

UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA: A ANISTIA NA DITADURA CIVIL MILITAR POR MEIO DA LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA¹

Aruana Mariá Menegasso²
Humberto Perinelli Neto³

RESUMO

Possibilidades abertas pela internet potencializaram o cinema, ampliando os espaços e as ocasiões em que a visualização dos filmes se faz presente. Essa forte presença de filmes e vídeos em diversos contextos sociais e também na escola, que impele a defesa da ideia de que o cinema deve integrar o conhecimento construído pela/na escola. A Ditadura Civil Militar brasileira (1964- 1989), foi uma época que 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. Dessa forma, o presente artigo, o qual aborda resultados parciais de pesquisa desenvolvida em âmbito de mestrado, tem como objetivo objeto geral refletir acerca de processos formativos no ensino de história que tomem como eixo central o processo de anistia política no período ditatorial. Para isso desenvolvemos proposta pedagógica envolvendo a abordagem do tema “Ditadura Civil-Militar brasileira (1964/1989)”, por meio de narrativa filmográfica dirigida por Lúcia Murat: “A memória que me contam” (2013). A pesquisa apresentou como método de pesquisa, uma abordagem qualitativa de natureza aplicada, buscando conciliar descrição e explicação, valendo-se, para isso de investigações bibliográficas e documentais, realizando a construção de análises internas. Como literatura base para as reflexões, estão os estudos de Belloni; Bévort, 2009; Cabrera (2006), Coll; Monereo, 2010; Preto, 2010; Almeida; Valente, 2012; Almeida, Alves, Lemos, 2014, por apresentarem possibilidades de se refletir o cinema como linguagem propícia à construção do conhecimento e pensamento crítico.

Palavras-chave: Cinema, Linguagem, Ensino de História, Anistia, Ditadura Civil-Militar brasileira (1964/1989).

¹O presente artigo se trata de resultados parciais de pesquisa, desenvolvida em âmbito de mestrado, no Programa de Ensino e Processos Formativos - UNESP/Ibilce, tendo sido, a pesquisa financiada pela FAPESP.

²Licenciada em Pedagogia e mestre em Ensino e Processos Formativos pela UNESP/São José do Rio Preto, com bolsa PIBIC/CNPq e FAPESP. aruana.menegasso@hotmail.com

³Bacharel e licenciado em História, bem como mestre e doutor em História pela UNESP. É Professor Assistente Doutor junto ao Departamento de Educação do IBILCE/UNESP/São José do Rio Preto e credenciado no Programa de Pós Graduação Ensino e Processos Formativos (UNESP São José do Rio Preto/Ilha Solteira e Jaboicabal). humberto.perinelli-neto@unesp.br

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

Essa forte presença de filmes e vídeos em diversos contextos sociais e também na escola, 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. (BELLONI; BÉVORT, 2009; COLL; MONEREO, 2010; 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). Novas narrativas fílmicas foram constituídas desde então, com características específicas, no campo da ficção e do documentarismo.

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 foi militante política contra o governo ditatorial e fez parte do denominado Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8).

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 e a abordagem do período da Ditadura Civil-Militar (1964/1989).

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.

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.

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).

O presente artigo aborda resultados parciais de pesquisa desenvolvida em âmbito de mestrado e tem como objetivo objeto geral refletir acerca de processos formativos no ensino de história que tomem como eixo central o processo de anistia política no período ditatorial. Para isso desenvolvemos proposta pedagógica envolvendo a abordagem do tema “Ditadura Civil-Militar brasileira (1964/1989)”, por meio de narrativa filmográfica dirigida por Lúcia Murat: “A memória que me contam” (2013).

Como literatura base para as reflexões aqui promovidas, estão os estudos de Belloni; Bévort, 2009; Cabrera (2006), Coll; Monereo, 2010; Pretto, 2010; Almeida; Valente, 2012; Almeida, Alves, Lemos, 2014, por apresentarem possibilidades de se refletir o cinema como linguagem propícia à construção do conhecimento e pensamento crítico.

METODOLOGIA

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 (GIL, 2007; MINAYO, 2000; TRIVINÕS, 1987; ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1999).

Envolveu ainda forma de análise dos resultados, por meio de tratamento metodológico específico do filme selecionado (AUMONT et al 2005; AUMONT, MARIE, 2010; ANDREW, 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.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ensino de História e Cinema

Marcos Silva e Selva Fonseca (2009) 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 repetir/reproduzir conhecimentos eruditos produzidos noutros espaços.

Para Silva e Fonseca (2009), 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 (2009) 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.

Araújo Filho (2007) aponta que o ensino de história está relacionado 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.

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.

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.

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 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.

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.

A partir disso, 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.

Linguagem e Experiência

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. (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 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).

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.

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 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).

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.

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-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 configura 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.

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.

Anistia Política

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.

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. Uma 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.

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.⁴ Isso comprova que a Anistia não solucionou o problema dos desaparecidos políticos, desde o Golpe de 1964.

IMAGEM 1– Anistia e justiça social



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

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 tempo, 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

⁴ 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.

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.

IMAGEM 2 – 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, 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 3 – 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 4 – 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 foi possível reconstruir diversas ações registradas durante o período de anistia, qual foi marcada por 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 diz respeito à promoção de debate do sentido e dos limites da democracia vivida no Brasil desde então e até os dias atuais.

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.

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

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.

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.

ALVES-MAZZOTTI, A; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANDREW, J. D. **As principais teorias do cinema**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

ARAÚJO FILHO, W. **Cinema e ensino de história na perspectiva de professores de História**. Dissertação (Mestrado – Educação). Rio de Janeiro: PUC, 2007.

AUMONT, J; MARIE, M. **A análise fílmica**. Lisboa: Texto & Grafia, 2010.

- _____. et al. **A estética do filme**. Campinas: Papirus, 2005.
- 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.
- BELLONI, M. L; BÉVORT, E. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v.30, p.1081-1102, 2009.
- 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.
- BITTENCOURT, C, M, F. **Ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2008.
- CABRERA, J. **O cinema pensa**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.
- COLL, C; MONEREO, C. (org.). **Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- 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.
- FANTIN, M. Cinema, participação estética e imaginação. **Revista Pedagógica – Unochapecó**. Chapecó, v.01, n.30, p.534-560, 2013.
- FICO, C. **Além do golpe: versões e controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar**. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- FONSECA, S. G. **Didática e prática de ensino de história**. Campinas: Papirus, 2009.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2007.
- 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.
- 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: Papirus, 2012.
- 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.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 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.
- PRETTO, N. L. (org.). **Tecnologia e novas Educações**. Salvador: Edufba, 2005.

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.

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 Metamorfozes: 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.

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, M. A; FONSECA, S. G. **Ensinar história no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2009.

SILVA, M; RAMOS, A. F. (orgs.). **Ver história**. São Paulo: Hucitec, 2011.

TRIVINÕS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VANOYE, F; GOLLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a Análise Fílmica**. Campinas, Papyrus, 1994.

XAVIER, I. (org.). **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Graal/Embrafilmes, 1983.