

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História

Letícia Barbosa de Souza

QUE BOM TE VER VIVA:
Cinema e gênero na sala de aula

Rio de Janeiro
2020



Letícia Barbosa de Souza

QUE BOM TE VER VIVA:

Cinema e gênero na sala de aula

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, vinculado à 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.

Orientadora Professora Me. Valesca de Souza Almeida.

Rio de Janeiro

2020

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

S729 Souza, Letícia Barbosa de
Que bom te ver viva: cinema e gênero na sala de aula / Letícia
Barbosa de Souza. - Rio de Janeiro, 2020.

41 f.

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

Orientador: Valesca de Souza Almeida..

1. História – Estudo e ensino. 2. Cinema na educação. 3. Ditadura no
cinema. I. Souza, Almeida Valesca de II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Letícia Barbosa de Souza

QUE BOM TE VER VIVA:
Cinema e gênero na sala de aula

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História vinculado à 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: 24/11/2020.

Prof^a Me. Valesca de Souza Almeida
CPII

Prof^a Dr^a Renata Augusta dos Santos Silva
CPII

Prof^a Me. Yasmin Vianna Bragança
UFF

Ainda aos amigos, que me dão o sorriso

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Colégio Pedro II pela oportunidade de especialização em Ensino de História e aos seus ótimos professores, em especial à minha orientadora, Valesca Almeida, pela ajuda e ótimas indicações de bibliografia.

Agradeço à minha família por sempre ter valorizado a educação e reconhecido a importância das minhas escolhas profissionais, me dando força para seguir em um caminho tão difícil e árduo.

Em meio a pandemia que nos assola em 2020, agradeço aos meus amigos que foram os principais responsáveis pela manutenção da minha sanidade. Em especial, agradeço à Yasmin, Gabriel e Caio pelo grande número de lives de desabafos e risos, à Juliana e Ygor, por terem me chamado para gravar um podcast sobre História e Educação, o que acelerou a conclusão deste TCC e ao canoli, que fez da minha quarentena mais doce.

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.

(Paulo Freire)

RESUMO

SOUZA, Letícia Barbosa. **Que bom te ver viva**: Cinema e gênero na sala de aula. 2020. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2020.

O presente trabalho tem o objetivo de refletir sobre a utilização da pedagogia cultural em sala de aula como alternativa para a construção de um processo de *ensinoaprendizagem* que coloque o aluno como agente do conhecimento, visando romper com a perspectiva tradicional da educação. Para isso, a proposta é a de trabalhar com cinema e o conceito de gênero dentro da temática da Ditadura Militar através do filme *Que bom te ver viva*, lançado em 1989 e dirigido por Lúcia Murat.

Palavras-chave: Educação. Cinema. Ditadura. Gênero.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Quebra de quarta parede.....	25
Imagem 2 – Grade e encarceramento.....	25
Imagem 3 – Corredor e aprisionamento.....	26
Imagem 4 – Cadeado fechado.....	27
Imagem 5 – Cadeado abrindo.....	27
Imagem 6 – Cadeado aberto.....	27
Imagem 7 – “Cuidado, cachorro ferido”	28

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	DITADURA MILITAR E PERSPECTIVA FEMININA	13
3	EDUCAR PARA TRANSFORMAR	21
4	PROPOSTA PEDAGÓGICA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA	30
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
	REFERÊNCIAS	36
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE O FILME	41

1. INTRODUÇÃO

A História é uma ciência viva. Esta é uma constatação clara na mente de todo historiador, já que a cada ano surgem novas pesquisas com potencial de transformar tanto o modo de ensinar como o modo de pensar a História. Entretanto, muitas vezes o professor de História se vê entre duas realidades distintas, mas não excludentes: a academia e o ensino.

Forquin (1992) acredita que um objetivo da escola é a transmissão cultural do passado. Passado este que, pautado na memória que se modifica no presente, se reinventa. O autor coloca o currículo escolar como uma seleção de saberes sociais que por vezes são criados na escola e saem dela com a capacidade de influenciar diretamente o conjunto de práticas culturais da sociedade. Professor, aluno e comunidade escolar, juntos, são responsáveis pela criação de saberes únicos que não são reflexos ou resumos dos saberes científicos. As diferenças entre um e outro não podem ser encaradas como erros e não há uma hierarquia entre eles.

Ao mesmo tempo, para a construção do saber escolar há de se partir de uma base onde a pesquisa se faz presente. Acredito em uma concepção dialética do processo de *ensinoaprendizagem* onde o confronto entre conteúdos acadêmicos e experiências pessoais contribui para a criação do conhecimento escolar. Este trabalho surge, então, a partir da necessidade de discutir como temas já consolidados na academia podem estar presentes no cotidiano do docente sem que se deixe de considerar a realidade específica da sala de aula, o protagonismo do aluno e o desenvolvimento da curiosidade investigativa.

O recorte temático escolhido para essa discussão é a Ditadura Militar brasileira por sua importância política até os dias atuais, visto que é alvo de disputas ideológicas de memória. Com a criação da Comissão da Verdade em 2012, nota-se uma preocupação crescente em investigar as ações arbitrárias do Estado com relação às prisões, torturas, desaparecimentos e mortes de presos políticos. Entretanto, a iniciativa foi limitada e ficou longe de esclarecer todos os fatos. Dessa forma, certas memórias ainda permanecerão subterrâneas¹ por algum tempo. Contribui para isso, também, o fato de que muitos

¹ Para melhor entendimento do conceito de memórias subterrâneas na ditadura militar, ler ROLLEMBERG, Denise. "Esquerdas revolucionárias e luta armada". In: FERREIRA, Jorge, DELGADO, Lucília de Almeida

envolvidos nessas ações, pessoas que participaram direta ou indiretamente desses crimes de Estado, ainda estão vivos e alguns ocupam posições de destaque tanto na sociedade civil, como na sociedade política.

É, ainda, preocupante para o historiador e professor de história o momento atual onde a pós-verdade está presente e as *fake news* disputam espaço com os fatos reais e ocupam cada vez mais um lugar de privilégio no senso comum brasileiro. Portanto, é essencial estudar as reinterpretações da ditadura militar ao longo do tempo, pois assim os debates sobre a memória do período podem ser aprofundados.

A História utiliza os conceitos de tempo, espaço e memória e forma uma narrativa para estabelecer relações entre o passado, o presente e o futuro. Essas relações, principalmente quando se trata da educação básica, precisam contar com o sentimento de pertencimento do aluno. Há de se considerar, para isso, as mudanças que a revolução tecnológica promoveu durante os últimos anos. Sendo assim, surge uma necessidade crescente de incorporar artefatos culturais dentro da sala de aula, pois

Os jovens já aprenderam muitas coisas antes de entrar na escola e continuam a aprender fora da escola, ainda que frequentem a escola, coisas essenciais para eles (“a vida”). Eles já construíram relações com “o aprender”, com aquilo que significa aprender, com as razões pelas quais se vale a pena aprender, com aqueles que lhes ensinam as coisas da vida. Portanto, suas relações com os saberes que eles encontram na escola, e suas relações com a própria escola não se constroem do nada, mas de relações com o aprender que já construíram. Não se vai à escola para aprender, mas para continuar a aprender (CHARLOT, 2000 apud SILVA; FONSECA, 2007, p. 64)

Dessa maneira, os artefatos culturais, independente dos propósitos de suas criações, podem ser usados pelos professores em suas práticas cotidianas. Esse uso vai ao encontro de uma perspectiva dos estudos culturais que foca na pedagogia cultural. Este conceito implica que a educação ocorre em uma multiplicidade de espaços e amplia a noção de pedagogia (WORTMANN, 2010). Além disso, também revela um esforço de articulação da ciência escolar com outras formas de trabalho cultural e como essas outras formas atuam em um espaço pedagógico.

