UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

WALDELIO PINHEIRO DO NASCIMENTO JÚNIOR

# DITADURA? NÃO, OBRIGADO. JÁ VI ESSE FILME.

## Cinema, ditadura militar e educação para nunca mais.

**João Pessoa**
**PPGE-UFPB**
**2024**

WALDELIO PINHEIRO DO NASCIMENTO JÚNIOR

# DITADURA? NÃO, OBRIGADO. JÁ VI ESSE FILME.

## Cinema, ditadura militar e educação para nunca mais.

Tese apresentada ao Programa Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal da Paraíba, para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação
Linha de Pesquisa: Estudos Culturais da Educação
Orientadora: Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand

João Pessoa

PPGE-UFPB

2024

**Catalogação na publicação**
**Seção de Catalogação e Classificação**

N244d Nascimento Júnior, Waldelio Pinheiro do.
Ditadura? Não, obrigado. Já vi esse filme : cinema, ditadura militar e educação para nunca mais / Waldelio Pinheiro do Nascimento Júnior. - João Pessoa, 2024.
304 f. : il.

Orientação: Edna Gusmão de Góes Brennand.
Tese (Doutorado) - UFPB/CE.

1. Ditadura militar. 2. Narrativas filmicas documentais. 3. Cinema brasileiro. 4. Memória - Educação para nunca mais. 5. Direitos humanos. I. Brennand, Edna Gusmão de Góes. II. Título.

UFPB/BC CDU 321.64(043)

Elaborado por WALQUELINE DA SILVA ARAUJO - CRB-15/514

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE DO DOUTORANDO WALDELIO PINHEIRO DO NASCIMENTO JUNIOR ALUNO DO CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO/PPGE/CE/UFPB.

Aos sete (07) dia do mês de junho do ano dois mil e vinte e dois (2022), às 15:00horas, no (Google meet) Programa de Pós-Graduação em Educação, realizou-se a sessão de defesa de Tese do doutorando WALDELIO PINHEIRO DO NASCIMENTO JUNIOR, matrícula 20161011598, intitulada "DITADURA? NÃO, OBRIGADO. JÁ VI ESSE FILME. CINEMA, DITADURA MILITAR E EDUCAÇÃO PARA NUNCA MAIS". Estavam presentes, os Professores Doutores: Edna Gusmão de Góes Brennand (Orientadora/ PPGE/CE/UFPB); Delamar José Volpato Dutra (UFSC); José Washington de Morais Medeiros (IFPB); Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira (UFPB); Maria Nazaré Tavares Zenaide (PPGE/CE/UFPB); Jean Carlo de Carvalho Costa (PPGE/CE/UFPB) e demais convidados. A Profa. Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand, na qualidade de Orientadora, declarou aberta a sessão, e apresentou os Membros da Banca Examinadora ao público presente, em seguida passou a palavra ao doutorando WALDELIO PINHEIRO DO NASCIMENTO JUNIOR, para que no prazo de 30 minutos apresentasse a sua Tese. Após exposição oral apresentada pelo doutorando WALDELIO PINHEIRO DO NASCIMENTO JUNIOR, a Profa. Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand passou a palavra aos membros da Banca Examinadora para que procedessem a arguição pertinente ao trabalho. Em seguida, o doutorando WALDELIO PINHEIRO DO NASCIMENTO JUNIOR respondeu as perguntas elaboradas pelos Membros da Banca Examinadora e, na oportunidade, agradeceu as sugestões apresentadas. Prosseguindo, a sessão foi suspensa pela Orientadora a Profa. Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand, que reuniu-se secretamente com os Membros da Banca Examinadora, e emitiu o seguinte parecer:
A BANCA EXAMINADORA CONSIDEROU A TESE: considerou, por unanimidade, a tese **aprovada**, um trabalho de excelência, inovador com significativa originalidade. Recomenda sua publicação no todo e em parte. Recomenda, após uma rigorosa revisão linguística e normativa, sua publicização para além das formalidades acadêmicas, considerando o potencial gerador de produtos pedagógicos que contribuem para práticas pedagógicas de uma educação para nunca mais.

