

ENSINO DE HISTÓRIA E DITADURA CIVIL-MILITAR BRASILEIRA (1964/1989): A REPRESENTAÇÃO CINEMATOGRAFICA DOS GRUPOS DE RESISTÊNCIA¹


HISTORY TEACHING AND THE BRAZILIAN CIVIL-MILITARY GOVERNMENT (1964/1989): CINEMATOGRAPHIC REPRESENTATION OF RESISTANCE GROUPS

ENSEÑANZA DE HISTORIA Y DICTADURA CÍVICO-MILITAR BRASILEÑA (1964/1989): LA REPRESENTACIÓN CINEMATOGRAFICA DE LOS GRUPOS DE RESISTENCIA

Aruana Mariá Menegasso²
Humberto Perinelli Neto³

Resumo: O cinema foi fortemente potencializado a partir do grande incentivo à produção e compartilhamento de vídeos, fazendo-se presente em diversos contextos sociais, bem como na escola, o que nos faz refletir sobre a importância da promoção de processos formativos que trabalhem com o emprego consciente e crítico desta tecnologia no ensino/aprendizagem, visando construir um novo tipo de conhecimento por meio da estética. Dessa forma, buscou-se no presente trabalho refletir acerca de propostas no ensino de história que tomem como eixo central a atuação dos grupos de resistência no período da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964/1989), por meio de dois filmes dirigidos por Lúcia Murat: “Quase dois irmãos” (2004) e “A memória que me contam” (2013). A pesquisa apresentou abordagem qualitativa, natureza aplicada e buscou conciliar descrição e explicação, valendo-se, para isso de investigações bibliográficas, bem como documentais. Envolveu ainda tratamento metodológico específico dos filmes selecionados (análise interna). Foram apresentadas reflexões sobre os diálogos entre ensino de história e cinema, além da relação cinema, linguagem e experiência. Abordar no ensino de história os grupos de resistência à Ditadura Civil-Militar com base nos filmes de Lúcia Murat significa valorizar os “vencidos”, por meio da observação crítica de memórias e de relatos imagéticos construídos sobre os sujeitos que viveram esse período, sob a condição de integrantes de grupos de resistência.

Palavras-chave: ensino de história; ditadura civil-militar; cinema brasileiro.



Abstract: Cinema was substantially empowered by the great encouragement to the production and sharing of videos being present in different social contexts, as well as in schools and classrooms, which makes possible to consider the importance of the promotion of formative processes that deal with the conscious and critical use of this technology in teaching and learning, aiming to build a different type of knowledge from aesthetics. Thus, this present project sought to reflect on proposals in history teaching that focus on the performance of resistance groups in the dictatorial period (1964/1989) through two films by directed by Lúcia Murat: “Almost brothers” (“Quase dois irmãos”) (2004) and “Memory they told me” (“A memória que me contam”) (2013). This research presented a qualitative approach, applied nature and sought to reconcile description and explanation, using first-hand bibliographic and documentary investigations. It also involved a specific methodological treatment of the films (internal analysis). Reflections were presented on the dialogues between teaching history and cinema, in addition to the relationship between cinema, language and experience. Addressing resistance groups to the Civil-Military Dictatorship in history teaching based on Lúcia Murat’s films means valuing the “vanquished” through critical observation of memories and imagery reports constructed about the subjects who lived through that period under the status of members of resistance groups.

Keywords: history teaching; civil-military government; brazilian cinema.