A partir desta discussão inicial, o foco principal deste trabalho de conclusão de curso é propor o uso pedagógico do filme “Que bom te ver viva” (MURAT, 1989) nas aulas do terceiro ano do Ensino Médio, refletindo sobre as utilizações do cinema como fonte, retrato de seu tempo e agente histórico em sala de aula a partir de uma perspectiva

de debate de papéis de gênero. Para isso, serão abordados nos próximos capítulos aspectos da ditadura militar e a participação feminina nos movimentos de resistência; a evolução da História das Mulheres e o surgimento do gênero enquanto categoria de análise; e a educação a partir de uma perspectiva emancipadora. Esta é uma proposta que visa aumentar as possibilidades de realização de práticas escolares a partir da construção de redes de conhecimento onde o aprender e o ensinar são vias de mão dupla.

2. DITADURA MILITAR E PERSPECTIVA FEMININA

No ano de 1964 houve um golpe civil-militar no Brasil, inserido em um contexto de golpes anticomunistas por toda a América Latina. Segundo Carlos Fico,

As transformações estruturais do capitalismo brasileiro, a fragilidade institucional do país, as incertezas que marcaram o governo de João Goulart, a propaganda política do Ipes, a índole golpista dos conspiradores, especialmente dos militares – todas são causas, macroestruturais ou micrológicas, que devem ser levadas em conta, não havendo nenhuma fragilidade teórica em considerarmos como razões do golpe tanto os condicionantes estruturais quanto os processos conjunturais ou os episódios imediatos (FICO, 2004, p.56)

Sendo assim, podemos apontar muitas causas para golpe civil-militar, incluindo a onda de conservadorismo moral mediante um clima de progressismo dos anos 50, onde grupos sociais que costumavam ficar à margem da sociedade passaram a lutar por inserção social e política, rompendo alguns padrões de dominação e exploração que faziam parte da estrutura brasileira.

Logo em seguida ao golpe, mandatos foram cassados, militares contrários postos na reserva, pessoas “suspeitas” começaram a ser investigadas. Esse contexto fez com que surgissem manifestações contrárias ao golpe, cujos setores mais ativos eram os intelectuais de esquerda, estudantes universitários, membros do Partido Comunista do Brasil e outras dissidências socialistas. A forte repressão do Estado fez com que alguns setores da esquerda passassem a acreditar que a melhor alternativa de resistência era a luta armada.

Um enunciado aceito sobre a Ditadura Militar é que após 1968, com a imposição do Ato Institucional nº5, houve um endurecimento da repressão através da restrição ainda maior aos direitos civis com o fim do *habeas corpus*. Segundo Carlos Fico (2004), o Regime era rigoroso desde o início, já que ocorreram prisões e tortura no Nordeste logo após o Golpe. No entanto, a partir de 1969, funciona em São Paulo, a Operação Bandeirantes (OBAN) que foi implementada pelo comando do II Exército. A OBAN surgiu a partir da avaliação de que a Secretaria de Segurança Pública de São Paulo não era eficaz, era despreparada para o combate à subversão. Existem indicações que esta tinha sido criada com a ajuda dos Estados Unidos (FICO, 2004) e tinha o objetivo de promover uma ação conjunta e permanente para combater a guerrilha urbana. A Operação Bandeirantes juntava o Exército, a Aeronáutica, a Marinha e as polícias militares e civil e tinha o amparo do governo do Estado, além do auxílio dos empresários. Inspirado na

estrutura da OBAN, foi criado o Centro de Operações de Defesa Interna- Destacamento de Operações de Informações (Codi-DOI) e nos Comandos Militares dos Exércitos (que existiam em várias partes do país) foram criados um Conselho de Defesa Interna (Condi), um Centro de Operação de Defesa Interna (Codi) e um Destacamento de Operações de Informações (DOI), todos de responsabilidade do Exército. Os DOIs faziam as prisões, tortura e assassinato e geralmente eram comandados por um tenente-coronel. Foi para os centros do DOI-CODI que as entrevistadas e a autora de “Que bom te ver viva” (MURAT, 1989) foram levadas.

O objetivo desses órgãos de repressão era dismantlar a oposição ao Regime Militar e para isso, era necessário destruir e dominar os militantes. Neste período, a prisão se tornou um local de prática permanente de tortura e atos de violência física que se empregava unilateralmente contra um corpo indefeso a fim de enquadrar as condutas, ou seja, práticas como o pau-de-arara, choque elétrico e afogamento que serviam para que o indivíduo entendesse sua posição de inferioridade absoluta frente a um poder instituído. Além disso, a tortura funcionava como um mecanismo para que se confessassem os nomes dos companheiros de luta e sobre as organizações. Ao todo, foram cerca de 10 mil pessoas presas e mais de 300 mortos e/ou desaparecidos políticos (MORAES, 2009, p. 11).

A transição democrática foi concebida como um processo “lento, gradual e parcial”. Como não houve um esclarecimento dos crimes do Estado nem a reparação concreta às vítimas - muitas famílias encontram dificuldades para encontrar documentos sobre o desaparecimento de ex-militantes -, a questão se faz presente no documentário “Que bom te ver viva” (MURAT, 1989) como algo que não pode ser esquecido, mas que é difícil demais de ser lembrado, discutido.

Em 1979 foi lançada a lei de anistia. Uma anistia que perdoou tanto os torturados como os torturadores e, em vez de significar justiça, significou esquecimento. Não foi feito um julgamento pelos crimes cometidos pelo Estado, nem foram revelados os fins que levaram alguns presos. O resultado da ditadura foi um número impressionante de mortos e desaparecidos. Os que foram soltos tentaram continuar vivendo, apesar dos traumas.

A partir desse breve resumo sobre o período da ditadura militar brasileira, cabe perguntar: qual foi o papel feminino nesse contexto? Ao se analisar livros didáticos e a

narrativa mais comum em sala de aula, nota-se uma ausência da participação feminina e, principalmente, uma carência no que tange a forma com que o governo ditatorial tratava os manifestantes de acordo com seu gênero.

Primeiramente, é importante destacar a participação e organização das entidades femininas nas Marchas da Família com Deus pela Liberdade. Essas marchas ocorreram em 1964, dias após o emblemático Comício da Central do Brasil, feito por João Goulart. A primeira delas foi em São Paulo, levando de trezentas a quinhentas mil pessoas às ruas, e foi seguida por mais de quarenta outras manifestações do tipo, em várias cidades do país. Tinham como objetivo a defesa da família e da moral cristã contra o suposto comunismo do presidente brasileiro.

Organizações como a Campanha da Mulher pela Democracia (CAMDE), União Cívica Feminina (UCF) e Movimento de Arregimentação Feminina (MAF) eram lideradas principalmente por mulheres da burguesia e da elite militar e tecnocrata brasileira, com autorização de seus maridos. Sua orientação ideológica era pautada pelo complexo Ipês-Ibad, braço do empresariado no golpe, e buscavam dar legitimidade ao movimento contrário a João Goulart. De acordo com Natália de Souza Bastos,

Mesmo que a participação política destas mulheres fosse para reafirmar, como denomina Ridenti, os seus lugares de *mães-esposas-donas-de-casa*, de certo modo elas rompiam com a norma de não participação feminina no espaço que era reservado somente aos homens. O lugar da mulher era o espaço doméstico, e sua função dedicar-se ao marido e aos filhos. Aos homens estava reservado o espaço público e o comando da arena política (BASTOS, 2007, p.21)

Esse rompimento está relacionado ao crescimento econômico brasileiro com o nacional-desenvolvimentismo nos anos 50, que possibilitou uma modernização da sociedade brasileira e o ingresso de muitas jovens de classe média às universidades, gerando maior inserção no mercado de trabalho e participação política. Isso aconteceu ao mesmo tempo em que o governo de Juscelino Kubitschek suspendeu as organizações femininas, a pedido da Igreja Católica, por estarem supostamente sob a influência do Partido Comunista (TELES, 2014, p. 11). Sendo assim, as organizações femininas progressistas acabaram cedendo espaço às organizações conservadoras.