A seguir, a Profa. Dra. Edna Gusmão de Góes Brennand apresentou o parecer da Banca Examinadora ao doutorando WALDELIO PINHEIRO DO NASCIMENTO JUNIOR, bem como ao público presente. Prosseguindo, agradeceu a participação dos Membros da Banca Examinadora, e deu por encerrada a sessão. E para constar, eu, Glória de Lourdes Fernandes, representando a Secretaria da Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente Ata que segue assinada por mim e pelos Membros da Banca Examinadora, em testemunho de fé. João Pessoa, 07 de junho de 2022.

Edna G. de G. Brennand

Para Ian, Catarina e Isabela.

# AGRADECIMENTOS

O poeta chileno Victor Jara – assassinado durante a ditadura, por ordem do general Pinochet – descreveu uma visão sensível sobre o sentimento de gratidão pelo aprendizado cotidiano: “Se a luta constante pelas coisas queridas nos deixou gastas as mãos, também nos deixou aberta a vida”. É como Jara, com mãos desgastadas e alma aberta, que traduzo minha gratidão pelo processo de conhecimento e crescimento pessoal que me conduziu até aqui.

Agradeço ao Trino Deus, por intermédio de quem tudo se fez e de onde provém toda a boa dádiva. Que Ele cresça e eu diminua, sempre. Agradeço também aos meus pais, Waldelio e Lúcia, e às minhas irmãs, Elanne e Gislanne, por sempre acreditarem e incentivarem, e aos meus filhos, Ian, Catarina e Isabela, por entenderem todo o sacrifício, por me perdoarem por cada ausência e, principalmente, por aquecerem meus dias e serem minha razão de viver.

Agradeço à professora Edna Brennand, pela orientação sensível, incentivo e afeto. Quero expressar minha gratidão também aos demais professores os quais, durante essa jornada, se fizeram amigos, contribuindo para pavimentar cada trecho do caminho. Em especial, registro agradecimentos a Bernadina Freire, Daniel Figueiredo, Maria Eulina, Jeane Félix, Nazaré Zenaide, Emilia Prestes, Delamar Volpato, Emmanoel Rufino, Washington Medeiros e Jean Costa.

Sinto-me grato à Clarice Ribeiro, por fazer jus ao seu nome e iluminar meus dias e aos amigos, Thiago Figueiredo, Niaranjan do Ó, Arilane Figueiredo, Marlene França, Aline Pio, Guilherme Fernandes, Renally Xavier, Georgia Nunes e Jokasta Nascimento, por cada palavra, sorriso e abraço. Aos colegas de pesquisa que se fizeram irmãos e irmãs de caminhada, Alberto Fernandes, Aloirmar José, Geovanna Cristina, Ércules Diniz e tantos outros que aqui foram traídos por minha memória cansada. Estendo minha gratidão também ao professor João de Lima e demais colegas do NUDOC e da TV UFPB por todo o incentivo, força e compreensão.

À minha comunidade de fé, por não me deixar perder as esperanças num mundo mais justo e humano e não me deixar desanimar diante dos desafios. Nas pessoas de Thaiana Assis, Cristiano Santos, Andréia Fernandes, Kadydja Menezes e Aline Martinells estendo minha gratidão aos demais.

Enfim, ao dom da vida e à dádiva de poder recomeçar, a cada novo amanhecer, meu mais sincero muito obrigado.

