

**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,  
EXTENSÃO E CULTURA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE  
HISTÓRIA**

**LUCA ROMANO MOURA**

**LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E DITADURA MILITAR:  
ONDE ESTÃO OS MOVIMENTOS CINEMATOGRAFICOS?**

Rio de Janeiro

2022



**LUCA ROMANO MOURA**

**LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E DITADURA MILITAR: ONDE ESTÃO OS  
MOVIMENTOS CINEMATOGRAFÍCOS?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Wolney Vianna Malafaia

Rio de Janeiro

2022

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

M929 Moura, Luca Romano  
Livro didático de história e ditadura militar: onde estão os movimentos cinematográficos?/ Luca Romano Moura. - Rio de Janeiro, 2022.

74 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Wolney Vianna Malafaia.

1. História – Estudo e ensino. 2. Ditadura militar – Brasil . 3. Livros didáticos - Brasil. 4. Cinema na educação. I. Wolney Vianna Malafaia. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

**LUCA ROMANO MOURA**

**LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA E DITADURA MILITAR: ONDE ESTÃO OS  
MOVIMENTOS CINEMATOGRAFÍCOS?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em 28 de setembro de 2022.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Wolney Vianna Mafalaia  
Colégio Pedro II/PPGEH  
Orientador

---

Prof. Dr. Paulo Vinícius Aprígio da Silva  
Colégio Pedro II/PPGEH

---

Profa. Dr. Eduardo Antonio Lucas Parga  
Colégio Pedro II

Dedicado a todos que amam e trabalham com cinema no Brasil, apesar de todas as dificuldades e faltas de incentivo.

Dedicado também a todos os professores de história e outras disciplinas que se esforçam para fazer um ótimo trabalho num país que pouco os valoriza.

## **AGRADECIMENTOS**

Essa especialização se iniciou praticamente ao mesmo tempo da pandemia de covid-19, nesses dois anos muitas coisas aconteceram, em nível nacional e pessoal. Estudar e dar aula remotamente foi um desafio para todos, tivemos que nos adaptar a um formato estranho e que apresentava novos obstáculos. Conseguir desenvolver laços para além da tela durante esse período se revelou essencial, agradeço de coração as amizades que fiz a partir dessa especialização: Tamires, Vítor e Bruna foram talvez as pessoas mais presentes em todo esse processo, da primeira aula até a defesa, nós nos apoiamos e ajudamos um ao outro, seja nos desabafos ou debatendo os trabalhos. Também gostaria de agradecer aos meus pais, Valéria e Marcelo e à minha irmã, Lana com quem eu convivi intensamente durante esse período de pandemia e que sempre me deram suporte. Agradeço também à todas amizades que de alguma forma estiveram por perto durante os momentos mais difíceis, Christopher, Lena, Clara, Elena, Carol, Camilla, Luciana, Victória e a minha namorada Carolina que acompanhou com muito carinho a escrita desse trabalho.

## RESUMO

MOURA, Luca Romano. **Livro Didático de História e Ditadura Militar: onde estão os movimentos cinematográficos?** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

O presente trabalho, *Livro Didático de História e Ditadura Militar: onde estão os movimentos cinematográficos?*, consiste da investigação de quatro coleções de livros didáticos de História em busca da presença do cinema nacional sobre ditadura militar. Entre as décadas de 1960 e 1980 há três movimentos cinematográficos brasileiros considerados mais relevantes, o Cinema Novo, Cinema Marginal e a Pornochanchada, dessa forma, esta pesquisa destaca em sua análise a presença/ausência dos movimentos cinematográficos nos livros didáticos. A partir de debates sobre a relação entre cinema e ensino de história, este trabalho desenvolve a relação entre os três movimentos cinematográficos, suas diferenças, semelhanças e alguns dos principais debates acadêmicos que foram produzidos sobre eles. Em seguida, após um estudo sobre livros didáticos e sua relação com cinema, é organizada uma análise dos quatro livros didáticos selecionados, em que é observado os espaços ocupados pelos filmes, executando uma cartografia e categorizando as obras de acordo com a forma que são mobilizadas pelos livros didáticos, assim como destacando a presença dos movimentos cinematográficos.

**Palavras-chave:** Cinema; Ensino de História; Livro Didático; Ditadura Militar; Movimentos Cinematográficos

## ABSTRACT

MOURA, Luca Romano. **Livro Didático de História e Ditadura Militar: onde estão os movimentos cinematográficos?** 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2022.

In this work, *History Schoolbook and Military Dictatorship: where are the film movements?*, consist of the investigation of four collections of History schoolbooks in search of the presence of national cinema on military dictatorship. Between the 1960s and 1980s there were three Brazilian film movements that are considered more relevant, Cinema Novo, Cinema Marginal and Panochanchada, from that, this research highlights in its analysis the presence/absence of these film movements in the schoolbooks. From debates on the relationship between cinema and history teaching, this work develops the relationship between three film movements, their differences, similarities and some of the main academic debates that were produced about them. After a study on schoolbooks and their relationship with cinema, is organized an analysis of the four selected schoolbooks, in which the spaces occupied by the films are observed, in this way performing a cartography and categorizing the works according to the way they are mobilized by the schoolbooks, as well as highlighting the presence of the film movements.

**Keywords:** Cinema; History Teaching; Schoolbook; Military Dictatorship; Film Movements

## LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 1 – Filme em Caixa .....	49
Figura 2 – Filme ao longo do texto .....	50
Figura 3 – Filme como proposta de atividade.....	51
Figura 4 – Filme como ilustração.....	52
Figura 5 – Filmes no Manual do Professor.....	53

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cartografia dos filmes nos livros didáticos.....	67
---	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>CINEMA, EDUCAÇÃO E OS MOVIMENTOS CINEMATOGRAFICOS.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1</b>	<b>Cinema e Educação .....</b>	<b>20</b>
<b>2.2</b>	<b>Os Movimentos Cinematográficos Brasileiros durante a Ditadura Militar .....</b>	<b>25</b>
<b>2.2.1</b>	<b>Cinema Novo.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2.2</b>	<b>Cinema Marginal.....</b>	<b>32</b>
<b>2.2.3</b>	<b>Pornochanchadas.....</b>	<b>36</b>
<b>3</b>	<b>OS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA E O CINEMA.....</b>	<b>41</b>
<b>3.1</b>	<b>Entendendo os Livros Didáticos de História.....</b>	<b>41</b>
<b>3.2</b>	<b>Cinema e livro didático: PCN, PNLD e a Lei 13.006/14.....</b>	<b>44</b>
<b>4</b>	<b>OS FILMES SOBRE DITADURA MILITAR NO LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA: ABRINDO OS LIVROS .....</b>	<b>48</b>
<b>4.1</b>	<b>Onde estão os filmes? .....</b>	<b>48</b>
<b>4.2</b>	<b>Investigando os livros didáticos.....</b>	<b>55</b>
<b>4.3</b>	<b>Proposta de atividade .....</b>	<b>61</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>64</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>66</b>
	<b>APÊNDICE – Cartografia dos filmes nos livros didáticos.....</b>	<b>69</b>

## 1 - Introdução

Um dia ao folhear um livro didático de História algo chamou minha atenção, um exercício no final de um capítulo que sugeria como atividade a exibição e debate de um filme. A partir desse dia comecei a prestar mais atenção na presença do cinema nos livros didáticos de História, observando, por exemplo, quais espaços eram ocupados, quais filmes selecionados e como eram trabalhados, esta pesquisa surge como reverberação desse interesse. Sou professor de História do Brasil há quatro anos<sup>1</sup> e durante minha prática busquei uma aproximação dos conteúdos com o cinema, em especial o cinema nacional. Meu conhecimento sobre o nosso cinema é limitado, o que me fez olhar para os livros didáticos como quem buscava indicações e sugestões. Esta experiência me levou a desejar investigar apenas a presença do cinema nacional no livro didático de História.

Uma vez tendo o objeto de meus estudos, o próximo movimento de pesquisa envolveu recortes temáticos, o escopo de pesquisa ainda se encontrava vasto, como forma de afunilar mais direcionei o olhar apenas para a presença do cinema brasileiro durante os capítulos do livro didático que tratem sobre o período da ditadura militar. Este é um período rico do cinema nacional, o que pode parecer contraditório à primeira vista devido à censura efetivada pelos órgãos governamentais, mas havia uma grande quantidade de produções que expressavam questões específicas daquele momento histórico, suas angústias, polêmicas, dúvidas e celebrações. Foi durante esta época que nasceram, floresceram e morreram alguns dos mais importantes movimentos cinematográficos brasileiros como o Cinema Novo, o Cinema Marginal e as pornochanchadas. Busco com esta pesquisa investigar a interseção entre o cinema nacional, a ditadura militar e o livro didático, ou seja, pensar *como ocorre a presença do cinema sobre ditadura militar nos livros didáticos de história? E da produção cinematográfica durante a ditadura militar? Quais movimentos cinematográficos estão presentes e quais ausentes?* Essas são algumas das perguntas que norteiam esta pesquisa<sup>2</sup>.

Esta pesquisa se encontra, entre outros, no campo do Ensino de História, compreendido como um espaço de “fronteira” entre áreas de Educação e História, como

---

1 Sou formado em Bacharel e Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e dou aula no pré-vestibular PECEP desde 2019

2 Os principais eixos temáticos dessa pesquisa são o Ensino de História, o Cinema Nacional, a Ditadura Militar e o Livro Didático de História.

afirmam Monteiro e Penna (2011). Ao mesmo tempo que “fronteira” pode ser compreendida como um lugar que demarca separação, diferença e o distanciamento das partes, também é possível compreendê-la como um espaço que promove aproximações e diálogos. Compreendo, então, o Ensino de História como um espaço que demarca as diferenças, mas também aproxima os campos de conhecimento, saberes e culturas. Tudo isso se torna nítido ao direcionarmos o olhar para o conhecimento construído na escola, em específico nas aulas de História, em que a diferença é parte essencial dos conteúdos que estão sempre olhando para nossa relação com um outro tempo, um outro contexto e outras culturas. A escola é entendida como um dos principais ambientes de formação de indivíduos na sociedade, onde subjetividades são desafiadas ou reforçadas num processo constante de construção que envolve o contato com outros tempos, culturas, indivíduos, desejos e também artes.

Ao trazer para essa fronteira também os campos do Cinema e os Estudos Culturais observo a relação entre o ensino de História e o cinema que pode ser íntima, mas também pode ser traiçoeira. O potencial que o contato com o audiovisual tem de oferecer uma outra forma de interação com a História é enorme, a partir dos afetos e sentimentos pode-se alcançar uma outra relação com um período histórico. Ao mesmo tempo, não existe como o docente controlar completamente como os estudantes vão enxergar o filme, o que pode frustrar aqueles professores que buscam uma resposta específica dos alunos sobre um filme. Não é incomum observar um movimento de docentes e materiais didáticos que mobilizam filmes como se fossem ferramentas meramente ilustrativas de um conteúdo, reduzindo-os a imagens que representem tempos históricos. Tratar do cinema apenas como iconografia é afastar as reflexões e deslocamentos que os filmes causam, além de retirar os debates e análises que a própria obra oferecem. Explorar o que há de potente no cinema envolve uma relação com a história e a política de cada filme, um movimento difícil de ser feito, mas essencial caso o docente queira explorar seu potencial crítico e artístico (NAPOLITANO, 2003). Além disso, filmes também podem ser objetos de estudos e pesquisas, uma abordagem que pode ser praticada pelos próprios alunos a partir de uma proposta do docente. O cinema, no entanto, não pode ser controlado e se relacionar com ele envolve necessariamente um contato com poéticas, com o desconhecido e o imprevisível (BERGALA, 2008).

Ao trabalhar com cinema no livro didático, me insiro no debate sobre currículo a partir dos estudos culturais e pós-estruturalistas. Os estudos culturais representaram uma nova perspectiva ao campo da educação, colocando a cultura como central na constituição

da identidade como sujeito. Cultura é compreendida como “*modo de vida, como prática material e, também, como prática de significação*” (HALL, 1997). Ou seja, cultura é compreendida como um campo de luta em torno de significados, que não culmina numa significação fixa de um significante, mas como um processo constante de disputas e mobilizações de significantes (SILVA, 1999). Toda prática social tem uma dimensão cultural em que artefatos culturais impactam nas formações de comportamentos, valores e subjetividades. Entendo currículo como um campo cultural, um evento de produção e circulação de discursos, em que se travam disputas em torno de significações sobre sujeitos e mundos (SILVA, 2006). Dessa forma, de acordo com Silva:

[...] não é apenas a cultura, compreendida de forma estrita, que está envolvida na produção de sentido. Os diversos campos e aspectos da vida social só podem ser completamente entendidos por meio de sua dimensão de prática de significação. Campos e atividades tão diversos quanto a ciência, a economia, a política, as instituições, a saúde, a alimentação e, sem dúvida, a educação e o currículo, são todos culturais, na medida em que as práticas de significação são uma parte fundamental de sua existência e de seu funcionamento. (SILVA, 2006, p.18).

Nessa perspectiva, não há como acessar totalmente a realidade, apenas um conjunto de práticas que tornam aquela realidade inteligível. A linguagem que utilizamos para produzir conhecimento sobre o mundo não tem função apenas descritiva, havendo também um efeito produtivo sobre ela. Ou seja, ao produzirmos conhecimento e significados sobre algo, também participamos de sua produção, sendo o processo de significação como algo fluido, incerto, múltiplo e não homogêneo ou fixo (SILVA, 2006). Os significados resultantes deste processo ocorrem envolvidos pelas relações de poder presentes em um dado tempo, espaço e cultura. O que é considerado verdadeiro, normal ou natural é constituído como tal, em um campo de disputa por significação, compreendido por Tomaz Tadeu da Silva (2006) como um campo político. Aquilo que é considerado como “normal” e “anormal” é definido através de práticas e discursos culturais, podendo variar dependendo das relações de poder e das disputas por significação. Ao olhar para o ensino de História isso fica evidente, há uma disputa de narrativas, como apontou Chimamanda Adiche em *Os perigos de uma história única*,<sup>3</sup> em sua fala é apontado como nunca há apenas uma história sobre qualquer lugar, há

---

3 A palestra foi gravada em vídeo em julho de 2009, sendo divulgada na internet, pode ser vista pelo link: [http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story.html](http://www.ted.com/talks/lang/pt/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html).

sempre múltiplas histórias. No livro didático essa relação de poder entre histórias é evidente, aonde cada parágrafo escrito representa uma escolha do que narrar e do que não narrar. Nessa disputa uma história é privilegiada enquanto outras ocupam espaços limitados ou são silenciadas pelo livro.

Ao falar de cultura não há como descartar a materialidade, afirmando que “tudo é cultura”, como se ao atrelar a materialidade ao seu caráter discursivo estaríamos apagando o primeiro em detrimento do segundo. Stuart Hall (1997) alerta para o perigo de cair em um “idealismo cultural”, afirmando que toda prática social é também uma prática cultural que tem um caráter discursivo, não se reduzindo a ele, mas dependendo direta ou indiretamente das disputas por significação. Entendo que os discursos também produzem os corpos (LOURO 2004), ou seja, a produção de significados envolve também os corpos, estabelecendo limitações e possibilidades de existência, tornando-os inteligíveis ou ininteligíveis, percebidos como normais ou anormais (FOUCAULT, 2002). A partir disso retomo o currículo, entendido como evento de produção e circulação de discursos, acrescentando que é compreendido como um campo cultural atravessado por relações de poder, tornando este um campo em que ocorrem constantes disputas sobre a produção de significados e conhecimentos que produzem também os próprios corpos e os sujeitos (SILVA, 2006).

O currículo também pode ser entendido como um campo em constante construção formado por uma cadeia de significantes, que suspende e remete sua própria significação a um outro enunciado, num movimento sempre incompleto (CORAZZA, 2001). Inclusive, por ser um “dispositivo de saber-poder-verdade de linguagem, não é nenhum absurdo imaginar que um currículo possa ser visto e pensado como uma espécie de “ser falante” – e isto só é ficção em parte” (Corazza, 2001). A argumentação provocativa de Sandra Corazza me é interessante para pensar os filmes nos livros didáticos de história, afinal, sendo um ser falante, um currículo também quer algo e, portanto, o livro didático também, inclusive ao selecionar quais filmes e movimentos cinematográficos são mobilizados. Corazza alerta que esse querer do currículo é confuso, uma vez que:

A linguagem de um currículo é tudo de que ele dispõe para imputar alguma vontade aos outros. Mas, quando diz o que quer, um currículo confunde-o com as expectativas desses outros. Deste modo, sempre outro, o que quer um currículo é apenas efeitos de suas falas, e eles, os seus outros, também não sabem o que dizem (CORAZZA, 2001, p. 11).

Um currículo então, não sabe com exatidão o que quer, porque esse querer está ligado aos efeitos de suas falas, sendo estas atravessadas pelas expectativas e querereres de outros que o formam e o leem, inclusive a de mim mesmo como pesquisador. Ao olhar para os filmes mobilizados pelos livros didáticos de História compreendo que o que enxergo é limitado e não corresponde a uma verdade universal, afinal um currículo não pode ser tomado “ao pé da letra”, porque este “ao pé... não existe” (CORAZZA, 2001, p. 12). Para Corazza, o que é possível para o pesquisador é observar e investigar a “equivocidade do querer-dizer de um currículo” (CORAZZA, 2001, p. 12), ou seja, o currículo não diz certezas e suas significações são constantemente diferidas.

Compreendo que os materiais didáticos, como parte do currículo, funcionam como mediadores do processo de aprendizagem, servindo de ponte entre o professor e o aluno. O livro didático possibilita uma assistência ao docente e ao estudante em relação ao conteúdo, ou seja, ele é uma ferramenta pedagógica de construção de conhecimentos, entretanto, é necessário um cuidado ao trabalhar com ele pois os materiais didáticos também podem reproduzir discursos dominantes feitos por aqueles no poder e funcionar como um instrumento de governabilidade (BITTENCOURT, 2004). Sendo assim, é necessário que o docente tenha um olhar crítico e cuidadoso ao se relacionar com os livros didáticos. Como pesquisador é necessário que esse movimento se estenda, num olhar que esteja permeado por questionamentos e indagações para que se possa investigar e escutar o que o material está dizendo.

Ao pesquisar o cinema no livro didático busco escutar um pouco o que essa expressão de currículo me diz sobre ditadura militar, entendendo que tenho um papel ativo nesse processo, afinal é a minha orelha que está escutando o que é dito. Sendo assim, *o que o livro didático de História quer dizer quando escolhe trazer alguns movimentos cinematográficos e outros não?* A escolha de qual cinema ocupa espaço no texto do livro é relevante e revela um pouco sobre qual história é contada e considerada por ele como mais relevante e quais são marginalizadas ou silenciadas. Além disso, a forma que o cinema é trabalhado, como numa atividade, numa citação ou apenas como iconografia, isso também me diz algo sobre o desejo do livro em construir uma História sobre a Ditadura Militar.

