personagens “apolíticos” são vistos conduzindo sua vida cotidiana e, em algumas ocasiões, apresentam sentimento de atração pelos opositores ao regime, embora essa identificação não envolva os ideais de transformação política e social.

Alex Cassal (2001) afirma ser comum nos filmes dedicados à Ditadura Civil Militar que envolvem as camadas populares a presença do que denomina por “personagem mensageiro”: aquele/a que representa ligação entre o mundo dos “politizados” e o dos “apolíticos”. Contudo, existem duas maneiras de apresentar o “personagem mensageiro”. Por vezes, o mero acaso leva a repressão a invadir o cotidiano dos “apolíticos”, despertando-os, surgindo daí tal personagem. Em outros casos, os “politizados” tentam retirar a passividade dos “apolíticos”, valendo-se para isso do “personagem mensageiro”.

Lúcia Murat figura como diretora que age diferente quando o assunto é a abordagem das camadas populares na oposição à Ditadura Civil Militar. Cabe afirmar que seus filmes apresentam complexidade social maior do que simplesmente os denominados “protagonistas da Ditadura” (agentes oficiais, guerrilheiros, militantes etc). É possível identificar a presença de pessoas populares, que levam vida à parte ao movimento político registrado na época. Esses populares estão presentes nos filmes, ora como protagonistas, ora vinculados às histórias dos protagonistas.

Tem-se nos três filmes dirigidos por Murat e refletidos nesse trabalho, pessoas populares e comuns de diferentes realidades, que muitas vezes são apresentadas a partir da oposição de realidade, por exemplo, a classe média e a classe pobre. Alex Cassal (2001) denomina esses personagens como “apolíticos”, pois levam vida normal, à parte do momento político vivido pelos demais personagens. As classes populares estão presentes nos filmes, mas não como combatentes ativos contra a Ditadura. No entanto, continua o autor, os mundos “políticos” e “apolíticos” estão ligados, pois os cotidianos se invadem, mesmo existindo diferenças entre eles.

Contudo, dentre os três filmes de Murat selecionados, “Quase dois irmãos” ganha relevo especial no tratamento da diversidade de grupos

envolvidos com a oposição ao regime (LEME, 2011). Nessa obra, a classe popular é abordada a partir de duas vertentes: desigualdade social e preconceito étnico-racial. O filme ressalta a vivência de dois grupos familiares distintos, dada a diferença social e étnica-racial dos personagens principais da trama. Essa narrativa apresenta as ações desenvolvidas por dois presos durante o período ditatorial: um deles branco, de classe média e intelectual, e o outro negro, pobre e caracterizado como ladrão, que cresceu na favela.

#### **IMAGEM 14 – Classes médias e Ditadura**



FONTE: Filme “Quase dois irmãos” (2004).

A cena do filme “Quase dois irmãos” (2004) situada em 16 min apresenta os principais personagens da classe média presentes no filme (IMAGEM 14). Nota-se na cena a presença de Miguel e sua mãe, Helena, personagens tidos como representantes dessa classe, antes e durante o Golpe. O filme permite entender que a condição social dessa família colaborou para que Miguel se tornasse intelectual e crítico do regime e, por conta disso, um preso político. Fica nítido na cena mencionada, inclusive, que a mãe sempre colaborou financeiramente com as ações militantes do filho.

O fotograma selecionado (IMAGEM 14) sintetiza o argumento central do filme “Quase dois irmãos” (2004): como foi fazer parte da classe média, tida como intelectualiza, e cujos vários setores se opuseram ao Golpe de 1964. Dentre esses setores, a ênfase nesse filme recai sobre as ações de jovens estudantes contra o regime, caso de Miguel. Contudo, esse mesmo filme deixa entrever que a luta por liberdade política promovida por esse grupo esbarrava no reconhecimento da significância da luta de classes. Democracia e igualdade social nem sempre caminhavam juntas entre os ideais desses jovens.

### **IMAGEM 15 – Grupos populares e Ditadura**



FONTE: Filme “Quase dois irmãos” (2004).

O fotograma acima reproduzido, situado em 1h30min do mesmo filme, apresenta o momento em que presos comuns são separados dos presos políticos na prisão (IMAGEM 15). Diferenças enfrentadas por esses grupos motivaram essa separação e o registro deste pedido por parte do personagem Miguel, organizador das regras impostas pelos presos políticos. A separação gera revolta do personagem Jorginho, amigo de Miguel e que, até então,

acompanhava os ideais dos presos políticos. Decepcionado profundamente, Jorginho cria e chefia o Comando Vermelho.

As ações tomadas pelo personagem Miguel revelam limites existentes para a construção de projetos políticos capazes de se transformarem em propostas coletivas para o povo brasileiro. Os ideais delineados pelos presos políticos parecem corretos e absolutos diante do próprio grupo, posto, inclusive, que contemplam a luta e a igualdade de classes. No entanto, nota-se no filme que o grupo de presos políticos apresenta dificuldades para incorporar o ponto de vista dos presos comuns e, por isso, tentam impor seus pensamentos e suas regras aos demais.

A convivência entre presos políticos e comuns no filme “Quase dois irmãos” (2004) é ilustrativa da articulação popular ou falta dela e as consequências disso para o Golpe de 1964, a vivência da Ditadura e a maneira como se deu a redemocratização. Em linhas gerais, depreende-se que a falta de diálogo entre políticos de oposição e a população favoreceu a derrubada do Governo Jango, a manutenção do regime militar por quase três décadas e a construção de transição democrática, marcada por limites responsáveis pela manutenção de muitos aspectos da Ditadura Civil Militar.

Nesse sentido, o filme “Quase dois irmãos” (2004) quebra a tradição da historiografia e do cinema brasileiro de enfatizar a situação e as ações da classe média intelectualizada durante o período militar. Ao invés disso, o filme apresenta realidade social constituinte desse período, mas ainda pouco destacada: a experiência dos grupos populares, as dificuldades socioeconômicas que viveram, tendo em vista a lógica da modernização conservadora, potencializada entre 1964 e 1989.

## IMAGEM 16 – Prisão como metáfora



FONTE: Filme “Quase dois irmãos” (2004).

O fotograma apresentado na IMAGEM 16, contido em 15 minutos do Filme “Quase dois irmãos” (2004) é um dos vários que insistem em apresentar a população carcerária na prisão. A maneira reiteirada como Lúcia Murat filma esse espaço durante esse filme, particularmente, mas também em “A memória que me contam” (2013) e “Uma longa viagem” (2011) parece guardar significação especial. A prisão pode ser metáfora do Brasil, enquanto espaço de vivência caracterizado pela violência e injustiça, bem como por leis, agentes públicos e autoridades contrárias aos próprios interesses da população.

O filme despeja série de referências que provocam no espectador a verossimilhança entre o presídio em que se passa o filme “Quase dois irmãos” e o Brasil. Assistimos a presença do jogo de futebol (em rápidas visadas do pátio), o manuseio do conhecimento formal sob a forma da escrita/das leis por quem possui tal poder (grupo dos presos políticos), a constituição de nexos sociais pelo afetivo (Jorginho e Miguel), entre outros. Curioso também nesse sentido é o nome do próprio presídio, Ilha Grande, se considerarmos que o primeiro nome atribuído pelos portugueses ao Brasil foi: Ilha de Vera Cruz.

## IMAGEM 17 – A divisão e realidade sociais



FONTE: Filme “Quase dois irmãos” (2004).

O fotograma referente à IMAGEM 17 situado em 1h21min mostra que nessa prisão/Brasil é difícil promover a transformação da realidade social, dada a divisão existente entre a população. Jorginho se envolve com as ideias de Miguel, entretanto, aos poucos fica evidente que não compreendia muito bem suas reivindicações. Tal situação reforça a ideia de que os grupos populares atentavam para os ideais dos opositores à Ditadura, mas o envolvimento com eles foi limitado. Diante disso, pode-se dizer que o Golpe de 1964 reforçou a distância entre os grupos sociais, marginalizando ainda mais os grupos populares e os expondo ao autoritarismo e a repressão, situação ilustrada na construção de muro para separar os grupos de presos.

O título do filme em epígrafe e a característica dos personagens principais surgem como nítidas denúncias em relação às dificuldades existentes para transformação da realidade social brasileira. Entre Jorge e Miguel consta o pertencimento à grupos étnico-raciais diferentes, posto que o primeiro é negro e o segundo é branco. Repousa nessa diferença a vivência de oportunidades sociais muito distintas e o enfrentamento de divisão secular na história do Brasil. Jorginho e Miguel são amigos de infância, se gostam, mas são “**Quase** dois irmãos”, isto é, não são irmãos, de fato.

Por meio do título e dos personagens do filme “Quase dois irmãos” (2004), a diretora Lúcia Murat avança no debate sobre Ditadura Civil Militar, participação política e democracia no Brasil. O golpe de 1964 não deve ser também entendido como exemplo de acontecimento que insiste na necessidade da construção de cidadania plena no Brasil, o que significa, entre outras coisas, o enfrentamento do preconceito e da discriminação étnico-raciais? A falta de resolução dessa questão não afasta a participação popular na política e seu domínio por grupos específicos e circunscritos?

A fundação do Comando Vermelho reafirma a hipótese de que não foram todos os grupos sociais que encontraram espaço privilegiado na oposição ao regime ditatorial, apesar dos grupos populares também terem sofrido repressões, dificuldade com as condições de vida, desigualdade social etc. Os grupos populares tinham sua pauta política e ela era constituída, fundamentalmente, pela luta em prol da equidade social. Nesse sentido, o Comando Vermelho representa resposta radical a essa marginalização política, já que configura o abandono das vias legais de organização social.

#### **IMAGEM 18 – Sindicalismo, expressão política popular e Ditadura**



FONTE: Filme “A memória que me contam” (2013).

Na cena acima reproduzida no formato de fotograma do filme “A memória que me contam” (2013), situada em 20 min, é apresentada manifestação política promovida por organizações sindicalistas envolvidas com as manifestações do movimento “Diretas Já” (IMAGEM 18). A cena permite refletir sobre a importância da organização sindicalista a partir dos anos 1970, quando os grupos populares tiveram oportunidade de se expressarem, por meio de resistência da classe trabalhadora. O sindicalismo surgia, portanto, como oportunidade dos grupos populares contarem com certo espaço político.

Esse movimento considerado operário foi fortemente reprimido. A greve foi a expressão mais legítima dessas organizações e tomaram proporções históricas, com destaque para os eventos promovidos pelos metalúrgicos do ABC paulista (São Paulo), grupo que participou ativamente das lutas sociais. O sindicalismo foi responsável por grandes conquistas da classe trabalhadora, além de contribuir fortemente para o “fim” da Ditadura Militar. Dentre essas conquistas, está a criação de partidos políticos populares, dentre os quais o Partido dos Trabalhadores (PT), em 1980.

Ao apresentar cenas envolvendo o sindicalismo, o filme “A memória que me contam” (2013) contribui para construção de consciência histórica envolvendo a relação entre os últimos governos presidenciais e a Ditadura Civil Militar. Isso porque, há de ser refletir sobre o protagonismo exercido pelo Partido dos Trabalhadores nas eleições diretas para presidente, organizadas a contar de 1989, a ponto de se sagrar vitorioso nos pleitos de 2002, 2006, 2010 e 2014. Do sindicalismo e da fundação do PT seria constituída, entre outras coisas, a liderança política de Luiz Inácio Lula da Silva, presidente do Brasil entre os anos de 2003 e 2010.

### **7.3 – Jovens**

Conforme aponta ainda Almeida e Weiz (1998), nas faculdades e universidades também se fazia resistência contra a Ditadura. Tais ambientes

sociais configuraram-se como locais onde os jovens se encaminhavam para organizações oposicionistas, legais ou não. A convivência entre alunos e deles com muitos professores era primeira condição para o crescimento do ativismo estudantil. Sob o autoritarismo, as faculdades e universidades eram espaços sociais diferenciados num contexto de repressão, mesmo que igualmente vigiados e marcados por violência (AMORIM, 2009).

A política ocupava o centro de interesses dos universitários mobilizados ou não contra o autoritarismo. A iniciação política incluía participação nas assembleias estudantis, comparecimento aos atos públicos, organização de greves e de protestos, além do necessário conhecimento sobre o repertório de livros e outras publicações de esquerda. Sendo assim, os estudantes experienciavam a vida privada atrelada, indelevelmente, à política, especialmente aquela que dizia respeito aos rumos nacionais.

O clima revolucionário nas universidades esfriou no final dos anos 1960. Com a edição do AI-5, estudantes e professores foram detidos e a violência institucionalizada, o que impulsionou muitos deles a ingressarem na luta armada. No começo da década de 1970, nas mesmas universidades e faculdades que sonhavam com o fim da Ditadura Civil Militar e a subsequente revolução, falava-se baixo sobre os desaparecimentos, prisões e torturas. Apenas a partir da lenta abertura é que, aos poucos, a vida política estudantil voltaria a despertar.

Conforme Almeida e Weiz (1998), a participação estudantil nos movimentos populares deve ser destacada. Os estudantes compunham vários grupos, como a União Nacional dos Estudantes (UNE), que teve papel de destaque na sociedade, no que se refere a resistência contra o Golpe de 1964. Segundo ainda os autores, entre os processados pela Ditadura Civil Militar quase 25% (exatamente 906, ou seja, 24,5%) era formada por estudantes, podendo este número ser da ordem de 50%, segundo determinados cruzamentos possíveis.

A presença da UNE era fundamental para a fomentação da revolução (ALMEIDA E WEIZ, 1998). Sua ação se desenvolveu desde período anterior ao

Golpe, uma vez que os estudantes que lutaram pela revolução foram formados politicamente durante o início dos anos de 1960. Essa formação se deu no âmbito das universidades, por meio de peças de teatro, filmes, músicas etc. Aliás, foi o crescimento dessa cultura crítica um dos motivos para a perpetuação do Golpe de 1964. Contudo, a significância dessa formação para os jovens fez com que a UNE mantivesse esses meios durante a Ditadura.

É preciso, entretanto, reconhecer que a criticidade da juventude formada nos anos 1960 estava associada à concepção do “sujeito desajustado”, que lutava por liberdade de costumes e não somente por democracia política (ALMEIDA e WEIZ, 1998). Assim, o questionamento vivido pelos jovens traduzia a crítica da realidade brasileira no sentido mais amplo. Era nesse contexto que haviam as drogas e a liberdade sexual como formas de questionar e de derrubar a Ditadura. Os jovens, então, quando retratados nos anos de 1970, assumem postura de libertarem-se da imobilidade.

Fato é que o movimento estudantil esteve presente na luta pela democracia durante todo o período da Ditadura Civil Militar (ALMEIDA e WEIZ, 1998). O grande medo dos agentes do regime militar quanto a esse movimento envolvia a possibilidade dos jovens se organizarem e agirem politicamente, provocando verdadeira luta armada. Esse medo provocou tamanha repressão ao movimento estudantil, que não poupou lugares e ocasiões, a ponto dos agentes do regime invadirem até mesmo missas e, por conta disso, motivarem críticas e contrariedades de grupos católicos contra o governo.

Após os congressos da UNE, em 1967, e com a promulgação do AI-5, em 1968, houve intensificação da perseguição aos movimentos estudantis. O regime atuava coercitivamente contra alunos e professores que discordavam das imposições da Ditadura. Daí o fato de o governo reduzir os recursos das faculdades federais, pós 1968. Explica-se assim também as intervenções dentro de vários movimentos, por meio da repressão explícita, do uso de infiltrados, entre outros expedientes. Nesse mesmo conjunto, deve-se ainda ser incluídas as aposentadorias sumárias de professores e as invasões militares, como a que ocorreu na Universidade de Brasília, em 1964.

A respeito do movimento estudantil, Caroline Leme (2011) ressalta que é importante atentar para o documentário “Memória do Movimento Estudantil”, dirigido por Silvio Tandler, realizado em 2007, em comemoração aos 70 anos da UNE. O filme foi desmembrado em dois médias-metragens: “O afeto que se encerra em nosso peito juvenil” e “Ou ficar a pátria livre ou morrer pelo Brasil”. Ambos dedicam grande espaço à atuação do movimento estudantil nos anos de 1960 e de 1970, com ênfase na luta política contra a Ditadura Civil Militar, caracterizando-o como sendo o “grande celeiro para a luta armada”.

Segundo Caroline Leme (2011), os filmes dedicados à Ditadura Civil Militar insistem em associar os militantes armados à imagem de jovens estudantes ou recém-formados. Além disso, com papel central ou secundário na trama desses filmes, os jovens estudantes são, geralmente, enquadrados no perfil do que já foi denominada por “classe média intelectualizada”: professores, jornalistas e profissionais liberais (como arquitetos e advogados) contrários ao regime militar. Pouco se viu sobre a representação dos jovens do período fora dos movimentos estudantis de oposição política, o que denota trato pouco complexo desse grupo.

#### **IMAGEM 19 – Juventude e ativismo político**



FONTE: Filme “Uma longa viagem” (2011).

A cena do filme “Uma longa viagem” (2011) situada em 11min permite refletir sobre a formação política dos jovens que testemunharam o Golpe de 1964 (IMAGEM 19). Nesta passagem, a própria diretora Lúcia Murat afirma que no emblemático ano de 1968, quando possuía apenas 19 anos, entrou para o movimento político clandestino e passou a ter contato direto com o comunismo. Lúcia também confirma que os ideias comunistas partilhados nesse período entre os jovens já refletiam críticas ao pensamento e as ações soviéticas.

A cena auxilia a ponderar sobre o fato de que houve crescimento significativo do acesso dos jovens ao ensino superior entre os anos de 1950 e 1960 e isso gerou várias consequências. Tal situação oportunizou, entre outras coisas, contato com o crescimento de novas correntes políticas, que defendiam ideologias ligadas ao marxismo (trotskismo, stalinismo e maoísmo, principalmente), além de contato com amplo movimento cultural artístico, que igualmente permitiu formação crítica, por meio de diferentes linguagens, como filmes, teatros, músicas, entre outros, conforme já mencionado.

Nessa época, a juventude passou a se mostrar mais engajada e politizada. Os jovens entendidos como sujeitos desajustados passaram a lutar pela transformação da sociedade e não somente pela manutenção da democracia, contestando as normas padrão da sociedade, por conseguinte, se apresentando como contrários aos valores socialmente hegemônicos e dominantes, o que favoreceu a busca por consciência e ação políticas e também por liberdade dos costumes estabelecidos. Juntam-se, assim, a luta contra a Ditadura e a favor do que ficou conhecida por contracultura.

## IMAGEM 20 – Jovens e suas formas de contestação



FONTE: Filme “Uma longa viagem” (2011).