Apesar disso, vemos uma participação considerável de mulheres de esquerda nos movimentos contrários ao golpe e à ditadura militar. Podemos considerar um segundo

momento² do movimento feminista como importante motivador para contestação social dessas mulheres. Contudo, elas se preocupavam mais com o fim da luta de classes, nesse contexto, do que com as particularidades de gênero.

Para a esquerda tradicional, a revolução socialista colocaria um fim à submissão histórica à qual as mulheres estavam submetidas, sendo notória a ausência de qualquer preocupação com a temática por parte das organizações brasileiras. (...) A luta específica das mulheres era compreendida pelos companheiros de militância como uma divisão, um enfraquecimento da luta geral. Para outros, o feminismo era atribuído a um movimento de lésbicas. Nesta discussão é visível a contradição: organizações de esquerda, que desejavam transformar o Brasil pela revolução socialista, chamando por igualdade, reafirmavam estereótipos e preconceitos sexistas presentes na sociedade burguesa (BASTOS, 2007, p.15)

Essa postura fica ainda mais clara quando se observa as restrições que algumas mulheres tinham em organizações de guerrilha. As ações das mulheres se concentravam mais dentro dos aparelhos e na relação com a vizinhança e menos no combate armado e nas ações de expropriação. Além disso, as mulheres ocupavam pouquíssimos cargos de destaque na hierarquia das organizações e muitas vezes optavam por esconder sua feminilidade para serem ouvidas.

Muitas mulheres foram proibidas pelo comando da organização de se relacionarem com determinados homens de outros grupos ou até mesmo por não serem militantes. Outras foram ‘aconselhadas’ a abortar, pois aquele não era o momento oportuno para a maternidade, todo esforço estaria voltado para a revolução. (BASTOS, 2007, p. 49)

E se essas contradições de gênero eram comuns no ambiente guerrilheiro, são ainda mais acentuadas durante os momentos de repressão, principalmente na solidão da tortura. A violência do Estado explorou as desigualdades que já existiam nas relações de gênero, promovendo mais dificuldades para as militantes e reiterando o caráter sexista e homofóbico das instituições militares, que vê o feminino como algo inferior e valoriza a masculinidade.

Há diversos exemplos dessa diferenciação no Relatório da Comissão Nacional da Verdade (BRASIL, 2014). Muitas mulheres foram violadas não só como forma de tortura e demonstração de poder a elas, mas como forma de humilhar seus companheiros, pais e filhos. Outro exemplo é a enorme quantidade de relatos de crianças torturadas na frente das mães, mas poucos na frente dos pais. Os representantes do Estado viam essas

² Enquanto os primeiros objetivos do movimento feminista giraram em torno, principalmente, da luta por direitos políticos das mulheres, temos um segundo momento em meados do século XX que expandiu o debate para questões relativas à sexualidade, família, mercado de trabalho, educação, direitos reprodutivos e desigualdades gerais entre homens e mulheres.

mulheres da guerrilha como falhas latentes no papel social planejado para elas: o de esposas, mães e filhas. Os agentes da repressão usavam da tortura psicológica para obrigar essas mulheres a fazer uma escolha entre seus filhos e os seus companheiros de ideologia e militância.

Rotineiramente, nos espaços em que a tortura tornou-se um meio de exercício de poder e dominação total, a feminilidade e a masculinidade foram mobilizadas para perpetrar a violência, rompendo todos os limites da dignidade humana. Nesse espaço desempoderado, os perseguidos políticos tiveram seus corpos encaixados na condição de prisioneiras e prisioneiros. No exercício da violência, mulheres foram instaladas em loci de identidades femininas tidas como ilegítimas (prostituta, adúltera, esposa desviante de seu papel, mãe desvirtuada, etc.) ao mesmo tempo em que foram tratadas a partir de categorias construídas como masculinas: força e resistência físicas (BRASIL, 2014, v.1, p. 402)

Os agentes da repressão tinham também uma visão ambígua do papel de prostituta no qual encaixavam as militantes, pois ao mesmo tempo em que elas eram desprezadas e delas se tirava qualquer dignidade, eram também vistas como objetos de prazer sexual e psicológico. Mesmo quando falavam às guerrilheiras na intenção de ressaltar suas qualidades de resistência, os agentes do estado destacavam a exceção daquelas mulheres.

Embora tenham sofrido mais devido ao discurso social dominante, o percentual de participação de mulheres dentre os envolvidos na luta armada é bastante significativo, girando em torno de 15% a 20%. O número em organizações militaristas como a ANL e a VPR foi de 15,4% e 24,1%, respectivamente (RIDENTI, 1993). De todas as 7367 pessoas processadas durante a ditadura militar, 12% eram mulheres. Dos 70 guerrilheiros desaparecidos na Guerrilha do Araguaia, 17% eram mulheres (TELES, 2014, p.12). A nível de comparação, atualmente na Câmara dos Deputados o percentual feminino de ocupação dos cargos é de 15%. Na Câmara dos Vereadores do Rio de Janeiro, esse percentual é de 13,5%³.

Ao constatar a desigualdade de representatividade feminina até hoje, se faz ainda mais necessária uma abordagem histórica, dentro e fora das salas de aula, que destaque o papel da mulher nas ações políticas. Corroborando esta ideia, desde a década de 1970 têm-se um fortalecimento da recuperação da mulher enquanto sujeito histórico com o

³ Essas informações, atualizadas em 2019, estão disponíveis para consulta pública no site da câmara dos deputados e da câmara dos vereadores do estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/secretarias/secretaria-da-mulher/imagens/imagem.2019-03-08.6147832711/view>. Acesso em 14 nov. 2020.

avanço da História Cultural e, junto com ela, a criação do conceito de História das Mulheres.

Este campo de estudos começou com a segunda onda feminista e veio da ideia de que a mulher possuía história e historicidade. Entretanto, embora tendo sido um primeiro passo importante, por surgir como uma categoria de oposição ao masculino, esse campo acabava homogeneizando as mulheres dentro de uma ideia universalista, sem considerar as próprias diferenças entre elas.

Mais recentemente podemos observar que há um crescimento do número de trabalhos acadêmicos que têm como base a discussão de gênero, que, como indicam Suely Costa e Rachel Soihet, “é o conjunto de arranjos, através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produto de atividade humana e nos quais estas necessidades sociais transformadas são satisfeitas” (COSTA; SOIHET, 2009, p. 44)

Uma das pioneiras desses estudos é Joan Scott (1995) que defende gênero como uma categoria de análise que vai além da História das Mulheres ao compreender as diferenças entre os papéis masculinos e femininos a partir de uma perspectiva dialética e não apenas privilegiando as personagens históricas femininas. Segundo a autora, o conceito de gênero surge como uma rejeição aos determinismos biológicos e indica uma análise interrelacional da história. Gênero é uma maneira de identificar construções sociais e um conceito que não está isolado, mas também ligado às relações de raça e de classe.