Minha escolha por trabalhar com uma coleção de livro didático de História envolve uma proximidade com o material por ser professor de História. Reconheço as questões envolvendo sua dimensão mercadológica, afinal selecionar, produzir e distribuir

livros didáticos envolve muito dinheiro num processo longo e caro (BITTENCOURT, 2004), porém isso não está no escopo desta pesquisa, optei por focar nos filmes, sua relação com o livro didático e com a minha leitura dele. Por ser um objeto vasto, repleto de disputas e espaços, não há como o cinema ser sempre mobilizado da mesma forma dentro de um mesmo livro. Há diferentes formas que a relação com os filmes é estabelecida pelo texto, com alguns recebendo mais destaque que outros, existe uma geografia do livro que precisa ser observada. O cinema no livro didático pode aparecer como ilustrações, indicações ou propostas de atividades. Dessa forma, antes de investigar os filmes é importante exercer um olhar atento a esses espaços ocupados. Necessita-se exercer uma cartografia do cinema nacional no livro didático de História.

Ao olhar para a interseção entre cinema e educação compreende-se que o cinema na escola é constitutivo do currículo e não apenas uma ilustração ou uma tangente do conteúdo curricular. Cinema é currículo, pois constrói significados, narrativas e contribui para as produções de conhecimentos e subjetividades. Compreende-se a arte como um diálogo, entre os artistas, suas produções e aquele que se relaciona com ela, no caso do cinema o espectador. Além disso, a arte tem um poder, um potencial, de dialogar com as emoções, com as subjetividades, e isso pode ser explorado pedagogicamente. Adotou-se aqui uma percepção do cinema como “forma de arte que, imediatamente, capturou a alteridade” (BERGALA, 2013), sendo assim, o cinema é um dos maiores representantes do potencial do exercício de alteridade na arte. A alteridade no cinema representa o encontro com o outro, mas de uma forma que o espectador se enxergue no outro, reconhecendo, aceitando e respeitando as semelhanças e as diferenças. Assim, o filme que oferece ao docente outras estratégias pedagógicas possíveis, de construir conhecimentos relevantes para o conteúdo proposto, oferece também o contato com o outro e possibilita construir outros conhecimentos no campo das subjetividades. Dessa forma, aposto no potencial do cinema em possibilitar um diálogo subjetivo com o estudante, permitindo um contato com a alteridade e sensibilizando o aluno ao conteúdo, no caso a ditadura militar, a partir das emoções e sentimentos.

A História é uma das disciplinas com maior potencial para a execução de atividades com o cinema, afirmando que ao analisar um filme se aprende mais sobre a sociedade que o produziu do que sobre o período que a obra representa (NAPOLITANO, 2003). O cinema é produto de seu tempo-espaço histórico, limitado pelos recursos, debates e pessoas que o produziram. Todo filme tem sua história e está envolvido por seu

tempo histórico, isto é essencial para se pensar como trabalhar com o cinema em sala de aula, assim como para essa pesquisa ao olhar para o cinema e ditadura militar. A partir disso, reforço a decisão dessa pesquisa em pensar sobre o cinema produzido durante a ditadura militar, período em que diversos movimentos cinematográficos surgiram e floresceram. Busco então uma análise sobre como o livro didático trabalha a presença e ausência dos movimentos cinematográficos que existiam no cinema nacional durante o período da ditadura. Estes movimentos que foram importantes para a história do cinema brasileiro e também do mundo, alguns dos filmes mais relevantes e premiados produzidos no Brasil surgiram desse período. Mesmo aqueles filmes que não foram premiados ou elogiados pela crítica tiveram sua importância, como obras que expressavam desejos, medos e uma série de outros sentimentos sobre o momento histórico que se encontravam. Os três principais movimentos cinematográficos do período são o Cinema Novo, que começou pouco tempo antes do golpe, o Cinema Marginal e as Pornochanchadas. Ao estudar a história do nosso cinema também se estuda a nossa História, seja para trabalhar a questão das censuras e resistências, seja para um debate sobre estética ou sobre os próprios discursos fílmicos.

Outro autor mobilizado para trabalhar com o cinema em sala de aula é Nascimento (2008), de onde busco o reforço argumentativo sobre como apenas a exibição de um filme não basta, pois não substitui o trabalho do professor que deve atuar como o mediador entre a obra e a análise proposta, guiando as discussões e levantando questões a serem debatidas pelos alunos. O autor afirma que o conhecimento não é 'algo' dado pela imagem, mas é construído em relação com quem assiste, através de problematizações. O autor enfatiza que no espaço escolar, essa construção ocorre a partir da interação entre professor e aluno, em seu texto é oferecido um roteiro prático para a realização deste tipo de abordagem. Um destaque é dado a importância do professor de ver o filme com um olhar crítico e tomar nota de pontos relevantes para um debate a ser feito com a turma, como um caderno de campo com perguntas a serem feitas e respostas esperadas. Nascimento (2008) também reforça a importância de se pesquisar sobre a obra, sua produção, distribuição, quem são os envolvidos e em que momento e o contexto foi produzida.

Ao olhar especificamente para o período da Ditadura Militar, percebo como ainda há uma disputa por memórias, em que diferentes narrativas são construídas para defender perspectivas variadas. Essas narrativas conflitantes não ocorrem de uma forma distante

da sociedade, em congressos e teses, em vez disso, essas disputas por espaço estão presentes no centro do debate político, com jornais, programas de televisão<sup>4</sup>, livros e até em falas do próprio presidente do Brasil que insiste em falar que o país não sofreu um golpe político militar em 1964 e que os “governos militares” foram ótimos<sup>5</sup>. Em 2022, ano de eleição, debater a memória da ditadura militar em sala de aula se encontra ainda mais relevante e urgente. É necessário tornar os historiadores e os professores de História protagonistas desse debate sobre a construção de memórias e discursos sobre a ditadura militar. Sendo o cinema é um importante agente dessa disputa, pois possibilita um diálogo com as emoções, mas não em contraste com a ciência e sim em conjunto com fontes, dados e fatos históricos. O trabalho com filmes sobre a ditadura militar e principalmente aqueles produzidos durante o período, possibilitam uma abordagem mais íntima e complexa sobre o tema, de uma forma que só as artes podem proporcionar. Defendo que trabalhar com cinema a partir de uma perspectiva crítica e problematizada possibilita a construção de conhecimentos que sejam historicamente coerentes, potencialmente emocionante e politicamente críticos.

Com essa introdução busquei apresentar como cheguei nos recortes da pesquisa, sua relevância e potencial. Reforço agora as perguntas de pesquisa para em seguida entrar nos objetivos e hipóteses. Inicialmente me questiono *como ocorre a presença do cinema sobre ditadura militar no livro didático de história?* Em seguida, caminhando para a especificidade de *quais movimentos cinematográficos estão presentes e quais estão ausentes?* E finalmente na pergunta *o que o livro didático de História quer dizer quando escolhe trazer alguns movimentos cinematográficos e outros não?* Essas três perguntas guiam meu olhar de pesquisador, me direcionando a pensar os quatro objetivos principais: (1) cartografar os espaços ocupados por filmes em coleções de livro didático de história; (2) compreender a forma que as coleções selecionadas trabalham com cinema e ditadura militar; (3) analisar os espaços que os livros constroem para os movimentos cinematográficos produzidos durante ditadura militar.

A partir desses objetivos e perguntas de pesquisa construo quatro hipóteses sobre o que encontrarei: (1) o cinema brasileiro ocupa um espaço limitado e pequeno no texto do livro didático de história; (2) há poucos filmes sobre ditadura militar nas coleções

---

<sup>4</sup> Como no programa “Guia Politicamente Incorreto” em que há um episódio sobre a Ditadura Militar em que se debate a validade do termo “dita branda” em vez de ditadura

<sup>5</sup> <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2022/03/31/bolsonaro-obras-ditadura-militar.htm>

selecionadas; (3) pouca ou nenhuma citação aos movimentos cinematográficos (Cinema Novo, Cinema Marginal e Pornochanchadas); (4) os filmes trabalham uma história sobre ditadura militar de forma crítica, porém limitada. Compreendo que hipóteses, por mais relevantes que sejam, representam um movimento inicial de imaginação do pesquisador. A própria pesquisa é imprevisível, novos caminhos podem surgir a partir de leituras e do que for encontrado nos livros didáticos, sendo assim, as hipóteses funcionam mais como um guia de expectativas do que respostas que se espera encontrar.

## 2 – Cinema, Educação e os movimentos cinematográficos

Neste capítulo escrevo um pouco sobre a relação entre cinema e educação, alguns debates acadêmicos relevantes sobre a aplicação do cinema em sala de aula e as especificidades que o ensino de História possibilitam. Também apresento os três movimentos cinematográficos que floresceram durante o período da ditadura militar, desenvolvendo como a historiografia construiu narrativas sobre cada um.

### 2.1 – Cinema e Educação

Apesar do cinema existir desde o final do século XIX, foi apenas a partir do final da década de 1980, com a expansão dos meios de comunicação de massa no Brasil e sob influência da historiografia francesa, que o cinema ocupa definitivamente um espaço nas discussões pedagógicas. Em relação ao ensino de História, Nascimento (2008) apresenta um levantamento de alguns dos primeiros e principais livros e artigos que tratam sobre as questões teóricas e metodológicas que envolvem o uso do cinema em sala de aula<sup>6</sup>. A partir dessas obras de referência, o autor destaca como no campo acadêmico-universitário as pesquisas sobre cinema, educação e história começam a ganhar mais expressividade na década de 1990 (NASCIMENTO, 2008, p. 5).

Hoje em dia audiovisual está constantemente sendo transmitido, experimentado e num mundo cada vez mais conectado às telas o acesso às obras cinematográficas está cada vez maior, seja pelas plataformas de streaming<sup>7</sup>, pela pirataria, nas telas grandes dos cinemas, nas televisões ou na pequena tela do celular. Há um bombardeamento de imagens e sons que faz com que estejamos frequentemente nos relacionando com a linguagem cinematográfica, seja por séries, por filmes ou nas redes sociais e isso atravessa diretamente as vidas dos estudantes e professores, influenciando suas construções como sujeitos.

---

<sup>6</sup> Os livros citados por Nascimento (2008) como as principais referências envolvendo ensino de história e cinema foram os livros: BERNARDET, Jean-Claude; RAMOS, Alcides Freire. **Cinema e história no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1994; AZZI, Riolando. **Cinema e educação: orientação pedagógica e cultural de vídeos**. São Paulo: 1996. DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002; NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003; Também apresenta alguns trabalhos publicados no período como: **Imaginários de destruição: o papel da imagem na preparação do holocausto** (1994/USP), de Luiz Nazário; **História e cinema: uma imagem do Brasil nos anos 30** (1995/UFF), de Sonia Cristina da F. M. Lino; **O canibalismo dos fracos – história/cinema/ficção: um estudo de “Os Inconfidentes”** (1996/USP), de Alcides Freire Ramos (publicado pela Edusc, em 2002); e **A história em transe: o tempo e a história na obra de Glauber Rocha**, de Cristiane Nova (2003/Universidade de Paris III).

<sup>7</sup> Plataformas digitais que disponibilizam obras multimídia através da transferência contínua de dados a partir da internet.

Ao falar sobre a relação entre cinema e educação, geralmente escuto algum comentário envolvendo a dificuldade de exibir filmes em sala de aula, o curto tempo de sala de aula e a correria para conseguir finalizar o planejamento dos conteúdos. Há diversas pesquisas sobre praticidade e aplicabilidade do cinema na escola, em especial o trabalho de Napolitano (2003) que oferece orientações em como trabalhar com cinema em sala de aula, porém esse debate não é está no escopo dessa pesquisa. Me interessa mais o exercício de investigação, a partir da dimensão pedagógica do cinema, sobre as possibilidades e questionamentos que podem surgir com o contato com um filme.

Concordo com Nascimento (2008) sobre o conhecimento não ser algo simplesmente dado pela imagem, mas “construído a partir de problematizações; e, no espaço escolar, essa construção dá-se na interação entre professor/aluno” (NASCIMENTO, 2008, p. 12). O autor afirma que cabe ao professor selecionar o material que será usado em aulas, destacando que o “objetivo deve ser bem claro na sua proposta de ensino: ser um facilitador do processo ensinoaprendizagem” (NASCIMENTO, 2008, p. 12). Concordo que o cinema pode facilitar o processo de ensinoaprendizagem, porém ao mesmo tempo acrescento a fala do autor a impossibilidade de garantir isso, afinal o cinema não é uma ferramenta.

Como afirmado anteriormente a partir das leituras de Napolitano (2003) e Nascimento (2008), é essencial que se evite tratar o cinema apenas como uma ferramenta, como apenas um recurso didático ou como instrumento. Essas são noções perigosas que transformam o cinema numa coisa (BERGALA, 2013), como um objeto a ser usado e descartado pelos professores, sem levar em conta a relação das imagens e sons com quem está assistindo. O processo de trabalhar com cinema em sala de aula tem que ser planejado e organizado, incluindo o filme como um dos agentes ativos na construção do ensinoaprendizagem.

Não há problema em haver um objetivo único e bem específico sobre como um filme deve ser utilizado na escola, porém, o cinema por ser uma arte envolve uma dimensão de imprevisibilidade. Não há como ter esse controle absoluto de como alguém se relaciona com um filme, por mais que o docente guie uma reflexão depois. O contato com a alteridade que Bergala (2008) defende ser uma das principais características e potencias do cinema pode ser compreendido também como um contato com a incerteza, com aquilo que não se conhece e, portanto, não se pode controlar. Trabalhar com cinema

é também trabalhar com a possibilidade do caos<sup>8</sup> que o contato com a arte pode trazer, algo inevitável e que pode ser abraçado pelos docentes ao não ignorarem as perguntas e reflexões dos alunos, potencializando assim uma série de outras construções e de outros afetos. Parte do objetivo da aproximação do cinema com o ensino de História envolve também estar disponível para a bagunça<sup>9</sup>, para novos caminhos e debates imprevisíveis.

Trabalhar com cinema em sala de aula é também se envolver com a interpretação. A relação com o filme é atravessada por subjetividades e não pode se ignorar isso. Como afirma Oliveira:

Na análise da História do cinema, ou seja, da maneira como um filme apresenta o passado, é necessário lembrar que ele, assim como o conhecimento histórico é uma interpretação. Dessa forma, julgar um filme somente por sua reconstituição, ou fidelidade à época retratada, é considerar que ele pode mostrar e recriar a verdade do passado (OLIVEIRA, et al, 2012, p.36-37)

A interpretação é imaginativa e, portanto, criativa, podem levar a diversos caminhos e se afastar da proposta inicial do docente. Napolitano (2003) apresenta algumas das dificuldades que os professores têm ao incorporar o cinema, destacando a importância destes ocuparem um papel fundamental como mediador. Para o autor é a partir do incentivo a leituras mais ambiciosas, das provocações e reflexões feitas em conjunto com a turma que o docente consegue tornar o educando um espectador crítico.

Schmidt e Cainelli (2009) apresentam a importância de conceber o que é um documento para o ensino de história, como algo que possibilita ao estudante construir um diálogo com o passado, reconhecendo que o documento é uma versão de quem o fez sobre os acontecimentos históricos. Ou seja, o documento é uma representação do passado e deve ser analisada a partir dessa perspectiva. Além disso, o trabalho com documentos em sala de aula exige do docente a mesma postura de mediador, devem ser indagados e problematizados em conjunto com a turma.

---

<sup>8</sup> Uso a palavra caos sem uma conotação negativa, mas como uma aproximação do incontrolável, imprevisível. Enxergo nisso, concordando com Bergala (2008), um grande potencial que o cinema possibilita. Sair da zona de conforto, encontrar com um outro e experimentar a alteridade.

<sup>9</sup> O termo bagunça é utilizado como forma de sintetizar o contato com um outro incontrolável, que distorce o plano e a ordem de formas imprevisíveis e inevitáveis. Bagunça não é perda total de controle, também não significa ausência de aprendizado, inclusive a bagunça pode fazer parte do processo de aprendizado. A conversa sobre tópicos inesperados, reações surpreendentes ao filme, conexões que a princípio pareçam aleatórias, a própria falta de interesse, tudo isso inclui na noção de bagunça. Por mais que seja feita a mediação do professor e que se tente controlar a relação entre cinema e ensino de História, esse contato com a bagunça pode ocorrer.

No ensino da História, a palavra documento suscita, pelo menos, duas interpretações. Na primeira, ele pode ser identificado com o material usado para fins didáticos, como livro didático, mapa histórico e filmes com objetivos educacionais. A característica principal desse conjunto de materiais é sua finalidade didática ser preestabelecida desde sua produção. Nessa concepção podem ser designados como suporte informativo. Na segunda interpretação, documento quer dizer fonte, isto é, fragmentos ou indícios de situações já vividas, passíveis de ser explorado pelo historiador (SCHMIDT, 2009, p.112)

Reconheço as duas interpretações apresentadas por Schmidt (2009), porém acrescento que ambas são complementares. Um documento quando é mobilizado pelo docente em suas aulas é ao mesmo tempo uma fonte e um material com fins didáticos. Os professores, ao usarem documentos em aula o transformam em um material didático, atravessado pelas intenções e objetivos pedagógicos. Sobre trabalhar com o cinema como documento, Napolitano (2003) afirma que “sob o ponto de vista do conteúdo o filme pode ser visto como fonte (quando as questões do próprio filme delimitam a abordagem do professor) ou como texto-gerador, quando há um compromisso maior do professor com os temas que o filme suscita” (NAPOLITANO, 2003, p. 29). Dependendo da abordagem do docente o cinema pode ocupar diferentes lugares e exigir estratégias distintas. O autor continua seu texto destacando uma outra perspectiva que o cinema em sala de aula possibilita:

Do ponto de vista da linguagem, o filme será trabalhado para a educação do olhar do espectador (formas narrativas e linguagens) ou interagindo com outras linguagens, na manipulação e decodificação de linguagens diversas como verbais, gestuais ou visuais. A abordagem pela técnica cinematográfica envolve os aspectos técnicos e tecnológicos (NAPOLITANO, 2003, p. 29-30)

Há uma questão de linguagem ao abordar mídias audiovisuais. Construída a partir da técnica, a linguagem cinematográfica apresenta suas especificidades. Um filme é composto pelas mãos de muitas pessoas, desde a pré-produção com o roteiro, decupagem, cenários e figurino, às filmagens e suas escolhas de luz, ângulo e atuação, até a pós-produção com a edição, trilha sonora e mixagem. A linguagem se constrói a partir disso, criando padrões que são seguidos e desafiados frequentemente por diferentes filmes. O olhar do espectador pode ser educado para enxergar isso e para ser mais crítico com o que assiste. Esse representa uma outra forma de trabalhar com o cinema, o que coloca um peso maior nas escolhas que os docentes e os livros didáticos fazem sobre quais filmes são selecionados e quais excluídos.

Ao tratar o filme como um documento histórico se torna essencial trabalhar também o contexto histórico em que foi produzido. Um filme não é produzido no vácuo, sendo assim:

[...] a análise, enfim, deve levar em conta os elementos intrínsecos da linguagem cinematográfica com a realidade exterior (...) que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime. Pode-se assim esperar compreender não somente a obra como também a realidade que representa. (NASCIMENTO, 2008, p. 16)

Os filmes também revelam algo sobre suas épocas de produção, algo que se relaciona diretamente com os conteúdos de História. Seja pelo filme tratando sobre um período do passado ou pelo olhar sobre como aqueles filmes se relaciona com seu período de produção, a disciplina História obtém as ferramentas e estratégias para realizar trabalhos com o cinema em sala de aula.