A cena de “Uma longa viagem” (2011) situada em 40min do filme apresenta visita repentina de Heitor à sua irmã, Lúcia, presa no Brasil. Heitor acabará de chegar ao país, extraditado, pois havia sido preso na Holanda por porte de drogas. Ao longo desse filme, a diretora Lúcia Murat apresenta as experiências de Heitor, representante de parcela dos jovens dos anos de 1960, que vivia segundo a observância da transcendência do que era tido por moral e dos bons costumes. Por conta de sua postura, Heitor também apresentava uma aparência física típica dos jovens com esse perfil, caso de cabelos compridos e certa vestimenta.

Os jovens dos anos 1960 também usaram suas aparências como forma de contestação a ordem vigente e de defesa de concepção de vida ligada a outros valores, caso da filosofia hippie (IMAGEM 20). Eles contrariavam a moda vigente, por divergirem de classificações e diferenças envolvendo gêneros, classes e faixas etárias, daí o uso de roupas muito coloridas e em tons vibrantes, por exemplo. Os homens questionavam o paletó, gravata e sapatos, tons variados de cinza, preto e branco, além de usarem barba e

cabelo longos. As mulheres passam a usar calça jeans e camisas sem gola, bem como a explicitar mais o próprio corpo.

## **7.4 – Mulheres**

Outro aspecto que merece destaque em relação aos filmes dedicados à Ditadura Civil Militar é a participação feminina na oposição. Como protagonistas ou personagens secundárias, as mulheres têm presença nessas obras, segundo a fórmula do cinema narrativo clássico, que preconiza a composição de casais, cujo relacionamento e os obstáculos interpostos são elementos centrais para a trama. Para Caroline Leme (2011) e Alex Cassal (2001), nesses filmes as mulheres são apresentadas de modo marcado, ora como amantes, femininas, frágeis e emotivas, outra como guerreiras, masculinas, duras e agressivas.

Raquel Rocha (2016) aponta para a necessidade de refletir sobre essas representações femininas. Para essa autora, a militância das mulheres durante a Ditadura Civil Militar foi ímpar e não estava associada apenas à contestação política, mas também à modificação da visão social de gênero. Essa atuação das mulheres na luta contra o regime fez com que houvesse ruptura em relação ao que era esperado e cobrado das mulheres, já que adotavam outras identificações, para além dos papéis sociais clássicos reservado a elas, até então. Constituíam-se, assim, luta dupla: contra o regime e o machismo.

O reconhecimento do imbricamento entre política, gênero e relações sociais é que motiva a mesma Raquel Rocha a afirmar que:

[...] somos curiosos quanto à relação entre a atuação feminina militante e o regime ditatorial tendo em vista que as memórias do período são, ainda, eminentemente masculinas. Entendemos que a reconstituição da trajetória das mulheres acarreta a formação de outra/paralela versão deste momento, em que surgem sujeitos que, normalmente, encontrar-se-iam ausentes nas análises sobre o período. Tal ausência pode ser justificada pela imposição de sua condição de gênero, que universalmente aparta as mulheres da atuação na vida pública (2016, p.02).

Teles e Leite (2013) ilustram a importância da oposição feita pelas mulheres durante a Ditadura Civil Militar, ao destacar a presença delas nas greves dos trabalhadores. Segundo as autoras, os bairros operários de São Paulo, do Rio de Janeiro, de Pernambuco e da Bahia, entre outros lugares, foram espaços de confronto por conta das lutas de direitos das trabalhadoras. É nesse cenário, por exemplo, que Ana Maria Gomes, antiga funcionária da OSRAM (fábrica de lâmpadas), desempenhou papel importante, a ponto de ser indiciada pelo DOPS/SP.

Como aponta Marcelo Ridente (1993), número significativo de mulheres que ingressavam nos partidos de Esquerda e outras organizações contrárias à Ditadura Civil Militar pode ser identificado. Esse autor enfatiza que, embora menor, a participação feminina nesses grupos era da ordem de cerca de 20% dos integrantes, o que equivalia a algo em torno de 600 mulheres. Contudo, durante muito tempo e até os dias atuais, poucas foram as obras dedicadas especialmente a participação diversificada das mulheres na luta contra a Ditadura Civil Militar brasileira.

O percentual de mulheres parece pequeno nesses grupos, mas alguns elementos devem ser levados em conta, para que não seja feita análise anacrônica (TEGA, 2010). Até fins dos anos 1960, a norma social não previa a participação das mulheres na política, exceto quando se manifestavam para reafirmar seus lugares tradicionais de mães, esposas e donas-de-casa. Diante dessa realidade, a participação delas nas organizações de esquerda implicava em rompimento radical com os valores sociais. Daí o imbricamento que promoveram entre luta contra o autoritarismo e a misoginia.

Diante da repressão ao “inimigo interno”, a participação feminina na luta contra a Ditadura Civil Militar brasileira figura como uma espécie de dupla afronta para os agentes da repressão: eram combatidas por atuarem contra o regime e também por serem mulheres e, por conta disso, não reconhecerem o lugar e o papel que deveriam socialmente cumprir. Explica-se, assim, o fato de uma vez torturadas, entre outras coisas, sofrerem agressões verbais pautadas

em enunciados como: “sua puta!” “piranha!”, “o que você está fazendo aqui?”, “você não é de família?”, entre outros dessa natureza.<sup>34</sup>

Desirée Azevedo (2013) aponta que o tema da tortura praticada contra as mulheres guarda certa particularidade reflexiva. Ela permite pensar a convergência das discussões feministas sobre as relações estabelecidas entre as categorias sexo, gênero e corpo com as reflexões acerca da cidadania. Durante o período compreendendo a Ditadura Civil Militar, portanto, entre as décadas de 1960 a 1980, as torturas contra as mulheres evidenciam a aceitação da prática de determinados tipos de violência contra certos corpos, como forma de exercício específico do poder.

Outros autores reforçam a reflexão que articula sexo, gênero, corpo e cidadania. Segundo Raquel Rocha (2016), a vida política/vida pública não era encarada como domínio a ser vivenciado pelo feminino, restrito apenas a vivência do privado, refletida no exercício da maternidade, do casamento e do cuidado com a casa. Como destaca Marcelo Ridenti (1993), a defesa desse modelo social era efetuado, inclusive, por grupos tradicionais de mulheres, formados em torno da ideia da “mulher-mãe-dona-de-casa” e que estavam se espalhando durante as décadas de 1960 e 1970.

Danielle Tega (2010) aponta que a repressão foi executada por instituições masculinas e patriarcais. As forças armadas e policiais agiam também com a intenção de restaurar a ordem “natural” de gênero, ou seja, viam-se com o dever de recordar permanentemente as mulheres sobre seus lugares tradicionais na sociedade. Buscava-se, com isso, a reafirmação de certas convenções de feminilidade que são, de certo modo, ambivalentes, pois cobrar seus lugares na sociedade significava enfatizar que deveriam cuidar dos filhos e do marido, atividades muito diferentes daquela de empunhar armas.

---

<sup>34</sup> Verificar depoimentos concedidos por mulheres durante a Ditadura Civil Militar às Comissões da Verdade, entre 2012-2014: MEMÓRIAS DA DITADURA. **Comissão Nacional da Verdade**. Disponível <<http://memoriasdaditadura.org.br/comissao-nacional-da-verdade/index.html>>. Acesso em 15 de outubro de 2018, às 18h34; COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade**. Disponível em <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>>. Acesso em 03 de outubro de 2018, às 20h22.

Teles e Leite (2013) consideram as mulheres como o segmento da população que mais viveu mudanças nas relações sociais, durante o período militar. Foi nesse momento, justamente, que registraram-se o autocontrole do corpo feminino (a partir do uso da pílula anticoncepcional), a absorção expressiva da mão de obra feminina e os debates em torno de assuntos como o divórcio, o aborto e a dupla jornada. Nesse contexto, as mulheres começaram a organizar-se contra os descasos, os abusos e os papéis que lhes eram impostos historicamente. As autoras sintetizam o resultado disso, ao afirmarem:

A luta por liberdades democráticas, pelo fim da repressão, pela anistia e pelo fortalecimento do movimento popular. A concepção marxista, era ponto em comum. As mulheres queriam ler, estudar e pensar sobre as causas de sua subordinação aos homens e buscavam outras formas de relações afetivas e políticas (TELES; LEITE, 2013, p.121).

O filme “Que Bom Te Ver Viva”, dirigida por Lúcia Murat, é pioneiro no trato desse conjunto de temas. Lançado em 1989, ele congrega aspectos ficcionais e de documentário, de modo a apresentar a relação do indivíduo com a repressão e a tortura praticadas nesse período histórico, do ponto de vista feminino. Essa obra contrapõe-se à imagem do ideal do guerrilheiro, caracterizado pela força e pela virilidade masculina, representado em figuras como Lamarca e Marighella. Essa contraposição é levada à cabo com forte base na própria experiência vivida pela diretora Lúcia Murat.

É por conta da especificidade das memórias femininas sobre a Ditadura Civil Militar, que Raquel Rocha (2016) também analisa “Que bom te ver viva”. Segundo essa autora, ao garantir espaço para os depoimentos das situações de violência, exílio, clandestinidade e outras expressões de dor, os depoimentos das mulheres se configuram, ao mesmo tempo, em testemunhos e em evidências, pois adquirem caráter jurídico e histórico. Trata-se de filme feito por mulheres e sobre mulheres, memórias e representações históricas diferentes, mas igualmente trágicas.

Segundo Angela Medeiros e Thalita Ramalho (2010), o filme “Que bom te ver viva” apresenta muitas reflexões significativas. Para as autoras, ao quebrarem muitos tabus num mesmo período, o combate à Ditadura Civil Militar teve significado para as mulheres diferente dos homens. Nesse sentido, o filme representa a busca feminina por responder às perguntas que surgiram com essas vivências e que provocaram incessante auto-compreensão e constituição de nova identidade. Desta forma, vai além da abordagem das questões da esquerda militante, da tortura e do passado recente.

“Que bom te ver viva”, prossegue Medeiros e Ramalho (2010), se dedica a mostrar como os sujeitos comuns conduziam suas vidas, em meio às dificuldades. O filme insiste na construção da consciência histórica, uma vez que se pauta na relação entre o passado e o presente, bem como nas influências de um sob o outro. Destaca-se, assim, o questionamento partilhado pelas mulheres: como sobrevivemos? A partir daí, os aspectos biográficos se tornam relevantes, pois permitem entender como elas vivenciaram as violências da Ditadura Civil Militar e como suas vidas foram alteradas a partir disso. A tentativa de esquecimento que sucedeu a Lei da Anistia é combatida pelo movimento de lembrar.

Sobre a forma como a vida dessas mulheres foi alterada, alguns pontos merecem destaque em “Que bom te ver viva” (MEDEIROS, RAMALHO, 2010). Chama atenção o fato das mulheres apresentadas comentarem sobre a batalha para se formarem, conseguirem emprego, passando a trabalharem fora, a se sustentarem e a de proverem sozinhas o lar. A força presente nos embates envolvendo a Ditadura Civil Militar conflui com a força presente no viver a condição feminina, alargando-a socialmente por parte das mulheres apresentadas no filme, em duas ocasiões: ao tratarem das experiências que formam suas vidas e ao partilharem filmicamente essas experiências.

Quando se pensa na relação entre cinema e sociedade, corre-se o risco, entre outros, de promover abordagem que apresenta o perigo de tratar como natural ‘papéis femininos’ e ‘papéis masculinos’, impossibilitando perspectivas de mudanças, tanto sociais como de representação. A partir daí, prossegue as

autoras, é necessário promover a crítica da imagem fílmica como produto no qual prevalece o olhar masculino, daí o questionamento da representação da mulher passiva, estratégia que revela a visão de um mundo governado por desequilíbrio sexual e de gênero, que concede o prazer/poder intencional a partir da divisão entre masculino e feminino.

### **IMAGEM 21 – Mulheres, Ditadura e ativismo político/social**



FONTE: Filme “Uma longa viagem” (2011).

No fotograma acima de “Uma longa viagem” (2011), situado em 48min do filme, a personagem Lúcia apresenta suas companheiras de guerrilha e de prisão, por meio de narrativa e auxílio de fotografia (IMAGEM 21). Referências à participação feminina como essa não são isoladas, pelo contrário, de modo geral, Lúcia Murat insiste em destacar as vivências das mulheres durante o período militar nos seus filmes. Nesse sentido, ela é fiel à sua própria condição de mulher, militante e feminista e busca transformar sua experiência de vida num lócus para refletir sobre a história e a sociedade da qual fez e faz parte.

O filme “Uma longa viagem” (2011) pode ser tido como “docudrama”, isto é, narrativa que assume mais fortemente a hibridizade entre ficção e documentário. A preocupação de Murat neste filme envolve o ato de narrar a

trajetória de seu irmão Heitor, manuseando fotografias, filmagens e relatos, ao passo que também apresenta encenações de episódios reais. Nesse jogo entre documental e ficcional é significativo o fato de Murat apresentar um grupo de mulheres que participaram da oposição à Ditadura Militar, por meio de uma fotografia verdadeira (IMAGEM 21). Esse expediente realístico não parece ser desprezioso. A fotografia confirma a luta feminina e, ao mesmo tempo, convida a contar e reconhecer essa verdade histórica.

A verdade histórica apresentada por meio da visão feminina quebra vários estereótipos em torno da mulher, como o fato de ser apenas frágil e sensível, o que permite recuperar com mais propriedade sua participação na luta. A decisão feminina de participar da luta armada envolvia a superação de muitas barreiras associadas ao machismo, presente na sociedade, nos agentes de repressão do Estado e até mesmo nos grupos de resistência e de oposição. Por esses motivos, apesar das mulheres estarem presentes em menor número nas organizações contra a Ditadura, apresentavam atuação destacada, dado que a vivência daquela condição era duplamente difícil e exigia forte convicção do valor de promover rompimento com o instituído.

## IMAGEM 22 – Mulheres, Ditadura e duplo questionamento



FONTE: Filme “A memória que me contam” (2013).

O fotograma acima reproduzido é pertencente ao filme “A memória que me contam” (2013) e faz parte do minuto 13. Ele apresenta as personagens Ana e Irene, ainda jovens, conversando sobre a guerrilha, os usos do corpo e seus comportamentos sexuais (IMAGEM 22). A partir dessa passagem é possível refletir sobre o empoderamento das mulheres durante a Ditadura Militar e a relação do feminismo contra o regime. Trata-se, portanto, de passagem capaz de destacar que a nova ideia de feminismo cresceu vinculado aos debates de esquerda, ambos formulados na década de 1960.

Dois componentes da narrativa fílmica reforçam neste fotograma a relação entre feminismo, política e luta contra a Ditadura: o figurino e o cenário. Com relação ao primeiro, destaca-se que as personagens são apresentadas trajando biquíni, vestuário que desnuda o corpo feminino, metaforizando a ideia de liberdade, grande para os anos de 1960, se lembrarmos que essa peça havia sido proibida no Governo Jânio Quadros. Já em relação ao segundo, temos na praia uma representação da democracia, visto se tratar de espaço aberto a todos os grupos sociais, igualitário e inclusivo.

Figurino e cenário permitem outras discussões no mesmo campo de reflexões. Quase desnudas, Ana e Irene dialogam sobre o que diz respeito ao feminino: suas agruras, aflições, desejos e expectativas, mas de modo que o privado seja também público, porque a conversa é travada na praia, sobre mulheres e por mulheres. O mar, por sua vez, ilustra com as marés e as ondas o movimento ininterrupto da vida, as transformações que caracterizam seu fluxo, o que permite pensar na inserção da pauta do feminino nas discussões públicas envolvendo a organização da sociedade brasileira, segundo o signo da mudança

### **IMAGEM 23 – Mulheres como protagonistas**



FONTE: Filme “A memória que me contam” (2013).

O filme “A memória que me contam” (2013), o último gravado pela diretora Lúcia Murat sobre o tema Ditadura Civil Militar, explicita o protagonismo da mulher durante esse período da história do Brasil (IMAGEM

23). Semelhante à “Que bom te ver viva”, a narrativa desse filme foca as ações da personagem feminina Ana, embora isso seja providenciado, mediante a reunião de lembranças vividas por grupo de companheiros formado por homens e mulheres que fizeram resistência à Ditadura. Nota-se, inclusive, que esse grupo é formado por 7 integrantes, sendo 3 deles mulheres.

Ao longo do filme “A memória que me contam” (2013), várias situações reforçam o protagonismo das mulheres durante a Ditadura. Numa das cenas (presente em 7 min deste filme), registra-se o encontro do movimento feminista com os movimentos de resistência aos governos militares. As mulheres presentes nessa obra são apresentadas como personagens que participam ativamente da guerrilha, partilhando ideais revolucionários e, por esse motivo, se envolvendo com as diversas formas de resistência. A presença das mulheres não é acessória ou periférica.

## **7.5 – Militares**

A instauração da Ditadura Civil Militar só foi possível pela contribuição da desestabilização da propaganda ideológica, apoio imperialista norte-americano e mobilização da classe média. Além disso, o Golpe de 1964 também não seria possível sem a iniciativa militar. É preciso, portanto, pensar a respeito da atuação desestabilizadora da conspiração militar, que em muitos momentos não passou de retórica radical e somente se consolidou as vésperas do Golpe. Essa colaboração militar foi importante, embora não tenha sido inteiramente planejada, ficando à mercê de imprevistos, de algum modo.

Os agentes da Ditadura exibidos nos filmes que se dedicaram ao tema, a partir dos anos de 1990, são apresentados de modo pontual, executando ações de violência, basicamente (LEME, 2011). Soma-se a isso, o fato de a Ditadura ser representada como um poder opressor, mas sem conexão com as contradições sociais e o processo histórico. Essa opção narrativa gerou críticas

ao regime, mas centradas quase exclusivamente na denúncia da tortura, por meio da exibição de imagens de suplícios. Ela denota ausência de reflexão mais acurada sobre a problemática subjacente à violência do Estado.

A tortura foi constantemente negada como método de investigação no interior das Forças Armadas do Brasil (LEME, 2011). Entretanto, sua prática aparece nos processos interrogatórios exibidos na maioria dos filmes dedicados à Ditadura, figurando como associada ao cumprimento do dever pelos agentes repressivos do regime. Nessas obras, o silêncio dos militares sobre o tema foi substituído pelo grito daqueles que sofreram tais atrocidades. Trata-se de assumir a tortura como algo que deve necessariamente ser revelado e passar a fazer parte da memória histórica dos brasileiros.

Tais filmes rompem com a invisibilidade, o que permite expor o papel dos militares na repressão à serviço do Estado. Ao abordar a violência, por exemplo, muitas dessas obras acabaram por descrever a personalidade do torturador (LEME, 2011). “O que é isso, companheiro?”, por exemplo, apresenta um torturador ponderado, sensível e conflitado pela crueldade do exercício de sua função. Já em “Lamarca”, “Batismo de sangue” e “Zuzu Angel”, em graus diferentes, os torturadores são tratados como verdadeiros vilões, cruéis e malévolos, num tom que as vezes se aproxima do caricato.