Para fazer surgir o sentido, temos que tratar o sujeito individual tanto quanto da organização social e articular a natureza das suas interrelações, pois ambos têm uma importância crucial para compreender como funciona o gênero e como se dá a mudança. (SCOTT, 1995, p.92)

Utilizar a categoria de análise de gênero dentro da sala de aula vai ao encontro à ideia de que o ensino de história precisa ser uma ferramenta crítica de compreensão do mundo e, desta maneira, as relações de poder devem aparecer em todos os seus aspectos. Além disso, também é um ato de rebeldia já que, apesar do avanço das pesquisas, as mulheres não são consideradas como parte do currículo central, mas como um recorte dentro de uma história feita por homens. Segundo Ana Maria Marques e Giseli Umbelino,

a história que é ensinada na educação básica e até mesmo no ensino superior é resultado de uma historiografia consagrada, cuja origem é masculina, europeia, branca e se dedica muito mais a determinadas classes abastadas que às desprivilegiadas. As narrativas históricas são fortemente eurocêtricas,

colonizadoras e, muitas vezes, romantizadas. (MARQUES; UMBELINO, 2019, p. 322)

Apesar do crescente esforço dos professores-pesquisadores de História em seu cotidiano, o currículo da disciplina segue possuindo prioritariamente uma lógica de “memória oficial”, deixando pouco espaço para as narrativas subterrâneas. Um dos primeiros historiadores da memória, Maurice Halbwachs (1925 apud POLLAK, 1992), considera que a memória é construída coletivamente, sendo um fenômeno social sujeito a modificações de acordo com a época em que é exposto. O autor coloca que a memória é construída através de um processo de negociações que têm em vista conciliar as memórias individuais com as memórias coletivas.

Michel Pollak (1992) se utiliza da análise de Halbwachs, mas acrescenta um importante pressuposto: o caráter opressor da memória. A memória, sendo coletiva, é integrada em uma disputa política, podendo ser enquadrada de acordo com interesses maiores. O trabalho de enquadramento é definido pelo autor como uma reinterpretação do passado a partir de embates do presente.

A memória da esquerda armada – e, principalmente, das mulheres da esquerda armada – se encaixa no que Pollak (1989) chama de memórias subterrâneas. São aquelas que estão embaixo das memórias coletivas, aquelas que são julgadas assim que são expostas. Esta é uma memória que sofre preconceito pela própria esquerda, principalmente com o avanço de ideologias anticomunistas e da valorização da democracia representativa como universal, atemporal e pacifista. Mesmo muitos dos que fizeram parte da luta armada negam esse passado. Como aponta Pollak (1992), a construção da identidade tem referência em critérios como o de aceitabilidade e pautada no outro, tanto quanto em si mesmo.

Essa negação é vista num dos mais famosos livros de ex-militantes, “O Que é Isso, Companheiro?”, de Fernando Gabeira (1979). O livro possui um tom de conciliação que marcou o período. Denise Rollemberg (2006) diz que a opção escolhida por Gabeira e por outros foi a de não colocar um tom forte de denúncia, já que a sociedade civil também apoiou o regime. As torturas não aconteciam em “porões”, como se costumava difundir anteriormente, mas aconteciam perto das casas das pessoas. Em alguns casos, como no de Gregório Bezerra⁴, eram amplamente noticiadas. Mesmo os membros da sociedade

⁴ Gregório Bezerra é conhecido como o primeiro torturado da ditadura militar, em 1 de abril de 1964. Antigo deputado pernambucano eleito pelo PCB, Bezerra era um dos líderes da Liga Camponesa e foi preso e

civil que participaram ativamente da ditadura militar não haviam sido julgados, eram empresários, políticos, juristas do novo regime e declaravam que sempre haviam sido a favor da democracia. Depois de 1979, todos faziam parte da “resistência”.

Desta forma, a memória da luta armada é uma memória periférica, uma memória subterrânea. Rollemberg (2006) afirma que foi uma memória lembrada para ser esquecida, desconstruída na construção da memória coletiva da esquerda. A autora mostra que a dificuldade que existe ao relacionar sociedade civil com ditadura favorece o processo de esquecimento, mesmo quando se tenta lembrar. A partir de 1979 foram lançados vários livros autobiográficos contando as memórias dos ex-guerrilheiros. A autora explica esse número de biografias pela necessidade que os ex-militantes tinham de contar sua história.

Em 1989, ano em que “Que bom te ver viva” (MURAT, 1989) foi lançado, o clima era de cansaço com essas biografias⁵. Entretanto, há de se considerar que todo filme é um importante agente no enquadramento da memória porque capta emoções. Além disso, entendendo que uma abordagem de gênero é possível dentro de uma ideia de ensino-pesquisa em qualquer *espaçotempo*, há uma grande relevância em partir deste material para uma abordagem do geral do contexto histórico. Para isso, é necessário o reconhecimento da escola como um espaço de reflexão e tomada de consciência.

torturado em praça pública pelos militares, que incentivaram a população civil a participar do linchamento. Sua tortura foi divulgada na imprensa com uma foto em que ele aparecia amarrado pelo pescoço e senso arrastado pelas ruas de Recife.

⁵ Alguns dos livros lançados no período, além de “O que é isso, companheiro”, de Fernando Gabeira, foram TAPAJÓS, Renato. *Em Câmara Lenta*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977; SIRKIS, Alfredo. *Os carbonários*. São Paulo: Global, 1980; CALDAS, Álvaro. *Tirando o Capuz*. Rio de Janeiro: Codecri, 1981; VARGAS, Índio. *Guerra é guerra, dizia o torturador*. Rio de Janeiro: Codecri, 1981; BETTO, Frei. *Batismo de Sangue*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982; POLARI, Alex. *Em busca do tesouro*. Rio de Janeiro: Codecri, 1982; DANIEL, Herbert. *Passagem para o próximo sonho*. Rio de Janeiro: Codecri, 1982; GUARANY, Reynaldo. *A fuga*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

3. EDUCAR PARA TRANSFORMAR

A partir de uma perspectiva construtivista já se tem a difusão da ideia de que não há um conhecimento acabado e de que a aprendizagem ocorre em todos os momentos a partir da relação do indivíduo com o meio em que vive. Ao focar no aluno como agente de criação do saber escolar, as teorias construtivistas buscam romper com o método de transmissão e repetição mecânica através do processo de reflexão constante (LEÃO, 1999).

Embora essas teorias tenham surgido no início do século passado, ainda encontramos um senso comum que acredita em uma pedagogia tradicional e que vêm crescendo a partir da ampliação do neoliberalismo e, principalmente, da expansão das ideias de extrema-direita no cenário político mundial. No Brasil, esse senso comum é exemplificado a partir do surgimento de movimentos como o Escola Sem Partido e da eleição de Jair Bolsonaro como Presidente da República em 2018.

Também chamada de educação bancária, a pedagogia tradicional tem como foco a transmissão de padrões e normas dominantes onde os conteúdos são separados da realidade e o aluno é encarado como mero depósito de conhecimentos, tendo seu papel ativo negado. Para esse tipo de pedagogia, a escola é apenas um espaço de disciplinarização e docilização e a obediência cega à ordem social é valorizada.

Segundo Paulo Freire (1987), toda educação está a serviço da dominação ou da libertação do indivíduo e, a partir desta perspectiva, a pedagogia tradicional definitivamente serve à manutenção da opressão e à coisificação do sujeito. Contra este tipo de ideia e buscando uma pedagogia libertadora, fundamentada em princípios éticos, estéticos e políticos, é preciso pensar dialeticamente o processo de *ensinoaprendizagem* através da construção de redes de conhecimento e do ensino-pesquisa.

De acordo com Silva e Fonseca (2007, p. 63),

O professor não está sozinho diante dos saberes. Ele se relaciona com os alunos que trazem consigo saberes, valores, ideias e atitudes. A consciência histórica começa a ser formada antes do processo de escolarização e se prolonga no decorrer da vida, fora da escola, em diferentes espaços educativos, por diferentes meios

Tudo o que aprendemos durante nossas vidas – através das nossas relações com o meio e com outros indivíduos – vai se acumulando em nós, formando um capital simbólico único para cada indivíduo. Numa rede de conhecimentos, cada um coloca um

pouco do seu capital cultural, do que aprendeu ao longo do tempo, e esses saberes vão se intercalando, se cruzando, tendo contato com outros saberes. A partir disso, cada aluno, e também cada professor, apreende da rede um conhecimento único, de acordo com sua percepção de mundo e com os contatos que fez.