Como foi dito anteriormente, é necessário cuidado para que a obra cinematográfica não seja utilizada como uma verdade absoluta e sim buscar na obra uma interpretação histórica através dos elementos do filme. Um dos principais perigos que são alertados aos professores de História é o anacronismo que “ocorre quando os valores do presente distorcem as interpretações do passado e são incompatíveis com a época representada” (PEREIRA, SILVA, 2014, p. 322). É importante que os docentes estejam atentos a essa armadilha pois o anacronismo:

Pode decorrer não apenas da liberdade poética dos criadores do filme e das adaptações necessárias para que ele agrade ou atinja a determinado público, mas também do fato da representação do passado no cinema estar perpassada por questões contemporâneas ao momento histórico que produziu o filme. (PEREIRA, SILVA, 2014, p. 322)

Este é um risco que o livro didático também pode cometer ao indicar um filme, por isso a importância de acompanhar a indicação com um trabalho sobre o contexto de lançamento e dos envolvidos em sua produção. Busco no capítulo 4 investigar como isso é trabalhado nos livros didáticos selecionados.

Se relacionar com cinema envolve também lidar com uma dimensão de lazer (NAPOLITANO, 2003, p.14). Em conjunto com o complexo da comunicação e da cultura de massa, há também uma indústria do lazer, que tem como objetivo entreter e divertir. Sendo assim, há uma dimensão dos afetos, em como as subjetividades de cada aluno reage e se constrói com o filme exibido. É a partir dessa perspectiva que Bergala (2008) enxerga o maior potencial do cinema de oferecer o contato com a alteridade. Lazer não significa

apenas diversão alienada sem reflexão e cabe ao professor e aos alunos construir um olhar crítico, questionamentos historiográficos, contextualizar o filme e também entender que há lazer e prazer. Afinal,

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte (NAPOLITANO, 2003, p.11).

A relação entre cinema e ensino de História apresenta uma série de desafios, mas também potências em construir uma prática pedagógica que trabalhe com arte, história, diversão e questionamentos ao mesmo tempo. Ao olhar para os livros didáticos enxergo o cinema como parte integral do currículo, não como objetos ou coisas que são utilizadas e descartadas. O cinema e o audiovisual tem um papel ativo na construção de sujeitos, independentemente de ser usados em sala de aula, são artefatos culturais que atravessam todo o país e a escola deve prestar mais atenção a eles.

## **2.2 – Os Movimentos Cinematográficos Brasileiros durante a Ditadura Militar**

O período da Ditadura Militar é um dos mais complexos e delicados períodos da história do Brasil, sua memória ainda se encontra em disputa e a historiografia parece ser cada vez menos escutada. Figuras políticas como deputados e até o presidente do país fazem afirmações em que celebram e justificam as ações cometidas durante a ditadura<sup>10</sup>. Há livros<sup>11</sup> e até programas de televisão que em seus discursos diminuem a gravidade da ditadura militar chamando o período de “ditabranda”, um revisionismo histórico feito sem qualquer seriedade acadêmica mas que alcança muitas pessoas.

Dentro do meio acadêmico não há um consenso sobre o que define e o que significou a ditadura militar. Há tradições na historiografia, mas os debates sobre a realidade do período são mais complexos do que aparenta ser inicialmente. O próprio termo se encontra em disputa:

---

<sup>10</sup> Alguns dos vários instantes que o presidente Bolsonaro defendeu a ditadura militar nos últimos anos: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2022/03/31/bolsonaro-obras-ditadura-militar.htm>; <https://oglobo.globo.com/epoca/brasil/oito-vezes-em-que-bolsonaro-defendeu-golpe-de-64-24949762>

<sup>11</sup> O livro “Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil” de Leandro Narloch lançado em 2009 é repleto de revisionismo histórico, erros factuais e desonestidade acadêmica com suas referências. Em 2017 foi adaptado para uma série de televisão, mantendo todas suas incongruências.

Há relativa variedade de usos: Eliézer Rizzo de Oliveira falou em “movimento político-militar” em seu livro de 1976; Marcelo Ridenti, em 1993, já usava a expressão “golpe civil-militar”, antes do posicionamento mais insistente de Daniel, e adotou “regime civil-militar” em publicação de 2003; João Roberto Martins Filho preferiu “golpe político-militar” no livro clássico de 1987; a historiadora marxista Virgínia Fontes reforça a opção de Dreifuss com a expressão “ditadura empresarial-militar” e alguns autores preferem deixar como está, chamando a ditadura de militar (FICO, Carlos, 2017 p. 53)

A partir das minhas leituras optei por utilizar a expressão ditadura militar. Reconheço, baseado nas obras de Fico (2017) e Napolitano (2014), a participação de parte da camada civil no golpe de 1964, definindo assim a derrubada de João Goular e a instauração de um governo militar como um processo civil-militar. O golpe só foi possível devido ao apoio de setores como a classe média, o governo estadunidense, a imprensa e a igreja. Apesar disso, os governos que se estabeleceram eram cada vez mais militares e excluía a população civil. É a partir dessa observação que Napolitano (2014) constrói seu argumento por chamar o golpe de civil-militar mas o período todo como ditadura militar, ou seja, o autor não concorda com

[...] a visão de que o regime político subsequente tenha sido uma ‘ditadura civil-militar’ ainda que tenha tido entre os seus sócios e beneficiários amplos setores sociais que vinham de fora da caserna, pois os militares sempre se mantiveram no centro decisório do poder (NAPOLITANO, 2014, p. 11).

Não pretendo nesse texto desenvolver um debate sobre todo o período da ditadura militar, afinal o escopo da pesquisa é outro. Num momento de disputas de narrativa sobre o período alcançam a presidência do país, prestar atenção à relação entre ditadura militar e o ensino de história me parece urgente. A arte e o cinema são encarados nesse texto como prisma dessa relação, o objeto de estudo e o foco dos meus esforços.

Assim como Napolitano (2014), enxergo a cultura como um campo de oposição e resistência à ditadura militar. Quando se fala de cinema e ditadura militar o Cinema Novo é provavelmente o que vem a mente da maioria das pessoas, sua estética e discurso eram abertamente e diretamente oposição ao governo militar. Para além do Cinema Novo, considero que todos os três movimentos cinematográficos que fazem parte dessa pesquisa ocupam espaço de resistência à ditadura militar, mesmo em filmes que não aparentam confrontar diretamente o regime militar. Há diversas formas de resistir e algumas envolvem outros confrontos, como escapar da censura, incluir debates políticos a partir

de metáforas ou só o fato de se produzir filmes sem muito orçamento ou incentivo do governo.

### 2.2.1 - Cinema Novo

Surgindo nos anos 1960, o Cinema Novo foi um dos movimentos cinematográficos mais influentes do país, apesar de durar até meados da década de 1970 ele é até hoje lembrado e celebrado. Os cineastas desse movimento buscaram criar uma linguagem visual própria, capaz de mostrar a realidade dos problemas do Brasil, a violência e fome que a população pobre sofria, além de trabalhar a desigualdade social. Havia um interesse entre seus realizadores de combater as produções estadunidenses de Hollywood que dominavam (e ainda dominam) os cinemas brasileiros, também contrariavam os filmes produzidos pelos estúdios nacionais Atlântida e Vera Cruz, considerados alienadores e pouco políticos.

O cineasta baiano Glauber Rocha talvez seja a figura mais conhecida do Cinema Novo, dirigiu alguns dos filmes mais celebrados como Deus e o Diabo na Terra do Sol e Terra em Transe. Além disso, Rocha fazia esforços teóricos, escrevendo sobre o próprio movimento cinematográfico que ajudou a criar, em 1980 escreveu o prefácio de Revolução do Cinema Novo em que esboça uma definição do Cinema Novo:

Nosso cinema é novo porque o homem brasileiro é novo e a problemática do Brasil é nova e nossa luz é nova e por isso nossos filmes nascem diferentes dos cinemas da Europa. [...] Queremos fazer filmes anti-industriais; queremos fazer filmes de autor, quando o cineasta passa a ser um artista comprometido com os grandes problemas do seu tempo; queremos filmes de combate na hora do combate e filmes para construir no Brasil um patrimônio cultural [...] No Brasil o cinema novo é uma questão de verdade e não de fotografismo. Para nós a câmera é um olho sobre o mundo, o travelling é um instrumento de conhecimento, a montagem não é demagogia mas pontuação de nosso ambicioso discurso sobre a realidade humana e social do Brasil! Isto é quase um manifesto. (ROCHA, 1981, p. 15-6.)

Há em Glauber Rocha uma preocupação em defender as particularidades que criam o Cinema Novo, uma tentativa de separar o cinema brasileiro dos cinemas estrangeiros e valorizar as especificidades de uma brasilidade. É construída uma lógica dicotômica na fala de Rocha, aonde há um “nós” (cinema-novistas) preocupados em produzir filmes autorais que fossem preocupados com a realidade brasileira, versus um “eles” (cinema estrangeiro e nacional sob influência do cinema internacional) que produzem filmes genéricos e distantes do Brasil. Dessa forma, Glauber Rocha reafirma a excepcionalidade do Cinema Novo, colocando no cerne do movimento a novidade que dá nome ao próprio, o encontro do audiovisual com a realidade da população brasileira. Os

cinema-novistas observavam o país a partir da desigualdade social e da fome, temas que o cinema nacional evitava encarar e aprofundar.

A partir desse olhar para um contexto violento e cruel, Rocha explica porque a trágica originalidade do Cinema Novo é a fome.

O Cinema Novo narrou, descreveu, poetizou, discursou, analisou, excitou os temas da fome [...] personagens comendo raízes, personagens roubando para comer, personagens matando para comer, personagens fugindo para comer, personagens sujas, feias, descarnadas, morando em casas sujas, feias, escuras: foi uma galeria de famintos que identificou o Cinema Novo com o miserabilismo tão condenado pelo governo, pela crítica a serviço dos interesses antinacionais [...] e pelo público — este último não suportando as imagens da própria miséria. Esse miserabilismo do Cinema Novo opõe-se a [...] filmes de gente rica, em casas bonitas, andando em automóveis de luxo: filmes alegres, cômicos, rápidos, sem mensagens, de objetivos puramente industriais [...] Como se, na estufa e nos apartamentos de luxo, os cineastas pudessem esconder a miséria moral de uma burguesia indefinida e frágil ou se mesmo os próprios materiais técnicos e cenográficos pudessem esconder a fome que está enraizada na própria incivilização. (ROCHA, 1981, p. 29-30)

Filmar e investigar a fome do país representada um rompimento com o cinema nacional que estava estabelecido nas décadas anteriores que focava suas lentes em personagens ricos, filmes cômicos, alegres e luxuosos. O novo do Cinema Novo era olhar para a população pobre, não fugir de filmar a miséria e a tristeza, o drama se torna central. A proposta desses cineastas envolvia não desviar o olhar para algo que o cinema brasileiro evitava encarar, transformando suas câmeras em armas de combate à desigualdade social. Havia uma preocupação política entre os cinema-novistas que percebiam o potencial do cinema de alcançar a população como um todo, inclusive percebiam como para esse propósito o cinema era “superior à literatura porque pode tocar os analfabetos” (DESBOIS, 2016, p. 97) e dessa forma emocionar e mobilizar a população sobre sua realidade.

Sua força de expressão encontrava-se a partir da ruptura, com os cinemas vigentes, suas estéticas e narrativas. Desbois (2016) sintetiza as características do Cinema Novo nesses dois pilares, temática e estilisticamente. Em relação a temática o autor destaca que o movimento concedia:

O protagonismo às pessoas do povo, em especial aos das regiões desfavorecidas como o Nordeste: os pescadores de *Barravento*, a família faminta de *Vidas secas*, os camponeses do sertão, os habitantes das favelas filmados em preto e branco, como para apagar a imagem folclórica em technicolor de *Orfeu negro* (DESBOIS, 2016, p. 83)

Já em relação as preocupações estilísticas e técnicas, o autor destaca como os filmes do Cinema Novo adotam:

Uma forma de despojamento hiper-realista (*Ganga Zumba*) próximo às técnicas de documentário ou uma sublimação lírica das imperfeições técnicas colocadas a serviço de um país subdesenvolvido em busca de seu próprio eu, ao contrário do artifício da Vera Cruz ou da grandiloquência das cenas externas (*Caiçara, Sinhá moça*) (DESBOIS, 2016, p. 83)

Essa aproximação com a linguagem documental reforça o desejo de aproximar a câmera da realidade e se afastar de uma encenação considerada artificial e mentirosa. A busca por uma identidade brasileira em questão de linguagem e narrativa ocorre a partir de um desejo dos cinema-novistas de olhar para as populações pobres e marginalizadas, das quais eles não faziam parte. Os principais idealizadores do Cinema Novo faziam parte de uma juventude branca de classe média ou alta que se encontrava “revoltada contra o meio de onde saiu (os “ocupantes”) e em busca de um melhor equilíbrio social com os “ocupados” (descendentes de índios ou escravos negros) ” (DESBOIS, 2016, p. 83). Sendo assim, o movimento envolvia uma dimensão de autocritica, um desejo por debater as desigualdades sociais e de se aproximar de uma realidade da qual seus realizadores eram distantes.

Apesar da autoria e originalidade de seus filmes, observam-se influências diretas de outros movimentos cinematográficos, mesmo que inicialmente negados pelos cinema-novistas. Algumas das aproximações mais evidentes são com o cinema soviético como os de Eisenstein e Vertov, do neorealismo italiano de Rossellini e do cinema-verdade de *Os boas-vidas* (DESBOIS, 2016, p. 93-94). Essas referências não apagam a autorias dos cinema-novistas, apesar de ser possível questionar o discurso que afirma um distanciamento entre o Cinema Novo e o cinema europeu. Souza (2009) aponta a contradição no discurso dos cinema-novistas que criticavam a “utilização formal dos filmes estrangeiros por parte da chanchada, sobretudo, os norte-americanos” (SOUZA, 2009, p. 5-6) ao mesmo tempo que “assimilava a estética *neo-realista* italiana de Rossellini e De Sica, e a “política dos autores” de Godard e Truffaut no *Cahiers do Cinéma*” (SOUZA, 2009, p. 5-6). Essa contradição não passou batida e quando surgiram questionamentos os cineastas do Cinema Novo “mudaram o foco de suas críticas, que antes eram contra qualquer invasão estrangeira no mercado interno, tanto no conteúdo como na forma, para o caso específico do cinema americano” (SOUZA, 2009, p. 5-6). Apesar disso, as influências não desmerecem a originalidade do movimento, mas são essenciais para que ele seja contextualizado dentro da história dos movimentos cinematográficos. Essa aproximação com parte do cinema europeu funciona também para demonstrar como os interesses temáticos e estilísticos do Cinema Novo se estendem

também para suas influências que envolviam alguns dos cinemas mais políticos e preocupados com a realidade da população europeia.

É importante tomar cuidado para não observar o Cinema Novo como um bloco único, em que todos os cineastas concordavam entre si, com uma estética única e apenas um olhar para a sociedade brasileira. José (2007) traz uma fala do crítico José Carlos Avellar que revela uma visão mais complexa do Cinema Novo.

Tenho a sensação que cada filme caminhava para um lado diferente, à sua maneira”, esclarece o crítico. “E se existia alguma coisa que me parece ser igual, ser comum, é uma preocupação em discutir o problema do país. (...) E me parece que essa era uma preocupação muito freqüente dos filmes do Cinema Novo, ou seja, se servir de uma situação particular para, através dela, falar do país como um todo (José, 2007, p. 158)

Esse trecho ajuda a compreender como o Cinema Novo, por mais que houvesse uma unidade temática, não se expressava como um movimento disciplinado, com regras que limitavam seus realizadores. Os cineastas do Cinema Novo tinham preocupações similares e a partir delas criavam seus caminhos em questão de linguagem e abordagem, mantendo as autorias por seus filmes.

Após o primeiro de abril de 1964, com o golpe militar, o cenário político muda, a repressão política aumenta, marcada por cassação de mandados da oposição, prisões e autoexílios por pessoas de esquerda. Isso afetou também os cinema-novistas que viram suas reivindicações de revolução interrompidas, porém inicialmente não foram impedidos de filmar. O Cinema Novo sobre um baque e se vê diante de uma nova realidade que traz consigo novas preocupações, algo que toda a produção artística brasileira encara naquele momento. Assim, a sua poética é redefinida, com cada diretor transmitindo à sua maneira os sintomas de um país em crise (José, 2007, p.155). Se antes de 1964 os cinema-novistas se preocupavam principalmente com as realidades de quem vivia no interior do país, no universo rural, e das periferias das cidades, após o golpe militar tem seu enfoque deslocado para o mundo do pequeno-burgês. Os cineastas passam a produzir obras que buscam refletir sobre as consequências do golpe militar, a derrota que isso significou para as esquerdas brasileiras e como isso afeta a consciência política do povo.

A partir de 1964 a autoria no Cinema Novo “redefinía sua linguagem e seus temas, dando ênfase à liberdade individual e às experiências revolucionárias dos movimentos artísticos” (José, 2007, p. 156). Dessa forma, o golpe militar significa um golpe fatal e um evento que traz força de mito para o movimento cinematográfico, que sofre censura e tem alguns de seus membros exilados. Com a ditadura militar o Cinema Novo se

transforma e ganha força de mito, realizando em parte o que havia sonhado ser “um portavoz e porta-bandeira de todos os oprimidos do Brasil na construção de um país melhor” (DESBOIS, 2016, p. 83).

Em contrapartida, com o endurecimento do regime militar em 1968, marcado pelo AI-5, ocorre um crescimento violento da repressão. A censura, prisões, assassinatos, torturas se tornaram uma realidade cada vez mais próxima dos intelectuais e cineastas que fossem de esquerda. Alguns cinema-novistas precisaram se exilar, incluindo entre eles figuras importantes como Cacá Diegues e Glauber Rocha. Isso marca o início do fim, levando à “dissolução progressiva e definitiva do movimento” (DESBOIS, 2016, p. 136). Dessa forma o Cinema Novo entra em sua terceira e última fase, com seu fim em meados de 1972.

A historiografia sobre o Cinema Novo tem como uma de suas principais figuras o pesquisador Paulo Emílio Salles Gomes (1980), sua perspectiva sobre o movimento influenciou outros estudiosos como “Ismail Xavier (XAVIER, 2001), Fernão Ramos (RAMOS, 1987) e Maria Rita Eliezer Galvão (GALVÃO, 1981)” (SOUZA, 2009, p. 2) que concordavam com o argumento de Gomes que tomava o Cinema Novo como modelo de cinema a ser seguido.

Souza (2009) aponta como houve uma sintonia entre os estudos acadêmicos sobre cinema nos anos 1960 e a produção cinematográfica do Cinema Novo, possibilitada pela similaridade de suas leituras sobre a realidade brasileira, resumidas pelo autor como “a caracterização de nosso país como subdesenvolvido e culturalmente colonizado, bem como a propagação da necessidade da luta antiimperialista em prol do desenvolvimento nacional” (SOUZA, 2009, p. 3). Seus representantes principais eram Glauber Rocha e Paulo Emílio Salles Gomes, ambos criticavam a presença repressiva dos filmes estrangeiros e sua influência estilística, técnica e artística no cinema brasileiro como nas chanchadas e nos filmes produzidos na Vera Cruz<sup>12</sup>.