Resumen: El cine ha sido fuertemente impulsado por el gran incentivo a la producción y compartimiento de videos, estando presente en diferentes contextos sociales, bien como en escuelas y aulas, lo que nos hace reflexionar sobre la importancia de promover procesos formativos que trabajen con el empleo consciente y crítico de esta tecnología en la enseñanza y aprendizaje, con el objetivo de construir un nuevo conocimiento a través de la estética. Así, este trabajo buscó reflexionar sobre propuestas en la enseñanza de la historia que tienen como eje central la actuación de los grupos de resistencia durante el período de la Dictadura Cívico-Militar brasileña (1964/1989), a través de dos películas dirigidas por Lúcia Murat: “Casi dos hermanos” (“Quase dois irmãos”) (2004) y “La memoria que me cuentan” (“A memória que me contam”) (2013). La investigación presentó enfoque cualitativo, naturaleza aplicada y buscó conciliar descripción y explicación, utilizando investigaciones bibliográficas, así como documentos de primera mano. También implicó un tratamiento metodológico específico de las películas seleccionadas (análisis interno). Se han presentado reflexiones sobre los diálogos entre la enseñanza de la historia y el cine, además de la relación cine, lenguaje y experiencia. Abordar los grupos de resistencia a la Dictadura Cívico-Militar en la enseñanza de la historia a partir de las películas de Lúcia Murat significa valorar a los “vencidos”, por medio de la observación crítica de memorias e imaginarios construidos sobre los sujetos que vivieron ese período bajo la condición de miembros de los grupos de resistencia.

Palabras Clave: enseñanza de la historia; dictadura cívico-militar; cine brasileño.



Introdução

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 que faz pensar na importância de se promover processos formativos voltados especialmente para o emprego consciente e crítico desta tecnologia no ensino/aprendizagem.

A forte presença de filmes em diversos contextos sociais 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. Nesse contexto, os professores são convidados a lançarem mãos de filmes em suas práticas educativas, de modo a ultrapassar a simples exibição e analisá-los, levando em conta, para isso, as informações relativas à história e os aspectos estéticos/culturais das narrativas (Bittencourt, 2006, 2008; Fonseca, 2009; Napolitano, 2011; Reigada, 2020).

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 (Desbois, 2016; Bernardet, 2003). Novas narrativas fílmicas foram constituídas, desde então, embora apresentassem em comum novas perspectivas sobre a história do Brasil e, mais particularmente, a Ditadura implantada em 1964 (Souza, 2016).

Lúcia Murat é cineasta cuja produção dialoga fortemente com esse momento (Medeiros; Ramalho, 2010). Nascida no Rio de Janeiro, em 29 de outubro de 1948, filha de prestigiado médico, cresceu em Copacabana. Jovem universitária da classe média, Lúcia foi militante contra o governo ditatorial e fez parte do denominado Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), sendo presa e torturada por conta de sua atuação política.

Na década de 1980, Lúcia Murat se dedicou ao cinema, se destacando na direção de filmes com produções independentes. Para tanto, criou a produtora Taiga Filmes e Vídeo. 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, por meio, justamente, da abordagem do período da Ditadura Civil-Militar (1964/1989).

A Ditadura Civil-Militar marcou a história brasileira, de modo que aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais por ela gerados persistem até os dias de hoje (Campos, 2014; Fico, 2014; Reis, Ridenti, Motta, 2004), 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 ao entendimento desse significativo momento da vida pública nacional.

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). Esse tipo de preocupação foi reforçado pela constatação de que o candidato identificado com a Ditadura implantada em 1964 recebeu parcela expressiva dos votos de eleitores jovens, durante as eleições presidenciais de 2018 e de 2022.

Estudos específicos sobre o ensino de história e a Ditadura de 1964 também balizam essa significância. Ana Kallás (2021) ressalta que a transição democrática foi controlada e pelo alto, originando percepções equivocadas sobre esse período (elogiosas ou condescendentes, inclusive) e que seu enfrentamento crítico no ensino de história ganhou fôlego a partir de 2014, com a Comissão Nacional da Verdade. Já Verena Alberti (2021) destaca que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica tratamento superficial (no Ensino Fundamental Anos Finais) ou não evidente (no Ensino Médio).

Cientes disso, trata-se neste artigo, portanto, de apresentar uma proposta de apropriação pedagógica de dois filmes dirigidos por Lúcia Murat (“Quase dois irmãos”/2004 e “A memória que me contam”/2013) para o ensino de história, mais especificamente, para refletir sobre a atuação dos grupos de resistência no período da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964/1989).