Dialogando com o pensamento de Michel de Certeau, a noção de conhecimentos em redes nos mostra que os processos de aprender e ensinar fazem parte de um mesmo movimento e só existem na relação entre as pessoas, sempre em mão dupla, sempre na relação entre os processos culturais. Os conhecimentos são, portanto, tecidos em várias mãos. Por isso falamos que *aprendemos ensinamos* em diferentes *espaçotempos*, portanto, em redes com fluxos permanentes e sem lugares de origem e de destino de um conhecimento, seja ele materializado em um livro, ou pintura, seja ele configurado como uma prática ou um modo de pensar (ANDRADE, 2014, p. 4).

Esse conceito “expressa a defesa de um caminho mais flexível para a escola que se pretende aberta aos saberes do cotidiano” (SILVA, FONSECA, 2007, p. 45). O professor, neste contexto, deve estar além dos limites e dos territórios físicos, pois, no mundo globalizado, os diferentes espaços e tempos se misturam e se confundem, já que hoje, com o avanço da tecnologia, ocorrem mudanças velozes que são capazes de atingir, praticamente ao mesmo tempo, o mundo todo.

Com essas mudanças aceleradas, é necessário criar alternativas para o processo de *ensinoaprendizagem*. A utilização de diferentes tipos de linguagem, como a audiovisual, tem “o intuito de propiciar aos alunos um processo de aprendizagem mais interativo, prazeroso e que tenha algum significado para a sua vida, dando-lhes condições de se posicionarem criticamente frente a diversas questões e problemas que os cercam” (GUERRA, DINIZ, 2007, p. 129).

O filme é um produto de muitos olhares diferentes sobre um tema específico. Quando se trabalha com filmes no espaço escolar, se permite a análise desses olhares, além da análise do contexto em que o filme foi produzido, do tema que trata, da recepção do filme em épocas diferentes. Um objeto fílmico permite inúmeras problematizações, inúmeros usos, e isto faz com que seja uma ferramenta muito rica para o *aprenderensinar*. Justamente por tantas possibilidades, os filmes constituem uma alternativa bem flexível, pois podem ser discutidos no início ou no final da aula, inteiros ou depois de ter sido feita uma seleção de cenas, para introduzir ou exemplificar temáticas, entre inúmeras outras maneiras.

É importante observar que todos os gêneros de filmes podem ser trabalhados, sejam eles documentários, ficções, baseados em histórias reais, animações, entre outros.

O necessário é mostrar que todo filme é uma construção, fruto de uma seleção feita pelos seus autores e não está isento de conceitos e opiniões. Outro aspecto interessante dos filmes, ressaltado por Guerra e Diniz, é que com eles podemos “partir do presente, associando o que está sendo estudado com questões atuais que fazem parte do nosso cotidiano, para a partir daí, estabelecer conexões com outras temporalidades (passado e futuro)” (GUERRA; DINIZ, 2007, p. 131).

Um dos pioneiros na defesa da análise dos filmes como fonte histórica foi Marc Ferro (1976), que acreditava que o filme revelava a verdadeira sociedade, independentemente da escolha dos produtores. Para ele, o filme estava fora do controle de qualquer produção, de qualquer intenção. Por achar isto, ele criou a teoria da contra-análise: O filme funciona como um contra-poder, diz mais sobre a época em que foi produzido do que sobre o que pretende retratar, e, assim, poderíamos achar o não aparente, o não intencional, por trás do aparente.

Como diz Eduardo Morettin (2007), essa teoria de Ferro acaba não considerando o caráter polissêmico do filme, suas múltiplas vozes. Ao analisar desta forma, Ferro acaba caindo numa dicotomia que não existe, já que o intencional e o não intencional estão juntos e é a tensão entre os dois que dá identidade ao filme. Outros pontos a serem criticados em Ferro são a sua busca pela verdade histórica e a falta de linguagem cinematográfica em suas análises. Hoje em dia, é praticamente unânime entre os historiadores a certeza de que podemos nos aproximar do período estudado, mas nunca chegaremos a reconstruí-lo tal como era.

Apesar das críticas aqui feitas, Ferro foi fundamental para o desenvolvimento da análise fílmica e abriu caminhos para que os historiadores pudessem utilizar filmes como fontes históricas. Todavia, é sempre importante ressaltar que o filme é representação, pois mostra um pouco das visões de mundo existentes na época da produção, mas também é agente histórico. Ele pode ser feito com uma intenção, mas, a partir do momento em que é tornado público, pode ser reinterpretado de diversas maneiras, pode ter inúmeros usos diferentes, pode modificar a sociedade.

Sobre este caráter do filme, José d’Assunção Barros afirma que o cinema pode ser usado para impor uma determinada visão da história, “tem sido utilizado em diversas ocasiões como instrumento de dominação, de imposição hegemônica e de manipulação” (BARROS, 2007, p.6). Essa afirmação é um tanto perigosa, pois acaba caindo no estigma

de “coisificação” do sujeito, pois só é manipulável o que não tem a capacidade de pensar, ou seja, um objeto, uma “coisa”. Porém Barros tem razão quanto à influência do filme sobre o público, podemos ver um exemplo disto nas propagandas nazistas. O filme é capaz de influenciar a formação de opiniões.

Pelo caráter de meio, objeto e agente da sociedade, Barros propõe uma metodologia multidisciplinar para analisar o filme. Segundo o autor, não se pode analisar somente o roteiro e o diálogo. É necessária a análise da narrativa, da linguagem cinematográfica. Sabendo disso, o autor se baseia em Geertz e nos antropólogos para criar a “descrição densa”: “Trata-se de analisar densa e integradamente a narrativa, o cenário, a escritura” (BARROS, 2007. p. 16). Além disso, devemos considerar o autor, a produção, o público-alvo, a recepção deste público e o tipo de regime e de sociedade onde o filme foi produzido e o objetivo deste trabalho é inserir este tipo de análise em sala de aula, promovendo o ensino-pesquisa.

“Que bom te ver viva” (MURAT, 1989) é um filme que une documentário, através de entrevistas com oito mulheres que foram presas políticas durante a ditadura militar, e ficção, através de monólogos da atriz Irene Ravache, que representa o alter-ego da diretora, Lúcia Murat, que também foi presa e torturada durante o período ditatorial. Embora seja um filme que toca no tema da tortura, “Que bom te ver viva” não é sobre a tortura e sim sobre sua superação e sobre a vivência das entrevistadas desde a prisão até a época em que o filme foi produzido, sobre como elas lidam com o trauma. O ponto de discussão mais evidente na história contada é o olhar feminino e como a autora trata a relação entre tortura, maternidade e tentativa de reconstrução de vida.

A opção de Murat é filmar os depoimentos em close, sempre com as entrevistadas de frente. A luz escolhida para as entrevistas é natural, como que para dar um ar maior de realidade. A câmera não tem movimentação, está sempre focada para mostrar todos os sentimentos das entrevistadas. Nos depoimentos também não há som. Já nos monólogos, vez ou outra toca uma trilha instrumental e o enquadramento é geralmente em plano americano, a atriz se movimenta – chega mais perto, se afasta, vai para a direita e para a esquerda -, mas a câmera fica parada ou, no máximo, se movimentando horizontalmente. A luz dos monólogos é artificial, uma iluminação amarelada, como se o público estivesse num teatro, acompanhando o desenrolar da história. Também nos monólogos há geralmente uma quebra da quarta parede onde a atriz olha fixamente para câmera falando

diretamente para o espectador. Este é um recurso utilizado com o objetivo de provocar no público reflexões e reações emocionais diante das imagens apresentadas.

Imagem 1 – Minuto 00:08:39



Fonte: QUE bom te ver viva. Murat, 1989.

Assim que começa o filme, depois do primeiro monólogo aparece o título “Que bom te ver viva”, logo após, quando são mostrados os dados da produção, a imagem de fundo é uma grade, que vai mudando de enquadramento. Da mesma forma, quando as entrevistadas são apresentadas, há um corte e uma montagem do perfil delas dentro de um dos quadrados da grade, dando a sensação de aprisionamento para quem está assistindo o filme e mostrando como os traumas e o encarceramento dessas memórias ainda são uma realidade para aquelas mulheres.