Historiadores e cinemanovistas, à luz das perspectivas nacionalista e revolucionária supracitadas, defendiam a idéia de que no processo de afirmação da identidade nacional, o cinema possuía papel fundamental no sentido de evidenciar as mazelas sociais no intuito de conscientizar o público de sua situação econômica, social, política e cultural, subdesenvolvida. (SOUZA, 2009, p. 4)

---

<sup>12</sup> A Vera Cruz (Companhia Cinematográfica Vera Cruz) foi um estúdio brasileiro de cinema que produziu e distribuiu diversos filmes entre 1949 e 1954

A partir desse casamento de ideias, historiadores e cinema-novistas mantém viva a memória do Cinema Novo e colaboram para transformar esse movimento cinematográfico num ideal de cinema brasileiro que ainda ecoa hoje em dia.

### 2.2.2 - Cinema Marginal

O Cinema Novo não foi o único movimento cinematográfico relevante durante o período da Ditadura Militar. Uma região chamada Boca do Lixo, localizada no bairro de Santa Cecília/Luz, se tornou um polo de produções cinematográficas de baixo orçamento. Por ser no centro de São Paulo a região era ocupada por escritórios de distribuidores, exibidores e produtores. Ou seja, era possível financiar e distribuir um filme localmente a partir do capital privado e de acordos entre produtores e exibidores, o que permitia aos diretores uma liberdade criativa (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019, p. 8). Era uma região ocupada por pessoas pobres que se encontravam à margem da sociedade, como prostitutas, moradores de rua, traficantes de drogas. A Boca do Lixo foi palco das mais diversas produções de gêneros e movimentos cinematográficos diferentes, do horror, à Pornochanchada.

O Cinema Marginal surge nesse contexto, entre 1964 e 1967<sup>13</sup>, tem seu nome devido aos seus filmes focarem suas histórias em personagens “totalmente desestruturados que se encontravam à margem da sociedade, porque, para além da militância política existiam as prostitutas, bandidos, homossexuais, drogados, pervertidos, degenerados” (JOSÉ, 2007, p. 159). A partir desse interesse por aqueles considerados marginais, o movimento cinematográfico buscou um estilo que fosse coerente, “era a estética do grotesco, onde o *kitsch*, o burlesco, as imagens sujas e desfocadas predominavam” (JOSÉ, 2007, p. 159). Da mesma forma que suas histórias eram estranhas, sujas e sem o glamour hollywoodiano, o Cinema Marginal se constituiu a partir de imagens que causavam estranhamento, chegando a incomodar o espectador com seus anti-heróis da realidade brasileira<sup>14</sup>:

---

<sup>13</sup> Para muitos o primeiro filme considerado do Cinema Marginal era o filme *A Margem* (1967) de Ozualdo Candeias, título que reforça a escolha do nome do movimento

<sup>14</sup> Alguns dos principais nomes e filmes do Cinema Marginal: “O cinema marginal tanto podia estar nos filmes eróticos da Boca do Lixo (SP), como nas propostas estéticas de Ozualdo Candeias (*A margem*, 1967, *Zezero*, 1972); de Rogério Sganzerla (*O bandido da Luz Vermelha*, 1968, *A mulher de todos*, 1969), e Júlio Bressane (*O anjo nasceu*, 1969, *Matou a família e foi ao cinema*, 1969); nos projetos tropicalistas de Fernando Coni Campos (*Viagem ao fim do mundo*, 1968) e de Iberê Cavalcanti (*A virgem prometida*, 1967, *Um sonho de vampiros*, 1969); nas fitas de terror de Mojica Marins (*À meia-*

Como o Bandido da Luz Vermelha, marginal que realmente aterrorizou a cidade de São Paulo na época; Lula, o adolescente baiano que não fazia nada mas era amigo de Glauber Rocha e queria ser cineasta (*Meteorango kid, o herói intergaláctico*, de André Luiz Oliveira/1969), ou Sonia Silk, “a fera oxigenada”, rainha do *trottoir* na Rua Prado Jr., em Copacabana, que sonhava em ser cantora de rádio (*Copacabana mon amour*, de Rogério Sganzerla, 1970). E, a cada obra, surgia um novo universo, repletos de seres bizarros e monstruosos. (JOSÉ, 2007, p. 159)

A noção de monstruosidade era recorrente, a figura estranha que não se encaixa direito numa sociedade caótica. Todo esse fascínio por histórias e personagens estranhos funcionavam como uma forma desse cinema comentar sobre a realidade do período, o contexto do país, suas desigualdades e contradições que produziam os personagens bizarros. Ou seja, o Cinema Marginal “recorria ao exótico, psicodélico ou ao absurdo para falar sobre nossa realidade (JOSÉ, 2007, p. 162).

Além de uma montagem inventiva e criativa, há uma liberdade nessa forma de se pensar e fazer cinema que possibilita uma abertura ao imprevisível. “A finalização não é apenas a concretização do já previsto, mas sim um momento em que o filme inda pode se transformar em profundidade” (BERNARDET, 2012, p. 10-11), num processo de criação colaborativo que não termina até o corte final. Bernardet (2012) utiliza como exemplo máximo desse processo a utilização do improviso em filmes do Cinema Marginal.

Vários recursos de linguagem aqui comentados apontam para o improviso, e é certo que houve improvisação tanto em *O bandido da luz vermelha* como em *Fome de amor* ou *Câncer*. O improviso, considerado um horror pela mentalidade profissional, foi freqüentemente um recurso criador. Ele não aceita que o roteiro seja o filme pronto no papel nem que filmagem, montagem e sonorização se limitem a ser a concretização do já previsto pelo escrito. O improviso é o filme sendo criado durante a sua elaboração (BERNARDET, 2012, p. 11-12)

Dessa forma, o improviso não é um recurso de última hora, mas de uma intenção de seus realizadores que estavam abertos a outras possibilidades para construir a visão que o diretor tem para o filme (BERNARDET, 2012)

Assim como o Cinema Novo, o Cinema Marginal sofreu repressões do regime militar devido aos seus filmes que muitas vezes eram produzidos e distribuídos sem passarem pela fiscalização e censura da época. Alguns de seus principais autores se exilaram, como Rogério Sganzerla, enquanto outros foram presos e sofreram torturas como Olney São Paulo (JOSÉ, 2007, p.160-161).

---

*noite levarei tua alma*, 1964); e na metáfora política de Luiz Rozemberg (*Jardim de espumas*, 1970) e de Olney São Paulo (*Manhã cinzenta*, 1969)” (JOSÉ, 2007, p. 159)

Há uma narrativa tradicional da historiografia do cinema brasileiro que define o Cinema Marginal a partir de uma oposição ao Cinema Novo. Enquanto o primeiro produz uma estética do grotesco, o segundo têm a estética da fome, cada um com técnicas e abordagens próprias. O Cinema Novo era visto como o superior entre os dois, por ser um cinema engajado com questões políticas, culto e que se preocupava com uma linguagem brasileira. Já o Cinema Marginal é percebido por essa tradição como descomprometido com as pautas políticas, preocupado em demonstrar como a cultura brasileira, enquanto buscava o status de culta, era marginal, caótica e antropofágica (JOSÉ, 2007, p. 160). Até nas influências cinematográficas essa dicotomia pode ser observada, o Cinema Novo bebendo no Neorrealismo Italiano e o Cinema Marginal na Nouvelle Vague francesa e no cinema underground estadunidense<sup>15</sup>.

Souza (2009) observa como o pesquisador “Jean-Claude Bernardet em *Historiografia Clássica do cinema brasileiro* se propõe a criticar alguns princípios teóricos básicos que balizaram a historiografia clássica do cinema nacional” (SOUZA, 2009, p. 1). Entre os principais autores que Bernardet direciona suas críticas é ao, já citado, pesquisador Paulo Emílio Salles Gomes. Essa disputa historiográfica representa um debate potente que ajuda a explicar como a história do cinema brasileiro é contada e ensinada.

Bernardet (2012) encara essa disputa historiográfica em seu texto, apontando como nos primeiros anos a oposição entre Cinema Novo e Cinema Marginal era menos evidente, tanto entre os cineastas quanto entre os próprios filmes. Diretores importantes como Rogério Sganzerla e Júlio Bressane demonstravam, no início de suas carreiras, um interesse e admiração pelo cinema de cine-novistas como Paulo Cezar Saraceni e Glauber Rocha. Enquanto isso, cineastas do Cinema Novo como “Glauber Rocha, Nelson Pereira dos Santos, Leon Hirszman e Walter Lima Jr. fizeram um pouco mais do que namorar o Cinema Marginal” (Bernardet, 2012, p. 1). Houveram inclusive filmes como *Cara a Cara* (1968), que foi percebido pela imprensa em seu lançamento com um filme de uma nova geração do Cinema Novo e hoje em dia é considerado como um filme do Cinema Marginal (Bernardet, 2012).

---

<sup>15</sup> Dois filmes que marcam a ruptura entre os dois cinemas, de acordo com Ismail Xavier, são *Terra em transe* (1967), de Glauber Rocha e *Bandido da Luz Vermelha* (1968), de Rogério Sganzerla (JOSÉ, 2007, p.156-157)

O próprio termo Cinema Marginal não era consenso em sua época, os próprios cineastas clássicos do movimento, Bressane e Sganzerla, não concordavam com a nomenclatura. Para ambos a denominação não funcionava pois:

Eles não faziam um cinema que queria ficar à margem dos circuitos exibidores (atitude bem diferente do Underground norte-americano), mas um cinema que, com raras exceções (O bandido da luz vermelha), foi marginalizado pelos circuitos — e pela censura (Bernardet, 2012, p. 2).

Bernardet (2012) traz esses e outros exemplos como forma de defender seu argumento de que esse sistema de categorias limita a compreensão dos filmes. Sua inquietação é evidente ao longo do texto:

É como se não conseguíssemos pensar fora desse sistema de categorias. Tal sistema tem o efeito de promover semelhanças e afinidades entre filmes e diretores, em detrimento de diferenças e particularidades e também de outras afinidades. A perda é evidente, para os filmes e para nós. (Bernardet, 2012, p. 2)

Para o autor, categorias como essas precisam ser tencionadas e não aceitadas como verdades absolutas. Parte de seu esforço no texto é mostrar como há uma história que reforça essa inquietação com as definições rígidas entre os movimentos cinematográficos. Reduzir um filme ao Cinema Novo ou ao Cinema Marginal pode fechar as interpretações possíveis e impedir novas leituras.

Há diversas aproximações entre os dois movimentos cinematográficos que tendem a ser ignoradas, mas que já foram apontadas por críticos e cineastas ao longo dos anos. Dois exemplos iniciais são os baixos orçamentos na fase inicial do Cinema Novo e no Cinema Marginal, e a própria noção de autoria que foi introduzida no Brasil pelo Cinema Novo e é herdada pelo Cinema Marginal (BERNARDET, 2012, p. 2). Indo além, Bernardet (2012) direciona o olhar para os estilos, estéticas, matérias, movimentos, espaços e ritmos. Ao propor uma leitura “mais tátil dos filmes” (BERNARDET, 2012, p. 12), o autor desloca a percepção da dimensão ideológica e das significações para a materialidade dos filmes. A partir desse movimento o autor encontra mais proximidades entre o Cinema Novo e o Cinema Marginal, “afinidades e parentescos que não são definidos pelas categorias tradicionais de Cinema Novo e Cinema Marginal” (BERNARDET, 2012, p. 12).

A provocação de Bernardet (2012) é interessante para pensar em como é organizada a história do cinema brasileiro e de outras formas que isso pode ser trabalhado. É necessário que se evite leituras essencialistas sobre o cinema, colocando filmes em caixas fixas. Outras chaves de leitura são possíveis e seu texto demonstra uma

possibilidade. Berdardet (2012) tenciona a historiografia tradicional a partir de um exercício historiográfico, demonstrando como os movimentos cinematográficos transbordam e se misturam em algumas instâncias. Para o autor é necessário ultrapassar leituras antigas, afinal “determinadas correntes ideológicas tiveram seu tempo. Hoje precisamos de outras. A utopia romântica do Cinema Novo envelheceu, a contracultura dos anos 60-70 pertence ao passado” (BERDARDET, 2012, 13).

Independente da leitura feita sobre Cinema Novo e Cinema Marginal é inegável que ambos foram movimentos cinematográficos brasileiros importantes para a história do cinema nacional. Nos dois havia um desejo de “colocar a violência, a segregação e a ausência de proteção do Estado nas telas e conquistar o público nacional” (JOSÉ, 2007, p. 162). Sua herança pode ser sentida até hoje no cinema brasileiro, tanto tematicamente quanto estilisticamente. A versatilidade dos autores e seus usos da linguagem cinematográfica influenciaram diferentes abordagens narrativas e estéticas, do documentário ao comercial, da dramaturgia ao videoclipe (JOSÉ, 2007, p. 162).

### **2.2.3 - Pornochanchadas**

Antes de iniciar esse tópico que explorará as Pornochanchadas como um movimento cinematográfico, é preciso reconhecer o conflito de se falar sobre Pornochanchada e livros didáticos. O docente é o responsável por selecionar um filme para ser trabalhado em sala de aula e por isso é necessário que “o professor tome algumas precauções como criar condições de exibição, articular o filme com o currículo e/ou conteúdo, pensar nas habilidades desejadas, nos conceitos veiculados, na faixa etária apropriada e na realidade cultural da classe” (NAPOLITANO, 2015, p.16). Isso apresenta desafios e limitações para a seleção de filmes, em especial para este movimento cinematográfico.

Em relação as Pornochanchadas há uma óbvia questão que impede sua utilização, afinal, ao pensar na relação entre cinema e educação é necessário que o professor esteja atento e leve em consideração a faixa etária dos filmes em relação as idades dos estudantes. Como o próprio nome informa, há uma presença significativa do sexo e do erotismo nesses filmes (mais do que uma pornografia em si) e isso os torna recomendados apenas para maiores de dezoito anos. Apenas com essa questão se imagina a impossibilidade de que os livros didáticos trabalhem com esses filmes diretamente. Compreendo esse impedimento, porém, optei por não ignorar as pornochanchadas da

pesquisa, mesmo que não encontre nada sobre nos livros didáticos. É inegável a relevância que as Pornochanchadas tiveram durante o período do regime militar, principalmente em relação a sua popularidade, há um valor histórico importante em não esquecer desse movimento cinematográfico.

As Pornochanchadas representam um conjunto de filmes que têm em comum uma herança nas chanchadas, geralmente comédias esteticamente próximas a linguagem cinematográfica tradicional. Sendo que diferente das chanchadas, seus filmes trabalham diretamente com o erotismo, nudez e o sexo. Além disso, observa-se que sua produção envolvia uma diversidade de gêneros cinematográfico:

Pontos em comum das pornochanchadas eram o erotismo e a nudez, de modo que elas reúnem todos os gêneros em que estes podem ser utilizados: comédia, drama, terror, policial, suspense, western, filmes experimentais e até mesmo adaptações literárias indianistas. (DESBOIS, 2016, p. 171)

Ou seja, as Pornochanchadas são filmes eróticos brasileiros, dos mais variados gêneros cinematográficos, que apesar do prefixo “pornô” em seu nome não são pornográficos, inicialmente “as cenas de sexo são de um erotismo apenas sugerido” (DESBOIS, 2016, p. 152). Além das chanchadas, haviam influências do cinema italiano em episódios que faziam sucesso no Brasil e do próprio cinema paulista do final da década de 1960 (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019, p, 7).

Com o lançamento do filme *O pornógrafo* (1970), seu cineasta João Callegaro produz um Manifesto do Cinema Cafajeste como parte de seu material promocional. Nele é explicitada as intenções e objetivos que permeiam as produções das Pornochanchadas. Indo ao contrário daquilo que o Cinema Novo defendia, é defendido o abandono “as elucubrações intelectuais, responsáveis por filmes ininteligíveis, e atingir uma comunicação ativa com o grande público, aproveitando os cinquenta anos de mau cinema americano devidamente absorvido pelo espectador” (CALLEGARO, apud DESBOIS, 2016, p. 162). A estratégia era produzir obras que alcançassem um grande público, numa relação mais próxima do que o distanciamento intelectual do Cinema Novo. Dessa forma, esse cinema escolheu seguir o caminho de produções baratas, locais, com nudez e sexo para assim alcançar uma rentabilidade maior.

O seu sucesso com o público brasileiro é inegável, sendo responsável por algumas das maiores bilheterias do cinema nacional durante a década de 1970. Como aponta Marcel de Almeida Freitas (2004, apud OLIVEIRA JÚNIOR, p. 8) “as pornochanchadas invadiram o mercado de modo ubíquo e se caracterizaram por serem produzidas em série,

no mais literal sentido da palavra industrial”. A produção de seus filmes era barata e podia ser executada rapidamente, o que explica o cenário explicitado por Oliveira Júnior (2019) de que “nos anos 1975 e 1976, auge da pornochanchada, a Boca do Lixo despejava no mercado cerca de 40% dos longas-metragens produzidos no país” (SIMÕES, 2007, apud OLIVEIRA JÚNIOR, 2009, p. 8). Essa grande quantidade de filmes dominou os cinemas brasileiros dos anos 1970, havendo no Rio de Janeiro seu outro polo de produção (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019, p. 8).

Oliveira Júnior (2019) aponta em seu texto uma ausência de um campo de pesquisas robusto que analise profundamente as pornochanchadas e seus aspectos formais, observando a presença de discursos hierarquizantes que a desvalorizam (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019, p. 8). O autor destaca como a rejeição existiu desde os críticos que escreveram durante o período de lançamento das produções, algo que está relacionado a uma abordagem tradicional das teorias cinematográficas que “que identifica um cinema massivo (cinema comercial ou de gênero) como automaticamente conservador em termos estéticos e ideológicos” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019, p. 9). O discurso hierarquizante do cinema brasileiro era dominante já nos anos 1950 e 1960, associados aos movimentos teóricos que ganham força com o Cinema Novo. Em síntese é construída uma dicotomia entre:

[...] um cinema considerado não apenas cultural e artisticamente relevante (culto ou autoral), mas também moralmente elevado (não apelativo), e principalmente *social e politicamente consciente* (empenhado ou mesmo revolucionário), frente a um cinema associado aos filmes de gênero, francamente comercial (não-autoral), tido como apelativo (e até mesmo imoral ou pornográfico), ou sobretudo *politicamente alienado e alienante* (acomodado e conformista) [...] (FREIRE, 2011, p. 50-51, apud OLIVEIRA JÚNIOR, 2019, 9)

Como foi dito anteriormente, os trabalhos de Paulo Emílio Salles Gomes foram extremamente influências entre os historiadores do cinema nacional e reforçam esse discurso. Ocorre então um aumento do distanciamento construído entre um cinema autoral e um cinema comercial, em que os filmes considerados artísticos e cultos como aqueles do Cinema Novo são vistos como esteticamente superiores aos produtos considerados de cultura de massa como as Chanchadas e Pornochanchadas (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019, p. 9).

A falta da construção explícita de um argumento político, da produção de um cinema que buscasse romper com a realidade desigual brasileira representava talvez o maior incômodo dos críticos e teóricos com o cinema de massa como as Pornochanchadas. Consideradas como artes não engajadas, seus filmes não se

encaixavam nos projetos políticos e ideológicos dos intelectuais de esquerda, historiadores e cinema-novistas. A interpretação tradicional indica que esse movimento cinematográfico foi produzido a partir de valores conservadores da sociedade brasileira e “pouco contribuíram para a evolução da linguagem cinematográfica ou do questionamento de aspectos sociais” (SALES FILHO, 1995, p. 70, apud, OLIVEIRA JÚNIOR, 2019, p. 11). Não busco aqui exercer o mesmo movimento de desvalorizar um cinema para valorizar outro, apenas demonstrar como a própria desvalorização da Pornochanchada tem uma historiografia.