Fugir dos estereótipos dos torturadores é, portanto, necessidade importante para compreensão do período e exige, de modo especial, outro entendimento sobre os militares. A já consagrada divisão entre “linha dura” ou “moderado”, por exemplo, deve ser abandonada, pois a posição em relação à tortura é apenas um dos critérios para refletir sobre violências causadas neste período histórico. Outros fatores devem ser considerados, como formação militar, laços de lealdade e posição em relação ao desenvolvimento econômico do país. Tal divisão é enganosa e pode ser empregada para desresponsabilizar os “moderados” dos crimes cometidos durante a Ditadura.

É necessário abordar a tortura e seus responsáveis durante a Ditadura Civil Militar, mas de modo a observar a complexidade que cerca o tema (LEME, 2011). De um lado é preciso tratar do torturador, imputando a ele a

responsabilidade da violência cometida, para negar argumentos como o de que estavam apenas cumprindo ordens, o de que viviam uma guerra ou o de que apenas responderam a provocações. Por outro, cabe igualmente fugir dos estereótipos, abdicando do trato do torturador como sujeito indisciplinado e emocionalmente desequilibrado, para que álibis não sejam construídos.

Outro ponto importante para refletir sobre os militares e a Ditadura Civil Militar envolve a presença e a atuação de opositores dentro desse grupo (FICO, 2004). A denominada subversão dos militares é fato inquestionável, se observarmos a quantidade deles processada, ainda durante o regime. Nesse cenário, muitos passaram a clandestinidade, pois era extremamente difícil, após 1964, atuar politicamente e permanecer no ambiente de trabalho das Forças Armadas. Além de estudos, muitos são os depoimentos prestados à Comissão Nacional de Verdade que indicam experiências desse tipo.<sup>35</sup>

Marcelo Ridenti (1993) também enfatiza que militares fizeram parte de grupos de opositores à Ditadura Civil Militar. O Movimento Nacionalista Revolucionário (MNR), por exemplo, nasceu da união de militares de baixa patente, cassados após o Golpe de 1964 e que empreenderam a Guerrilha na serra de Caparaó. Além do MNR, militares com esse perfil formaram: o Movimento Ação Revolucionária (MAR), a Resistência Armada Nacionalista (RAN), a Frente de Libertação Nacional (FLN), o Movimento Revolucionário 21 de abril (MR-21) e o Movimento Revolucionário 26 de março (MR-26).

Filmes que fogem da interpretação complexa da violência provocam efeito de torcida contra os agentes da Ditadura, responsável por construir nos espectadores decisão moral sobre o tema (LEME, 2011). Esse efeito pode gerar oposição à personificação do arbítrio e do autoritarismo que esmaga os indivíduos e oprime a sociedade civil como um todo. Contudo, esse mesmo

---

<sup>35</sup> Nos depoimentos produzidos pela Comissão Nacional da Verdade, destaca-se aqui o conjunto “Audiência com militares perseguidos pela ditadura”. **MEMÓRIAS DA DITADURA**. Comissão Nacional da Verdade. Disponível <<http://memoriasdaditadura.org.br/comissao-nacional-da-verdade/index.html>>. Acesso em 15 de outubro de 2018, às 18h34; **COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE**. Relatório da Comissão Nacional da Verdade. Disponível em <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>>. Acesso em 03 de outubro de 2018, às 20h22.

efeito não favorece o entendimento do ideário que referendou a ação desses agentes, do projeto excludente e contrário à dignidade humana presente na instauração da Ditadura, a contar do Golpe de 1964.

É preciso explicar a afirmação de que as cenas de violência **podem** (e não necessariamente, portanto) gerar oposição à personificação do arbítrio e do autoritarismo. Seria ingênuo acreditar que todos se comovem de forma igual e verdadeira diante da representação do sofrimento, ao contrário “imagens que representam extrema violência e dor [...] têm sentidos diversos dependendo de quem as vê, podendo ser apreendidas de formas diferentes pelos dois lados de um conflito” (LEME, 2011, p.62). Em alguns contextos, inclusive, a violência é justificada como sendo necessária para a manutenção da paz.

Para além da apresentação da prática da violência, cabe pensar na organização que sustentou essa prática (FICO, 2004). Após o AI-5 e, principalmente, a implantação do DOI-CODI (portanto, de 1969 em diante), houve a construção de complexo aparato de violência no país, formado por polícia civil, polícia militar, militares das três Forças Armadas e até mesmo bombeiros e polícia feminina. A compreensão da construção e da operacionalização desse aparato é significativa para entender que a violência não surgiu de repente, a contar de 1968, tampouco foi simples e individual.

Complementando esse aparato constava também a presença de outros grupos sociais (FICO, 2004). Daí a importância, inclusive, de se refletir para além do aparato da violência, ou seja, compreender a espionagem, a polícia política, a censura da imprensa e de diversões públicas, a propaganda política e o julgamento sumário de supostos corruptos. É esse tipo de abordagem que oportuniza reconhecer o projeto global que fundamentava a Ditadura Civil Militar, fundamentado na perspectiva da utopia autoritária, segundo a qual seria possível eliminar o comunismo, a “subversão” e a corrupção.

O estudo da memória militar chama a atenção para aspectos complexos em torno da Ditadura Civil Militar (FICO, 2004).<sup>36</sup> Um dos pontos a ser discutido

---

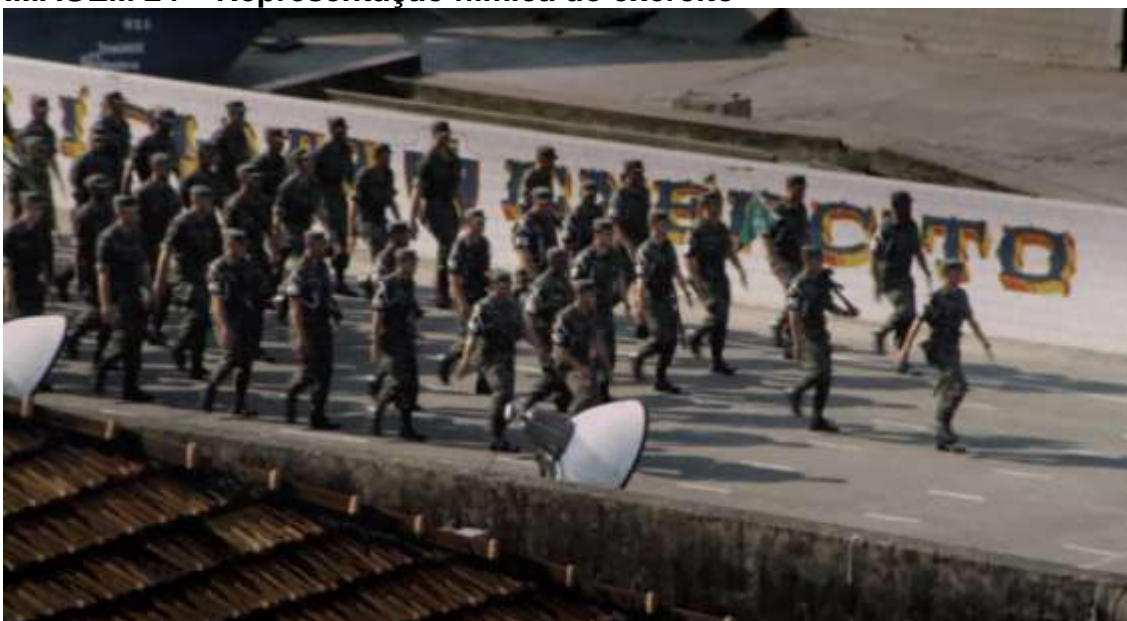
<sup>36</sup> As observações de Carlos Fico sobre esse tema se baseiam nas várias entrevistas com militares efetuadas por pesquisadores do CPDOC (Centro de Pesquisa e Documentação de

é o caráter aparentemente disperso da conspiração que levou ao Golpe de 1964, uma vez que a coordenação entre os grupos militares em diferentes pontos do país era pequena e, algumas vezes, na mesma cidade, não era registrada maior articulação. Outro ponto a ser considerado é o argumento que associa a tortura e o extermínio apenas aos subalternos do regime, sem a aprovação dos oficiais, argumento que soa mais como subterfúgio do que constatação histórica.

---

História Contemporânea do Brasil), da Fundação Getúlio Vargas/Rio de Janeiro. D'ARAUJO, M. C; SOARES, G. A. D; CASTRO, C. (orgs). **Visões do golpe-** a memória militar sobre 1964. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

## IMAGEM 24 – Representação fílmica do exército



FONTE: Filme “Uma longa viagem” (2011).

O fotograma reproduzido na IMAGEM 24 e que diz respeito a cena exibida aos 5 min do filme “Uma longa viagem” (2011) ilustra o protagonismo do Exército durante a Ditadura Civil Militar brasileira. Muitas cenas dos filmes dirigidos por Lúcia Murat exibem o exército em grupo, marchando, formando pelotões, recurso narrativo significativo para ressaltar que as ações desempenhadas por seus integrantes revelava um projeto e não decisões isoladas. Evocar cenas que insistem no espírito de corpo, permite refutar a tese de que violências foram cometidas por excessos praticados isoladamente.

A opção estética contida na ilustração em discussão guarda outro questionamento. Se o Exército deve ser visto e entendido em sua organicidade e, portanto, as ações desempenhadas por seus integrantes requer a necessidade de serem apreendidas como respostas às decisões tomadas por seus dirigentes, pode-se considerar legítima a responsabilização do Estado pelas violências praticadas. Isso porque, junto com as outras duas Forças Armadas (Aeronáutica e Marinha) era o Exército que constituía o Estado, durante o período da Ditadura.

## IMAGEM 25 – Representação dos governos militares



FONTE: Filme “Uma longa viagem” (2011).

O fotograma reproduzido acima (IMAGEM 25) diz respeito a cena do filme “Uma longa viagem” (2011), situada aos 48min. Nela, a personagem Lúcia apresenta reflexão sobre o poder exercido pelo General Médici, militar tornado presidente em 1969 e que institucionalizou a tortura e o assassinato para o combate à luta armada e demais expressões de oposição ao regime ditatorial. O questionamento sobre Médici é potencializado nessa passagem do filme, visto que é realizado por personagem feminina, participante da guerrilha e alvo de violência na prisão, portanto, sob responsabilidade do Estado.

Consta outro efeito narrativo importante nessa cena. A denúncia sobre Médici não é acompanhada de imagens sobre o presidente-militar, o que provoca certo apagamento de sua representação social, constituída em fotos oficiais e midiaticamente planejadas. Ao invés disso, o que se nota é a produção de sobreposição discursiva, visto que são relacionadas narrativa crítica e imagens que remetem à violência, posto que o cenário apresentado no fotograma constituinte da IMAGEM 25 é o de um presidio, com muros intransponíveis, guarita de vigia e arame farpado.

## IMAGEM 26 – Ditadura e violência



FONTE: Filme “Quase dois irmãos” (2004).

O fotograma associado à IMAGEM 26, localizado em 26min do filme “Quase dois irmãos” (2004), é importante para a reflexão sobre os agentes de repressão da Ditadura Civil Militar. Ele diz respeito a uma das inúmeras cenas em que prisioneiros são visualizados na companhia de agentes prisionais, sendo eles aparentemente civis. Tal expediente oportuniza à diretora Lúcia Murat sinalizar para a existência de aparato repressor que não se restringia aos integrantes do Exército. Com isso, a experiência da violência registrada durante esse período da história do Brasil é vista de modo mais complexo, porque baseado em mecanismos de controle sobre a vida e a morte dos opositores.

Adotar essa complexidade modifica sensivelmente a visão normalmente construída sobre a violência registrada nesse período. Evitar o foco exclusivo nos militares, especialmente nos agentes do Exército, possibilita reforçar a ideia de que a Ditadura foi militar, mas também civil, dado que contou com a colaboração de outros grupos. Tal ação favorece reflexões sobre a democracia como conjunto de valores e o sentido dela na sociedade brasileira, tendo em vista a experiência histórica que nos caracteriza, visto a força de governos

absolutistas, durante os períodos colonial e imperial, bem como as ditaduras e estados de exceção, após a Instauração da República.

### **IMAGEM 27 – A representação dos militares diante da Ditadura**



FONTE: Filme “Quase dois irmãos” (2004).

A cena do filme “Quase dois irmãos” (2004) situada em 35min apresenta o “delegado” e um dos policiais do presídio de Ilha Grande (IMAGEM 27). Durante o filme, ambos aparecem agindo para manter a paz e a ordem nessa prisão, atendendo, para tanto e muitas vezes, os pedidos que os penalizados encaminham. Depreende-se disso a possibilidade da seguinte reflexão: tais situações não indicam que os políticos questionadores e a população, de modo geral, não foram tutelados após a redemocratização pelos militares e as bandeiras que defenderam a contar do Golpe de 1964?

Se a resposta for positiva, cabe reconhecer que Lúcia Murat, enquanto diretora do filme “Quase dois irmãos” (2004), parece fugir da visão que associa os militares apenas à prática da violência física, exemplificada nas torturas. As cenas desse filme parecem destacar que o exercício do poder por parte dos militares vai além, envolvendo o controle da pauta social e econômica. Nesse sentido, não cabe sustentar os estereótipos construídos em torno dos militares,

que gerava a banal classificação entre militares “linha dura” e “moderados”. Os critérios são mais complexos e não se restringem. Inclusive, aos atos e vivência registradas no passado.

A partir dessa reflexão, situações podem ser identificadas em “Quase dois irmãos” (2004). Ao longo do filme, a relação do chefe da prisão e dos policiais com os presos é, em geral, bastante apaziguadora e condescendente, visto que os chefes parecem se render as manifestações e pedidos do coletivo de presos. Contudo, nota-se que essa rendição não altera a posição de mando e tampouco o fato dos detentos continuarem sendo mantidos presos, constatação que provoca as seguintes perguntas sobre o processo de redemocratização: quem opera sobre o coletivo? Existe transformação da realidade social, de fato? A transição conciliadora promovida entre os grupos sociais não limitou a vivência da democracia, uma vez que impediu transformações tão necessárias?

## CAPÍTULO 8

### MARCAS

“É impossível discutir [sobre a tortura], então, dá uma sensação de solidão e, nessa terceira prisão, quando eu tentava discutir com os companheiros, e que ninguém queria discutir isso, e quando eu fui presa e aconteceu de novo essa coisa terrível [...], eu fui extremamente censurada de novo, mas também passa, porque as pessoas também não conseguem segurar por muito tempo, esquece, esquece inteiramente que te censuraram, porque é uma coisa que as pessoas não seguram, né? Não seguram porque não têm coragem de discutir, não tem coragem de enfrentar a discussão, porque é uma coisa longe da vida das pessoas... acho que só fica para quem viveu [...].”

*Maria Luiza G. Rosa*

## 8.1 – Marcas

Eric de Salles (2016) afirma que a inter-relação entre o tempo e a transição de gerações aponta para a constituição de novo horizonte de pesquisas. De forma ilustrativa, o autor relaciona a história e sua origem ao tempo, segundo a narrativa mitológica: ideia de que o movimento de lembrar é uma tentativa de Cronos, justamente o titã representativo do tempo, de retornar à memória. Depreende-se disso que a memória é capacidade cognitiva humana utilizada na compreensão da passagem do tempo e na atribuição de significado da vida, lição que também envolve a Ditadura Civil Militar.

Janaína Teles (2011) destaca que a discussão sobre a memória tem vindo à tona na contemporaneidade, em decorrência de mudança do comportamento social. Vivemos momento histórico no qual se exige atenção especial ao tema, devido à emergência de novas políticas públicas de Estado e de diferentes movimentos sociais, políticos e jurídicos, que buscam estimular, proliferar, discutir e disputar o passado recente, de modo particular as vivências registradas durante o período ditatorial, nos mais diversos âmbitos.

Salles (2016) frisa que a lei 12.528/2011 é garantia do direito à verdade e à memória, no âmbito brasileiro. Isso porque tal lei instituiu as Comissões da Verdade, iniciativas que se configuram em mecanismos sociais de verificação, de levantamento e de apuração de violações graves aos direitos humanos, durante os períodos autoritários e de conflitos. Essas comissões são órgãos de investigação formalmente constituídos e destinados a ajudar a sociedade a entender e repelir a violência política, policial e judiciária ocorrida nos períodos de exceção, prevenindo assim a repetição de eventos semelhantes.

A lógica do direito à verdade e à memória também é percebida nos filmes latino-americanos, produzidos nos últimos anos. Miguel Pereira (2009) aponta para essa tendência, ao destacar que essas obras expressam preocupação com as questões do universo da política, enquanto representação da vida social. Em muitos casos, os temas abordados referem-se a fatos envolvendo os denominados “anos de chumbo” em nosso continente. Em linhas gerais, o autor aponta para o fato de que a memória desses momentos é

parte do processo narrativo dos filmes que versam sobre as Ditaduras ocorridas em países como Argentina, Chile, Uruguai e Brasil.

A memória e a história configuram campos de luta e conflito de interesses político-ideológicos (SALLES, 2016). Em grande parte das vezes, registra-se a imposição violenta de um “passado oficial”, tendo em vista a tentativa, por parte de grupos ocupantes do Governo, de implantar processos de construção das identidades sociais, bem como situações capazes de propiciar sustentação à memória individual, posto se constituir como quadro referencial. O embate entre memória e história configura batalhas associadas ao direito à história e o enfrentamento de períodos de exceção, a fim de questionar e de fazer justiça. De acordo com Salles:

O direito a memória e a verdade são fundamentais como marco para que o direito ao desenvolvimento seja pleno. Sobre este ponto é importante ressaltar que a Corte Interamericana de Direitos Humanos ressalta o direito a memória e verdade como uma das quatro obrigações dos Estados americanos para a manutenção da paz e segurança social, assim como para as bases do direito ao desenvolvimento (2016, p.192).

Seligmann-Silva (2008) aponta para o fato de que o testemunho é um tipo de memória, postura contrária à historiografia positivista, que considera apenas os documentos e os fatos comprovados, rechaçando as imagens, desconfiando da imaginação. A memória sempre foi pensada como misto de imagens e de verbalizações, defende esse autor. Exemplo disso é que Aristóteles notou ser a memória pertencente à mesma parte da alma em que se encontra a imaginação, devido ao seu caráter de arquivo de imagens, daí o reconhecimento de que a memória envolve conjunto de imagens mentais das impressões sensuais, acrescido de adicional temporal.

O reconhecimento da importância das memórias dos opositores ao autoritarismo/totalitarismo ocorreu no século XX, justamente, quando passou a ser tratado como parte do pensamento político (SELIGMANN-SILVA, 2008). Nesse contexto, pensar o testemunho como forma de denúncia, de resgate ou de rememoração de fatos históricos é um ato político em si. Além disso, cabe reconhecer que são eminentemente políticos os aspectos constituintes da

produção desses testemunhos: aquele que narra suas memórias, para quem narra, quais os papéis sociais, entre outros.