Imagem 2 – Minuto 00:01:57



Fonte: QUE bom te ver viva. Murat, 1989.

Com o mesmo objetivo, outra solução que Murat usa é o de filmar as entrevistadas andando por um corredor apertado. Um dos momentos mais marcantes deste recurso

acontece em um dos monólogos, onde Irene Ravache está em pé, com uma única luz em cima da cabeça, o que dá um semblante fantasmagórico à atriz. Ela diz: “Será que vão deixar eu falar? Até quando vou ter que baixar os olhos quando se fala em tortura?”.

Imagem 3 – Minuto 01:05:33

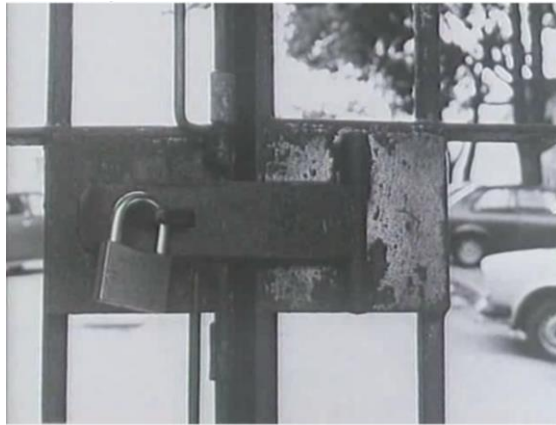


Fonte: QUE bom te ver viva. Murat, 1989.

A atriz sai do corredor e entra numa sala iluminada, movimento horizontal de câmera. Ela diz: “Ninguém é responsável, só o torturador”. Há um corte e um close no rosto dela, que, quebrando a quarta parede, diz: “Você não, é claro. Você estava em casa cuidando do seu filho ou então em Paris cuidando da sua cabeça. O único lugar em que você não estava, e isso é certo, era no DOI-CODI”. Essa sequência é bem dramática e vai ao encontro da afirmação de Rollemberg (2006) de que demorou para que os militantes de esquerda assumissem que uma parcela expressiva da população apoiava o regime militar e de que, para eles, era difícil assumir que alguns dos oprimidos apoiaram os opressores.

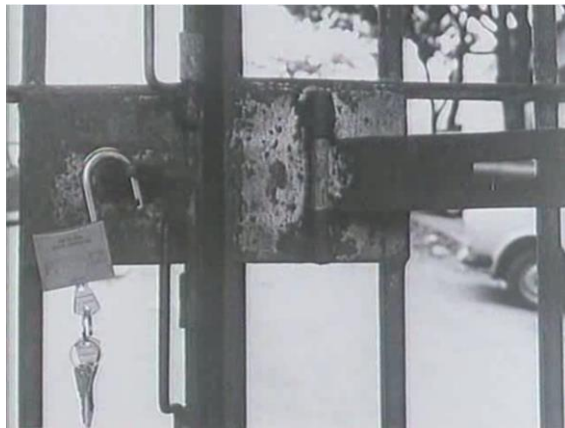
Há uma sequência de três planos no meio do filme que se repete ao contrário no final dele. A primeira é composta pela imagem de uma porta de ferro fechada, mas destrancada e com cadeado aberto, há um corte e aparece a imagem da mesma porta, só que o trinco está fechado, mas o cadeado continua aberto, e há outro corte e surge a mesma porta, tanto com o trinco como com o cadeado fechados. No final do filme esta sequência é invertida, primeiro a porta totalmente fechada, depois só com o cadeado aberto e, posteriormente, tanto com o trinco como com o cadeado abertos. Isso parece insinuar que por mais que estas memórias estejam aprisionadas, elas ainda podem se libertar.

Imagem 4 – Minuto 01:33:08



Fonte: QUE bom te ver viva. Murat, 1989.

Imagem 5 – Minuto 01:33:10



Fonte: QUE bom te ver viva. Murat, 1989.

Imagem 6 – Minuto 01:33:12



Fonte: QUE bom te ver viva. Murat, 1989.

O filme se encerra com uma perspectiva de que não se pode deixar esquecer. A última fala de Criméia é “Eu persisto cobrando, né? Continuo cobrando. Não fiz parte deste acordo de silêncio” e de Jessie Jane é “Acho que minha missão é essa, não podemos esquecer, não. Tem esse negócio de esquecer não”. Com esse tipo de fala, surge a seguinte questão: denunciar pode ser considerado uma forma de liberdade?

Então entra o último monólogo onde a atriz diz que gostaria que houvesse outra opção à tortura. Há um movimento de câmera e aparece a grade de uma janela em primeiro plano, a atriz atrás da grade diz que deveria usar uma placa: “Cuidado, cachorro ferido”. O filme termina enquadrando a grade e com a câmera se afastando, filmando a personagem de cima para baixo e criando uma ideia de inferiorização da atriz. Parece que com esta sequência a autora responde a pergunta feita acima. A sensação é a de que denunciar é uma saída para não esquecer e para não enlouquecer, mas a sensação de liberdade foi tomada há um bom tempo.

Imagem 7 – Minuto 01:35:24



Fonte: QUE bom te ver viva. Murat, 1989.

Como afirma Maria Lúcia Wortmann, “as transformações mais profundas que uma sociedade pode sofrer dizem respeito aos modos como nela os saberes são colocados em circulação” (WORTMANN, 2010, p. 106). Sendo assim, a utilização de “Que bom te ver viva” (MURAT, 1989) dentro de aulas sobre ditadura militar provoca uma aproximação do aluno com o conteúdo a partir da sensibilização para o tema. O filme traz uma pluralidade de narrativas do processo histórico e a possibilidade de retomada de memórias subterrâneas inseridas em um contexto de disputas dentro da história oficial.

Professores e alunos, enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais distintos, precisam desenvolver juntos um senso de curiosidade epistemológica, reforçando sua capacidade crítica. Promover a pesquisa partindo do filme possibilita esse tipo de curiosidade e produz, por si só, um momento de experiência histórica, pois leva o aluno a pensar historicamente e se colocar como sujeito ativo do aprendizado. Neste sentido, é importante perceber que ensino, aprendizagem e pesquisa são conceitos inseparáveis. Esta é uma concepção que enxerga a escola como um lugar de liberdade, criação e subjetividade e é com base nestas ideias que a proposta pedagógica deste trabalho de conclusão de curso está orientada.

4. PROPOSTA PEDAGÓGICA E SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A partir das reflexões sobre ensino de história, gênero e filmes, proponho a utilização de “Que bom te ver viva” (MURAT, 1989), com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio, através do método de desmontagem, indicado por Carlos Alberto Vesentini.

Denominei desmontagem a um trabalho prévio à projeção em sala, e estou pensando em uma série de operações simples, despidas da exigência de técnicas e materiais muito especializados. Apenas um aparelho de vídeo e conhecimento sobre o tema geral em foco. Trata-se de subdividir o filme em vários blocos, em pequenas cenas, atendendo a interesses de conteúdo. É difícil sua efetivação em sala de aula, dado o tempo exigido. Mas por ela o professor amplia tanto seu domínio sobre o filme quanto define melhor uma bibliografia de leitura prévia para o trabalho com o filme. (VESENTINI, 2004, p.165)

Na primeira aula de ditadura militar, os alunos receberão as primeiras orientações para a elaboração de pesquisa (APÊNDICE A) sobre o contexto de produção do filme e sobre sua autora. Além disso, também serão divididos em sete grupos para a elaboração da avaliação final.

Durante a segunda aula, após uma discussão inicial, será exibida em sala uma versão cortada do filme, somente com os monólogos de Irene Ravache e a apresentação e despedida das sete entrevistadas. O restante do filme deverá ser visto em casa por cada aluno.