Considerando a temática história e ensino, concordamos com a importância de se pensar práticas educativas e materiais didáticos. Parte-se neste artigo, justamente, da preocupação com materiais que tomem filmes como base. Contudo, levamos em conta a ideia de que a didática do ensino de história exige um trabalho de apropriação prévia do filme, capaz de oportunizar a produção de reflexões acerca das temáticas que se pretende abordar (Napolitano, 2011; Nóvoa, 1995; Reigada, 2020).

A pesquisa apresentou abordagem qualitativa, natureza aplicada e buscou conciliar descrição e explicação, valendo-se, para isso de investigações bibliográficas e documentais de primeira mão (Alves-Mazzotti; Gewandsznajder, 1999; Gamboa, 1997; Minayo, 2000; Trivinõs, 1987).

A iniciativa envolveu ainda tratamento metodológico específico dos filmes selecionados (Aumont, 2001; Andrew, 2003; Bauer; Gaskell, 2015; Xavier, 1983). Para isso é que foi realizada a construção de análise interna (centrada nos próprios filmes, pois são tidos como obras individuais e singulares), preocupada com os aspectos textuais, conteúdo, atuação, poéticos, fotografia e som. Esse tratamento constituiu um roteiro analítico, adaptado às preocupações do campo do ensino de história e que remeteu ao emprego de fotogramas.

Contou também a importância de pensar o ensino a contar do reconhecimento da tecnologia. Nesse sentido, considerou-se o questionamento da escola/universidade como instituições marcadas pela formação de leitores e nem tanto de espectadores e de internautas (Canclini, 2008), o que significa abrir mão do entendimento de efeitos da cibercultura (Lévy, 2009). Disso resulta a produção do conhecimento segundo a valorização da aprendizagem interativa e colaborativa, a significância da inteligência coletiva, a preocupação com o excesso de informações e a exclusão digital.

Levou-se ainda em conta que o cinema é uma arte/linguagem que traduz um modo de perceber e conhecer a realidade, constituinte de determinada sensibilidade moderna (Charney; Schwartz, 2001). Centenária, ela atravessou os séculos XX e XXI e passou a marcar cada vez mais as novas gerações (Almeida, 2001; Setton, 2004, 2010). Nas duas últimas décadas, em particular, fatores como a popularização das tecnologias móveis, das redes sociais e das empresas de *streaming* geraram, entre outras coisas, maior oferta de filmes e o advento de novos regimes de visualidade (Martin-Barbero, 2000), segundo dinâmica que já foi tida por resultante da sociedade pós-imagem (Furtado; Dubois, 2019).

Ensino de história e cinema

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 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. Esses debates se constituíram numa conquista importante, pois passaram a reafirmar a concepção de que ensinar história era algo diferente de apenas reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços.

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.

Silva e Fonseca (2010) consideram que a escola pode se constituir num espaço

democrático, onde diversas possibilidades de ensinar e aprender estejam 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 a alfabetização da criança, nos primeiros anos de escolaridade, alcançando a adolescência.

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. Araújo Filho (2007) aponta para a utilização de linguagens audiovisuais, especificamente os filmes, uma vez que eles têm aparecido com destaque no ensino de história realizado na educação básica. Para tal afirmação, Araújo se valeu de entrevistas com professores dedicados ao ensino de história, realizadas ainda em meados da década de 2000.

Prosseguindo, Araújo Filho (2007) aponta que o ensino de história está relacionado ao ato dos 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 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.

Do interesse comercial ao 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.

De acordo com Bittencourt (2008), durante muitos anos houve a penetração dos filmes no cotidiano dos alunos, pela televisão e pelo vídeo. Esse fenômeno envolveu verdadeira invasão das imagens, responsável pela aprendizagem pelo olhar, cujo resultado pedagógico é difícil de ser avaliado. A televisão, entretanto, para citar um 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, pode-se 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.

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.

Quando se pretende desenvolver a capacidade crítica e autonomia interpretativa dos alunos, deve-se tirar proveito das características expressivas/comunicativas dos filmes. Ao empregá-los no ensino de história, cumprem aos 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 e de interpretação da produção audiovisual.