Além disso, Oliveira Júnior (2019) observa como há uma hierarquia dentro do cinema erótico produzido no período, filmes como *Luz del Fuego* (1982) e *Rio Babilônia* (1982) foram celebrados pela crítica mesmo com a presença de nudez e cenas de sexo. Ambos não costumam ser vistos como filmes da Pornochanchada,

[...] o que possibilita observar uma distinção clara neste momento entre um cinema oficial, respaldado pela Embrafilme e composto por cineastas de prestígio cultural, e, por outro lado, o cinema da Boca do Lixo, sem apoio direto estatal e carregando os estigmas do gênero (GOMES, 2012, p. 37, apud, OLIVEIRA JÚNIOR, 2019, p. 9)

Esse estigma sobre as pornochanchadas impede de olhar os filmes para além da caixa que são colocados e retira nuances que podem estar presentes. Oliveira Júnior (2019) defende em seu texto que há outros olhares possíveis de serem construídos, um deles é de que esse cinema “do espetáculo sensacionalista, emoldurado aos moldes do excesso e em diálogo com os “gêneros do corpo”, ele também se fez valer de estratégias estéticas associadas a um cinema moderno, como a reflexividade” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019, p. 10). Ou seja, o olhar do autor abre possibilidades de análise, demonstrando como nesse cinema popular também há espaço para a construção de “espaços da ambivalência na medida em que traduz questões de ordem política dentro de sua lógica espetacular” (OLIVEIRA JÚNIOR, 2019, p. 10). Dessa forma, Oliveira Júnior (2019) encara os filmes a partir de suas linguagens, percebendo como a partir do excesso também pode se construir ambivalência e reflexões.

A lógica de que esses filmes são alienados e alienantes subestima o espectador médio consumidor da Pornochanchada (OLIVEIRA JÚNIOR, 2012, p. 11), assumindo que esse não tem olhar crítico para o que está assistindo. O autor observa nos filmes da Pornochanchada como a utilização da estética sensacionalista e do excesso também é uma estratégia para engajar corporalmente o público e fazer os filmes circularem mais. Mesmo que não tenha qualquer menção à Pornochanchada nos livros didáticos, esse é um

movimento relevante para o período e que deixou sua marca na história do cinema brasileiro, influenciando uma série de obras que trabalhavam com erotismo.

Ao propor esse olhar crítico sobre a historiografia do cinema brasileiro, não busco negar as problemáticas da Pornochanchada, a presença de homofobia, violência de gênero e objetificação dos corpos femininos não podem ser ignoradas. Apesar disso, concordo com Oliveira Júnior (2019) que é possível analisar esse cinema de forma mais complexa, reconhecendo seu poder de engajamento corporal ao mesmo tempo que criticando suas abordagens. Essa aparente contradição demonstra como é possível debater sobre cinema a partir da ambivalência e abertos a outras possibilidades<sup>16</sup>.

Assim como Oliveira Júnior (2019) não busco concluir que as Pornochanchadas ou outros movimentos cinematográficos são transgressivos ou conservadores, mas construir olhares sobre cinema que estejam abertos a contradições e ambivalências. Os discursos tradicionais sobre cinema são úteis, mas não podem representar prisões para os filmes e realizadores. Pesquisas como as de Oliveira Júnior (2019) e Bernardet (2012) são relevantes nesse movimento de abertura do olhar crítico, tanto em relação aos cânones acadêmicos quanto aos próprios movimentos cinematográficos e seus filmes. Me interessa olhar para o cinema sempre com alguma dimensão de desconhecimento, de incerteza e instabilidade.

Novamente, compreendo porque, apesar de sua relevância para se pensar o cinema durante a ditadura militar, não se encontram aproximações entre Pornochanchada, as escola e os livros didáticos. A questão da faixa etária dos filmes, a presença frequente do erotismo, nudez e sexo são motivos suficientes para justificar esse distanciamento, assim como as problemáticas dos discursos presentes nos filmes. Apesar disso, considero que ao falar sobre cinema durante a ditadura militar de uma forma completa não há como simplesmente ignorar esses filmes, pois eles representam o cinema mais popular do período.

---

<sup>16</sup> Sobre a ambivalência da Pornochanchada Oliveira Júnior (2019) indica (e eu reforço a indicação) o documentário *Histórias que Nosso Cinema (Não) Contava* (2017) dirigido por Fernanda Pessoa

### **3 – Os Livros Didáticos de História e o Cinema**

Neste capítulo busco apresentar brevemente algumas das questões que rodeiam o livro didático, um material que deve ser selecionado com responsabilidade pelas escolas, pois indica caminhos, abre possibilidades ao mesmo tempo que limita abordagens. Seja a partir do texto principal ou nas sugestões e atividades, o livro didático é parte importante das ferramentas que um professor tem em sala de aula. Ao olhar para os filmes mobilizados pelos livros didáticos busco investigar quais caminhos que estão sendo traçados e como estes podem explorar o potencial do contato entre educação e cinema. Além disso, busco nesse capítulo desenvolver a relação entre cinema e o próprio livro didático, apresentando um debate sobre ensino de história e cinema.

#### **3.1 – Entendendo os Livros Didáticos de História**

O livro didático de História que conhecemos atualmente é resultado de um longo processo que aparenta ser familiar e simples, mas é de complexa definição (BITTENCOURT, 2004, p. 34). Sua funcionalidade está ligada ao uso feito pelos docentes e estudantes, devido a isso o livro didático carrega consigo uma dose de incerteza e variabilidade. A ampla distribuição de coleções de livros didáticos na rede pública de ensino brasileira torna sua presença parte das escolas em todo país, contribuindo para que “os alunos de toda a educação básica tenham a possibilidade de um convívio intenso com esses livros, ocorrido não apenas no espaço escolar, mas também fora deste, pois, normalmente, podem levá-los para casa” (PERREIRA & SILVA, 2014, p. 325). Sua relevância para a educação brasileira é inegável, mesmo quando pouco usado pelos professores, sua popularidade e sua própria função o tornam o mais importante material didático.

O livro didático é um objeto complexo, atravessado, produtor e produzido por discursos, dos mais variados, porém, durante décadas os estudos sobre livro didático enxergavam o material de forma limitada, como se houvesse apenas a presença de discursos hegemônicos e dominantes nele (Bittencourt, 2004). Ou seja, havia uma tradição no campo da educação de se olhar para o livro didático a partir de lentes que focavam os problemas de pesquisa no perigo dele ser um instrumento de controle. Nas últimas três décadas o campo de estudos vem trabalhando sob influência de contribuições dos estudos foucaultianos, observando os materiais didático de forma a destacar as disputas internas e relações de poder presentes neles. Sem negar a relevância dos estudos

anteriores, o livro didático passa ser compreendido como um objeto complexo, como evento atravessado por relações de poder, em que narrativas disputam pelo espaço limitado. Enquanto algumas ganham maior destaque, ocupando o centro do texto, outras se mantêm a margem.

O papel dos docentes e estudantes também entra em equação, ambos são agentes ativos na afirmação e contestação do conteúdo dos livros didáticos, ou seja, alunos e professores constroem leituras próprias a partir do livro e, portanto, produzem conhecimento em conjunto com o material didático (CARVALHO, 2018). Outras histórias são possíveis (ARAÚJO, 2012), para além da narrativa tradicional da história focada em grandes eventos e personagens, essa disputa entre discursos e narrativas ocorre inclusive dentro do próprio livro didático.

A partir do século XIX o livro didático se tornou o principal instrumento pedagógico utilizado em salas de aula, ocupando espaços relevantes no processo de ensino-aprendizado, principalmente como mediador entre os conhecimentos pré-estabelecidos pelos parâmetros curriculares e aqueles trabalhados por cada professor e estudante (BITTENCOURT, 2004). No Brasil o livro didático passa a fazer parte dos materiais utilizados pelas escolas apenas a partir do ano de 1937, com o Instituto Nacional do Livro (INL) em que as instituições começam a pensar em investir na produção de dicionários e livros didáticos, porém as políticas e programas do governo federal para a distribuição de livros didáticos não conseguia atender a todo o país. Apenas a partir de 1997 com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) sendo integrado ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) que é construída uma política pública de distribuição dos livros, com maiores investimentos sendo feitos com objetivo de atender as necessidades pedagógicas de todas as escolas públicas brasileiras (CARVALHO, 2018).

Não há como falar sobre livro didático sem reconhecer sua dimensão mercadológica, os custos de financiamento e de distribuição. Esse processo movimenta uma grande quantidade de dinheiro, afinal o livro didático:

[...] é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado. Como mercadoria ele sofre interferências variadas em seu processo de fabricação e comercialização. Em sua construção interferem vários personagens, iniciando pela figura do editor, passando pelo autor e pelos técnicos

especializados dos processos gráficos, como programadores visuais, ilustradores (BITTENCOURT, 2004, p. 71)

Como afirma Carvalho (2018), olhar para o livro didático por essa lógica, entre produto e consumo, complexifica o objeto que sofre interferências externas na sua produção, inclusive através dos processos de financiamento e distribuição. O momento histórico atravessa diretamente todo o processo de produção dos livros didáticos, influenciando na seleção dos conteúdos, na forma que são organizados e nos movimentos de interdisciplinaridade. Ou seja:

O tempo e espaço de produção do livro didático também influencia nos conteúdos que são pensados para o livro didático. A produção está intimamente ligada a ciência do seu tempo, passando por transformações conforme as descobertas vão sendo divulgadas e discutidas (CARVALHO, 2018, pág. 62)

Indo além disso, compreendo que a limitação que o espaço-tempo histórico coloca sobre o livro não se limita apenas a ciência, mas também há política. Afinal, o livro didático também deve ser pensado enquanto um produto sócio cultural (CARVALHO, 2018, pág. 63). Ou seja, “sua construção é carregada de valores culturais, ideologias, signos e símbolos que transmitem diferentes concepções das transformações que o meio social lidou ao longo do tempo” (CARVALHO, 2018, pág. 63). Dessa forma, Bittencourt (2004) considera que o livro didático:

[...] é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores de grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade... (BITTENCOURT, 2004, p. 72).

Um mesmo livro por mais limitador que seja pode também possuir brechas, escapes que apresentem outras histórias. O material didático também pode se tornar um espaço de resistências, mesmo que uma história esteja na margem a sua presença no texto representa uma ocupação de um espaço e possibilita que temas desprivilegiados sejam apresentados, explorados e até problematizados pelos docentes e estudantes.

Além disso, o livro didático também se constitui enquanto um instrumento pedagógico, produzindo “técnicas de aprendizagem: exercícios, questionários, sugestões de trabalho” (BITTENCOURT, 2004, pág. 72). Dessa forma, o livro didático não é construído apenas por conteúdos que são apresentados, contendo também a forma como este pode ser ensinado. Através das técnicas de aprendizagem o material didático sugere ações que indicam caminhos para o docente construir sua prática pedagógica. Isso é

relevante para esta pesquisa, uma vez que quando o livro selecionar um filme e não outro está fazendo uma escolha e direcionando o docente a um caminho. O mesmo pode ser dito sobre a forma que o filme é trabalhado, numa atividade, como citação ou indicação, cada um representa uma abordagem diferente e uma técnica de aprendizagem distinta. Olhar para os filmes nos livros didático envolve observar o espaço que eles ocupam e a forma que são trabalhados.

Ao pensar a presença do cinema nos livros didáticos se torna evidente essa relação entre o material didático e a cultura. A produção de estereótipos, estigmas e tropos é algo que faz parte das produções cinematográficas, assim ao olhar para os filmes e movimentos cinematográficos também estou observando como estes trabalham com e produzem valores, signos e símbolos culturais.

### **3.2 – Cinema e Livro Didático: PCN, PNLD e a Lei 13.006/14**

A relação entre cinema e educação no Brasil se altera com o tempo, sendo institucionalizados apenas em 1998, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – História (PCNs). Em resposta à determinação do art. 210 da Constituição Federal, os PCNs tinham a atribuição de fixar conteúdos mínimos com o objetivo de “assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos”. O cinema aparece nesse momento como uma importante fonte “na consecução dos objetivos do ensino de História”, há um movimento de preocupação e valorização dos filmes como parte dos conteúdos.

Pereira e Silva (2014) observam como os textos dos PCNs são escritos de uma forma que possibilita o filme ser tratado apenas como ilustração e não como documento.

O uso da palavra pode no lugar de deve abre espaço para que filmes (históricos ou não) sejam utilizados para o ensino da disciplina de História apenas com o intuito de ilustrar períodos, eventos e personagens, não necessariamente como fonte documental para análise de tais questões (PEREIRA, SILVA, 2014, p. 324)

As autoras destacam como isso apresenta uma contradição com outra recomendação presentes nos próprios PCNs “referente à atenção que o professor precisa dar a aspectos como concepção, produção, distribuição e recepção do filme, características estas que ajudam a atribuir identidade ao documento” (PEREIRA, SILVA, 2014, p. 324). Esse conflito é sintomático de como as políticas públicas, leis e instituições tratam a relação entre cinema e educação. Esta situação não é a única observada.

Antes de iniciar o movimento de seleção das coleções de livros didáticos de História, recorri a desconhecida Lei 13.006 aprovada em 2014<sup>17</sup>, que propõe a inclusão do cinema nacional como componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica, tornando obrigatória a exibição de filmes de produção nacional por no mínimo duas horas mensais. Seu texto é curto e não desenvolve além disso, o que traz dúvidas sobre sua aplicabilidade, algo que é explorado por Fresquat (2015).

É importante ressaltar que não se propõe uma análise da praticidade da implementação da Lei 13.006/14, a preocupação nesse momento é com o âmbito das possibilidades e potências que a Lei traz ao aproximar o cinema da educação. Mobilizo a Lei a partir das possibilidades que ela evoca ao aproximar o cinema nacional da educação. A presença da Lei 13.006/14 muda a relação do cinema com os currículos oficiais e consequentemente com o livro didático, obrigando um contato maior entre ambos no ambiente escolar. Pensando nas reverberações disso que optei por olhar apenas para coleções lançadas após a publicação da Lei em 2014, buscando uma citação da mesma no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>18</sup> de História. A hipótese é de que após a lei o cinema nacional ocuparia um espaço maior nos livros didáticos.

Como o conteúdo de ditadura militar é normalmente trabalhado apenas no terceiro ano do ensino médio optei por olhar apenas para coleções de livros didáticos de História do Ensino Médio. Em 2014 houve um edital do PNLD referente ao Ensino Médio em que foi sugerido aos livros didáticos a inclusão de matérias digitais como apoio às práticas docentes, entre esses encontram-se filmes que passam a compor o texto das coleções em forma de sugestões e atividades. Ao buscar os PNLD de História observei que apesar da publicação da lei em 2014, apenas no ano de 2018 a Lei 13.006/14 aparece num PNLD de História referente ao Ensino Médio. Ou seja, o PNLD 2018 é o primeiro PNLD de História do Ensino Médio em que a Lei 13.006/14 é citada como parte do processo de avaliação das coleções de livros didáticos. No PNLD de História 2018 a Lei 13.006/14 aparece no texto do dessa forma: dentro do tópico "Ficha Avaliativa" há um bloco chamado "Formação Cidadã" onde há uma série de tópicos avaliativos intitulados "Critérios", entre eles há um chamado "Abordagem Teórico Metodológica da História".

---

<sup>17</sup> Para saber mais sobre a Lei 13.006/14 busque na revista organizada por Ariana Fresquet (FRESQUET, 2015)

<sup>18</sup> PNLD é um programa do Governo Federal brasileiro criado para avaliar e distribuir livros didáticos, pedagógicos e literários às escolas públicas

Neste último é onde se encontra a presença da Lei com a afirmação de que aquele PNLD “considera a legislação, as diretrizes e as normas oficiais que regulamentam o Ensino Médio: Lei nº 13.006/2014 – obriga a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de Educação Básica” (BRASIL. 2017) como parte dos critérios avaliativos para seleção de novas coleções.

No caso de uma coleção de Ensino Médio, a pesquisa se limita a escolha para o PNLD de História 2018, pois é o primeiro em que a Lei 13.006/14 é citada como parte do processo de avaliação do livro didático. Após 2018 houve um outro PNLD referente ao Ensino Médio, em 2021, porém este ocorreu após a reforma do ensino médio em que toda a organização curricular foi alterada. Isso reverberou nos livros didáticos que passam a ser organizados não por disciplina, como vinha ocorrendo a décadas, mas por áreas do conhecimento, de acordo com a organização da BNCC. Ou seja, as coleções de livro didático mudaram, juntando diversas disciplinas num só livro como os de Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologia. Sendo assim, não há mais um livro didático de História, mas um livro didático de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em que História, Geografia, Filosofia e Sociologia fazem parte, não de forma separada uma das outras, mas misturadas. O próprio acesso ao PNLD 2021 se tornou mais confuso e difícil, com as mudanças que o site do governo enfrentou nos últimos anos, atrapalhando a coleta de dados. Ao olhar alguns livros de 2021, senti que além de ficar confuso, essa mudança representou uma grande perda para o campo do Ensino de História. Observei que a ditadura militar não tem mais um capítulo próprio, como acontecia nas coleções dos anos anteriores, não há o mesmo destaque, sendo apenas citado em diálogo com outros tópicos e processos históricos. Além disso, optei por olhar coleções de 2018 por essas terem circulado pelo país durante três anos, enquanto os livros do PNLD 2021 foram distribuídos a menos de um ano. A educação brasileira ainda está se adaptando a esse novo formato de ensino médio, algo que causou muita polêmica e protesto de educadores. Após esse movimento senti que a proposta inicial desse projeto ganhou outras forças, como uma forma de olhar para o que foi perdido nessa transição para o Novo Ensino Médio e o PNLD 2021.

Após a definição do PNLD de 2018 me movimentei para selecionar quais coleções serão trabalhadas, para isso recorri aos dados divulgados sobre a distribuição dos livros didáticos e ao próprio texto do PNLD de História 2018, onde cada coleção é

avaliada. Um dos critérios de seleção foi buscar coleções com grande circulação no país e observar aquelas que tenham em sua avaliação do PNLD um destaque para mobilização de filmes. A partir disso foram selecionadas quatro coleções de livros didáticos de História: *História Geral* de Gilberto Cotrim; *História: Passado e Presente* da Gizele Azevedo e Reinaldo Seriacopi; *História 3* de Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Fria, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos; e *Olhares da História* de Cláudio Vicentino, José Bruno Vicentino e Saverino Lavorato Junior. Selecionei essas coleções com objetivo de ao cruzar as listas de filmes mobilizados chegasse numa quantidade significativa de filmes que circularam entre os quatro livros, além de serem coleções que tenho familiaridade e acesso.

#### **4 – Os filmes sobre Ditadura Militar no Livro Didático de História: abrindo os livros**

Uma vez selecionadas as coleções o próximo movimento foi abrir os livros e observar onde os filmes são encontrados. Como dito anteriormente, há diferentes formas que os filmes podem ser trabalhados por um livro didático, variando em complexidade, criatividade e relevância. Observei como as coleções selecionadas mobilizam os filmes, destacando os diferentes espaços ocupados e o que isso pode significar. Dessa forma organizo aqui uma cartografia dos espaços ocupados pelo cinema brasileiro sobre Ditadura Militar dentro de quatro livros didáticos de História.