Reconhecer as violações cometidas pelos militares durante a Ditadura é uma forma de aceitar o direito à memória e de constituir “reparação histórica” (SALLES, 2016). Isso porque, tal exercício é condição, na sociedade pós-conflito, para que se tenha mudança dinâmica, capaz de enfrentar as violações dos Direitos Humanos. Denominada por “justiça de transição”, essa iniciativa deve ser posta em prática pelo Estado em consonância com políticas públicas (direitos econômicos, sociais e culturais vilipendiados em períodos de autoritarismo), em consonância com resoluções internacionais.

Miguel Pereira (2009) nos direciona a refletir que a memória e a história estão sob as asas do tempo e, portanto, envolvem representações e práticas sociais específicas. Tal reconhecimento aponta parte da ideia de que a história, especificamente ela, não é e nunca poderá ser escrita por indivíduos isolados. Sempre há um movimento de mediação, entre os grupos e as classes sociais e os próprios indivíduos que dominam a sociedade. A manipulação da memória é forma de fazer perdurar na história o tempo de glória ou tido por glorioso de grupo, classe ou indivíduo (esse último, pouco presente na história).

As violações cometidas contra cidadãos durante a Ditadura vieram a ser investigadas pelo Estado brasileiro apenas a partir de 2012, quando foi criada a Comissão Nacional da Verdade. Pela primeira vez, o Estado brasileiro assumiu oficialmente os crimes ocorridos nesse período, o que configurou real avanço na recuperação da verdade e da memória históricas.<sup>37</sup> Cabe afirmar, então, que durante quase 30 anos o Brasil não pode superar a tristeza ocasionada pelos feitos registrados nesse período, vivendo, por conta disso, constante “luto” e grandes “traumas”.

---

<sup>37</sup> As hipóteses da Comissão Nacional da Verdade são importante instrumento na formação da memória política no Brasil e contribuem para o entendimento do período autoritário que se propôs a analisar. Permite reinserir no debate social a questão do autoritarismo e suas nefastas consequências, promovendo uma reflexão. MEMÓRIAS DA DITADURA. **Comissão Nacional da Verdade**. Disponível <<http://memoriasdaditadura.org.br/comissao-nacional-da-verdade/index.html>>. Acesso em 15 de outubro de 2018, às 18h34; COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade**. Disponível em <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>>. Acesso em 03 de outubro de 2018, às 20h22.

Promover esse enfrentamento, entretanto, não é tarefa fácil. Há de se reconhecer a necessidade de atentarmos para a suspensão de memórias e de lutarmos contra ela. Os regimes autoritários da América Latina perseguiram com afincos a supressão de diversas memórias contrárias aos seus ideais político-ideológicos. Em virtude disso, ocorreu e ainda ocorre algo esperado: alguns movimentos tentam, em seu vão prazer e proteção, guardarem as memórias, tentando desresponsabilizar os autores de tais crimes na história, impedindo, assim, reflexões e mudanças, de fato, efetivas.

A memória como direito fundamental não está explícita nos códigos jurídicos brasileiros (SALLES, 2016). No entanto, a memória vincula-se ao conceito material de direitos fundamentais, como necessidade básica, tendo em vista que o desrespeito e a violação da própria dignidade humana. A memória é básica, no sentido de constituidora da identidade social, ocorre por meio do registro pela sociedade dos diversos mitos que a fundamentam, de seus relatos instituidores, de documentos, de datas comemorativas, entre outros. Conhecer e rememorar são fundamentos individuais e coletivos, por isso, passíveis de serem tratados dentro do campo do direito.

Considerando esse aspecto, defende-se que todos os testemunhos são únicos e insubstituíveis (SELIGMANN-SILVA, 2008). Tratam-se de formas singulares de transmissão das mensagens da memória, camufladas, algumas vezes, pelo simbólico. Assim, o testemunho é o resultado da singularidade e da imaginação, sendo ruptura com o simbólico, assim como forma de enfrentar o trauma. A linguagem é constructo de generalidades, sendo desafiada pelo testemunho, que surge como evento singular, na forma de indícios (GINZBURG, 1989; GINZBURG, 2007a; GINZBURG, 2007b), que marca, no sentido etimológico da palavra “marca”: “traço, sinal, impressão deixada por alguém ou algo” (HOUAISS, 2009).

Esse capítulo é destinado a refletir sobre algumas marcas em torno da Ditadura Civil Militar. Danielle Tega (2010) destaca que o resgate do passado, com finalidade libertadora, implica em retomá-lo de maneira reflexiva. Essa reflexão pode abranger aquilo que diversos autores chamam de trabalhos da

memória, isto é, atividades destinadas a apresentar os enfoques e pensamentos sobre a história, capazes de ser incorporados às elaborações e práticas orientadas e, por isso, dotados de força voltada à criar/recriar perspectivas emancipatórias. Segundo Tega:

A memória redescobre e recupera um passado em comum, o qual fornece elementos para se interpretar o presente, modificando-o ou preservando-o, mas sempre projetando o futuro (2010, p.32).

A iniciativa contida nesse capítulo é a de estender os trabalhos de memória promovidos no Capítulo 6 e 7. Aos eventos e personagens, soma-se agora o tratamento de marcas específicas da vivência da Ditadura Civil Militar instaurada no Brasil em 1964, a saber: músicas, violências e ressentimentos/traumas.

## **8.2 – Músicas**

Marcelo Ridenti (1993) destaca que a ideia de revolução influenciou o debate político e estético, durante a Ditadura Civil Militar brasileira. Mesmo após 1964, os donos do poder não puderam desfazer toda a movimentação cultural que tomava fortemente o país. O reboiço artístico não era exclusivo do Brasil nesse momento, posto que estava presente praticamente em toda a América Latina. A maior parte dos artistas tinha inspiração na Revolução Cubana, enquanto outros se baseavam na antropofagia francesa, no movimento *hippie*, na contracultura e em demais experiências internacionais.

Ridenti (1993) registra a presença dos artistas nos grupos de oposição. Segundo os dados do próprio governo, somente 24 denunciados como sendo guerrilheiros eram artistas, quando se computava em mais de 3 mil o número total desse grupo. Representantes eram mais comuns em movimentos intelectualizados, vide o PCB, que possuía quase total apoio dos artistas, antes de 1964. Explica-se, assim, o fato de a maioria dos artistas não ter sido processada ou presa pela repressão. Além de ações de conscientização social,

eles colaboravam com a oposição por meio da organização de doações financeiras, fugas e esconderijos.

A efervescência artística registrada no cenário nacional foi combatida com mais intensidade pelos militares a partir da promulgação do AI-5, em 1968 (RIDENTI, 1993). Tal medida colaborou para diminuição drástica do caráter criativo das artes até então existente. Os efeitos dessa perseguição se fizeram sentir, por exemplo, em canções como “Roda Viva” (Chico Buarque), marcada por sentimento coletivo melancólico, uma vez que indicava reconhecimento do fracasso do projeto político de representação popular, ao mesmo tempo em que expressava pequenas doses de esperança no futuro.

Artistas em São Paulo e no Rio de Janeiro participaram ativamente dos movimentos sociais de 1968 (RIDENTI, 1993). O episódio de maior destaque nesse período foi a *Passeata dos 100 Mil*, manifestação popular, organizada pelo movimento estudantil, na cidade do Rio de Janeiro. Registra-se ainda ações desenvolvidas pela classe teatral, que organizava assembleias e apresentações de rua. Paradoxalmente, o AI-5 recrudescer a perseguição aos artistas, ao passo que também incentivou maior adesão desse grupo à oposição da Ditadura Civil Militar.

Marcos Napolitano (2004) destaca que as canções compostas durante a Ditadura revelam claramente, tanto quanto qualquer outro grupo de documentos, as ideias, as atitudes, os valores e as motivações que estavam no cerne dos eventos que coincidem com esse período histórico. Dessa forma, no cenário efervescente registrado no Brasil, a aproximação entre canção popular e os opositores dos governos militares proporcionou a constituição de cena sonora riquíssima e explosiva, cujas principais vertentes balizam esteticamente os rumos da canção popular brasileira até hoje.

A censura abateu cruelmente sobre os músicos e compositores de oposição, mas não a ponto de retirar deles o lugar que possuíam na indústria e na cultura da juventude, afirmam Almeida e Weiz (1998). A música é tratada como sendo o maior meio de denúncia do autoritarismo que caracterizou a Ditadura Civil Militar brasileira, vide canções como “Pra não dizer que falei das

flores”, do compositor e futuro exilado Geraldo Vandré, apresentada no Festival Internacional da Canção de 1968. Essa constatação também foi feita pelos próprios governos militares.

Após o A1-5, tornou-se cada vez mais efetiva dimensão muito conhecida da Ditadura Civil Militar: a violência com que o regime atacou a produção cultural e artística do país (RIDENTI, 1993). Gerando impacto devastador sobre seus profissionais, vetava-se a encenação de espetáculos, a exibição de filmes e a divulgação de canções, especialmente. A repressão foi motivada pela importância dessas expressões como veículo de crítica ao autoritarismo e de divulgação de ideias libertárias, além do prestígio político desses artistas.

Paralelamente, ocorria a expansão da indústria cultural e da lógica do mercado (RIDENTI, 1993). Para tanto, ganhava maior espaço social as redes de televisão, impulsionadas pela transmissão em cadeia nacional, bem como a indústria fonográfica. Estilos musicais como o Rock and Roll (e sua versão nacional, caso da Jovem Guarda) desfrutaram de popularidade. Daí, artistas se colocaram em uma posição de defesa e de valorização da cultura nacional, contra o que era tratado como mecanização e urbanização, caso de Geraldo Vandré, Antônio Callado, Ferreira Gullar, entre outros.

Os meios de comunicação de massa tiveram e tem até os dias de hoje papel fundamental para a formação da opinião pública (RIDENTI, 1993; FICO; 1997). Tal constatação foi igualmente realizada pelo regime autoritário, motivando grande interesse em ter controle sobre suas atividades, de modo a garantir que os meios de informação não desestabilizassem o poder instituído. Para tanto, lançou-se mão, entre outros expedientes, da censura e do otimismo ideológico (vide frases como: “Ninguém segura este país?”), práticas que configuraram as principais características da Ditadura Civil Militar brasileira.

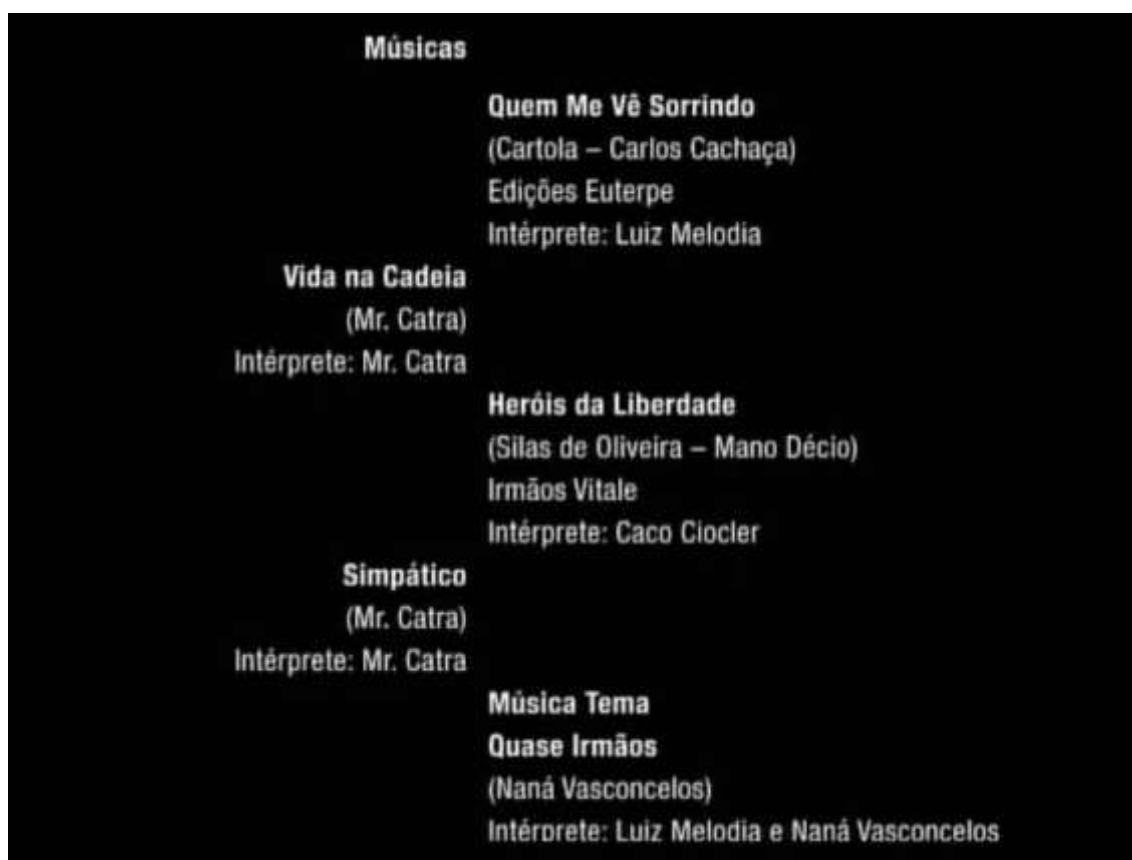
A tentativa esboçada pela esquerda de criar modelo nacional-popular não foi bem-sucedida (RIDENTI, 1993). Alguns consideravam os tropicalistas como representantes da arte exclusivamente de esquerda. No entanto, a intolerância aos trabalhos artísticos caracterizados pela experimentação de novas propostas estéticas, como era o caso notório do Tropicalismo,

alimentaram visão responsável por associá-los aos instrumentos de subversão política e de agressão à moral familiar. Essa intolerância se explica pelo pragmatismo político e o primarismo cultural expressos pelos comandantes da Ditadura Civil Militar.

Foram poucos os artistas que se envolveram com a luta armada, estando a forma de resistência que demonstravam mais atrelada à expressões intelectualizadas da oposição à Ditadura. Os artistas cantavam mensagens codificadas e carregadas de metáforas para contar toda a repressão sofrida. Dessa maneira, contribuíram de modo próprio, questionando os fatos e informando a população, apesar de censurados pelos órgãos opressores. Os músicos populares brasileiros descreveram em suas obras os horrores da Ditadura, perpetuando essas denúncias até os dias atuais.

A década de 1960 também foi caracterizada pela revolução na cultura brasileira. Um dos momentos mais efervescentes e criativos da música brasileira aconteceu, justa e curiosamente, num dos períodos mais sombrios de sua história política (fins da década de 1960 e início da década de 1970). A música foi instrumento sempre presente na luta contra a Ditadura Civil Militar, sendo usada como forma de contestação ao governo, mesmo quando era censurada e os artistas perseguidos.

## IMAGEM 28 – Música e Ditadura: o popular entre ontem e hoje



FONTE: Filme “Quase dois irmãos” (2004).

Mas Lúcia Murat parece ir além, ao fugir de cancionero tradicionalmente associado ao combate do período ditatorial e insistir na figura do negro. O fotograma de “Quase dois irmãos” (2004) localizado em 1h 40min se refere aos créditos desse filme e é possível verificar as músicas que compuseram a trilha sonora dessa obra (IMAGEM 28). Dentre as músicas citadas, cabe especialidade a música-tema “Quase dois irmãos”, composta por Naná Vasconcelos e interpretada por ele e Luiz Melodia, artistas negros. O destaque do negro, aliás, parece dominar o cenário musical deste filme, num esforço dedicado a promover diálogo entre o antigo e o novo, daí a presenças de Cartola e Mr. Catra, por exemplo.

A presença de Luiz Melodia deve ser pensada, para além de eleições afetivas expressas pela diretora Lúcia Murat. A música “Presente Cotidiano”, composta, justamente, por Luiz Melodia, teve sua execução pública proibida,

tal como ocorreu com outras. Além da proibição de “Presente Cotidiano”, Melodia teve várias palavras excluídas ou alteradas no seu disco de estreia (“Pérola negra”), bem como músicas vetadas na íntegra. Dessa forma, a presença em destaque desse músico no filme representa oportunidade de tratar da censura e as formas pelas quais ela ocorria no período da Ditadura.

Quanto à contribuição das músicas estrangeiras, que vieram com a abertura para o modernismo nacional, consta o *Rock and Roll*. Dentre estes está Naná Vasconcelos, percussionista que durante o período transitou de maneira eclética por Villa-Lobos e Jimi Hendrix, por exemplo. Naná gravou com Milton Nascimento no Rio de Janeiro e participou do mítico Festival da Canção junto com Geraldo Vandré, em São Paulo. Desse ponto de vista, Naná encarna oportunidade de associar as reflexões sobre a produção cultural registrada nesse período ao próprio passado artístico brasileiro e, ao mesmo tempo, ao cenário internacional do qual também recebeu influências.

### **IMAGEM 29 – O samba, a manifestação e a força populares**

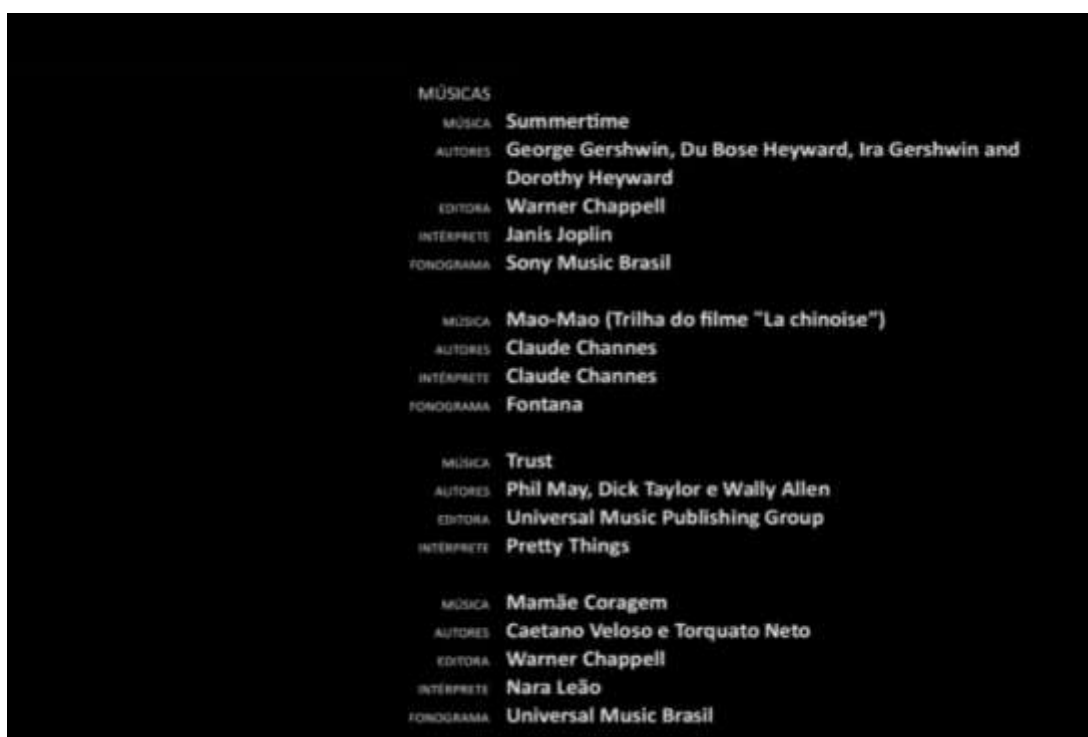


FONTE: Filme “Quase dois irmãos” (2004).