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 a reforçar horizontes analíticos quanto a buscar diversificadas interpretações. Além disso, o trabalho com filmes no ensino de história tem de ser encarado como rico campo de vivência da interdisciplinaridade.

A partir disso, os filmes podem ser tidos 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 a abertura de possibilidades novas de pensamento sobre sujeitos e campos da ação humana.

Cinema, linguagem e experiência

Estudos sociológicos do cinema vieram rompendo com a tradição de estudar o cinema somente como entretenimento e narrativa. Para Turner (1988), 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 reconhecer que sua função na sociedade contemporânea vai além da dimensão de objeto estético. (Fantin, 2013)

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 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 (Alves; Garcia, 2017).

Partindo desse pressuposto, Duarte e Reis (2008) defendem a ideia de que ensinar os alunos a verem filmes significa permitir que construam os conhecimentos necessários para a avaliação da qualidade e para ampliação do julgamento estético sobre esse tipo de obra. 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.

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.

O contexto de exibição influencia nessas formas de apropriação. Atualmente, os espectadores brasileiros tem acesso a filmes pela televisão, DVDs e 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 imaginação. A exibição na escola também merece atenção especial, o que significa pensar nas características da tela, da sala, do som, da climatização do ambiente (Napolitano, 2011).

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.

A partir da valorização da experiência e da sensibilização, sem abrir mão da dúvida, da crítica e da argumentação, pode-se desenvolver o “conhecimento logopático” como base na apropriação de filmes (Cabrera, 2006). Assim como na história da humanidade o conhecimento oralizado se tornou hegemonicamente literário, pode-se pensar nos dias atuais na construção de reflexões imagéticas do conhecimento se sobrepondo, inclusive, ao literário.

O conhecimento logopático propõe que o afetivo seja pensado como forma de produzir 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, (2006, p. 7): “[...] 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”.

Ao usar a racionalidade logopática e não apenas a lógica, o cinema consegue dar sentido cognitivo para o conhecimento, mediando o racional e o emocional (Cabrera, 2006). Os tidos “filósofos cinematográficos” (caso de Schopenhauer, Nietzsche, Kierkegaard e Heidegger) 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.

Para os “filósofos cinematográficos” a apresentação sensível deve produzir impacto emocional no indivíduo que estabelece contato com ela (Cabrera, 2006). Parte-se, nesse caso, da convicção de que por meio dessa sensibilização são alcançados determinados temas fundamentais da condição humana, com pretensões de verdade universal. Essa, por sua vez, é entendida como postulado válido para outras experiências de vida, diferentes daquela representada pelo filme, o que a dota de força reflexiva.

Para compreender o cinema filosoficamente a partir do conhecimento logopático, Cabrera (2006) propõem um tipo de conceito visual: o conceito-imagem. Diferentemente do conceito tradicional, o conceito-imagem é trabalhado em níveis cinematográficos,

históricos e filosóficos. Ele funciona no contexto de uma experiência, portanto, não é formado externamente, mas a partir de linguagem instauradora, que exige a vivência, para que o conhecimento possa ser plenamente consolidado.

A partir desse ponto de vista, pode-se argumentar que o conhecimento logopático muda a estrutura do saber, pois, ele é tido como necessariamente aberto a determinada experiência e se deixar afetar por ela. Este saber não pode ser transmitido unicamente por uma ou por outra pessoa, mas sim precisa ser experienciado e refletido diretamente. 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 (2006), 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 do conceito-imagem, tendo em vista determinada temática.

O conceito-imagem têm o propósito de propiciar soluções lógicas e epistêmicas abertas e problemáticas para as questões 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, daí sua significância para a construção de criticidade.

Grupos de resistência

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, 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 expressa ou pode expressar alguns estereótipos em relação a

representação da Ditadura. Para, além disso, pode-se ainda argumentar que todo e qualquer filme cria certa representação social.