*Eu sou a pátria que lhe esqueceu, o carrasco que lhe torturou, o general que lhe arrancou os olhos, o sangue inocente de todos os desaparecidos, o choque elétrico e os gritos. {...} Eu sou a lembrança do terror de uma revolução de merda, de generais e de um exército de merda. Não, nunca poderemos esquecer, nem devemos perdoar. Eu não anistiei ninguém. Abra os olhos e o coração. Estejamos alertas, porque o terror continua, só mudou de cheiro e de uniforme.*

(VILLA-LOBOS; RUSSO; BONFÁ, 1996)

# Ditadura? Não, obrigado. Já vi esse filme.

## Cinema, ditadura militar e educação para nunca mais.


RESUMO

O presente texto tem como foco analítico a Educação em Direitos Humanos, na perspectiva da Educação para Nunca Mais, abalizada no direito à memória e à informação, enquanto elementos fundamentais para pensar o incremento de processos cognitivos, capazes de incentivar a autonomia crítica e a valorização da democracia e da liberdade. A tese desenvolvida no decorrer desta pesquisa é a de que filmes documentais, cujos enredos abordem questões ligadas à ditadura militar brasileira, podem se tornar poderosos lugares de memória e contribuir com o desenvolvimento de uma memorialização social e de uma reflexão pedagógica voltadas a evitar que tais ocorrências traumáticas se repitam, com potencial emprego tanto para averiguar, quanto para tornar acessível ao debate público um conjunto de fatos, narrativas e informações a respeito dos interesses e ideologias que conduziram ao golpe de 1964, seus atores e respectivas participações, assim como os aparatos repressivos que estabeleceram a violência, enquanto prática costumaz, perpetrada pelo poder vigente e seus agentes. A pesquisa recorreu ao cinema nacional a fim de pensar, por meio das narrativas fílmicas, estratégias sensíveis voltadas à manutenção da memória e da educação contra a barbárie, as violências e o cerceamento das liberdades que ocorreram durante os 21 anos do Estado de exceção brasileiro. Para tanto, analisou narrativas fílmicas do gênero documentário, por entender que as mesmas possuem mais vitalidade e profundidade crítica para apreensão da memória, por meio das vozes dos envolvidos naquele contexto, em suas diversas vivências e das provas e registros documentais apresentados em complementação, o que se mostra bastante estratégico à manutenção da memória social. Como procedimento metodológico voltado à leitura das produções cinematográficas selecionadas, a pesquisa se valeu da Análise de Conteúdo, enquanto metodologia apropriada para realizar tratamentos e interpretações de mensagens comunicacionais e artísticas dessa natureza. A investigação fílmica levou em consideração os testemunhos dos atores sociais, a apresentação de documentos e registros históricos e as formas de representação das violações aos direitos humanos e seus perpetradores – militares e civis – assim como seu *modus operandi*. Os resultados indicaram um potencial informacional e sensibilizante dos discursos fílmicos e, consequentemente, sua potencialidade para interferir na memória social e suscitar reflexões críticas acerca das violações à dignidade humana, de forma serena e equilibrada, lançando luz, em vez de sal, nas feridas abertas. Por fim, a pesquisa indicou a urgência de uma educação para nunca mais, baseada na memória social, enquanto um pertinente debate a respeito da ditadura, aliado às práxis educacionais que incentivem ações dialógicas e uma cultura de paz, enquanto bases de uma sociedade mais humana, consciente do valor da liberdade e da democracia e comprometida com o pleno exercício da cidadania e com a formação de novas gerações imbuídas a evitar que os horrores do autoritarismo voltem a se repetir em nossa história.