Ao abrir os livros me deparei com um material extenso, inicialmente pretendia analisar apenas os capítulos que tratavam sobre o período da Ditadura Militar, em busca dos filmes que se encontravam dentro destes. Durante o processo optei por expandir o olhar, para além desses capítulos, observando o livro inteiro, incluindo o Manual do Professor. Esse movimento foi feito pois os movimentos cinematográficos e seus filmes não se limitam a temas sobre o período em que foram feitos, ou seja, investigar apenas os capítulos sobre Ditadura Militar reduziria a pesquisa à filmes que tem em suas temáticas o período do regime militar. O Cinema Novo, Cinema Marginal e as Pornochanchadas são movimentos cinematográficos amplos e possuem filmes sobre os mais variados tópicos, podendo então ser incluídos em outros capítulos dentro das coleções. Além disso, compreendendo, como afirma-se desde Ferro (1976) e é reforçado por Nascimento (2003) e Napolitano (2003), que os filmes ao serem encarados como documentos históricos revelam também sobre a época em que foram produzidos, apresentando um valor histórico que pode ser explorado. Compreendo que a produção de um filme sempre é influenciada pelo contexto histórico que se encontra, todo filme diz algo sobre o período em que foi feito (NAPOLITANO, 2003) e, portanto, aquelas obras que mesmo não sendo diretamente sobre ditadura militar ainda assim expressam algo sobre esse momento. Sendo assim, optei por incluir na minha investigação todos os filmes que foram produzidos durante a Ditadura Militar, mesmo que não tratassem diretamente sobre o período em suas histórias, afinal o contexto histórico de produção os atravessa e condiciona.

##### **4.1 – Onde estão os filmes?**

Executo nesse tópico o que chamei de cartografia dos filmes nos livros didáticos de História. Cartografar significa, de acordo com o dicionário, a

“arte de traçar mapas geográficos ou topográficos” (PRIBERAM, 2008). Busco traçar os espaços que os filmes ocupam, mapeando seus lugares em relação a outros e a partir disso criar categorias.

Dentro dos livros didáticos encontrei cinco espaços que os filmes ocupavam. Há em todas as obras a presença de pequenos textos contornados por bordas, como caixas que se encontram separadas do texto principal do capítulo. Essas caixas normalmente se encontram nos cantos e bordas das páginas acompanhadas de um título como “fique de olho!” ou “filme”.

Figura 1 – Filme em Caixa

**FILME**

Veja o filme *Linha de montagem*, de Renato Tapajós, 1982. Documentário sobre o movimento sindical de São Bernardo do Campo (SP) entre 1978 e 1981, quando ocorreram as maiores greves de metalúrgicos na região, desafiando a repressão do final da ditadura civil-militar.

### Abertura “lenta, gradual e segura”

Ernesto Geisel era um representante de uma linha moderada das Forças Armadas e favorável a uma abertura política que culminaria na devolução do poder aos civis. Entretanto, os militares da “linha dura” detinham ainda grande influência no aparelho do Estado, pois eram eles que controlavam os principais órgãos de segurança. Na impossibilidade de confrontá-los, Geisel prometeu fazer uma abertura política “lenta, gradual e segura”.


Os militares da “linha dura”, por sua vez, continuavam agindo e desafiavam a política de abertura. Em outubro de 1975, o jornalista Vladimir Herzog foi assassinado sob tortura nas dependências do Segundo Exército, em São Paulo. Três meses depois, ocorreria a morte do metalúrgico Manuel Fiel Filho durante um interrogatório, na mesma instituição.

Em dezembro de 1977, Geisel conseguiu impedir que o general Sylvio Frota, militar da “linha dura”, lançasse sua candidatura à Presidência e indicou para sua sucessão o nome do general João Baptista Figueiredo, que foi eleito indiretamente em outubro de 1978.

Nos meses que antecederam a posse do novo presidente, marcada para março de 1979, o Congresso aprovou a revogação do AI-5, restabeleceu o direito de *habeas corpus* e suspendeu parcialmente a censura à imprensa, dando sinais de que as pressões populares em favor da abertura política estavam surtindo efeito.

**8 O fim da ditadura**

De fato, as manifestações pelo fim da ditadura vinham crescendo cada vez mais. Em 1978, nasceu nos bairros periféricos das grandes cidades o Movimento do Custo de Vida, que organizou um abaixo-assinado com mais de 1,3 milhão de assinaturas exigindo aumento salarial e congelamento dos preços dos gêneros de primei-



Fonte: AZEVEDO; SERIACOPI (2016, p. 194)

Ao observar a organização dos espaços da página fica evidente como a indicação do filme aparece ocupar simultaneamente um destaque e uma separação do texto principal. Nesses casos como o filme é mobilizado dentro dos capítulos, ao lê-los os estudantes e professores passam seus olhos pelas indicações, tornando-os objetos integrais na disposição do espaço. Ao mesmo tempo, por não se encontrarem no meio do texto principal esses filmes podem ser facilmente ignorados pelo leitor que está com foco

no que o livro considera como essencial para o debate do capítulo. Esse espaço foi ocupado por um total de quatorze filmes dentre os trinta presentes.

Outro espaço em que filmes foram encontrados se deu ao longo de um texto, sem ser destacado numa caixa separada. Nesse caso o filme é colocado como parte integral do texto, portanto se torna mais difícil ignorá-lo ao ler o capítulo. Apesar de haver exemplos de situações como essa nos livros investigados, em que filmes são citados ao longo do texto central do capítulo, ao fazer o recorte temático e cronológico desta pesquisa, foi encontrado apenas um exemplo, no meio de uma seção denominada “outra dimensão; cultura”. Esta é descrita como uma “seção que complementa o tema central do capítulo com informações paralelas ao conteúdo ou mais aprofundadas. Há oito subtipos: Cidadania, Conflitos sociais, Representações do tempo, Linguagens, Cotidiano, Cultura, Economia e Personagem” (LIVRO HISTÓRIA 3, 2016). Mesmo sendo parte de um texto longo que se encontra no meio do capítulo, este filme encontra-se destacado da seção principal, como pode ser observado na imagem abaixo.

Figura 2 – Filme ao longo do texto

OUTRA DIMENSÃO
CULTURA

**A revolução estética: a Tropicália**

Na década de 1960, intelectuais, escritores, cantores, compositores, atores, cineastas e artistas plásticos participaram ativamente da política. Com o movimento sindical reprimido, as esquerdas investiram na produção cultural.

A renovação artística politizou-se e radicalizou-se logo após o golpe militar. Em 1965, artistas da UNE montaram o espetáculo musical *Opinião*. No palco estavam Nara Leão, Zé Kéti e João do Vale. **Mas foi em 1967 que ocorreu uma verdadeira revolução artística no Brasil: Glauber Rocha lançou o filme *Terra em transe*, o grupo teatral Oficina montou a peça *O rei da vela*, Chico Buarque encenou *Roda-viva*, e Caetano Veloso e Gilberto Gil inauguraram a **Tropicália**, movimento musical que causou impacto por sua ousadia e inovação.**

Cansados da MPB politizada, os fundadores da Tropicália queriam juntar a música brasileira com o movimento da contracultura que ocorria nos EUA e com o *rock* internacional. O projeto era produzir uma arte que fosse mais universal, sem negar a cultura brasileira. Assim, entre 1967 e 1968, a Tropicália tornou-se um dos movimentos mais originais da música brasileira.

Diversos artistas engajaram-se no movimento: Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gal Costa, Os Mutantes, Glauber Rocha, Hélio Oiticica, José Celso Martinez Corrêa, entre outros. Eles misturaram elementos modernos com antigos, nacionais com estrangeiros, bem como a produção cultural das elites com a cultura de massa. Juntaram o samba, o frevo e o baião com o *rock* internacional. Recorrendo à irreverência, ao deboche, à informalidade e à improvisação, os tropicalistas introduziram guitarras elétricas na música brasileira. As roupas eram coloridas e largas, como a dos *hippies*.

O movimento começou no III Festival de Música Popular Brasileira da TV Record, em 1967, quando Gilberto Gil cantou “Domingo no parque” e Caetano Veloso concorreu com “Alegria, alegria”. No ano seguinte veio a público o disco mais representativo do movimento: *Tropicália ou panis et circensis*.

O movimento refluíu quando a ditadura decretou o AI-5. Caetano e Gil foram presos e partiram para o exílio na Inglaterra.

Fonte: VAINFAS (2016, p. 224)

Além desses espaços ao longo dos textos também foram encontrados filmes mobilizados nos finais de unidades e capítulos. Em todos os livros há trechos em que são propostas leituras adicionais, atividades e sugestões de obras culturais relevantes. Esses

são alguns dos espaços que mais esperava encontrar a presença de filmes, porém foram observadas apenas três instâncias. Dessas apenas uma em que o filme é trabalhado em conjunto com uma proposta de atividade e não apenas como sugestão/indicação.

Figura 3 – Filme como proposta de atividade

- a) diminuir a legitimidade dos novos partidos políticos então criados.
- b) tornar a democracia um valor social que ultrapassa os momentos eleitorais.
- c) difundir a democracia representativa como objetivo fundamental da luta política.
- d) ampliar as disputas pela hegemonia das entidades de trabalhadores com os sindicatos.
- e) fragmentar as lutas políticas dos diversos atores sociais frente ao Estado.

### Para saber mais

#### Na internet

- **Anistia Internacional:** <<https://anistia.org.br/campanhas/>>. Site com vídeos e textos de diversas campanhas voltadas para a defesa dos direitos humanos. Em grupo, produzam um cartaz para divulgar uma dessas campanhas. Para isso, selecionem imagens e criem uma frase chamativa sobre o tema. (Acesso em: 25 fev. 2016.)

#### Nos filmes

- **Xingu.** Direção de Cao Hamburger. Brasil, 2012, 130 min. Filme baseado em uma história real. Três jovens, os irmãos Villas-Bôas, participam da Expedição Roncador-Xingu na década de 1940, quando estabelecem contato com diversos povos e culturas indígenas e se engajam na luta pela demarcação de terras indígenas na região central do Brasil. Em grupo, escrevam uma resenha sobre o filme, destacando as dificuldades encontradas para a criação do Parque Indígena do Xingu.

- **O ano em que meus pais saíram de férias.** Direção de Cao Hamburger. Brasil, 2006, 105 min. Em 1970, Mauro tem 12 anos. Adora futebol e jogo de botão. Um dia, sua vida muda completamente, quando seus pais saem de férias de forma inesperada. Na verdade, os pais de Mauro foram obrigados a fugir da perseguição política e a deixá-lo com seu avô paterno. O filme é ambientado no Brasil nos chamados anos de chumbo da ditadura militar. Como esse período foi representado no filme? Procure analisar aspectos como personagens, temas e cenários do filme.
- **O contador de histórias.** Direção de Luiz Villaça. Brasil, 2009, 100 min. Filme baseado na história de Roberto Carlos Ramos, deixado pela mãe em uma entidade assistencial do governo. Após ser considerado "irrecuperável", ele recebe a visita da pedagoga francesa Margherit Duvas. Aos poucos, os dois desenvolvem uma relação de amizade e confiança. Inspirando-se no filme, debata com seus colegas o seguinte tema: "Não somos responsáveis pelo mundo que encontramos ao nascer, mas precisamos, na medida de nossas possibilidades, fazer alguma coisa pelo mundo que está sendo construído".

Fonte: COTRIM (2016, p. 279)

Uma quarta forma que filmes foram observados foi a partir de imagens ao longo dos capítulos. Estas funcionam com uma dupla função, como indicação/sugestão ao leitor e como iconografia/ilustração. A imagem ocupa um espaço maior da página, sendo assim chama mais a atenção de quem está lendo, funcionando como uma indicação que se destaca mais que outras, como as primeiras seções descritas nesse capítulo. Ao aplicar os recortes da pesquisa não foram encontradas uma situação em que esse recurso fosse usado, não há um filme sobre ditadura militar ou que foi produzido durante o período que tenha uma imagem acompanhando a indicação.

## Figura 4 – Filme como ilustração

Negro, o Teatro de Arena, fundado em 1953, que montava peças de autores nacionais, como *Eles não usam black-tie* (1958), de Gianfrancesco Guarnieri, e o Teatro Oficina que, segundo o crítico Sábato Magaldi, "distinguiu-se por ter absorvido, na década de 1960, toda a experiência cênica internacional [...]".

Nessa mesma época, a televisão começou a se popularizar no Brasil. Inaugurada em 1950, dez anos depois já havia emissoras de TV nas principais capitais brasileiras. Com uma programação quase toda ao vivo, as emissoras transmitiam, entre outras atrações, teatrais e teleteatros, programas musicais, esportivos e infantis. Apesar da concorrência da televisão, o rádio continuou como importante veículo, com suas radionovelas, programas jornalísticos e humorísticos. Um dos maiores sucessos deste gênero foi o PRK-30, apresentado por Lauro Borges e Castro Barbosa, que faziam as vozes de mais de 25 personagens.

Foi também durante os anos dourados que surgiu a **poesia concreta** de Haroldo de Campos, Ferreira Gullar e outros. No âmbito da prosa de ficção, o maior impacto foi causado pelo lançamento, em 1956, de uma das maiores obras-primas da literatura brasileira, o romance *Grande sertão: veredas*, do escritor mineiro João Guimarães Rosa.

No **campo esportivo**, os êxitos também contribuíram para acentuar o clima de otimismo. Em 1958, na Suécia, a seleção brasileira de futebol, sob o comando de Didi e contando com o talento de Garrincha, Nilton Santos e Pelé, conquistou sua primeira Copa do Mundo, feito que seria repetido no Chile, em 1962. No boxe, o pugilista Éder Jofre sagrou-se campeão mundial em 1960, na categoria peso-galo.

Texto elaborado com base em: SANTOS, Joaquim Ferreira dos. *Feliz 1958: o ano que não devia terminar*. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998; CASTRO, Ruy. *Chega de saudade*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1990; *Nosso tempo*. São Paulo: O Estado de S. Paulo/Klick, 1998; MAGALDI, Sábato. *Teatro oficina*. Disponível em: <<http://vivaoteatro.blogspot.com/>>, postado em: 21 fev. 2007. Acesso em: 25 mar. 2016.

O ator Leonardo Vilar em cena do filme *O pagador de promessas*, de 1962. Dirigido por Anselmo Duarte, o longa faz uma crítica à intolerância religiosa do período e foi o primeiro filme brasileiro a conquistar a Palma de Ouro no festival de cinema de Cannes.



Arquivo Iconográfico/Repositório de Arquivos

Fonte: AZEVEDO; SERIACOPI (2016, p. 183)

Por último, há um quinto espaço ocupado pelos filmes, no Manual do Professor. Todos os livros investigados possuem duas versões, uma para ser distribuída aos alunos e uma para os docentes, sendo que a maior diferença entre elas é justamente a presença do Manual do Professor. Esta é uma seção ao final dos livros em que são oferecidas orientações didáticas, indicações de textos, gabarito de atividades, propostas de exercícios e também sugestões de filmes. Há também subseções com textos que tem como objetivo justificar a relevância e potencialidade do diálogo entre cinema e educação, além de oferecer indicações de textos acadêmicos sobre o tópico. Por ser um espaço do livro destinado apenas aos docentes as indicações e citações de filmes dependem ainda mais do engajamento e mobilização deles pelo professor. Diferente do livro destinado aos estudantes não há por exemplo como um aluno esbarrar por uma indicação de filme, ficar curioso e procurar assistir. Ou seja, as sugestões do manual do professor têm seu alcance mais limitado, pois dependem dos esforços dos docentes em trabalhá-las.

## Figura 5 – Filmes no Manual do Professor

nosso mundo. Desse modo, suas ideias podem ser relacionadas com o contexto de grande violência contra jovens, considerando que essa violência não é o resultado apenas de agentes sociais que atuam de forma preconceituosa e cruel, mas das estruturas sociais de nossa sociedade.

5. A composição de um *rap* pode ser uma forma criativa e lúdica de refletir sobre os impactos da violência em nosso cotidiano, chamando a atenção para a necessidade de combatê-los. Esse trabalho pode resultar em um vídeo, capaz de ser disponibilizado na internet, ou também em uma apresentação para toda a comunidade escolar.

### ■ Texto complementar

Para despertar o interesse dos alunos vale usar o humor ácido do Barão de Itararé, pseudônimo irreverente do jornalista gaúcho Aparício Torelly (1895-1971) apresentado pelo Centro de Estudos da Mídia Alternativa:

*É considerado um dos fundadores do jornalismo alternativo no país e um dos pioneiros do humorismo brasileiro. Com os jornais A Manhã e Almanhaque, ele ironizou as elites, criticou a exploração e enfrentou os governos autoritários. Preso inúmeras vezes, nunca perdeu o seu senso de humor. Frasista genial, cunhou incontáveis pérolas. Cansado de apanhar da polícia secreta do Estado Novo, colocou na porta do seu escritório uma placa com a hoje famosa frase "entre*

Brasileira, 2008.

- A obra narra as relações diplomáticas entre a ditadura militar brasileira e o governo estadunidense.

GIDDENS, Anthony. *O Estado-nação e a violência*. São Paulo: Edusp, 2001.

- A obra apresenta a visão de Giddens sobre a formação do Estado nacional contemporâneo e suas relações com o industrialismo e a economia capitalista.

NAPOLITANO, Marcos. *História do regime militar brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

- Napolitano narra as agruras da ditadura civil-militar brasileira perpassando temáticas como a crise do governo João Goulart, a participação civil e o papel da cultura na resistência à ditadura.

### Sugestões de filmes

*Marighella* (Isa Grinspum Ferraz, 2011).

- O documentário narra a trajetória de Carlos Marighella, líder comunista e parlamentar baiano, vítima de inúmeras prisões e torturas.

*Vlado: 30 anos depois* (João Batista de Andrade, 2006).

- O documentário reconstitui os momentos mais dramáticos da trajetória de Vladimir Herzog.

### Sugestões de sites

Biblioteca Nacional – Hemeroteca Digital Brasileira. Disponível em: <<http://memoria.bn.br>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

Figura 5: AZEVEDO; SERIACOPI (2016, p. 358)

Entre esses cinco espaços que o cinema ocupa nos livros didáticos de história esperava-se encontrar diferenças fundamentais na forma que os filmes eram trabalhados, porém com a investigação se encontraram mais semelhanças do que diferenças. Ao ler os livros percebi três modos que os filmes são trabalhados, variando em complexidade, aprofundamento e assistência ao docente. Há aqueles filmes que são mobilizados de uma forma que classifico como citação, em que o nome da obra é incluída num texto ou como iconografia sem estar acompanhados de informações para além do ano de produção e a direção, também considero iconografias. Essa é a forma que considero mais simples e rasa de se mobilizar um filme no livro didático, pois não oferece ao docente e ao estudante muitas possibilidades de trabalho. Entre os livros investigados apenas um filme, que se enquadrava nos critérios definidos, pode ser categorizado como uma citação. O filme *Terra em Transe* de Glauber Rocha que se encontra no meio de um texto sobre a revolução estética dos anos 1960 que tem como foco o movimento musical tropicalista, sem ser acompanhado de qualquer informação ou um trecho que destaque sua relevância para o cinema nacional.

Um outro modo que o cinema é mobilizado ocorre a partir do que chamo de indicações, diferente das citações estas são acompanhadas de uma sinopse. A maioria dos

filmes investigados por esta pesquisa são trabalhados como indicações, havendo apenas duas exceções<sup>19</sup>. As indicações foram encontradas em diversos espaços, em caixas separadas do texto principal, no final de capítulos e também no manual do professor. Apesar de melhor que a citação, por trabalhar os filmes com maior destaque e incluir a presença da sinopse, a indicação ainda representa uma forma tímida dos livros didáticos de se relacionar com o cinema.