Existem estudos que se aproximam desse entendimento. Souza (2007), por exemplo, atribui aos filmes que tratam da Ditadura Civil-Militar o conceito de *filme-arquivo*. Esses filmes seriam responsáveis pela construção de memórias, responsáveis por suplementarem as narrativas difundidas sobre o tema, podendo atuarem politicamente na vida social. Além disso, as memórias contidas nesses filmes também seriam suplementares, à medida que complementariam 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. 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 ela 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 partir 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). Marcelo Ridenti (1993) 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). Constataram ainda pequenos grupos, mas não menos importantes: o Partido Comunista do Brasil (PC do B) e o Partido Operário Revolucionário-Trotskyista (PORT).

Nesse cenário de grupos políticos de oposição à Ditadura, destacava-se o Partido Comunista Brasileiro (PCB). 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) e o Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR - liderado por Carlos Lamarca).

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.

Imagem 1 – Olhar dos vencedores sobre os guerrilheiros



Fonte: Filme “A memória que me contam” (A memória [...], 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 1). O militar é pressionado a abrir os arquivos contendo documentos que dizem respeito à Ditadura e, em resposta, ele afirma que os grupos de esquerda, que reivindicam por justiça diante das 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 1). 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, aparece uma fala editada e destorcida 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 2 – Olhar dos vencedores sobre os guerrilheiros



Fonte: Filme “A memória que me contam” (A memória [...], 2013)

Em sequência à cena anterior discutida, temos o fotograma referente a cena situada aos 35 min do mesmo filme (IMAGEM 2). A reação do grupo de amigos que participaram da resistência à reportagem é captada. Nota-se revolta 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 se desvencilhar dos discursos instituídos.

As cenas em torno da entrevista (IMAGENS 1 e 2) 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 prisma, 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 3 – Luta armada e questão existencial



Fonte: Filme “A memória que me contam” (A memória [...], 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 3). 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.

Temos oportunidade de conhecer essas formas de resistência após a reação indignada do grupo de amigos ao depoimento distorcido do ministro José Carlos (IMAGEM 2). A discussão gerada entre eles traz à tona respostas 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 4 – Reflexões dos vencidos



Fonte: Filme “A memória que me contam” (A memória [...], 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 a Ditadura (IMAGEM 4). 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 acidentados, 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 4). Essa visão estereotipada apresenta o guerrilheiro como sujeito convicto de todas suas ações, disposto a morrer, sem medo, que lutava e fazia qualquer coisa por suas convicções. Essas características criam uma visão romântica sobre o guerrilheiro, fazendo com que seja tratado como herói, por quem com ele concorda, ou como vilões, daí ser tido como frio, porque associado a assassinatos e roubos, por parte dos apologetas da Ditadura.

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

Foi importante a função que os jornalistas que atuavam na imprensa alternativa 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. Publicações como o “Pasquim” se tornaram lendárias, pelo diálogo e pela reflexão que promoveram, num período de censura.

Imagem 5 – Jornalismo e resistência



Fonte: Filme “Quase dois irmãos” (Quase [...], 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 5). 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 ela 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 Civil-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, o que não implica 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 5), e da população brasileira, em geral, saber sobre os reais acontecimentos do país, pois as demais mídias viviam sob colaboração e/ou forte censura. Fizeram parte desse segundo grupo mencionado, veículos da mídia de massa como: “Veja”, “Rede Globo”, “Folha de São Paulo”, “Correio Brasiliense”, entre outros.

Registra-se ainda, que algumas dessas mídias eram manipuladas, caso especial da “Rede Globo”, o que implicava 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 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 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.

Algumas considerações

Diante do exposto, pode-se concluir que a sociedade vive desde o período ditatorial

um constante processo de democratização e, ao mesmo tempo, de retrocesso, pelos constantes ataques à democracia dos últimos tempos. A participação da sociedade na reconstrução dessas memórias é parte da construção dessa democracia. Sendo assim, torna-se necessário a construção de 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.