Em relação a música, destaca-se no filme “Quase dois irmãos” (2004) a valorização do samba. As famílias dos personagens protagonistas, Jorge e Miguel, se relacionavam em decorrência da vivência do samba, conforme

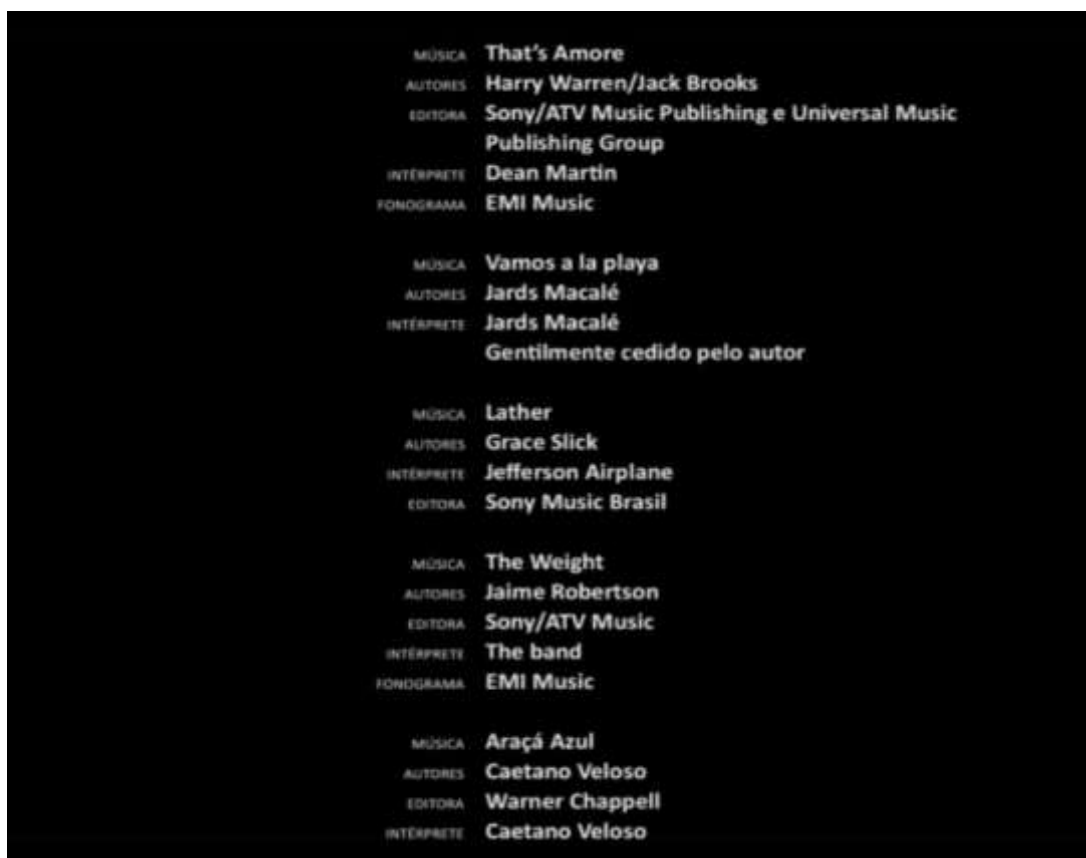
sugere o fotograma da IMAGEM 29, situada em 22min minutos desse filme. Nesse sentido, o samba é elemento da cultura popular, capaz de promover o coletivo e a partilha, assim, reflete a significância da população para a construção de projeto político verdadeiramente democrático. Reforça essa concepção, reconhecer que o samba diz respeito aos marginalizados (os negros) e a pretensão de construir representação da identidade nacional.

### **IMAGEM 30 – Música e Ditadura: entre o nacional e o internacional**



FONTE: Filme "Uma longa viagem" (2011).

## IMAGEM 31 – Música e Ditadura: entre o internacional e o nacional



FONTE: Filme “Uma longa viagem” (2011).

Os fotogramas dos filmes “Uma longa viagem” (2011), localizados em 1h 40min, se referem aos créditos da trilha musical (IMAGEM 30 e IMAGEM 31). Nesse filme, Lúcia Murat adiciona, de forma que componha a trilha sonora, importantes ícones musicais que se fizeram presentes no período repressivo, como forma de resistência. A diretora mantém a postura de apresentar, no mesmo projeto, tanto músicos que valorizaram a cultura nacional e expressaram resistência, como músicas estrangeiras, que também fizeram parte do período, influenciando e auxiliando na sua contextualização.

Lúcia apresenta a música “Araçá Azul” (1973), composição de Caetano Veloso, e “Mamãe Coragem” (1964), cuja composição é de Nara Leão. Caetano se firmou como um dos pilares do Tropicalismo, mesclando tradições que surpreendeu a todos, equilibrando-se entre o “brega” e o sofisticado, o velho e o novo, o popular e o erudito, além de promover apresentações e

entrevistas contestadoras. Já Nara Leão se aproximou dos sambas de morro e das atividades do Centro Popular de Cultura da UNE (CPC/UNE), ao que soma a concessão de diversas declarações públicas de repúdio ao regime militar, em que defendeu a extinção das Forças Armadas, o que lhe custou sucessivas ameaças de prisão.

É possível identificar também no filme “Uma longa viagem” (2011) a presença do estilo musical *Rock and Roll* com as músicas “Summertime” (1935), da compositora Janis Joplin, “Trust” (1967), Pretty Things, “The Weight” (1968), The Band, entre outras. O Rock foi um estilo musical considerado transgressor durante as décadas de 1960, 1970 e 1980. Além do questionamento do poder instituído, esse gênero musical trazia críticas do comportamento social (sexual, familiar, vestuário, político etc) e atribuía voz aos jovens, grupo que ganhava espaço na organização social, por meio da construção de estilo de vida e visão de mundo próprios.

O movimento tropicalista reverenciado na trilha de “Uma longa viagem” (2011), mediante a presença de nomes como Caetano Veloso, Torquato Neto e Jards Macalé, pode ser entendido como expressão da força contestatória adquirida pela juventude da década de 1960, via o poder estético. Embora em suas letras o Tropicalismo não necessariamente criticasse os militares, de forma direta, o movimento buscava romper com os padrões estéticos vigentes em suas experimentações e inovações. Elementos como bricolagem, postura debochada e experimentação revelavam formas de estar no mundo destoantes do autoritarismo.

## IMAGEM 32 – Música e Ditadura: o quase silêncio que soa

| Música                       |                                  |
|------------------------------|----------------------------------|
| Composição - música original | Diego Fontecilla                 |
| Soprano                      | Lorelay Solis                    |
| Textos                       | Francisca Rivas                  |
| Gravação                     | Bruno Germano                    |
| Mixagem                      | Bruno Germano e Diego Fontecilla |
| Estúdio de gravação          | Vacuum Studio - Bolonha / Itália |

FONTE: Filme “A memória que me contam” (2013).

O fotograma de “A memória que me contam” (IMAGEM 32) localizado em 1h36min se refere aos créditos da trilha musical do filme. Essa trilha é composta pela presença de apenas uma música instrumental, portanto, desprovida de canto e baseada em instrumentos musicais. Trata-se de música autoral e apresentada ao longo do filme, numa espécie de *continuum*. O emprego dessa música diminuiu a significância da trilha musical e gera maior valorização das imagens e dos textos dos próprios atores.

O cerco dos músicos brasileiros se fechava cada vez mais. Com a promulgação do AI-5 - que previa, entre outras coisas, a censura prévia à produção musical, teatral, televisiva e cinematográfica - os músicos brasileiros passaram a enfrentar maiores restrições. Seja na estética transgressora do Tropicalismo, nas letras de protesto de artistas da MPB, dentre outras formas, a música brasileira teve intérpretes que desafiaram a repressão e o autoritarismo. Mesmo com as suas produções tolhidas pela censura oficial, esses artistas buscavam inovar em suas formas de expressão artística.

### 8.3 – Violências

Contabiliza-se em mais de cinco mil o número de pessoas que foram alvo de algum tipo de tortura, por parte dos agentes da Ditadura Civil Militar (TELLES, 2011). Do total de réus conhecidos, quase dois mil denunciaram ter sofrido torturas. Contudo, muitas vezes as denúncias não foram recebidas, o que dificulta enumerar efetivamente a quantidade de crimes que foram cometidos nesse período da história brasileira. Muitos presos afirmam, inclusive, que permaneceram mais tempo nas prisões do que o previsto em suas condenações, mas esse dado não foi efetivamente registrado.

As memórias dos torturados revelam o fato de a violência aplicada pela Ditadura Civil Militar ter gerado a construção de um “poder torturador”. Isto porque, registra-se nesse período que “a repressão fez das técnicas de indução do sofrimento sua marca, em face do que se faz válido considerar que produziu efeitos menos evidentes e outros mais evidentes” (TELES, 2011, p.161). Nesse cenário, aqueles que sobreviveram veem-se obrigados a rememorar a violência, de maneiras diferentes, dado o modo como os sujeitos lidam e por ela são atingidos. Conforme Telles:

O passado pesa e, por isso, quem foi ferido tende a evitar a recordação. Alguns sentiram o imperativo de contar como uma necessidade para sobreviver ou sobreviveram para poder contar. Outros sobreviventes tentam “defender-se da invasão de memórias difíceis” impedindo ou reprimindo “seu ingresso” na consciência ou na esfera pública (2011, p.162).

Janaina Teles (2011) aponta que a tortura é movimento de desmembramento espacial e temporal: utilizando-se de vários requintes, o torturador acaba criando uma espécie de espaço de ruptura na alma do torturado, fazendo com que ele, muitas vezes, se perdesse e se entregasse de forma plena. Comumente referida como a “travessia do inferno”, a tortura registrada durante a Ditadura Civil Militar brasileira envolvia os suplícios físicos e psíquicos extremos, daí gerar sentidos/sentimentos como o desamparo, a solidão, o medo, o pânico, o abandono etc.

A tortura resultava na destituição do humano, pois o torturador reduzia o sujeito à condição de “coisa”, por meio da violência. Em decorrência disso, a violência praticada na tortura possuía outro poder: o de silenciar aqueles que sofrem/sofreram com ela, dado que representam/ram fortíssimo desrespeito à subjetivação dessas pessoas (TELES, 2011). Esse processo de violência leva ao emudecimento parcial ou total da memória, já que o alvo da violência silencia-se, assim como também aqueles que o cercam.

Além do mais, há que se destacar as torturas sexuais contra homens e mulheres. Contudo, as mulheres foram alvos mais frequentes desse crime e a tortura que sofreram assumiu outras formas, dimensões e significados. Algumas prisioneiras relataram que foram torturadas com especial violência, dada, justamente, sua condição de gênero, uma vez que seu protagonismo social e político feria o orgulho dos torturadores que lidavam com elas (RAGO, 2013; TELES, LEITE, 2013; TEGA, 2010; ROSA, 2017).

A diferença existente na prática da violência por gênero parece ser enfrentada por Murat, desde a direção de “Quem bom te ver viva”. Além dos depoimentos de várias mulheres, os monólogos de Irene Ravache promovem costura entre o presente vivido e as cicatrizes do passado, ora dialogando com o espectador, ora com o torturador, ora com o homem desejado. Nota-se que os depoimentos de sua personagem voltam-se para a câmera, seus olhos e suas ações encaram e provocam às/aos que assistem. A partir desse expediente narrativo:

Os depoimentos do filme abarcam outra questão importante ao trazer em cena um assunto cujo debate apresenta divergências entre suas/seus estudiosas (os): a especificidade de gênero na prática da tortura. O sistema repressivo brasileiro torturou homens e mulheres, e muitos casos podem ser lidos até mesmo em documentos produzidos pelas próprias autoridades do regime militar (TEGA, 2010, p.82).

### IMAGEM 33 – Memória, dor e resistência



FONTE: Filme “Uma longa viagem” (2011).

Na cena do filme “Uma longa viagem” (2011) situada aos 5min e que diz respeito ao fotograma acima reproduzido (IMAGEM 33) consta referência à violência praticada contra os opositores da Ditadura. Trata-se de take do prédio que sediava o DOI-CODI na cidade do Rio de Janeiro, apresentado em conjunto com breve comentário, responsável por identificar esse local com a tortura durante o período militar. Criado em 1970, o DOI-CODI coordenava e integrava as ações dos órgãos de repressão contra indivíduos, organizações e grupos da “luta armada”. Tratava/trata-se de um triste símbolo.

O modo como esse *take* é apresentado ganha significância: a imagem do prédio do DOI-CODI é apresentada de cima para baixo, rapidamente e de maneira desfocada (IMAGEM 33). A visão de cima para baixo (Plongée, segundo terminologia da linguagem fílmica) cria um efeito de rebaixamento desse prédio e do que representou, de modo a ser constituída forte crítica simbólica à violência que encerra. O desfoque e o tempo rápido sugerem, respectivamente, a dor de quem lembra e o pouco espaço dado ao tema, no sentido de que seja evitado o efeito catártico que lhe foi dispensado por boa parte da filmografia dedicada ao regime militar.

A brevidade do tempo dispensado a visualização do prédio do DOI-CODI na cena em questão é contrária a intensidade de sentidos e sentimentos associados as experiências em torno da violência ocorridas na Ditadura Civil Militar. A tortura foi sistema dotado de métodos para provocar dor, extrair informações e humilhar as pessoas presas, levando-as à óbito em muitos casos, após várias horas, dias e, em alguns casos, até mesmo anos. A brevidade em questão também pode sinalizar para o fato de que a lembrança não envolve o passado e sim o presente, à medida que não houve no Brasil acerto e rompimento com essas experiências de violência, assim, a lembrança ainda dói, por isso evitada, limitada...

É importante sublinhar que a tortura não é aleatória e momentânea, feita por agente policial em estado de tensão ou diante de situação de confronto. Trata-se de técnica sistemática de uso da violência extrema, propositalmente pensada para ferir o corpo e o psicológico do preso. Sendo assim, pode-se afirmar que a tortura não era ato isolado, decisão de porão, algum tipo de excesso. Ela foi aprendida em cursos para militares e policiais selecionados, mediante utilização de presos em aulas práticas. A sistemática da tortura baseava-se na combinação de três elementos principais: humilhação, dor extrema e ruptura da sanidade mental dos presos.

No caso das mulheres, o potencial de humilhação era maior, por conta da exposição do corpo e da ameaça de ataques sexuais durante as sessões, diante de equipes masculinas de “interrogadores”. A tortura passou a ser revelada por meio das memórias dos torturados, uma vez que os sobreviventes sentem obrigação moral de expor essa violência. Todavia, na maioria dos casos essas lembranças não ocorrem de forma natural, na verdade, são provocados por estudiosos e agentes do Estado, devido aos traumas psicológicos vividos por parte de quem foi torturado.

A cena expressa no fotograma da IMAGEM 25, em específico, traduz por meio do efeito de desfoque a sensação vivida pela personagem Lúcia diante da lembrança do período para aqueles que sofreram tortura. Resgata suas memórias com certa dificuldade, mostrando que se trata de passado do

qual “não se quer” ver ou lembrar, apesar dele vir à tona. Pode-se dizer que a cena faz parte não apenas da personagem Ana, mas da própria diretora Lúcia Murat e de outras mulheres que encontraram uma forma de sobreviver em meio as suas dolorosas memórias.

#### **IMAGEM 34 – Violência e sequelas**



FONTE: Filme “A memória que me contam” (2013).

A cena do filme “A memória que me contam” (2013) situada aos 7min e contida no fotograma da IMAGEM 34 apresenta a personagem Ana, ex-guerrilheira e sobrevivente à tortura sofrida na Ditadura Militar, à beira da morte em um hospital. Ana é uma das personagens desse filme mais marcadas por significativas sequelas geradas pela tortura, que acompanhou os sobreviventes dessa situação. Trata-se de passagem importante, pois permite refletir sobre realidade obscura na vida dos sobreviventes: a experiência envolvendo a tortura e as marcas físicas e psicológicas que ela impôs aos sujeitos, transformando suas vidas, ao transformar seus corpos e emoções em vestígios desse período da história do Brasil.

Várias são as sequelas físicas mais frequentes registradas pelos torturados (MARTIN, 2005). Na lista constam: danos cefálicos, perda do

conhecimento, infecções com compromisso cefálico, debilidade orgânica geral (emagrecimento e anorexia), cardialgias, dores estomacais, diarreias, dores generalizadas no corpo, cicatrizes, contusões, hematomas, escoriações, problemas sexuais, doenças respiratórias, fraturas, queimaduras. Parte considerável das pessoas sofrem dessas sequelas de modo crônico.

Do ponto de vista psicológico, igualmente são registradas muitas consequências advindas do emprego da violência (MARTIN, 2005). Nesse sentido, as sequelas vão mais longe e são mais graves do que o simples estresse, uma vez que compreendem problemas identitários, comportamentos regressivos, sentimento de luto permanente, angústia, ansiedade, depressão, insônia persistente, vivência corriqueira de pesadelos, transtornos de repetição neuróticos ou psicóticos, alterações dos hábitos alimentares e sexuais, entre tantos outros. Tal como no caso das sequelas físicas, nota-se que os problemas psicológicos são vividos de modo crônico por essas pessoas.

A vivência das sequelas descritas pelos torturados durante a Ditadura Civil Militar guarda também relação com o contexto social que caracteriza o entorno do qual fazem parte. Nesse sentido, determinadas situações acabam influenciando, como: a impunidade dos torturadores, às discussões sobre leis de anistia, a continuidade da repressão, a negação do reconhecimento social e jurídico dos danos sofridos, assim como os sentimentos de culpabilidade, de vergonha, de perseguição e de dano permanente, além do isolamento, dos transtornos da memória, da percepção e da atenção. A dimensão das marcas sofre alterações ao longo do tempo, não permanecendo a mesma.

#### **8.4 – Ressentimentos/Traumas**

Para Seligmann-Silva (2008), o testemunho é atividade fundamental, elementar e constitutiva da preservação da memória. Sem ele, haveria carência de relatos e a história seguiria o fluxo dos documentos oficiais. No entanto, é preciso considerar que os que narram estão em uma posição distinta de para quem é narrado. Nesse sentido, é preciso construir pontes na narrativa,

estabelecer nexos entre as pessoas, de modo a resgatar o sobrevivente do lugar do Outro, fazendo com que ele seja visto como parte dos que não viveram aquilo e criando empatia necessária. Dessa forma, o ato de narrar o trauma é, em primeira instância, um ato de renascer os fatos ocorridos na memória coletiva, para deles cuidar.