O terceiro modo em que os filmes são mobilizados pelo livro didático ocorre como propostas de atividades. Ao incluir perguntas sobre o filme, ou que relacionam o filme com o conteúdo do capítulo, o texto do livro aproxima o cinema do ensino de história e oferece uma assistência maior aos docentes e estudantes. Ao trazer questionamentos, por mais básicos que sejam, a relação com o filme se constitui de uma outra forma, encarando o cinema para além da ilustração ao conteúdo, como um documento histórico (NAPOLITANO, 2003). Entre os modos que os filmes são trabalhados pelos livros didáticos este é o que melhor explora o potencial artístico e historiográfico da relação entre cinema e ensino de história. Em todos os livros didáticos investigados encontrei apenas um exemplo de um filme sobre ditadura militar atrelado a uma proposta de atividade<sup>20</sup>, uma quantidade surpreendentemente pequena. Compreendo que o trabalho com o cinema não é fácil, porém, ao olhar para os livros didáticos selecionados percebo como o potencial da relação cinema-história não é explorado.

Esse movimento de cartografia dos espaços que os filmes ocupam no livro didático permite que se compreenda qual a importância e como que as coleções investigadas trabalham com o cinema. Seguindo meu recorte temático, analisei todos os livros em busca do cinema brasileiro sobre ou produzido durante a ditadura militar, optei por incluir tanto os filmes produzidos quanto os que se passam durante a ditadura militar como forma de buscar exercer uma investigação mais completa, compreendendo que o contexto influencia a produção. Organizo os filmes a partir da forma que o próprio texto do livro os mobiliza, o espaço que ocupa e sua relação com a ditadura militar<sup>21</sup>. Inicialmente olhei apenas para os capítulos sobre ditadura militar, porém percebi que esse

---

<sup>19</sup> As duas exceções são a citação do Terra em Transe no História 3 (pág. 224) e a proposta de atividade com O Ano que Meus Pais Saíram de Casa no livro História Global (pág. 279).

<sup>20</sup> O único filme que é trabalhado em conjunto com uma proposta de atividade é “O ano em que meus pais saíram de férias” (direção de Cao Hamburger. 2006) que se encontra no livro História Global 3, no final do Capítulo 15. O Brasil Contemporâneo (pág. 279).

<sup>21</sup> Produzi uma tabela com todos esses dados que se encontra nos apêndices.

movimento não era suficiente, uma vez que filmes produzidos durante os anos da ditadura militar, mas que não tinham este período como temática de sua narrativa poderiam estar presentes em outros capítulos. Foi necessário então investigar os quatro livros didáticos na íntegra.

#### **4.2 – Investigando os livros didáticos de história**

Exponho nesse tópico uma apresentação dos dados condensados sobre os filmes sobre ditadura militar mobilizados por cada livro didático de História analisado. Destacando as quantidades de filmes, aonde eles se encontram, como são trabalhados e também de que forma os movimentos cinematográficos Cinema Novo, Cinema Marginal e Pornochanchadas aparecem.

No livro Olhares da História 3 são citados ao todo dezesseis filmes sobre ditadura militar, uma boa quantidade, porém todos aparecem apenas no Manual do Professor e, portanto, dependem do professor para que tenham algum mínimo contato com os estudantes. Além disso, todos os filmes são mobilizados pelo livro somente como indicações, sem informações além da direção, país de produção e a data de lançamento. Não há qualquer proposta de reflexão ou atividade com essas obras. Apesar disso, o mesmo livro faz uma sugestão de atividade que envolve o Cinema Novo. No Manual do Professor há um trecho sobre as artes na década de 1960 é sugerido que “aos alunos que pesquisem quem eram os artistas, músicos, cineastas que movimentavam o cenário cultural brasileiro, como os tropicalistas, a Jovem Guarda e os integrantes do Cinema Novo.” (pág. 355). Uma proposta simples, que não apresenta uma abordagem questionadora, funcionando apenas como uma introdução ao movimento cinematográfico, sem oferecer uma assistência ao docente, desperdiçando assim o potencial do livro de trabalhar a relação entre cinema e ensino de história.

Ao longo do livro didático História Global 3 são mobilizados somente quatro filmes, sendo que apenas o filme “O ano em que meus pais saíram de férias” aparece ao longo de um capítulo e como uma proposta de atividade, em que se exige dos alunos um trabalho de contextualizar o período da ditadura militar que a história do filme é situada. Os outros três filmes aparecem apenas no Manual do Professor e limitados a indicações.

Ao ler o livro História 3: Ensino Médio, observei a presença de oito filmes sobre ditadura militar. Diferente das coleções anteriores, nessa não há filmes no Manual do Professor, todos foram encontrados ao longo do livro didático que os alunos recebem e

se enquadram como indicações ou citações. A indicação normalmente vem separada do corpo do texto, numa caixa chamada “Fique de Olho!”, o que representa um certo destaque, porém, não há um filme que seja trabalhado como proposta de atividade. O destaque se limita a indicações, mas diferente do Olhares da História 3 as indicações são de acesso a todos estudantes que lerem o livro e não apenas ao docente que tem a cópia com o Manual do Professor.

Junto com a citação encontrei um breve trecho que comenta sobre o Cinema Novo, nomeando alguns filmes, porém todos produzidos antes da ditadura militar, com dois sendo lançados em 1964 e por causa disso não entram no meu recorte. A única citação que está inclusa no meu recorte é o filme “Terra em Transe” (1967) de Glauber Rocha, que aparece no livro em conjunto com importantes obras teatrais e da música brasileira que, de acordo com o livro, marcaram “uma verdadeira revolução artística no Brasil” (HISTÓRIA 3, p. 224).

Ainda no livro História 3 há também um breve texto citando o surgimento do Cinema Novo e destacando três importantes filmes para o movimento “Vidas secas (1963), de Nelson Pereira dos Santos; Os fuzis (1964), de Ruy Guerra; e Deus e o Diabo na Terra do Sol (1964), de Glauber Rocha” (pág. 214), porém todos foram produzidos antes do início da Ditadura Militar então não entraram no escopo dessa pesquisa. Em seguida o livro cita um outro filme relevante, o Cinco vezes favela (1962), que revelou “o talento dos diretores Carlos (Cacá) Diegues, Joaquim Pedro de Andrade, Leon Hirszman e Eduardo Coutinho” (pág. 214). Esses trechos, apesar de não estarem acompanhados de uma proposta de atividade, demonstra uma preocupação em apresentar brevemente o movimento cinematográfico, alguns de seus filmes e diretores mais relevantes.

O último livro didático analisado foi o História: passado e presente 3, do qual observei a presença de doze filmes sobre ditadura militar ou produzidos durante o período. Todos se enquadram nas categorias de indicação e são acompanhados de uma breve sinopse, como nos outros livros. A maioria dos filmes se encontra fora do Manual do Professor, em caixas separadas do texto corrido do livro didático. No capítulo 9 intitulado “Da Renúncia de Vargas as Diretas Já” há um trecho sobre o Cinema Novo, que brevemente apresenta ele aos alunos:

E o Cinema Novo exibia nas telas as grandes contradições sociais do Brasil em uma linguagem simples e direta, sob a direção de vários cineastas, como Nelson Pereira dos Santos, Joaquim Pedro Andrade, Paulo César Saraceni, Alex Viany e

Glauber Rocha, o nome mais conhecido do movimento, responsável, entre outros, pelo clássico *Deus e o diabo na terra do sol* (1964) (AZEVEDO, 2018, p. 183)

Num esforço similar ao feito pelo livro História 3, há aqui uma citação de alguns dos nomes mais relevantes do Cinema Novo, com destaque para o Glauber Rocha e o filme “Deus e o diabo na terra do sol” lançado pouco tempo antes do golpe militar de 1964. A maior diferença de abordagem envolve a forma que o texto apresenta o Cinema Novo, destacando algumas de suas preocupações temáticas e de linguagem cinematográfica. Considero essa uma boa introdução ao movimento cinematográfico, com um esforço em indicar algumas características próprias, porém ainda falta um desenvolvimento maior, assim como questionamentos e propostas de reflexões ou atividades.

Ainda no História: passado e presente 3 há também um momento, no Manual do Professor, em que é sugerida uma atividade extra referente a ditadura militar, com o objetivo de “incentivar os alunos a conhecerem a produção cultural desse período da história do Brasil” (HISTÓRIA: PASSADO E PRESENTE, p.352); em que é sugerido ao docente “organizar um sarau que contemple as famosas canções da bossa nova e/ou uma exibição dos críticos filmes do Cinema Novo, seguidos de um debate com a turma” (p.352). Essa é uma proposta interessante que mobiliza diretamente o cinema novo, porém é limitada, uma vez que não é acompanhada de indicações de filmes, sugestões de perguntas ou de como explorar os tópicos presentes nas obras audiovisuais e sua relação com história. Ou seja, a atividade está organizada de uma forma simples, não indo além de uma sugestão genérica que não aprofunda nem o Cinema Novo, nem a relação entre cinema e história. Em seguida, no Manual do Professor, o texto busca reforçar o potencial político do cinema ao afirmar que “a respeito das resistências contra a ditadura, o cinema é sempre uma alternativa válida para discutir a atuação de diversos grupos que lutaram pelas liberdades democráticas” (p.352). Uma afirmação que demonstra uma valorização de se estudar cinema e história, tratando do potencial de olhar para os filmes como obras com força política para resistir contra a ditadura militar. Esse trecho finaliza indicando dois filmes, o *Marighella* de Isa Grinspum Ferraz (2011) e *Vlado: 30 anos depois*, de João Batista de Andrade (2006), dois documentários sobre duas importantes figuras para se debater o período da ditadura militar, sua repressão, resistência e crimes.

Ao explorar os quatro livros didáticos encontrei um total de quarenta momentos em que filmes sobre ditadura militar ou produzidos no período são mobilizados, porém

alguns foram encontrados mais de uma vez. Há sete filmes que se repetem entre as coleções de livros didáticos, sendo que quatro aparecem duas vezes e três são mobilizados três vezes<sup>22</sup>, sendo assim, estão presentes trinta filmes nos quatro livros didáticos investigados.

Dentre as quarenta vezes que os filmes são mobilizados, vinte e duas se encontram inseridas no Manual do Professor ao final do livro. Mais da metade dos filmes selecionados encontram-se limitados ao Manual do Professor e, portanto, inacessíveis aos estudantes, dependendo do trabalho do professor para serem articulados ao conteúdo. Os outros dezoito filmes sobre ditadura militar aparecem ao longo do texto dos livros didáticos e fora do Manual do Professor, em mais de um capítulo e não apenas nos referentes a ditadura militar.

Esses dezoito filmes que aparecem dentro dos livros e não no Manual do Professor, são divididos em dois grupos. O primeiro são quinze filmes que foram produzidos após o fim da ditadura militar, porém se passam durante esse período histórico e/ou lidam diretamente com repercussões dele, ou seja, obras que foram produzidas depois de 1985 e têm a ditadura militar como parte de suas histórias<sup>23</sup>. Um segundo grupo é formado por onze filmes que foram produzidos durante ditadura militar, incluindo alguns que tematicamente não trabalham diretamente sobre o período da ditadura militar. Aqui vou dividir os filmes em dois subgrupos, o primeiro envolve quatro filme em que suas histórias trabalham a ditadura militar e se passam durante o período<sup>24</sup>. O segundo

---

<sup>22</sup> Os filmes que foram mobilizados mais de uma vez são: “Eles não usam black-tie (direção de Leon Hirszman. 1981), “Quase dois irmãos” (direção de Lúcia Murat, 2005), “Lamarca” (direção de Sérgio Rezende. 1994), “Memórias do cárcere” (direção de Nelson Pereira dos Santos. 1984), “Getúlio Vargas” (direção de Ana Carolina. 1974), “Os anos JK – uma trajetória política” (direção de Sílvio Tendler. 1980) e “O ano em que meus pais saíram de férias” (direção de Cao Hamburger. 2006). Os três últimos foram as únicas obras mobilizadas três vezes em três livros didáticos diferentes, enquanto as outras quatro se repetiram uma vez.

<sup>23</sup> Os quinze filmes: Anos rebeldes (Direção de Dennis Carvalho. Brasil, 1992), Lamarca (Direção de Sérgio Rezende. Brasil, 1994), O ano em que meus pais saíram de férias (Direção de Cao Hamburger. Brasil, 2006), O que é isso, companheiro? (Direção de Bruno Barreto. Brasil, 1997), Quase dois irmãos (Direção de Lúcia Murat. Brasil, 2004), Que bom te ver viva (Direção de Lúcia Murat. Brasil, 1989), Batismo de sangue (Direção de Helvécio Ratton. Brasil, 2007), O velho: a história de Luís Carlos Prestes (Direção de Toni Venturi. Brasil. 1997), Uma noite em 67 (Direção de Ricardo Calil e Renato Terra. Brasil, 2010), Hércules 56 (Direção de Silvio Da-Rin. Brasil, 2006), Araguaya, conspiração do silêncio (Direção de Ronaldo Duque. Brasil, 2004), Zuzu Angel (Direção de Sérgio Rezende. Brasil, 2006), Diretas Já (Produzido pela Univesp TV. Brasil. 2015), Marighella. Direção de Isa Grinspum Ferraz. Brasil, 2011, “Vlado: 30 anos depois” (Direção de João Batista de Andrade. Brasil, 2006).

<sup>24</sup> O primeiro subgrupo é formado pelos filmes *Cabra marcado para morrer* (de Eduardo Coutinho, 1984); *Eles não usam black-tie* (Direção: Leon Hirszman. Brasil, 1981); *Linha de montagem* (de Renato

subgrupo trata de sete filmes que foram produzidos durante a ditadura militar, mas suas histórias são sobre outros momentos históricos<sup>25</sup>. A partir disso, percebo como a maioria dos filmes selecionados pelos livros sobre ditadura militar foram produzidos após o período, com apenas quatro que são produzidos durante e tratam diretamente sobre seu contexto histórico.

Esse movimento de análise me faz perceber que os livros didáticos, em sua maioria, não dedicam muito espaço para explorar o potencial do cinema sobre ditadura militar. Em quatro livros didáticos investigados, há apenas um filme que é diretamente trabalhado como uma proposta de atividade em que perguntas sobre a obra e sua relação com o período histórico são feitas, tratando o filme como documento histórico a ser investigado pelos alunos. Entretanto, os quatro livros oferecem uma grande quantidade de indicações de filmes para os professores assistirem e trabalharem em sala de aula, porém, mais da metade dessas indicações se encontram no Manual do Professor e, portanto, inacessíveis aos estudantes.

Em suma, percebo no livro didático um esforço em indicar muitos filmes sobre ditadura militar, mas a maioria se limita a esse movimento e não mobiliza o cinema de uma forma que seja aberta a reflexão, problematização ou questionamentos. As obras cinematográficas ocupam um espaço pouco relevante, na maioria das vezes subalterno, limitado e subaproveitado. O cinema em sua maioria não é trabalhado como um documento histórico, em vez disso é colocado no espaço da ilustração.

Além disso, questão da censura que o cinema nacional sofreu durante o período da ditadura militar é praticamente ignorada pelos livros didáticos. Há breve menções ao fato de que houve censura, focando mais em música, ou que “muitos filmes só puderam ser exibidos depois de terem cenas cortadas (História: Passado e Presente 3. pág. 190). Percebo como os livros desperdiçam a possibilidade de desenvolver um debate sobre um tópico que é rico de abordagens possíveis.

---

Tapajós, 1982); e *Terra em transe* (de Glauber Rocha. Brasil, 1967); sendo que esse último se utiliza de metáforas, paralelos e alegorias para falar indiretamente sobre o período da ditadura militar.

<sup>25</sup> O segundo subgrupo é formado por *Aleluia Gretchen* (Direção de Sylvio Back. Brasil, 1976); *Ópera do malandro* (Direção de Ruy Guerra. Brasil, 1985); *Parahyba mulher macho* (direção: Tizuka Yamasaki, Brasil, 1983); *Getúlio Vargas* (Direção: Ana Carolina. Brasil, 1974); *Os anos JK – uma trajetória política* (Direção: Sílvio Tendler. Brasil, 1980); e *Memórias do cárcere* (Direção de Nelson Pereira dos Santos. Brasil, Bretz Filmes, 1984, 185 min).

Ao ler os livros encontrei uma grande ausência de menções aos movimentos cinematográficos brasileiros, apesar do cinema nacional até ocupar um espaço considerável dentre os cinemas mundiais, mesmo sendo limitado aos capítulos sobre História do Brasil. O cinema brasileiro, assim como o cinema mundial como um todo é mobilizado pelas coleções principalmente como forma de ilustrar os conteúdos dos capítulos. Ao buscar a presença dos movimentos cinematográficos durante a ditadura militar o cenário se torna ainda mais nebuloso, apenas o Cinema Novo é encontrado e não há qualquer menção ao Cinema Marginal ou as Pornochanchadas.

Como dito anteriormente compreendo que as Pornochanchadas exigem em sua maioria uma faixa etária acima de dezoito anos de idade e isso já excluiria os filmes de serem indicados ou estarem numa proposta de atividade. Apesar disso, a citação poderia ser uma forma possível se trabalhar com esse movimento cinematográfico que é extremamente relevante para se pensar o cinema durante a ditadura militar. Mesmo as contradições intrínsecas do cinema da Pornochanchada possibilitam debates interessantes para se pensar a produção cinematográfica do período, a relação contraditória com a censura e a moral pregada pelo regime militar.

A ausência do Cinema Marginal é ainda mais simbólica, seus filmes poderiam ser trabalhados em atividade, indicados ou pelo menos citados. A ausência de ambos reforça o argumento de Souza (2009) sobre a criação de um cânone na história do cinema brasileiro em que o Cinema Novo é considerado um ideal a ser seguido, sendo valorizado enquanto outros movimentos cinematográficos brasileiros contemporâneos recebem menos atenção. A desvalorização é ainda mais forte na Pornochanchada, como foi observado. Ausência de ambos apresenta um potencial desperdiçado, pois como busquei trazer no capítulo 2, os dois movimentos, além de relevantes por explorar as contradições do período, oferecem debates importantes sobre a forma como olhamos para a história do cinema nacional e para arte como um todo.

A própria presença do Cinema Novo é decepcionante, aparecendo apenas em breves trechos, os filmes em si não são indicados para os alunos assistirem, assim como não há proposta de atividade que envolva eles. Nos quatro livros a presença do Cinema Novo se limita a breves citações em apenas três livros, o Olhares da História 3, História: passado e presente e no História 3: Ensino Médio. Em ambos os casos há um reconhecimento da relevância do Cinema Novo e são citados alguns nomes relevantes, porém, o movimento cinematográfico aparece de forma simplista e pouco elaborada.

Mesmo nos casos dos livros História 3 e História: passado e presente em que há um esforço maior em apresentar o Cinema Novo.

### 4.3 – Proposta de atividade

Após finalizar a investigação no livro didático e perceber a ausência de um trabalho que desenvolvesse os movimentos cinematográficos, a proposta de atividade necessitava ter com pilar suprir em parte esse buraco. Como dito anteriormente, os filmes da Pornochanchada são indicados para pessoas acima dos dezoito anos e, portanto, não serão inclusos diretamente na atividade com os alunos, mas terão presença na exposição do docente.