A avaliação final consistirá em um trabalho de pesquisa em casa e apresentação em grupo durante a terceira aula do tema. Cada grupo ficará responsável por pesquisar sobre a biografia de uma das entrevistadas e relacionar sua história individual ao contexto político, econômico e social da ditadura militar, refletindo sobre questões de gênero, raça e classe social discutidas em sala e no filme “Que bom te ver viva” (MURAT, 1989). A divisão será a seguinte:

Grupo 1 – Maria do Carmo Brito

Grupo 2 – Estrela Bohadana

Grupo 3 – Maria Luiza Garcia Rosa (Pupi)

Grupo 4 – Regina Toscano

Grupo 5 – Rosalinda Santa Cruz

Grupo 6 – Criméia Schimidt de Almeida

Grupo 7 – Jesse Jane

Como questões norteadoras, os alunos devem responder durante a apresentação: em qual movimento de luta armada a entrevistada atuou? Qual era seu papel dentro da

organização? Quais dificuldades enfrentou, sendo mulher, dentro da organização? Quais foram os anos de atuação do movimento? Quais eram os principais objetivos e ideologias dessa organização de resistência? Essa organização contou com o apoio da sociedade civil? Como foi a organização da repressão estatal à organização? Qual parte do depoimento da entrevistada foi mais marcante para o grupo e por que?

Ao final da terceira aula serão debatidos aspectos gerais das disputas de memória do período ditatorial, com foco na importância atual de discussão desse tema.

AULA 1:

Professor: Letícia Barbosa

Disciplina: História

Nível de ensino:

[] 1º Segmento do Ensino Fundamental

[] 2º Segmento do Ensino Fundamental

[X] Ensino Médio

Ano/Série: 3º ano

Duração: 100 minutos

Tema: Ditadura Militar

Problema: Quais fatores contribuem para que setores da sociedade apoiem governos ditatoriais?

Objetivo Geral:

- Compreender o processo de golpe e organização da ditadura militar brasileira.

Objetivos Específicos:

- Localizar no tempo e no espaço o período da ditadura militar;
- Identificar os setores da sociedade que apoiaram o golpe civil militar;
- Explicar o contexto político internacional e sua articulação com o Brasil;
- Caracterizar política e economicamente os primeiros dez anos da ditadura militar;

Conceitos/Noções: Golpe; Ditadura e democracia; Guerra Fria.

Conteúdos: Golpe civil-militar; Governo Castelo Branco; Governo Costa e Silva; Governo Médici

Procedimentos e Estratégias:

- Montagem do quadro e exposição dialogada sobre o golpe-civil militar e os dez primeiros anos de ditadura militar (70 minutos)

- Análise de músicas de período, identificando a postura de seus autores perante o governo (20 minutos)
- Divisão de grupos para a avaliação final e entrega da Atividade 1, que deve ser feita em casa (10 minutos)

Recursos Didáticos:

- Quadro
- *Pilot* ou giz
- Apagador
- Data show
- Caderno
- Livro didático
- Músicas

Avaliação:

- Participação na aula

AULA 2:

Professor: Letícia Barbosa

Disciplina: História

Nível de ensino:

[] 1º Segmento do Ensino Fundamental

[] 2º Segmento do Ensino Fundamental

[X] Ensino Médio

Ano/Série: 3º ano

Duração: 100 minutos

Tema: Ditadura Militar

Problema: Quais eram as principais mudanças culturais no cenário mundial e de que forma elas impactavam a sociedade brasileira?

Objetivo Geral:

- Compreender as mudanças no mundo através de aspectos da contracultura

Objetivos Específicos:

- Localizar no tempo e no espaço o período da ditadura militar;
- Caracterizar os principais movimentos de contracultura no Brasil e no mundo;

- Identificar os papéis de gênero e as diferenças de participação política considerando as disparidades de raça e classe.
- Caracterizar o período de abertura política do governo militar.

Conceitos/Noções: Gênero; Classe social, Raça, Contracultura.

Conteúdos: Aspectos culturais da ditadura militar, Manifestações da sociedade civil. Abertura Política.

Procedimentos e Estratégias:

- Exibição de slides e exposição dialogada sobre as grandes manifestações contra a ditadura, movimentos de contracultura e o papel da sociedade civil e as diferenças entre papéis de gênero no período (30 min)
- Exposição dos alunos sobre o contexto de produção de “Que bom te ver viva” (1989) e breve biografia da autora (10 min)
- Exibição do filme (30 min)
- Montagem de quadro e exposição dialogada sobre o processo de abertura política (30 min)

Recursos Didáticos:

- Quadro
- Caderno
- Livro didático
- Data show
- Caixas de som
- Filme

Avaliação:

- Participação na aula
- Atividade 1

AULA 3:

Professor: Letícia Barbosa

Disciplina: História

Nível de ensino:

[] 1º Segmento do Ensino Fundamental

[] 2º Segmento do Ensino Fundamental

[X] Ensino Médio

Ano/Série: 3º ano

Duração: 100 minutos

Tema: Ditadura Militar

Problema: Como diferentes setores da sociedade civil se organizaram para resistir à ditadura?

Objetivo Geral:

- Relacionar os movimentos de resistência à ditadura militar com a estrutura política do período.

Objetivos Específicos:

- Localizar no tempo e no espaço o período de ditadura militar;
- Identificar os principais movimentos de resistência armada à ditadura;
- Identificar as diferenças de ponto de vista sobre a luta armada;
- Caracterizar a estrutura repressiva do Estado brasileiro.
- Identificar as contradições de raça, classe e gênero no período.
- Identificar as disputas de memória sobre a ditadura militar.

Conceitos/Noções: Resistência; Gênero; Memória; Repressão.

Conteúdos: Luta armada; Repressão do governo.

Procedimentos e Estratégias:

- Apresentação, em grupo, da pesquisa dos alunos (70 min)
- Debate sobre as disputas de memória sobre o período (30 min)

Recursos Didáticos:

- Quadro
- *Pilot* ou giz
- Apagador
- Caderno
- Data show
- Caixas de som

Avaliação:

- Apresentação em grupo
- Participação no debate

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa e a proposta pedagógica aqui apresentadas têm como objetivo contribuir para um ensino baseado na pesquisa e guiado pela construção do conhecimento em rede, a partir da crença de que o aprendizado é um processo social e de que é preciso conhecer a realidade para poder transformá-la.

Apesar da proposta destacar o uso da pedagogia cultural como alternativa para romper com a pedagogia tradicional que ainda é a base da maioria das escolas, um aspecto importante a ressaltar é o esforço que inúmeros professores vêm fazendo para se inserir no meio tecnológico, da internet, e para utilizar mais filmes e livros em suas aulas. Como sugerem Santos e Soares, “[...] criativamente, eles [os professores] vão inventando e combinando usos diversos desses artefatos, conforme as circunstâncias em que vivem em trabalho” (SANTOS; SOARES, 2012, p. 320). Apesar do descaso do governo brasileiro com a educação, vemos professores lutando por financiamentos, por incentivos e apoio para a realização de atividades criativas em geral.