Para Rodrigo Cunha (2006), a memória deve ser trabalhada como reconstrução engajada do passado, desempenhando papel fundamental na maneira como os grupos sociais apreendem o mundo presente e, a partir daí, reconstróem sua identidade. Dessa forma, relacionar a memória com um afeto como o ressentimento implica para o pesquisador em considerar o caráter involuntário, sensível e espontâneo contido fortemente na memória.

Janaina Teles (2011) destaca que o testemunho é importante caminho para a constituição de novas identidades em situações sociais pós-traumas, seja ele realizado no âmbito da arte, da história ou da justiça. No caso brasileiro, o “bloqueio e o sequestro do testemunho” impedem que ele se dê tanto em sua forma jurídica, como em outros modos. O fantástico e escandaloso sequestro das provas e dos testemunhos mantém bloqueada a discussão sobre a Ditadura Civil Militar instaurada no Brasil em 1964, o que dificulta o enfrentamento político-jurídico e o trabalho de contra-memória acerca desse período.

Contudo, Teles (2011) destaca que houve, nas últimas décadas, abertura cada vez mais recorrente para as memórias oriundas da relação construída entre o testemunho e as vítimas de certo período histórico. Essa identificação vem sendo cada vez mais recorrente, desde o final da II Guerra Mundial. Questionar e tentar resolver os traumas sofridos tem feito parte do papel da história que, muitas vezes, tem juridicizado o passado. Assim, o trauma tem sido recorrente na relação entre a história e as memórias. No cenário brasileiro, a partir do final dos anos de 1970, a memória:

[...] impulsionada em grande medida pela campanha em defesa da *anistia, ampla, geral e irrestrita* para os perseguidos políticos, objetivava valorizar os vencidos e redimir os sobreviventes num

cenário de disputas e embates para pôr fim à ditadura, conjugando novas e velhas formas de fazer política (TELES, 2011, p.20).

Para a Psicanálise é impossível distanciar-se da narrativa de memórias marcadas por traumas e ressentimentos (SELIGMANN-SILVA, 2008). Ao serem retratadas as vivências dos campos de concentração nazistas, por exemplo, podemos reconhecer que recordar os horrores do Holocausto é tarefa complexa e, muitas vezes, construída de modo marcado, o que impossibilita o registro de testemunho lúcido e íntegro. Todavia, não construir essa narrativa é algo impensável, pois isso implicaria em perder a memória dos ocorridos, uma vez que os sujeitos morrem e levam consigo as experiências.

O trauma é aspecto fundamental a ser discutido pelos historiadores e professores dedicados ao ensino de história, quando dizem respeito a memória (TELES, 2011). As situações de luto, isto é, que são caracterizadas pela morte e pela tristeza, tendo em vista a necessidade de deixar o passado findar, trazem consigo, de algum modo, o distanciamento, a partir da valorização e do reconhecimento dos que sobreviveram. As situações de luto evidenciam o fato de que os que morrem mantêm suas memórias com/nos vivos, daí sua significância para sanar os traumas, por meio da história.

No cenário brasileiro, há de se notar que houve a divulgação dos primeiros relatos dos sobreviventes, após o final da Ditadura Civil Militar (TELES, 2011).<sup>38</sup> Tratava-se de grupo de exilados, de militantes e de presos políticos, responsável por colocar em cena a denúncia contra os militares e outros que feriram os direitos humanos durante esse período. Esses relatos traziam à baila a militância dos opositores, fazendo valorizar a memória desse grupo, algo fundamental para construção de narrativas alternativas à narrativa oficial, portanto, capaz de combater imagens negativas que lhe foram associadas, caso de “subversivos”, “terroristas”, entre outros.

Importante pensar a significância dessas narrativas alternativas, tendo em vista as ações organizadas pelos governos militares (GASPAROTTO,

---

<sup>38</sup> Teles (2011) destaca dois marcos inaugurais da contra-memória sobre a Ditadura: a publicação do livro *Brasil Nunca Mais*, em 1985, e a abertura da vala clandestina no cemitério de Perus (na cidade de São Paulo), em 1990.

2008). Durante a década de 1970, registrou-se a campanha de arrependimentos: publicação de reportagens em jornais/revistas de grande circulação, em que jovens militantes presos ou que haviam se entregado aos agentes da repressão negavam a violência e o desrespeito aos direitos humanos praticados contra eles e questionavam as ideias e ações dos opositores ao regime militar. Socialmente, esses depoimentos colaboravam para esvaziar a luta contra a Ditadura e reforçavam a imagem de que o regime se preocupava com a juventude.

### **IMAGEM 35 – Ditadura, traumas e silenciamento**



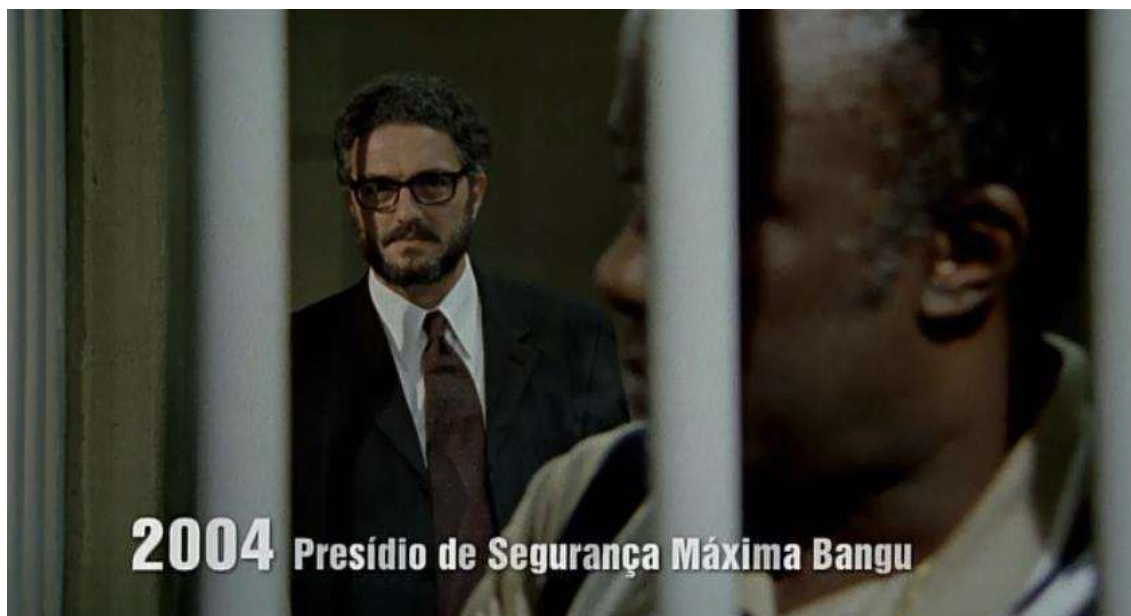
FONTE: Filme “Uma longa viagem” (2011).

Na cena do filme “Uma longa viagem” (2011) situada aos 50min e representada no fotograma da IMAGEM 35, Heitor narra lembranças envolvendo as condições de Lúcia Murat, sua irmã, quando saiu da prisão em que esteve mantida durante a Ditadura. Heitor conta que Lúcia apresentava graves transtornos psicológicos, pois acreditava estar sendo perseguida a todo o momento. Essa cena retrata transtornos psicológicos vividos por muitas pessoas que também experienciaram tal situação. A maioria delas também

viveu silenciamento, menosprezo e/ou restrição sociais, dada a limitação desse debate, por conta da redemocratização baseada na transição lenta e gradual.

A reconciliação entre Estado e sociedade - irrestrita e sem que fossem assumidas determinadas responsabilidades - interditou a busca, o entendimento e a partilha das experiências vividas neste passado recente do Brasil. Daí que, enquanto trauma político, o passado permaneceu submerso no presente e no inconsciente, agindo sobre a realidade brasileira, sem que de fato fosse enfrentado, por meio de acerto de contas necessário. É reconhecendo esse trauma e a falta de enfrentamento dele na sociedade brasileira que Lúcia Murat dedicou esforços na direção de vários filmes voltados para reflexão da Ditadura Civil Militar.

#### **IMAGEM 36 – Ditadura e ressentimentos**



FONTE: Filme “Quase dois irmãos” (2004).

Na cena de “Quase dois irmãos” (2004) reproduzida no fotograma da IMAGEM 36 e situada aos 6min do filme consta o reencontro dos personagens Miguel e Jorginho, anos depois de terem vivido juntos na prisão em Ilha Grande. Miguel carrega consigo culpa em relação ao período militar, entendendo-a como sendo uma época de utopia, embora não tenha sido capaz

de ter feito algo em relação ao seu próprio futuro e o futuro de seu amigo Jorginho. O ressentimento de Miguel é expresso numa frase recorrentemente dita por ele ao longo do filme: “temos todos duas vidas, uma que sonhamos e a outra que vivemos”.

Os filmes de Lúcia Murat têm como uma das características principais, o desfiar de memórias dos tempos da Ditadura e a reflexão delas nos tempos atuais. Partindo da realidade contemporânea de vários personagens, tais filmes se configuram em oportunidades de entender sentimentos que acompanham os sobreviventes: raiva, orgulho, medo, tristeza, mágoa, entre outros. O mais comum é notar que os ex-militantes padecem de culpa por terem sobrevivido e seus companheiros de luta não, bem como por terem de conviver com certa sensação de fracasso e a responsabilidade de rememorar a história.

Outra interpretação pode ser construída no reencontro entre Jorginho e Miguel. O afastamento entre os personagens sugere a falta de diálogo entre o grupo de intelectuais que desejou mudar o país e os grupos sociais populares: o primeiro se distanciou de seus ideais, enquanto o segundo enfrentou as dificuldades existentes por vias limitadas. Nesse sentido, o afastamento em questão faz pensar nos rumos do processo de redemocratização, na vivência da democracia e na convicção existente sobre a representatividade das instituições públicas existentes no Brasil.

### IMAGEM 37 – Ditadura e história



FONTE: Filme “A memória que me contam” (2013).

Na cena do filme “A memória que me contam” (2013) situada em 1h18min (IMAGEM 37) é feita menção a Instauração da Comissão Nacional da Verdade, por parte do Ministro da Justiça, José Carlos, ex-militante e guerrilheiro. Nessa mesma cena é apresentado o objetivo dessa comissão: investigar os crimes cometidos durante o período da Ditadura Civil Militar. Nota-se ainda a insatisfação dos setores militares diante de tal medida e dos familiares dos presos políticos desaparecidos, por conta de não possuírem representantes nessa comissão, entendendo que isso garantiria, de fato, a verdade histórica e a punição dos torturadores.

A passagem do filme permite reflexão sobre as políticas de reconstrução das memórias da Ditadura Militar. Identifica-se que o governo brasileiro demorou muito para se dedicar aos esclarecimentos dos crimes cometidos durante esse período. A partir dos anos 1990, calcada nas lembranças das vítimas das violências durante o regime militar, foi desenvolvida uma política de memória, ainda que tímida, pontual e um tanto quanto desencontrada (baseada, principalmente, nas indenizações dos cidadãos violentados). Nos anos 2000, o esforço foi ampliado e um dos reflexos disso foi a constituição de

comissões criadas para apurar situações envolvendo ações de violência praticadas por representantes do Estado brasileiro em âmbito municipal, estadual e federal.

A partir da instauração da Comissão Nacional da Verdade, em 2012, o Estado passou a se pautar por uma política de reparações e de recuperação das histórias de vida das vítimas da violência praticada no regime militar. A missão dessa Comissão era traçar esclarecer fatos ainda obscuros ligados, sobretudo, à repressão política contra opositores.<sup>39</sup> Como resultado, o relatório elaborado e publicado em dezembro de 2014 aponta para série de ações simbólicas que sinalizam o triunfo da memória, embora seu resultado não tenha agradado plenamente as organizações de Direitos Humanos mais combativas, como os grupos da linhagem “Tortura nunca mais” e familiares.<sup>40</sup>

No relatório foram recomendadas vinte e nove medidas, sendo que muitas delas incidem diretamente sobre a questão da memória. Consta nesse grupo: a proibição de comemorações oficiais associadas ao Golpe de 1964; o reconhecimento pelas Forças Armadas das violações cometidas contra os Direitos Humanos; a reformulação do conteúdo curricular das academias militares; além do incremento de política de preservação da memória das violações dos Direitos Humanos durante o regime militar, devidamente articulada a políticas educacionais.

---

<sup>39</sup> A Comissão Nacional da Verdade reconheceu oficialmente 434 mortos e desaparecidos políticos, dos quais 210 continuam desaparecidos. Além disso, responsabilizou 361 agentes de Estado por graves violações aos Direitos Humanos. A conclusão foi a de que essas violações não constituíram exceções, como sugeria o discurso oficial do regime, mas sim uma política de Estado integrada e sistemática. MEMÓRIAS DA DITADURA. **Comissão Nacional da Verdade**. Disponível <<http://memoriasdaditadura.org.br/comissao-nacional-da-verdade/index.html>>. Acesso em 15 de outubro de 2018, às 18h34; COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade**. Disponível em <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>>. Acesso em 03 de outubro de 2018, às 20h22.

<sup>40</sup> Para esses grupos a ênfase do trabalho da Comissão esteve no resgate da memória, priorizando a recuperação desse momento histórico. A Comissão não teria o poder de levar os casos ao Poder Judiciário, ocorrendo a responsabilização daqueles que cometeram os crimes, o que não permitiu esclarecimentos em vários sentidos, tampouco a realização de justiça, na acepção total do termo.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Lembrar é resistir”

*(autor anônimo)*

Esta dissertação vai ao encontro da Lei Federal 13.006/2014, considerando as narrativas cinematográficas como componente curricular integrado à proposta pedagógica das escolas. Daí, a proposta de apropriação pedagógica dos filmes dirigidos por Lúcia Murat que tratam da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964 a 1989) e que fazem parte do contexto cinematográfico brasileiro das últimas três décadas.

Na introdução deste texto apresentamos a Lei Federal 13.006. A partir dela, revimos alguns aspectos que norteiam a prática docente e que podem interferir diretamente no emprego do cinema na escola, como, por exemplo, as dificuldades de acesso aos filmes e de conhecimento técnico e artístico para trabalhar com esse tipo de mídia. Considera-se ainda os limites de infraestrutura existentes nos ambientes de formação.

Dificuldades à parte, assumimos neste trabalho a perspectiva de que as narrativas cinematográficas podem transformar o próprio olhar humano e a forma como se entende, partilha e constrói o conhecimento. Com os filmes, trata-se de promover o ensino de história segundo a lógica do diálogo entre: documental e ficcional, epistemológico e estético; verdade e imaginação; cultura pop e erudição; físico e digital; narrativa e explicação; entre outras instâncias. O cinema altera fortemente os estatutos de ensino, de história e de ensino de história, abrindo-os criticamente ao contemporâneo.

Diante dessa intenção, as produções brasileiras iniciadas a partir do cinema pós-retomada permitem, entre outros enfrentamentos, revisitar as memórias dos que vivenciaram a Ditadura Civil Militar. Para isso, selecionamos três obras de Lúcia Murat, a saber: “Quase dois irmãos” (2004), “Uma longa viagem” (2011) e “A memória que me contam” (2013). A seleção dessas obras vai ao encontro da própria vivência de Murat, militante política durante o regime militar, que passou a se dedicar ao cinema, a partir da década de 1980, engrossando assim o coro de vozes que gritava por redemocratização.

No Capítulo 1, intitulado “Tecnologia e Educação” orientamos a pesquisa à reflexão dos documentos que nortearam até recente o ensino de história no nível Médio no Brasil. Vasculhando os Parâmetros Curriculares de Ensino,

refletiu-se sobre o uso de tecnologias em sala de aula, entendendo que representam linguagens a fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. O aspecto central deste capítulo foi, portanto, assinalar as perspectivas assumidas quanto a relação entre a mídia e a educação e como essa relação contribui com o desenvolvimento de reflexões. O cinema foi entendido a partir desta perspectiva, o que permitiu concebê-lo como linguagem não restrita às salas clássicas de exibição, uma vez que atualmente engloba contextos não tradicionais, como sala de jantar, aeroportos, ruas e as próprias escolas.

O Capítulo 2, intitulado “Ensino e Cinema”, tratou exclusivamente da relação entre os filmes e o contexto educacional. Recuperou-se criticamente o emprego de cinema em ambientes escolares realizado no Brasil, ao longo do século XX, destacando que a maior parte dos projetos acabou por revelar emprego instrumental dos filmes, o que restringiu seu entendimento como linguagem, portanto, sua apropriação pedagógica adequada. Saliencia-se que a necessidade de incluir o cinema como preocupação pedagógica exige o reconhecimento da importância da logopatia, isto é, a promoção do ensino e da aprendizagem com base em experiências estéticas.

O Capítulo 3 foi denominado “Cinema e Escola”. A discussão desenvolvida nessa parte do trabalho envolveu maior aprofundamento do debate da Lei 13.006/2014, posicionando sua significância a partir das possibilidades e desafios que seu cumprimento encerra. O conteúdo exposto impeliu a constituir resenha de trabalhos que tomaram a relação entre cinema e escola, sob perspectivas diversas, como mote de suas pesquisas. Pensou-se também, de modo mais verticalizado, maneiras de se promover a seleção de filmes. Diante disso, os cursos de formação de professores são (re)pensados e, por conta disso, aponta-se para a necessidade de ser promovida a remodelação e ampliação dos currículos de cursos de licenciatura.

Dedicado ao tratamento do “Ensino de História e Cinema”, passa-se ao Capítulo 4. O esforço aqui foi o de apresentar o desenvolvimento da disciplina História no cenário brasileiro, enfocando como refletiu a organização social e política no sistema de ensino. Como marca da História nas escolas tem-se a

preocupação em constitui-la como narrativa voltada para a construção da identidade nacional, segundo a predominância do uso de textos e concepção mnemônica de ensino e aprendizagem. A contar da década de 1980, por conta do movimento de redemocratização, buscou-se construir concepção de ensino de história mais crítica, humanizada e reflexiva, o que significou pensar em novas metodologias e matérias de ensino, inclusive filmes.

“Cinema e História”, Capítulo 5, dedicou-se a problematizar a relação entre ambos. Conceber o cinema como estrutura oriunda do invento dos irmãos Lumière é assumi-lo como detentor da história em sua própria gênese. Se por um lado o cinema surgiu como símbolo do avanço tecnológico, cabe concebê-lo hoje como linguagem pertinente para a construção do processo de ensino-aprendizagem. A partir desse reconhecimento, discutisse sobre as características que fazem um filme ser tido como histórico, ou seja, traça-se entendimento sobre o sentido de representação histórica e o modo como ela pode ser construída por narrativas cinematográficas documentais, ficcionais, factuais, memorialísticas, ligadas ao circuito cult ou comercial.