A atividade proposta é pensada para uma turma de terceiro ano do Ensino Médio, envolve três momentos, duas semanas para trabalhos feitos em casa e um tempo de aula. Ao longo de duas semanas, após algumas aulas em que o docente irá introduzir o período da ditadura militar, serão propostos dois trabalhos, o primeiro sobre o filme Terra em Transe (1967) e o segundo sobre O Bandido da Luz Vermelha (1968). Reconheço que ambos os filmes são desafiadores, porém compreendo que os estudantes são capazes de assistir e pensar sobre eles. Provavelmente haverá aqueles que não entenderão e se sentirão desestimulados, considero isso parte de um processo inevitável, a confusão faz parte e o desgosto dos alunos de um filme também, ambos podem ser caminhos ricos de possibilidades de debates.

O docente tornará disponível aos alunos acesso ao filme Terra em Transe a partir de um link do youtube<sup>26</sup>, ou por um pen drive. Ao longo de uma semana os estudantes deverão assistir ao filme fazendo anotações próprias e organizar um texto que responda as perguntas feitas pelo professor. As perguntas são pensadas com o intuito de estimular a relação com o cinema como documento e o exercício de pesquisa dos alunos: a) escreva brevemente suas impressões sobre o filme, o que gostou e o que não funcionou para você, indicando quais os temas centrais de sua narrativa. b) explique qual movimento cinematográfico esse filme faz parte e quem é o diretor do filme. c) O filme foi produzido durante a ditadura militar, qual relação o filme e o movimento cinematográfico que ele faz parte constroem com esse período? O que o filme nos diz sobre a ditadura militar?

---

<sup>26</sup> No momento o filme se encontra disponível neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=OqgnXHvy9L0>

Mantenho as perguntas pouco específicas pois pretendo que os alunos tenham liberdade de pesquisar e criatividade para responder. Há uma certa dimensão interpretativa nas perguntas, algo intencional com objetivo de estimular os estudantes a exercer o movimento de pesquisa e para que escrevam a partir de seus afetos. Após receber o trabalho dos alunos, o professor disponibiliza o acesso ao filme *O Bandido da Luz Vermelha*<sup>27</sup>. As mesmas perguntas serão feitas e deverão ser entregues na semana seguinte.

Na terceira semana, junto com a entrega dos trabalhos sobre *O Bandido da Luz Vermelha*, propõe-se organizar um debate em sala de aula. Antes de iniciar o debate o docente precisa ter pesquisado sobre o Cinema Novo e o Cinema Marginal, suas propostas narrativas e estéticas, tendo em mente os debates que Bernardet (2012) faz sobre a separação e aproximação entre os movimentos. Além disso é essencial que o docente tenha um domínio sobre a história do período (final dos anos 1960) e pelo menos um conhecimento básico sobre a história do cinema brasileiro até então. O debate se iniciará após uma breve apresentação do professor sobre o estado do cinema brasileiros durante as décadas de 1950 a 1970, apresentando as chanchadas, o cinema da Vera Cruz e as Pornochanchadas. Importante que nesse momento o docente não se utilize de discursos hierarquizantes sobre o cinema, trate todos os movimentos como tendo sua relevância. Além disso é importante que o docente já tenha falado nas aulas anteriores sobre a censura praticada pelo regime militar. Ao longo do debate os alunos deveram falar sobre suas impressões e interpretações do filme, sendo função do professor mediar a conversa e guiar para aprofundar a relação dos filmes com o período histórico da ditadura militar. O debate também deve focar em como os filmes são representantes dos movimentos cinematográficos que fazem parte. Para finalizar a conversa, é sugerido um movimento de comparação entre os filmes, destacando suas semelhanças e diferenças enquanto se reflete sobre as semelhanças e diferenças do Cinema Novo com o Cinema Marginal. O docente nesse momento final deve apresentar e relativizar o discurso tradicional que encara o Cinema Novo como superior aos outros.

Dessa forma pretendo que os alunos façam dois movimentos importantes, um individual de pesquisa em que o filme é tratado como documento histórico e um de debate

---

<sup>27</sup> Atualmente o filme se encontra disponível neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=pSbBA4OiqBc>

em que se desenvolve os temas dos filmes, destaque sua importância como representantes de movimentos cinematográficos, suas relações com a ditadura militar e complexifique as definições e limites do Cinema Novo e Cinema Marginal. Busca-se assim que os alunos vislumbrem as possibilidades de se estudar história a partir do cinema, valorizando o cinema nacional e seus movimentos cinematográficos como complexos, poéticos e relevantes para se pensar o período em que foram produzidos. Além disso, espera-se que os estudantes problematizem noções essencialistas sobre arte e cinema, compreendendo como categorias como os movimentos cinematográficos são úteis, mas não devem ser prisões. Com essa atividade pretendo complementar a ausência observada nos livros didáticos de História, desenvolvendo um trabalho que vá além da indicação de filmes e os encare como documentos tão importantes quanto textos, cartas e livros.

## 5 - Considerações Finais

Ao longo da pesquisa novos caminhos foram surgindo, recortes precisaram ser feitos e o escopo mudou. Pesquisar os filmes brasileiros no livro didático de História se revelou uma tarefa complexa, envolvendo compreender como diferentes eixos se encontram e dialogam entre si. A intercepção desses grandes tópicos se revelou uma teia complexa, da qual essa pesquisa não almeja dar conta. A pesquisa acadêmica é como uma conversa entre diferentes pessoas, mas que nunca finaliza de fato, uma nova pessoa ou um novo tópico sempre podem surgir. Dessa forma, não escrevo aqui uma conclusão que fecha o texto definitivamente, em vez disso encaro as considerações finais como um ponto e vírgula, é o fim deste texto, mas as repercussões e os afetos que ele gera estão começando.

Com essa pesquisa busco defender a importância de trabalhar a história do cinema brasileiro nas aulas de história do Brasil. Não me refiro aqui apenas a utilizar filmes em sala de aula, mas em explorar pelo menos em parte a trajetória do cinema brasileiro e de seus movimentos cinematográficos. Selecionei o livro didático de História como forma de observar a relação entre o cinema e o ensino de História, observando a presença do cinema nacional e os espaços que ele ocupa dentro dos livros. Como recorte do conteúdo de História optei pelo período da ditadura militar, pois é provavelmente o período mais emblemático da história do cinema nacional, uma vez que é aonde se encontra presente alguns dos movimentos cinematográficos mais marcantes e estudados. Além disso, é um momento ímpar para se observar a relação entre o cinema e o período histórico em que ele é produzido, com a necessidade de driblar a censura e a resposta dos cineastas ao contexto político violento. Observei, então, a presença dos movimentos cinematográficos do período e dos filmes sobre ditadura militar em quatro livros didáticos de história.

O resultado dessa investigação revelou como, apesar do esforço em incluir uma grande quantidade de filmes, os livros didáticos de História na sua maioria se limitam a indicações sem aprofundar sua relação com o conteúdo ou trazer questionamentos sobre o filme. Além disso percebi como os movimentos cinematográficos não se fazem presentes de forma expressiva, apenas o Cinema Novo é citado e sem um desenvolvimento ou explicação satisfatório. A presença do Cinema Novo indica como o cinema brasileiro se mantém não só a margem, mas mesmo quando aparece é pouco explorado como ponto de partida para analisar o período. A própria questão da censura

que o regime militar efetivou é pouco trabalhado, sendo esse um dos tópicos de mais fácil aproximação entre cinema nacional e ditadura militar.

Apesar disso, a presença do cinema nacional ainda possibilita que os docentes criem trabalhos ricos em possibilidades. Um esforço que tem que vir dos professores, uma vez que o livro oferece muitos filmes, porém não desenvolve a forma que eles podem ser trabalhados ou até a conexão deles com o conteúdo. O próprio acesso aos materiais sugeridos não é indicado pelos livros, então os docentes têm que ir atrás a uma forma de assistir e exhibir. Ainda assim, defendo a importância da aproximação entre o cinema e o ensino de História, tanto em relação ao trabalho com os filmes quanto aos estudos sobre os movimentos cinematográficos. Conhecer o nosso cinema também é uma forma de conhecer a nossa própria história. Pode ser um pilar importante para reflexões, questionamento e para que os estudantes obtenham uma relação com o ensino de História que não seja distante, mas que atravesse seus afetos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. **Por outras histórias possíveis: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de histórias**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2012.

BERGALA, A. **A hipótese-cinema**. Rio de Janeiro: Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livros e materiais didáticos de História**. In: Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

CAIMI, Flávia Eloisa. **O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos**. In: ROCHA, Helenice. REZNIK, Luis. MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (org) Livros didáticos de história: estre políticas e narrativas. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2017. p..33-54

CARVALHO, Daniel Bramo Nascimento de. **O livro didático e o cinema: filmes no ensino de história no ensino fundamental maior na rede pública municipal de Aracaju**. Aracaju: UNIT, 2019

CHOPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p.549-566, set/dez. 2004.

ELLSWORTH, Elizabeth. **Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também**. In: SILVA, Tomas Tadeu da Silva (Org.). Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 7-76.

FRESQUAT, Adriana & MIGLIORIN, Cezar. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14**. In: FRESQUAT, Adriana (Org.) Cinema e Educação: A Lei 13.006. Reflexões, Perspectivas e Propostas. Universo Produções, 2015, p. 4-13.

FERRO, Marc. **O filme: uma contra análise da sociedade?** In: LE GOFF, Jacques & NORA, Pierre. História – novos objetos. Trad. Henrique Mesquita. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 199-215.

\_\_\_\_\_. **História e Cinema**. Trad. Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JÚNIOR, Luciano Carneiro de Oliveira. **Masculinidades Excessivas e Ambivalentes na Pornochanchada dos anos 1980**. Programa de Pós-Graduação em Cinema e Audiovisual. Universidade Federal Fluminense. 2019.

JOSÉ, Ângela. **Cinema marginal, a estética do grotesco e a globalização da miséria**. ALCEU - v.8 - n.15 - p. 155 a 163 - jul./dez. 2007

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

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do regime militar brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2014

NASCIMENTO, Jairo Carvalho. **Cinema e ensino de história: realidade escolar, propostas e práticas na sala de aula**. Revista de História e Estudos Culturais, v. 5, n. 2, p.1-23, abril/ maio/ junho de 2008.

METZ, Christian. **Linguagem e cinema**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

MONTEIRO, Ana Maria F. da C., PENNA, Fernando de Araújo. **Ensino de História: saberes em lugar de fronteira**. Educ. Real., Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 191-211, jan./abr., 2011. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>

**Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha]. 2008-2021. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/cartografia>>

Rocha, Glauber. **O Cinema Novo 62**. In: Revolução do Cinema Novo. 1981.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, Marlene Cainelli. **Ensinar História**. São Paulo: Spicione, 2009.

SOUZA, Julierme Sebastião Moraes. **Paulo Emílio Salles Gomes e Historiografia do cinema brasileiro: Qual o valor estético das chanchadas?**. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História. Fortaleza, 2009.

XAVIER, I. N., **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. 6. Ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014. v. 1. 212p

#### **Fontes:**

AZEVEDO, Gislane & SERIACOPI, Reinaldo. **História : passado e presente**. 1. ed. São Paulo. Ática, 2016.

BERGALA, Alain. **Abecedário de Cinema com Alain Bergala**. Direção: Pierre-André Boutang, 2013. Entrevista concebida a Claire Parnet.

COTRIM, Gilberto. **História global 3**. 3. ed. São Paulo. Saraiva, 2016.

**PNLD**. Brasil. 2018

**Guia do PNLD**. Brasil. 2018.

**Terra em transe**. Gláuber Rocha. Brasil, 1967.

**O Bandido da Luz Vermelha**. Rogério Sganzerla. Brasil. 1968

VAINFAS, Ronaldo e col. **História 3: ensino médio**. 3. ed. São Paulo. Saraiva, 2016.

VICENTINO, Cláudio e col. **Olhares da História : Brasil e mundo**. 1. ed. São Paulo.

Scipione, 2016.

## APÊNDICE: Cartografia dos filmes nos livros didáticos

Tabela 1: Cartografia dos filmes nos livros didáticos. MOURA, 2022.

Aonde está o filme no Livro Didático?	Filmes	Uso do filme pelo livro didático	O filme é sobre a ditadura militar?
Olhares da História 3 – Manual do Professor – Unidade 2. Capítulo 10. Brasil no período da Guerra Fria: da democracia à ditadura – Conheça mais -Filmes		Indicação no Manual do Professor, sem proposta de atividade.	Filmes que tem como temática a ditadura militar e foram produzidos após o período
	Anos rebeldes. Direção de Dennis Carvalho. Brasil, 1992. (296 min)		
	Lamarca. Direção de Sérgio Rezende. Brasil, 1994. (130 min)		
	O ano em que meus pais saíram de férias. Direção de Cao Hamburger. Brasil, 2006. (104 min)		
	O que é isso, companheiro? Direção de Bruno Barreto. Brasil, 1997. (105 min)		

	Quase dois irmãos. Direção de Lúcia Murat. Brasil, 2004. (102 min)		
	Que bom te ver viva. Direção de Lúcia Murat. Brasil, 1989. (100 min)		
	Batismo de sangue. Direção de Helvécio Ratton. Brasil, 2007. (103 min)		
	Ópera do malandro. Direção de Ruy Guerra. Brasil, 1985. (100 min).		Filmes produzidos durante a ditadura militar, mas que não são sobre o período do regime militar
	O homem da capa preta. Direção de Sérgio Rezende. Brasil, 1986. (120 min).		
Olhares da História 3 - Manual do Professor – Capítulo 4. Brasil: por fora da ordem oligárquica –	Aleluia Gretchen. Direção de Sylvio Back. Brasil, 1976. (115 min)	Indicação sem proposta de atividade.	

Conheça Mais - Filmes			
	Eternamente Pagu. Direção de Norma Bengell. Brasil, 1987. (100 min)		
	Getúlio Vargas. Direção de Ana Carolina. Brasil, 1974. (76 min).		
	Memórias do cárcere. Direção de Nelson Pereira dos Santos. Brasil, 1984. (124 min).		Filme produzido durante a ditadura militar, mas que não se passa durante o período. Porém trabalha temáticas próximas, como tortura e prisão
	O velho: a história de Luís Carlos Prestes. Direção de Toni Venturi. Brasil: Funarte/Rio Filmes, 1997. (105 min)		Filmes que tem como uma de suas temáticas a ditadura militar e foram produzidos após o período
	O país dos tenentes. Direção de João Batista de Andrade.		

	Brasil, 1987. (85 min)		
História Global 3 – Capítulo 14. Governos militares	Não há citação ou indicação de filmes		
História Global 3 - Capítulo 15. O Brasil Contemporâneo – Oficina de História – Para Saber Mais	O ano em que meus pais saíram de férias. Direção de Cao Hamburger. Brasil, 2006, 105 min	Proposta de atividade no final do capítulo, em que se pede para que os alunos analisem aspectos do filme em busca de compreender como o período da ditadura militar foi representado	Filme produzido em 2006, tem a ditadura militar como um de seus temas principais.
História Global 3 - Manual do Professor - Capítulo 13: O Brasil democrático - Nos filmes	Jânio a 24 quadros. Direção de Luís Alberto Pereira. Brasil, 1981, 85 min	Indicação sem proposta de atividade	Filme produzido durante o período da ditadura militar, mas não trabalha diretamente com o período
	Os anos JK: uma trajetória política. Direção de Silvio Tendler. Brasil, 1980, 100 min		
História Global 3 - Manual do Professor - Capítulo 14: Governos Militares - Nos filmes	Eles não usam black tie. Direção de Leon Hirszman. Brasil, 1981, 134 min		Filme produzido e tem sua história situada durante a ditadura militar

História 3 – Ensino Médio (2016) - Capítulo 1 – O Brasil da Primeira República	Parahyba mulher macho (direção: Tizuka Yamasaki, Brasil, 1983)		Filme produzido durante a ditadura militar, mas não se passa durante o período
História 3 - Ensino Médio (2016) - Capítulo 7 - Era Vargas Fique de Olho!	Getúlio Vargas. Direção: Ana Carolina. Brasil, 1974		
História 3 - Ensino Médio (2016) - Capítulo 12- Brasil e a república democrática Fique de Olho!	Os anos JK – uma trajetória política. Direção: Sílvio Tendler. Brasil, 1980.		
	Cinema Novo é citado, porém apenas com exemplos pré ditadura militar		
História 3 - Ensino Médio (2016) - Capítulo 13 – O Brasil da Ditadura Militar - Fique de Olho!	Uma noite em 67. Direção: Ricardo Calil e Renato Terra. Brasil, 2010		Filme se passa durante a ditadura militar e tem o período como um dos principais temas trabalhados, porém foi

			produzido após o período
	Terra em transe. Direção: Glauber Rocha. Brasil. 1967	Citação, sem proposta de atividade	Filme produzido durante a ditadura militar, e que também tem ela como uma de suas temáticas principais
	Hércules 56. Direção: Silvio Darrin. Brasil, 2006.	Indicação sem proposta de atividade	Filmes sobre ditadura militar e produzidos após
	O ano em que meus pais saíram de férias. Direção: Cao Hamburger. Brasil, 2006.		
	Eles não usam black-tie. Direção: Leon Hirszman. Brasil, 1981		Filme produzido durante a ditadura militar, e que também tem ela como uma de suas temáticas principais
História: passado e presente - Capítulo 6. O Brasil durante o governo Vargas -	Memórias do cárcere. Direção de Nelson Pereira dos Santos (Brasil, Bretz Filmes, 1984, 185 min)		Filme produzido durante a ditadura militar, mas que não se passa durante o

Minha Biblioteca – Para Ler			período. Porém trabalha temáticas próximas, como tortura e prisão
História: passado e presente – Capítulo 9. Da Renúncia de Vargas as Diretas Já - Filmes	Citação sobre o cinema novo		
	Getúlio Vargas. Direção de Ana Carolina. Brasil, 1974		Filme produzido durante a ditadura militar, mas não se passa durante o período
	Os anos JK – uma trajetória política. Direção: Sílvio Tandler. Brasil, 1980.		
	Cabra marcado para morrer. Direção de Eduardo Coutinho. Brasil, 1984.		Filmes que tem como temática a ditadura militar e foram produzidos durante o período.

	<p>Linha de montagem. Direção de Renato Tapajós, 1982.</p>		
	<p>Quase dois irmãos. Direção de Lúcia Murat, 2005.</p>		<p>Filmes que tem como temática a ditadura militar, mas não foram produzidos durante o período.</p>
	<p>Araguaya, conspiração do silêncio. Direção de Ronaldo Duque. Brasil, 2004.</p>		
	<p>Zuzu Angel. Direção de Sérgio Rezende. Brasil, 2006.</p>		
<p>História: passado e presente – Capítulo 9. Da Renúncia de Vargas as Diretas Já – Para Assistir</p>	<p>Lamarca. Direção de Sérgio Rezende. Brasil, 1994, 130 min.</p>		
	<p>Citação ao cinema novo</p>		
<p>História: passado e presente – Manual do Professor – Capítulo 9. Da Renúncia de</p>	<p>Diretas Já. Produzido pela Univesp TV. 2015</p>		

Vargas as Diretas Já – Sugestões de filmes			
	Marighella. Direção de Isa Grinspum Ferraz. Brasil, 2011		
	Vlado: 30 anos depois. Direção de João Batista de Andrade. Brasil, 2006		