Tendo em vista esses aspectos é que a proposta de construir o ensino de história por meio da linguagem fílmica se torna essencial na formação dessa sociedade. Os filmes podem transformar o próprio olhar humano e a forma como se entende, partilha e constrói o conhecimento. Se trabalhados didaticamente, os filmes são transformados em narrativas poderosas para os processos formativos em sala de aula, contribuindo para aprendizagem pelas vias da sensibilização e do tratamento de aspectos/temas ausentes dos livros didáticos de história. Além disso, a apropriação pedagógica de filmes gera a oportunidade de abordar a história por meio das memórias.

Abordar no ensino de história os grupos de resistência à Ditadura Civil-Militar com base nos filmes de Lúcia Murat significa valorizar os “vencidos”, por meio da observação crítica de memórias e de relatos imagéticos construídos sobre os sujeitos que viveram esse período. As formas da resistência eram muitas e de variados tons ideológicos, indo de liberais arrependidos pelo apoio ao Golpe de 1964 à jovens radicais de esquerda, seja pelo questionamento via produção de jornais ou aspirações que visavam derrubar o regime pelas armas.

Os filmes de Murat oferecem ao professor de história a possibilidade de promover reflexões sobre quem eram essas pessoas, suas vivências, seus sentimentos e medos. Muitos desses militantes tiveram que deixar suas famílias, suas casas (rompendo laços com a realidade social), adotaram nomes falsos para viver na “clandestinidade”, assistiram o sofrimento e a morte de companheiros/as e muitos passaram por seções terríveis de tortura. Se a guerrilha expressava opção mais dramática de luta contra a ditadura, não menos desafiante e significativo era o trabalho desenvolvido pelos jornalistas, especialmente aqueles que atuavam na imprensa clandestina.

Lançar mão de filmes no ensino de história exige pensar que a qualidade dessas obras ultrapassa o seu grau de veracidade e envolve, muito mais do que isso, a capacidade de suscitarem reflexões, por vias de uma linguagem complexa e específica, porque constituída por elementos diversos. Implica, até mesmo, reconhecer que poderá ser controversa a recepção, por parte dos alunos, da proposta educativa baseada nos filmes em questão, tendo em vista a abordagem de um tema sensível como a Ditadura Civil-Militar em tempos de polarização política.

Referências

- A MEMÓRIA que me contam. Direção: Lúcia Murat. Produção: Taiga Filmes. Intérpretes: Clarisse Abujamra, Otávio Augusto, Franco Nero *et al.* Rio de Janeiro: Taiga Filmes, 2013. (100 min), color.
- ALBERTI, Verena. Ditadura militar brasileira nas aulas de história. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. 1-34, 2021.
- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares; WEIS, Luiz. Carro-zero e pau-de-arara: o cotidiano da oposição de classe média ao regime militar. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz *História da vida privada no Brasil - 4: contrastes da intimidade contemporânea*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 319-409.
- ALMEIDA, Milton José. *Imagens e sons: a nova cultural oral*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ALVES, Pedro; GARCIA, Francisco Garcia. *Ofícios del cine: manual para prácticas cinematográficas*. Madrid: Icono 14 Editorial, 2017.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDREW, James Dudley. *As principais teorias do cinema*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- ARAÚJO FILHO, Waldemir. *Cinema e ensino de história na perspectiva de professores de história*. 2007. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) - PUC, Rio de Janeiro, 2007.
- ARAÚJO, Maria Paula Nascimento. A luta democrática contra o regime militar na década de 1970. In: REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)*. Bauru: Edusc, 2004. p. 161-175.
- AUMONT, Jacques. *A imagem*. Campinas: Papyrus, 2001.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BERNARDET, Jean Claude. *Cineastas e imagens do povo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.
- CABRERA, Julio. *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CAMPOS, Pedro Henrique Pedreira. *Estranhas catedrais: as empreiteiras brasileiras e a ditadura civil-militar, 1964-1988*. Niterói: Eduff, 2014.

CANCLINI, Néstor García. *Leitores, espectadores e internautas*. São Paulo: Iluminuras, 2008.

CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo: Cosac-Naify, 2001.