Na sequência, consta a parte III do trabalho, intitulada “Anos de chumbo nas telas do cinema”. Ela é formada por três capítulos, que tratam da construção de apropriação pedagógica dos filmes “Quase dois irmãos” (2004), “Uma longa viagem” (2011) e “A memória que me contam” (2013). As análises tem como base fotogramas extraídos dessas obras cinematográficas e estrutura analítica construída a partir de três grandes temas: “Eventos”, “Personagens” e “Marcas”.

As memórias sobre os traumas sofridos e sobre os crimes cometidos durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1989) são por diversas vezes esquecidos na memória da sociedade atual. Neste sentido, ao analisarmos os fotogramas apresentados no Capítulo 6, intitulado “Eventos”, foi possível reconstruir os passos do Golpe 1964 e diversas ações registradas durante o período: “resistências”, “anistia”, “exílio” e “reabertura”. Os eventos que antecederam o Golpe e o Golpe de 1964, propriamente dito, foram aspectos trabalhados por meio de lembranças de jovens que viveram ambos os períodos exibidas

num dos filmes estudados. A experiência desses personagens reforçam o estreitamento do debate político entre esse grupo durante a Ditadura, característica que se arrasta até os dias atuais.

Cabe ainda pensar sobre os eixos do Capítulo 6, “Eventos”. O tratamento das formas de resistências envolveu abordagem das diferentes formações dos grupos de esquerda, inclusive a opção pela luta armada, o que significou valorizar os “vencidos”, por meio da observação crítica de memórias e de relatos dos sujeitos que viveram o período militar. Já a Anistia e a Reabertura são tidos como acontecimentos que informam sobre a ausência efetiva de ruptura com a Ditadura Civil-Militar pós 1989. Atribuir voz aos “vencidos” e discutir os limites da Anistia e da Reabertura diz respeito à promoção de debate do sentido e dos limites da democracia vivida no Brasil desde então e até os dias atuais.

No Capítulo 7, cujo título é “Personagens”, prosseguimos nossa análise dos fotogramas dos filmes selecionados. O principal objetivo foi o de analisar os diversos grupos que compuseram o período militar. Para tanto, cabe destacar que os fotogramas visaram apresentar tipos sociais, por meio do entendimento de suas individualidades e ressaltando o contexto de valorização das memórias pelo que representam do individual e, ao mesmo tempo, do coletivo. A contar disso, sujeitos históricos pertencentes a grupos sociais diferentes foram abordados, de modo a propiciar a construção de ensino de história sobre a Ditadura Civil Militar com base no vivido, nas experiências humanas, segundo o signo da complexidade e da polissemia.

Aspectos principais da vivência desses grupos sociais no período militar foram ressaltados. A classe média envolveu-se, basicamente, à favor da redemocratização, enquanto os grupos populares sofriam com a desigualdade social e a exclusão política, daí esforços para a constituição de representações políticas próprias. A participação dos jovens se deveu muito aos movimentos estudantis e a contestação ampla da ordem, por isso a formulação de debates que se intensificaram, desde então, caso do gênero. Já as ações dos militares foram entendidas como sendo heterogêneas, conflituosas e contraditórias,

além de estarem integradas à projeto político nacional e, a partir disso, constituírem aparato de repressão promovido por outros setores da sociedade.

As mulheres são personagens destacadas nos filmes de Lúcia Murat, reflexo direto da experiência de vida dessa diretora, uma vez que lutou contra a Ditadura e pelas pautas associadas ao feminismo. Nesse sentido, os filmes de Murat selecionados nessa pesquisa podem ser tratados, em geral, como narrativas paralelas fundamentais sobre o tema, visto que o papel das mulheres foi, muitas vezes deixado de lado ou minorizado na história da resistência à Ditadura. Sob esse ponto de vista, tais filmes são dotados de extrema importância quando o assunto é a construção do ensino de história a partir de noção de sujeito diferente do padrão tradicionalmente apresentado, porque associado à visão sexista e até mesmo misógina.

Ao final, porém não menos importante, no Capítulo 8, “Marcas”, propusemos analisar, por meio dos fotogramas, vários aspectos associados ao período militar: “Músicas”, “Violências” e “Ressentimentos/Traumas”. Cabe destacar que este capítulo dialogou, de modo especial, com os capítulos 6 e 7, à medida que partindo dos eventos e personagens envolvendo a Ditadura foi nesta parte do trabalho apresentada a importância da garantia do direito à verdade e à memória associadas a tais marcas. Assim, as reflexões construídas somam esforços na defesa de se evitar a repetição do regime militar, o que significa defender a punição dos envolvidos como instrumento de cura das muitas marcas deixadas.

Cada marca recebeu atenção específica. Da música foram identificadas influência cultural de diferentes âmbitos, resistência e esperança num plano diferente da política partidária e da luta armada. Com relação a violência, tratou-se de superar as cenas de torturas e refletir sobre as consequências advindas dos abusos cometidos, para além do aspecto físico, posto envolver dificuldades psicológicas, problemas identitários e outras consequências advindas da experiência em torno desse período histórico. Finalmente, em Ressentimentos/Traumas destacamos o choque de expectativa e de

rememoração associados à Ditadura, tendo em vista o longo silenciamento e a brutalidade envolvendo o período que caracteriza o “fim” do regime militar.

A imagem é fator importantíssimo no trabalho com o cinema, a história e o ensino, sendo tão potente quanto a palavra escrita, uma vez que em ambas reside a capacidade de vivenciar e de refletir o passado. Contudo, as imagens fílmicas guardam um diferencial importante: elas envolvem até com mais desenvoltura a construção de memórias subterrâneas, portanto, a capacidade de construir o conhecimento histórico a partir de outra perspectiva, fundamental para superar a alienação em relação passado. Nesse sentido, as imagens fílmicas podem representar certa alternativa.

Mas o emprego de filmes no ensino de história exige mudanças na perspectiva e prática dos professores. Lançar mão desse tipo de narrativa exige pensar que a qualidade dos filmes ultrapassa o seu grau de veracidade e envolve, muito mais do que isso, sua capacidade de suscitar reflexões por vias de uma linguagem complexa e específica, porque constituída por sons, imagens, atuações, entre outros elementos. Sendo diferente, requer o cinema metodologias de ensino e elaboração de avaliações igualmente próprias, dado que o conhecimento proporcionado pela experiência fílmica é baseado na “estética”, na “razão poética”, na “logopatia”, apenas para citar alguns termos que já foram cunhados para destacar sua particularidade.

Tendo em vista os aspectos apresentados é que a proposta de construir o ensino de história por meio da linguagem fílmica se torna essencial na formação dessa sociedade. Especialmente quando pensamos nos jovens, uma vez que enfocamos nessa pesquisa o Ensino Médio. Esses jovens contam com idade próxima ou minimamente exigida (dezesesseis anos) para requerimento de título de eleitor, portanto, contam com a possibilidade de viverem escolhas políticas decisivas para os rumos das coletividades aos quais pertencem. Nesse contexto, o conhecimento da Ditadura Civil Militar (1964-1989) é fundamental, dado que envolve temas caros à política, caso de liberdade de expressão, democracia, eleições, igualdade social, soberania, entre outros.

Podemos afirmar que vivemos em constante processo de democratização e, ao mesmo tempo, de retrocesso, pelos constantes ataques à democracia. A participação da sociedade na reconstrução dessas memórias é parte da construção dessa democracia. Nesse sentido, se não há conscientização necessária por meio do trabalho com os livros didáticos de história, torna-se necessário haver outras maneiras de formação crítica da sociedade, como o emprego dos filmes dirigidos por Lúcia Murat. Filmes como esses são capazes de garantir a vivência da construção de espaço de ensino de história atrelado à formação política, algo que foi esvaziado, justamente, a contar do Golpe de 1964.

Logo, a proposta pedagógica aqui desenvolvida apresenta o estudo desse período partindo do pressuposto de uma mudança de olhar para história. Os filmes, se trabalhados didaticamente, transformam-se em narrativas poderosas para os processos formativos em sala de aula, contribuindo para aprendizagem pelas vias da sensibilização, do tratamento de aspetos/temas ausentes dos livros didáticos de história e da problematização. Além disso, a apropriação pedagógica de filmes gera a oportunidade de abordar a história por meio das memórias, portanto, segundo o vivido, além da relação que faz dialogar o “micro” e o “macro”, a perspectiva dos “vencidos, a especulação, a ética e a estética.

## REFERÊNCIAS

### FILMOGRÁFICAS:

**QUASE dois irmãos.** Direção: Lúcia Murat. Produção: Taiga Filmes. Brasil, 2004. 102 min. Son, Color, Formato: 16 mm.

**UMA longa viagem.** Direção: Lúcia Murat. Produção: Taiga Filmes. Brasil 2011. 95 min. Son, Color, Formato: 35 mm.

**MEMÓRIA que me contam, A.** Direção: Lúcia Murat. Produção: Taiga Filmes. Brasil, 2013. 100 min, Son, Color, Formato: 35 mm.

### DOCUMENTAÇÃO/LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL:

BRASIL. **Lei 13.006**, de 26 de junho de 2014. Brasília, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Bases Legais. Brasília: MEC. 2000a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília, MEC. 2000b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006.

### DIGITAIS/INTERNET:

MEMÓRIAS DA DITADURA. **Comissão Nacional da Verdade**. Disponível <<http://memoriasdaditadura.org.br/comissao-nacional-da-verdade/index.html>>. Acesso em 15 de outubro de 2018, às 18h34.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Relatório da Comissão Nacional da Verdade**. Disponível em <<http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>>. Acesso em 03 de outubro de 2018, às 20h22.

### BIBLIOGRÁFICAS:

ABUD, K. In: Currículos de História e políticas públicas. In: \_\_\_\_ (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006, p.28-41.

ALMEIDA, M. H. T; WEIS, L. Carro-zero e pau-de-arara: o cotidiano da oposição de classe média ao regime militar. In: SCHWARCZ, L. M. (org.). **História da vida privada no Brasil**. 4: Contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.319-409.

- ALMEIDA, M. J. **Cinema: arte da memória**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ALMEIDA, M. E. B; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, p.57-82, 2012.
- ALMEIDA, M. E. B; ALVES, D. R. M; LEMOS, S. D. V. (org.). **Web Currículo: Aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais**. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.
- ALVES-MAZZOTTI, A; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ALVES, M. H. M. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- AMÂNCIO, C. A. et al. Novos desafios frente à Lei 13.006/14. In: FRESQUET, A. M. (Org.). **Cinema e educação: a lei 13.006**. Ouro Preto: Universo, 2015, p. 26 -31.
- AMORIM, M. A. B. V. **No interior... Ditadura Militar e ensino superior (FAFI/UNESP): memórias sobre a intervenção na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Preto**. São Paulo: FFLCH/USP, 2009 (Mestrado em História).
- ANDREW, J. D. **As principais teorias do cinema**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- ANTONELLI, J. S. **Vale a pena ver de novo? A Globo Filmes e as novas configurações do audiovisual brasileiro na pós-retomada**. Campinas. Unicamp/IA, 2011 (Doutorado em Multimeios).
- ARAÚJO FILHO, W. **Cinema e ensino de história na perspectiva de professores de História**. Dissertação (Mestrado – Educação). Rio de Janeiro: PUC, 2007.
- ARAÚJO, I. **Cinema**. São Paulo: Scipione, 1995.
- ARAÚJO, M. P. N. A luta democrática contra o regime militar na década de 1970. In: REIS, A. D; RIDENTI, M; MOTTA, R. P. S. (org.). **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc, 2004, p.161-175.
- AUMONT, J; MARIE, M. **A análise fílmica**. Lisboa: Texto & Grafia, 2010.
- \_\_\_\_\_. et al. **A estética do filme**. Campinas: Papyrus, 2005.
- \_\_\_\_\_. **A imagem**. Campinas: Papyrus, 2001.
- \_\_\_\_\_. **O olho interminável: cinema e pintura**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- AZEVEDO, D. L. O que falamos da Ditadura? Memórias da violência e da sobrevivência no filme “Que bom te ver viva!”. **Revista Espaço Acadêmico**. Maringá, n. 143, p.13-22, 2013.

- BALESTRA, J. P. C. História e Ensino de História das Ditaduras no Brasil e na Argentina. **Revista Antíteses**, v.9, p.249-274, 2016.
- BALLERINI, F. **Cinema Brasileiro no Século 21**. São Paulo: Summus, 2012.
- BARROS, J. D'A. Cinema e história: entre expressões e representações. In: NÓVOA, J.; \_\_\_\_\_. **Cinema-história: teoria e representações sociais no cinema**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008, p.43-83.
- BAUMAN, Z. Dentro e fora da caixa de ferramentas da sociabilidade. In: \_\_\_\_\_. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zorge Zahar Editor, 2004, p.55-96.
- BELLONI, M. L.; BÉVORT, E. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v.30, p.1081-1102, 2009.
- BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Obras Escolhidas I. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENTES, I. **Ecos do cinema – de Lumière ao digital**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.
- BERNARDET, J-C. **Cineastas e imagens do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Brasil em tempo de cinema**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- \_\_\_\_\_. & RAMOS, A. F. **Cinema e história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.
- BEZERRA, K. C. Que bom te ver viva: vozes femininas reivindicando uma outra história. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. Brasília, n.43, p.35-48, 2014.
- BITTENCOURT, C, M, F. **Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2008.
- \_\_\_\_\_. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: \_\_\_\_ (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, J. et al. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009, p.53-91.
- BRIGGS, A; BURKE, P. Informação, educação, entretenimento. In: \_\_\_\_\_. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2006, p.188-265.
- BUARQUE, V. (org.). **Curtas em Mariana e Ouro Preto**. Ouro Preto: Editora UFOP, 2010.
- BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1997.
- \_\_\_\_\_. A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa. In: \_\_\_\_\_. (org.). **A escrita da história**. São Paulo: UNESP, 1992. p.327-348.
- CABRERA, J. **O cinema pensa**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

- CAMPOS, P. H. P. **Estranhas catedrais**: as empreiteiras brasileiras e a ditadura civil-militar, 1964-1988. Niterói: Eduf, 2014.
- CASSAL, A. B. **A solidão do herói**: prisão, clandestinidade, exílio e outros isolamentos no cinema brasileiro. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em História). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2001.
- CATELI, R. E. **Dos “naturais” ao documentário**: o cinema educativo e a educação do cinema, entre os anos 1920 e 1930. Campinas: IA/Unicamp, 2007 (Doutorado em Multimeios).
- CANTON, F. R. et al. Ruídos na tela... o cinema e a obrigatoriedade nas escolas. In: FRESQUET, A. M. (Org.). **Cinema e educação**: a lei 13.006. Ouro Preto: Universo, 2015, p.109-117.
- CERTEAU, M. **A escrita da história**. Rio de Janeiro, Forense, 1989.
- CHARNEY, L; SCHWARTZ, V. R. **O cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo, Cosac-Naify, 2001.
- COLL, C; MONEREO, C. (org.). **Psicologia da Educação Virtual**: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CODATO, A. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. **Revista Sociologia Política**, 25, 2005, 83-106.
- CORDEIRO, T. T. (Re)pensando o conceito de tempo no ensino de história. In: ANTUNES, Á. A; THIMOHÉO, J. C; BUARQUE, V. A. C. **A poesia perdida** - experiências e saberes docentes no ensino de História. Ouro Preto: EDUFOP, 2013, p.181-205.
- COSTA, P. F. Filmes, Interdisciplinaridade e Escola Pública. In: SILVA, M. (Org.). **Ver História**: o ensino vai aos filmes. São Paulo: Hucitec, 2011, p.330-343.
- CUNHA, R. M. **Memória dos ressentimentos**: a luta armada através do cinema brasileiro dos anos 1980 e 1990. 2006. 130f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2006.
- CURY, C. E. Linguagens contemporâneas no ensino e na pesquisa: história oral, fotografia e produção de documentários. In: ROCHA, H. A. B. et al. **A escrita da história escolar**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p.235-246.
- D'ARAUJO, M. C; SOARES, G. A. D; CASTRO, C. (orgs.). **Visões do golpe**- a memória militar sobre 1964. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- DAVIS, N. Z. **O retorno de Martin Guerre**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- DELGADO, L. A. N. 1964: Temporalidade e Interpretações. In: REIS, A. D; RIDENTI, M; MOTTA, R. P. S. (org.). **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc, 2004, p. 15-28.
- DE LUCA, L. G. **A hora do cinema digital**. São Paulo: IOESP, 2009.

DREIFUSS, R. A. **1964**: a conquista do Estado (Ação política, poder e golpe de classe). Petrópolis, Vozes, 1987.

DUARTE, R. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

DUARTE, R. M; REIS, J. A. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. **Educação e Realidade**, v. 33, p.59-80, 2008.

FALCÃO, A. R; BRUZZO, C. (orgs.). **Lições com cinema**. São Paulo: FDE, 1993.

FANTIN, M. Cinema, participação estética e imaginação. **Revista Pedagógica – Unochapecó**. Chapecó, v.01, n.30, p.534-560, 2013.

\_\_\_\_\_. **Crianças, cinema e mídia-educação**: olhares e experiências no Brasil e na Itália. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

FARGE, A. Do acontecimento. In: \_\_\_\_\_. **Lugares para a história**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2015, p.71-83.

FERNANDES, A. H. “A professora disse que hoje não vai ter aula e que é filme” - A obrigatoriedade de ver filmes e o cineclube como acesso formativo aos filmes: um desafio a partir da legislação. In: FRESQUET, A. M. (Org.). **Cinema e educação**: a lei 13.006. Ouro Preto: Universo, 2015, p.99-107.

FERREIRA, J; DELGADO, L. A. N. (org.). **O Brasil Republicano**. 4: O tempo da ditadura. Regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, vol.32, nº93, São Paulo, 25-42, 2018.

FERRO, M. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FICO, C. **Além do golpe**: versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar. Rio de Janeiro: Record, 2004.

\_\_\_\_\_. A pluralidade das Censuras e das Propagandas da Ditadura. In: REIS, A. D; RIDENTI, M; MOTTA, R. P. S. (org.). **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc, 2004, p.263-275.

\_\_\_\_\_. **Reinventando o otimismo**. Ditadura, propaganda e imaginário social no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1997.

FISCHER, R. M. B. Docência, cinema e televisão: questões sobre formação ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n.40 jan./abr. 2009, p.93-102.

FONSECA, S. G. **Caminhos da história ensinada**. Campinas: Papirus, 1993.

\_\_\_\_\_. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2009.

FREderico, C. 40 anos depois. In: REIS, A. D; RIDENTI, M; MOTTA, R. P. S. (org.). **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc, 2004, p.101-115.

- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- \_\_\_\_\_. & SHOR, I. **Medo e Ousadia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRESQUET, A. M. **Cinema e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- \_\_\_\_\_. (org.). **Cinema e educação: a lei 13.006.** Ouro Preto: Universo, 2015.
- FRETAS, M. T. A. O cinema na formação de professores: uma discussão. In: FRESQUET, A. M. (Org.). **Cinema e educação: a lei 13.006.** Ouro Preto: Universo, 2015, p.92–98.
- GALZERANI, M. C. B. Memória Tempo e História: perspectivas teórico-metodológicas para pesquisa em ensino de história. **Cadernos do CEOM (UNOESC)**, v.28, p.15-30, 2008.
- GAMBOA, S. S. (org). **Pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1997.
- GARCIA CANCLINI, N. **Leitores, Espectadores e Internautas.** São Paulo: Iluminuras, 2008.
- GASPAROTTO, A. **O terror renegado:** uma reflexão sobre episódios de retratação pública protagonizados por integrantes de organizações de combate à Ditadura Civil-Militar no Brasil (1970-1975). Mestrado, História/UFRGS, 2008.
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia.** Ijuí: Unijuí, 1998.
- GELL, A. **A antropologia do tempo –** construções culturais de mapas e imagens temporais. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- GIDDENS, A. Introdução. In: \_\_\_\_\_. **As consequências da modernidade.** São Paulo: Editora UNESP, 1991, p.11-60.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2007.
- GINZBURG, C. **A micro-história e outros ensaios.** Lisboa: DIFEL, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Mitos, emblemas e sinais:** morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 2007a.
- \_\_\_\_\_. **O fio e os rastros:** verdadeiro, falso, fictício. São Paulo: Companhia das Letras, 2007b.
- \_\_\_\_\_. **Relações de força:** história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GOMES, P. E. S. **Cinema: Trajetória no Subdesenvolvimento.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- GOMES, W. Princípios da Poética (com ênfase na Poética do Cinema). In: PEREIRA, M; GOMES, R; FIGUEIREDO, V. (org.). **Comunicação, representação e práticas sociais.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, p.93-125, 2004.
- GONÇALVES, I. A; FARIA FILHO, L. M. História das Culturas e das Práticas Escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, R. F;

VALDEMARIN, V. T. (Org.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005, p.31-57.

GORENDER, J. **Combate nas trevas**: a esquerda brasileira – das ilusões perdidas à luta armada. São Paulo: Ática, 1998.

JANOTTI, M. L. M. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, C. M. F. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006, p.42-53.

JOLY, M. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papyrus, 2012.

KARNAL, L (org.). **História na sala de aula**. Contexto: São Paulo, 2003.

KELLNER, D. **A cultura da mídia**: Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias In: VEIGA, I. P. A. **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papyrus, 1996, p.127-147.

KNAUSS, P. Por onde anda a história na atualidade da escola: ensino médio, livros didáticos e ensino de história. In: ROCHA, H. A. B. et al. **A escrita da história escolar**. Rio de Janeiro: FGV, 2009, p.293-308.

LABAK, A. **Introdução ao documentário brasileiro**. São Paulo: Francis, 2006.

LEITE, C. D. P.; CHRISTOFOLETTI, R. Pra que cinema? O que pode o cinema na educação e a educação no cinema? Fronteiras de encontros. In: FRESQUET, A. M. (Org.). **Cinema e educação**: a lei 13.006. Ouro Preto: Universo, 2015, p.40-50.

LEITE, S. F. **Cinema brasileiro**: das origens à retomada. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

LEME, C. G. **Cinema e sociedade**: sobre a ditadura militar no Brasil. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2011.

LEME, D. M. P. C; HOFLING, E. M; ZAMBONI, E; BALZAN, N. C. Estudos Sociais: uma disciplina em questão. In: **O Ensino de Estudos Sociais no Primeiro Grau**. São Paulo: Editora Atual, 1986, p.01-16.

LEPETIT, B. A história leva os atores a sério? In: \_\_\_\_\_. **Por uma nova história urbana**. São Paulo: EDUSP, 2001, p.227-244.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. São Paulo: Loyola, 2000.

MACHADO, A. V. **Filmes históricos no Ensino de História**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MARCELLO, F. A. Real versus ficção: criança, imagem e regimes de credibilidade no cinema-documentário. **Educação revista**. 2010, vol.26, n.3, p.129-149.

MARCONDES, D.; JAPIASSÚ, H. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.

- MARTIN, A. G. As sequelas psicológicas da tortura. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 434-449, set. 2005 .
- MARTINS, A. F.; MACHADO, P. Imagem-performada e imagem-atestação: o documentário brasileiro e a reemergência dos espectros da ditadura. **Galáxia - Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica**, São Paulo, n.28, p.70-82, dez. 2014.
- MARTINS, J. R. F. A Ditadura Revisitada: Unidade ou Desunião? In: REIS, A. D; RIDENTI, M; MOTTA, R. P. S. (org.). **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc, 2004, p.125-140.
- MEDEIROS, A. C.; RAMALHO, T. A. Que bom te ver viva – Memória das Mulheres. **O Olho da História**. Salvador, n.14, p.01-14, 2010.
- MESQUITA, C; LINS, C. **Filmar o real**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MIRANDA, C. E. A.; GUIMARÃES, L. G. Cinema na escola: da formação de professores para prática escolar. In: FRESQUET, A. M. (Org.). **Cinema e educação: a lei 13.006**. Ouro Preto: Universo, 2015, p.149-155.
- MOGADOURO, C. A. **Educomunicação e escola: o cinema como mediação possível**. São Paulo: ECA, 2011 (Doutorado em Ciências da Comunicação).
- MOLETTA, A. **Criação de curta-metragem em vídeo-digital – uma proposta para produções de baixo-custo**. São Paulo: Summus, 2009.
- MONTEIRO, A. M. F. C. et al. (orgs). **Ensino de História**: Rio de Janeiro: Mauad X, 2004.
- \_\_\_\_\_. et al (orgs.). **Pesquisa em ensino de história**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2014.
- \_\_\_\_\_. **Professores de história – entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- MONTEIRO, A. N. **O cinema educativo como invocação pedagógica na escola primária paulista (1933-1944)**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- MOREIRA, A. F. B; KRAMER, S. Contemporaneidade, Educação e Tecnologia. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.28, n.100 - Especial, p.1037-1057, out. 2007.
- MOURA, M. R. L. **O cinema como prática educativa no Ensino Médio: “Projeto “o Cinema vai à escola”**. São Carlos: UFSCAR, 2013 (Tese de Doutorado em Educação).
- MUNAKATA, K. História que os livros didáticos contam, depois que acabou a ditadura no Brasil. In: FREITAS, M. C. (org.). **Histograma brasileira em perspectiva**. São Paulo: Contexto, p.271-296, 2003.
- NADAI, E. O ensino de história e a pedagogia do cidadão. In: PINSKY, J. et al. **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009, p.27-36.

NADAI, E; BITTENCOURT, C. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, J. (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009, p.93-120.

NAGIB, L. **O cinema da retomada**. São Paulo: Editora 34, 2002.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. Os festivais da canção como eventos de oposição ao regime militar brasileiro (1966-1968). In: REIS, A. D; RIDENTI, M; MOTTA, R. P. S. (org.). **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc, 2004, p.203-216.

\_\_\_\_\_. O golpe de 64 e o regime militar brasileiro: apontamentos para uma revisão bibliográfica. **Contemporanea** - Historia y problemas del siglo XX, v.2, p.208-217, 2011.

NASCIMENTO, J. C. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. **Fênix** – Revista de História e Estudos Culturais. Abr./Mai./Jun. 2008, vol.5, ano V, nº 2.

NOVA, C. Narrativas históricas e cinematográficas. In: NÓVOA, J.; FRESSATO, S. B.; FEIGELSON, K. (org.) **Cinematógrafo: um olhar sobre a história**. Salvador, São Paulo: EDUFBA, Editora UNESP, 2009, p.133-145.

NOVAES, A. (org.) **O olhar**. São Paulo. Companhia das Letras, 1997.

NÓVOA, J; FRESSATO, S. B; FEIGELSON, K. **Cinematógrafo: um olhar sobre a história**. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

OLIVEIRA, F. Ditadura Militar e Crescimento Econômico: a redundância autoritária. In: REIS, A. D; RIDENTI, M; MOTTA, R. P. S. (org.). **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc, 2004, p.117-140.

ORICCHIO, L. Z. **Cinema de Novo**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

PEREIRA, M. Carri e Murat: Memória, política e representação. **Significação Revista de Cultura Audiovisual**. Rio de Janeiro, v. 36, n.32, p.191-203, 2009.

PERINELLI NETO, H; PAZIANI, R. R. cinema, prática de ensino de história e geografia e formação docente - produção de curtas metragens (experiências e estudos de caso). **Educação em revista** (ONLINE), v.31, p.279-304, 2015.

\_\_\_\_\_. Cinema em sala de aula: reflexões a respeito do emprego de filmes na prática docente. **Revista Educação em Questão** (Online), v. 54, p.178-204, 2016.

\_\_\_\_\_. A arte de compreender as redes de tensão: biografia como prática historiográfica micro-histórica. In: FREDRIGO, F; et al. (Org.). **Escritas da História: política, identidades e imaginários**. Goiânia: ANPUH/UCG, 2009, p.137-162.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios de outra narrativa: ensino de História, micro análise, cinema e formação de professor In: LIMA D'ÁGUA, S. V. N. & \_\_\_\_.

- (orgs.). **Formação docente**: diálogos convergentes. São José do Rio Preto: HN Editorial, 2012, p.69-96.
- PIASSI, V. A. R. Memórias no Ecrã: Os Trabalhos de Memória da Ditadura no Cinema de Lúcia Murat. **Revista Cantareira**, Uberlândia, n.23, p.05-20, jul-dez, 2015.
- PINHEIRO, J. E se eu assistir a duas horas de filme brasileiro por mês na escola? In: FRESQUET, A. M. (Org.). **Cinema e educação**: a lei 13.006. Ouro Preto: Universo, 2015, p.77-79.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
- PINSKY, J. (org.). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2009.
- POURRIOUL, O. **Cinéfilo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- PRETTO, N. L. (org.). **Tecnologia e novas Educações**. Salvador: Edufba, 2005.
- QUAESTIO, Sorocaba, SP, v.20, n.3, dez. 2018 (Dossiê “Escola Sem Partido”).
- RAGO, L. M. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.
- RAMOS, F. (org.). **História do cinema brasileiro**. São Paulo: Art Editora, 1987.
- RAMOS, J. M. O. **Cinema, Estado e lutas culturais**: anos 50, 60, 70. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- RANCIÉRE, J. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- \_\_\_\_\_. **A fabula cinematográfica**. Campinas: Papyrus, 2013.
- \_\_\_\_\_. **A partilha do sensível**: estética e política. São Paulo: Editora 34, 2005.
- REIS, D. A; RIDENTI, M; MOTTA, R. P. S. (org.). **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc, 2004.
- REIS, D. A. Ditadura e Sociedade: As reconstruções da Memória. In: REIS, A. D; RIDENTI, M; MOTTA, R. P. S. (org.). **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc, 2004, p.29-52.
- \_\_\_\_\_. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- REIS FILHO, D. A. et al. **Versões e Ficções**: o sequestro da História. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 1997.
- REIS, T. F.; PRADO, E. M. A ditadura militar brasileira em determinados manuais didáticos da educação básica. **Revista Intersaberes**. Curitiba, v.7, n.14, p.278-290, 2012.
- RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Papyrus, 1997 (3 vols.).

RIDENTI, M. **Brasilidade revolucionária**: um século de cultura e política. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

\_\_\_\_\_. **O fantasma da revolução brasileira**. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

ROCHA, H. A. B. et al. **A escrita da história escolar**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

ROCHA, R. C. Que Bom Te Ver Viva: Gênero, Ditadura, Anistia e Memória. **Contemporâneos**. Santo André, n.14, p.01-17, 2016.

ROLLEMBERG, D. Nômades, Sedentários e Metamorfoses: Trajetórias de vidas no exílio. In: REIS, A. D; RIDENTI, M; MOTTA, R. P. S. (org.). **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc, 2004, p.203-216.

ROSA, S. O. **Mulheres, Ditaduras e Memórias**. São Paulo, Intermeios, 2017.

ROSENSTONE, R. **A história nos filmes, os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

SALES, E. **Justiça de Transição e Desenvolvimento**: diálogos por meio da filmografia de Lúcia Murat. Tese (Doutorado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) - Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SALIBA, M. E. F. **Cinema contra cinema**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2003.

SANCHES, M. M. **A sala de aula em filmes**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SANTOS, M. A.; BARBOSA, M. C. S.; LAZZARETI. À Luz da Lei. In: FRESQUET, A. M. (Org.). **Cinema e educação**: a lei 13.006. Ouro Preto: Universo, 2015, p.32-39.

SANTOS, M. S. **A ditadura de ontem nas telas de hoje**: representações do regime militar no cinema brasileiro contemporâneo. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

SCHMIDT, M. A et al. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHWARTZ, V. R; CHARNEY, L. **O cinema e a invenção da vida moderna**. São Paulo, Cosac-Naify, 2001.

SELIGMANN-SILVA, M. Narrar o trauma – a questão dos testemunhos de catástrofes históricas. **Psicologia Clínica**. Rio de Janeiro, v.20, n.1, p.65-82, 2008.

SENA JÚNIOR, C. Z. **Foi golpe!** O presente como história. Salvador: Quarteto, 2018.

SETTON, M. G. J. (org.). **A cultura da mídia na escola**. São Paulo: Annablume, 2004.

\_\_\_\_\_. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, A. C. V. **Uma videoteca para a educação**: O projeto Ceduc-vídeo, a Videoteca Pedagógica e as publicações sobre cinema e educação produzidas na Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE entre 1988 e 1997. (Dissertação de Mestrado) – USP, 2009.

SILVA, C. E. A produção audiovisual sobre a ditadura civil-militar e o direito à memória e à verdade. In: **ANAIS DO VIII SEMINÁRIO NACIONAL DO CENTRO DE MEMÓRIA**. Campinas, Unicamp, 2016, p.01-17.

SILVA, M. A; FONSECA, S. G. **Ensinar história no século XXI**. Campinas: Papirus, 2009.

SILVA, M. A; FONSECA, S. G. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.30, n.60, p.13-33, 2010.

SILVA, M. História e filmes históricos. In: NOVOA, J. et al. (orgs.). **Cinematógrafo**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009, p.147–157.

SILVA, M; RAMOS, A. F. (orgs.). **Ver história**. São Paulo: Hucitec, 2011.

SILVA, P.; RAMOS, F. A. História: o ensino dos filmes. In: SILVA, M. (Org.). **Ver História**: o ensino vai aos filmes. São Paulo: Hucitec, 2011, p.11-13.

SIMONINI, G. C. S; NUNES, S. C. A formação de futuros docentes para o ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental nos cursos de licenciatura em pedagogia e normal superior. In: TAMBONI, E & FONSECA, S. G. (orgs.). **Espaços de formação do professor de história**. Campinas: Papirus, 2008, p.163-184.

SOARES, M. C. S. et al. Como na faculdade de educação da UERJ estamos praticando pensando cinema e o significado da lei nº 13.006/2014. In: FRESQUET, A. M. (Org.). **Cinema e educação**: a lei 13.006. Ouro Preto: Universo, 2015, p.67-76.

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

\_\_\_\_\_. **Sociología del Cine**: la apertura para la historia de mañana. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.

SOUZA, M. L. R. **Um estudo das narrativas cinematográficas sobre as ditaduras militares no Brasil (1964-1985) e na Argentina (1976-1983)**. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados sobre as Américas, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_; LESSARD, C. **O trabalho docente**. Petrópolis: Vozes, 2005.

- TAVARES, D. A representação da memória no documentário biográfico. In: BERNARDES, M. E; GALZERANI, M. C. B. (Org.). **Memória, Cidade e Educação das Sensibilidades**. Campinas: Unicamp/CMU, 2014.
- TEGA, D. **Mulheres em foco**: construções cinematográficas brasileiras da participação política feminina. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- TEIXEIRA, I. A. C; AZEVEDO, A. L. F; GRAMMONT, M. J. O cinema pela escola: aproximações à Lei 13.006/2014. In: FRESQUET, A. M. (Org.). **Cinema e educação**: a lei 13.006. Ouro Preto: Universo, 2015, p.82-91.
- TELES, A.; LEITE, R. S. C. **Da guerrilha à imprensa feminista**: a construção do feminismo pós-luta armada no Brasil (1975-1980). São Paulo: Intermeios, 2013.
- THOMPSON, J. **A mídia e a modernidade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- TRAVERSO, E. **O passado, modos de usar** – história, memória e política. Lisboa: Unipop, 2012.
- TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.
- TOLEDO, C. N. 1964: O Golpe conta as reformas e a democracia. In: REIS, A. D; RIDENTI, M; MOTTA, R. P. S. (org.). **O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)**. Bauru: Edusc, 2004, p.67-77.
- TURNER, G. **Cinema como Prática Social**. São Paulo: Summus, 1997
- VALÉRIO, M. E; RIBEIRO JÚNIOR, H. C. (orgs.). **Ensino de História**: memória e identidade. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.
- VANOYE, F; GOLLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a Análise Fílmica**. Campinas, Papyrus, 1994.
- VIEIRA, E. Brasil: do Golpe de 1964 à redemocratização. In: MOTA, C. G. (org.). **Viagem Incompleta**: a experiência brasileira (1500-2000) – a grande transação. São Paulo: Editora SENAC, 2000, p.185-217.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- XAVIER, I. **Alegorias do subdesenvolvimento**: cinema novo, tropicalismo, cinema marginal. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- \_\_\_\_\_. **O cinema brasileiro moderno**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- \_\_\_\_\_. **O discurso cinematográfico**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- \_\_\_\_\_. (org.). **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal/Embrafilmes, 1983.

# **ANEXOS**

Anexo 1- Capa do DVD do filme “Quase dois irmãos” (2004)

**QUASE DOIS IRMÃOS**

COM **CACO** **FLÁVIO**  
**CIOGLER** **BAURQUI**

participação especial  
**LINA MELHORA**  
**MARCELA SEVERI**

Temos todas duas vidas.  
Uma a que sonhamos, outra a que vivemos.

**QUASE DOIS IRMÃOS**

UM FILME DE LUCIA MURAT

Produzido no Polo Industrial de Manaus e Distribuído por Videolar S.A. - Av. Solimões, 505 - Distrito Industrial - Manaus - AM  
CNPJ 04.226.781/0004-13 - Indústria Brasileira  
Júlio Inocência do Antunes Fernandes Filmes  
CNPJ 02.866.903/0001-01

Califórnia Filmes

PRODUÇÃO DO POLO INDUSTRIAL DE MANAUS

IMPRESA FILMICA E LUB

INSTITUTO DE MANAUS DO BRASIL

Califórnia Filmes

IMOVISON CALIFORNIA

Áudio: Português 5.1, Português 2.0, 4x3 letterbox, Extras, Legendas: Inglês, Espanhol, Francês, 18, 102 minutos

© 2004 IMOVISON CALIFORNIA

## Anexo 2- Capa do DVD do filme “Uma longa viagem” (2011)



Anexo 3- Capa do DVD do filme “A memória que me contam” (2013)