É necessário também que o professor acredite na importância de seu trabalho. Como foi dito na introdução desta pesquisa, a função da escola é a construção de uma cultura que liga docentes, discentes e comunidade escolar em torno da transformação social, visando a criação de uma sociedade democrática, intercultural, menos desigual e que respeite as diferenças.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, nº 23, p. 62-74, 2003.
- ANDRADE, Nívea. Por escolas perambulantes. In: ALVES, Nilda; ANDRADE, Nívea. **Sonhos de Escolas: conversas com Kurosawa**. 1.ed. Petrópolis: D P et Alli, 2014, p. 295-313.
- ARRUDA, Eucídio P.; SIMAN, Lana M. Jogos Digitais, juventude e as operações da cognição histórica. In: FONSECA, Selva. **Ensinar e aprender História: formação, saberes e práticas educativas**. São Paulo: Alínea, 2009. p. 231-252.
- BARROS, José D'Assunção. Cinema e História – as funções do Cinema como agente, fonte e representação da História. **Ler História**, Lisboa, nº52, 2007, p. 127-159.
- BASTOS, Natalia. **Elas por elas: trajetórias de uma geração de mulheres de esquerda. Brasil – anos 1960 – 1980**. 2007. Dissertação de mestrado em História – Universidade Federal Fluminense, Departamento de História, Niterói, 2007.
- BETTO, Frei. **Batismo de Sangue**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- BRASIL. Comissão Nacional da Verdade. Relatório. **Volume I – Relatório (tomos 1 e 2), Volume II – Textos temáticos (tomo único) e Volume III – Mortos e desaparecidos políticos (tomos 1, 2 e 3)**. Brasília: CNV, 2014.
- CALDAS, Álvaro. **Tirando o Capuz**. Rio de Janeiro: Codecri, 1981.
- CANDAU, Vera. **Didática – questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.
- COSTA, Suely G.; SOIHET, Rachel. **Interdisciplinaridade: história das mulheres e estudos de gênero**. Gragoat: UFF, 2009. v. 25, p. 29-49.
- DANIEL, Herbert. **Passagem para o próximo sonho**. Rio de Janeiro: Codecri, 1982.
- FERREIRA, Maria Nazareth (org). **Cultura, Comunicação e Movimentos Sociais**. São Paulo: CELACC- ECA/USP, 1999. p. 129-131.
- FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- FERRO, Marc. Filme: uma contra-análise da sociedade? In: LEGOFF, J.; NORA, P. (Orgs.). **História: novos objetos**. Trad.: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 202-203.
- FICO, Carlos. Versões e controvérsias da ditadura militar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, nº 47, p. 29-60, 2004.
- FORQUIN, J.C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, nº5, p. 28-49, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GABEIRA, Fernando. **O que é isso, companheiro?**. Rio de Janeiro: Codecri, 1979.
- GALHARDO, Soledad. **A formação de novos sentidos na cidade: mídia e processos culturais**. São Paulo: ECA-USP, 2003.
- GUARANY, Reynaldo. **A fuga**. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- GUERRA, Fabiana; DINIZ, Leudjane. A incorporação de outras linguagens ao ensino de História. **História & ensino**, Londrina, v.13, p.127 -140, 2007.
- JOFFILY, Olivia Rangel. **Esperança Equilibrista. Resistência feminina à ditadura militar no Brasil**. Florianópolis: Insular, 2016.
- JUNIOR, Roberto Abdala. O Brasil dos anos 1990: ação política, tele-ficção e as lutas pela memória. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 14., 2007, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Associação Nacional de História - ANPUH, 2007. P. 94-111.
- HAESBAERT, Rogério. Escalas espaço-temporais. In: HAESBAERT, R. **Territórios e Alternativas**. São Paulo: Contexto, 2002. p.102-114.
- LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 187-206, julho/1999.

LOPES, A.C. A Química, uma ciência central: desafio de ensinar ou Química: ciência e conhecimento escolar. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA “O DESAFIO E ENSINAR NO SÉCULO XXI”, 9., 1998, São Cristóvão, SE. **Anais [...]**. : São Cristóvão, SE: Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Química, 1998. p. 15-30.

MARQUES, Ana Maria; UMBELINO, Giseli. Descolonizar o Gênero: Uma proposta de formação continuada para professoras e professores de história. In: PEDRO, Joana; ZANDONÁ, Jair. **Feminismos e democracia**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019. p. 321-346.

MORAES, Denis (org). **Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder**. São Paulo: Record, 2003.

MORETTIN, Eduardo. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. In: CAPELATO, Maria Helena et al. **História e cinema**. São Paulo: Alameda, 2007. p. 39-64.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Desafios e possibilidades na apropriação de cultura política pela historiografia. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá (Org.). **Culturas políticas na História: novos estudos**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 13-37.

NORA, P. (Orgs.). **História: novos objetos**. Trad.: Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: F. Alves, 1976. p. 202-203.

PEDRO, Joana Maria; WOLFF, Cristina Scheibe. **Gênero, Feminismos e Ditaduras no Cone Sul**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2010.

PEIXOTO, Maria do Rosário. Ensino como pesquisa: um novo olhar sobre a história no ensino fundamental. Como e por que aprender/ensinar história. **Revista História & Perspectivas**, Uberlândia, v. 28, n. 53, 2015, p.37-70.

POLARI, Alex. **Em busca do tesouro**. Rio de Janeiro: Codecri, 1982

POLLAK, Michel. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

QUE bom te ver viva. Direção: Lúcia Murat. Produção: Lúcia Murat. Roteiro: Lúcia Murat. Rio de Janeiro: Embrafilme, 1989. 1 DVD (100 min).

REIS FILHO, Daniel Aarão. "Um passado imprevisível: a construção da memória de esquerda dos anos 60". In: REIS FILHO, Daniel Aarão (org.). **Versões e ficções: o sequestro da história**. Editora Perseu Abramo, 1997. p. 31-45.

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

ROLLEMBERG, Denise. "Esquecimento das memórias". In: MARTINS FILHO, João Roberto (org.). **O golpe de 1964 e o regime militar**. São Carlos: Ed.UFSCar, 2006, p. 67-80.

ROLLEMBERG, Denise. "Esquerdas revolucionárias e luta armada". In: FERREIRA, Jorge, DELGADO, Lucília de Almeida Neves (orgs.). **O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 43-91.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: v.20, n.2, 1995, p. 71-99.

SILVA, M.; FONSECA, S. G. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

SIRKIS, Alfredo. **Os carbonários**. São Paulo: Global, 1980.

SOARES, Conceição; SANTOS, Edméa. Artefatos tecnoculturais nos processos pedagógicos: usos e implicações para os currículos. In: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos. **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2012. p. 308-330.

TAPAJÓS, Renato. **Em Câmara Lenta**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.

TEGA, Danielle. Memórias da militância: reconstruções da resistência política feminina à ditadura civil-militar brasileira. **Estudos Sociológicos**, Araraquara, v.17, n.32, p.123-147, 2012.

TELES, Maria de Almeida. O protagonismo de mulheres na luta contra a ditadura militar. **RIDH**, Bauru, v. 2, n. 2, 2014, p. 9-18.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TILLY, Louise. Gênero, história das mulheres e história social. **Cadernos Pagu** (3), Campinas, n.3, 1994, p. 29-62.

VARGAS, Índio. **Guerra é guerra, dizia o torturador**. Rio de Janeiro: Codecri, 1981.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Metodologia dialética em sala de aula. **Revista Educação**, Brasília, n.21, 1995, p.28-55.

VESENTINI, Carlos Alberto. História e Ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9.ed, São Paulo: Contexto, 2004, p. 163-173.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WORTMANN, Maria Lúcia C. Pedagogia, cultura e mídia: algumas tendências, estudos e perspectivas. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana.. (Org.). **Pedagogias sem fronteiras**. 1ed. Canoas: Editora da Ulbra, 2010. p. 105-122.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO DE PESQUISA SOBRE O FILME

Nome (s): _____

Turma: _____

Data: ____/____/____

Atividade 1:

Faça uma pesquisa sobre o filme “Que bom te ver viva” (MURAT, 1989), que será exibido na próxima aula de ditadura militar, respondendo as seguintes questões:

- 1) Quem é a **diretora** do filme? Por que ela decidiu produzi-lo?
- 2) Quem faz parte da **produção** do filme? (Além da diretora, o produtor, a distribuidora)
- 3) Qual é o **tema** do filme?
- 4) Qual é o seu **público-alvo**?
- 5) Qual é o **contexto** da produção do filme? (O que estava acontecendo no mundo?)

Esta atividade deverá ser entregue na próxima aula em folha de caderno ou por email.