DESBOIS, Laurent. *A odisséia do cinema brasileiro da Atlântida a Cidade de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

DUARTE, Rosalia; REIS, João Alegria. Formação estética audiovisual: um outro olhar para o cinema a partir da educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 33, p. 59-80, 2008.

FANTIN, Monica. Cinema, participação estética e imaginação. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 1, n. 30, p. 534-560, 2013.

FICO, Carlos. *Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar*. Rio de Janeiro: Record, 2014.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papyrus, 2009.

FURTADO, Beatriz; DUBOIS, Philippe. *Pós-fotografia, pós-cinema: configurações das imagens*. São Paulo: SESC, 2019.

GAMBOA, Sívio Sánchez. *Pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1997.

JANOTTI, Maria de Lourdes Mônico. História, política e ensino. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 42-53.

KALLÁS, Ana Lima. A abordagem da ditadura pós 1964 no Ensino de História (1985-2015): é possível pensar em uma pedagogia da memória no Brasil?. *CLEPSIDRA*, Buenos Aires, v. 8, n. 16, p.120-141, 2021.

LEME, Caroline Gomes. *Cinema e sociedade: sobre a ditadura militar no Brasil*. 2011. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Unicamp, Campinas. 2011.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2009.

MARTIN-BARBERO, Jesus. Novos regimes de visualidade e descerramentos culturais. In: FILÉ, Valter. *Batuques, fragmentações e fluxos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83-112.

MEDEIROS, Angela Cordeiro; RAMALHO, Thalita Aragão. Que bom te ver viva: memória

das mulheres. *O Olho da História*, Salvador, n.14, p. 1-14, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social*. Petrópolis: Vozes, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2011.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho. Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula. *Fênix*, Uberlândia, v. 5, n. 2, p.1-23, 2008.

NÓVOA, Jorge. Apologia da relação cinema-história. *O Olho da História*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 109-122, 1995.

QUASE dois irmãos. Direção: Lúcia Murat. Produção: Taiga Filmes. Intérpretes: Maria Flor, Flávio Bauraqui, Caco Ciocler *et al.* Rio de Janeiro: Taiga Filmes, 2004. (102 min), color.

REIGADA, Tiago. *Ensinar com a sétima arte: o espaço do cinema na didática da História*. Porto: Edições Afrontamento: CITCEM, 2020.

REIS, Aarão Daniel; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *O golpe e a ditadura militar 40 anos depois (1964-2004)*. Bauru: Edusc, 2004.

RIDENTI, Marcelo. *O fantasma da revolução brasileira*. São Paulo: Editora Unesp, 1993.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *A cultura da mídia na escola*. São Paulo: Annablume, 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. *Mídia e educação*. São Paulo: Contexto, 2010.

SILVA, Ana Cristina Venancio. *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*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – USP, São Paulo, 2009.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de história hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 30, n. 60, p. 13-33, 2010.

SILVA, Marcos; RAMOS, Alcides Freire. *Ver história: o ensino vai aos filmes*. São Paulo: Hucitec, 2011.

SOUZA, Maria Luiza Rodrigues. *Um estudo das narrativas cinematográficas sobre as ditaduras militares no Brasil (1964-1985) e na Argentina (1976-1983)*. 2007. Tese (Doutorado em estudos comparados sobre as Américas do Centro de pesquisa e Pós-Graduação sobre as Américas) - UnB, Brasília, 2007.

SOUZA, Roberta Lemos. *A ditadura brasileira sob o olhar juvenil: uma análise dos filmes nunca fomos tão felizes e o ano em que meus pais saíram de férias*. 2016. Dissertação

(Mestrado em História, Política e Bens Culturais) - Fundação Getulio Vargas, Rio de Janeiro, 2016.

TRIVINÕS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1987.

TURNER, Graeme. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1988.

XAVIER, Ismail. *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal: Embrafilmes, 1983.

Notas

¹Esse texto toma como base pesquisa que recebeu apoio da Fapesp (Processo 2016/22378-3).

²Mestre em Ensino e Processos Formativos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora da rede municipal de educação de São José do Rio Preto.

³Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professor da UNESP/IBILCE/ São José do Rio Preto.