**Palavras-chave**: Educação para Nunca Mais; Ditadura Militar; Cinema Brasileiro; Memória; Direitos Humanos.

# Dictatorship? No, thanks. I've seen this movie before.

# Cinema, military dictatorship and education for never again.


## ABSTRACT

This text has an analytical focus on Human Rights Education, from the perspective of Education to Never Again, based on the right to memory and information, as fundamental elements for thinking about the increase in cognitive processes, capable of encouraging critical autonomy and appreciation of democracy and freedom. The thesis defended throughout this research is that documentary films, whose plots address issues linked to the brazilian military dictatorship, can become powerful places of memory and contribute to the development of social memorialization and pedagogical reflection aimed at preventing such occurrences traumatic events are repeated, with potential use both to investigate and to make accessible to public debate a set of facts, narratives and information regarding the interests and ideologies that led to the 1964 coup, its actors and their respective participation, as well as the repressive apparatuses that established violence, as a common practice, perpetrated by the current power and its agents. The research turned to national cinema in order to think, through film narratives, of sensitive strategies aimed at maintaining memory and education against barbarism, violence and the curtailment of freedoms that occurred during the 21 years of the brazilian State of exception. To this end, it analyzed film narratives of the documentary genre, understanding that they have more vitality and critical depth for the apprehension of memory, through the voices of those involved in that context, in their diverse experiences and the evidence and documentary records presented in addition, the which proves to be quite strategic in maintaining social memory. As a methodological procedure aimed at reading the selected cinematographic productions, the research used Content Analysis, as an appropriate methodology for carrying out treatments and interpretations of communicational and artistic messages of this nature. The film investigation took into account the testimonies of social actors, the presentation of documents and historical records and the ways of representing human rights violations and their perpetrators – military and civilian – as well as their *modus operandi*. The results indicated an informational and sensitizing potential of filmic discourses and, consequently, their potential to interfere in social memory and raise critical reflections on violations of human dignity, in a calm and balanced way, shedding light, instead of salt, on open wounds. Finally, the research indicated the urgency of an education never again, based on social memory, as a pertinent debate regarding the dictatorship, combined with educational praxis that encourage dialogical actions and a culture of peace, as bases of a more humane society, aware of the value of freedom and democracy and committed to the full exercise of citizenship and the formation of new generations imbued with preventing the horrors of authoritarianism from repeating themselves in our history.



**Keywords**: Education for Never Again; Military Dictatorship; Brazilian Cinema; Memory; Human Rights.

# ¿Dictadura? No, gracias. He visto esta película antes.
# Cine, dictadura militar y educación para nunca más.


RESUMEN

Este texto tiene un enfoque analítico sobre la Educación en Derechos Humanos, desde la perspectiva de la Educación para Nunca Más, basada en el derecho a la memoria y a la información, como elementos fundamentales para pensar en el incremento de procesos cognitivos, capaces de fomentar la autonomía crítica y la valoración de la democracia y libertad. La tesis defendida a lo largo de esta investigación es que las películas documentales, cuyas tramas abordan cuestiones vinculadas a la dictadura militar brasileña, pueden convertirse en poderosos lugares de memoria y contribuir al desarrollo de una memorialización social y de una reflexión pedagógica encaminada a evitar que tales sucesos traumáticos se repitan, con uso potencial tanto para investigar, como para hacer accesible al debate público un conjunto de hechos, narrativas e información respecto de los intereses e ideologías que propiciaron el golpe de 1964, sus actores y su respectiva participación, así como los aparatos políticos represivos que instauraron la violencia, así como una práctica común, perpetrada por el poder de ese período y sus agentes. La investigación recurrió al cine nacional para pensar, a través de narrativas cinematográficas, estrategias sensibles destinadas a mantener la memoria y la educación contra la barbarie, la violencia y el recorte de libertades, ocurridos durante los 21 años del Estado de excepción brasileño. Para ello, analizó narrativas cinematográficas del género documental, entendiendo que tienen mayor vitalidad y profundidad crítica para la aprehensión de la memoria, a través de las voces de quienes intervienen en ese contexto, en sus diversas vivencias y las evidencias y registros documentales presentados en además, el cual resulta bastante estratégico para mantener la memoria social. Como procedimiento metodológico encaminado a la lectura de las producciones cinematográficas seleccionadas, la investigación utilizó el Análisis de Contenido, como metodología adecuada para realizar tratamientos e interpretaciones de mensajes comunicacionales y artísticos de esta naturaleza. La investigación cinematográfica tuvo en cuenta los testimonios de actores sociales, la presentación de documentos y registros históricos y las formas de representar las violaciones de derechos humanos y sus perpetradores – militares y civiles –, así como su *modus operandi*. Los resultados indicaron un potencial informativo y sensibilizador de los discursos fílmicos y, en consecuencia, su potencial para interferir en la memoria social y suscitar reflexiones críticas sobre las violaciones a la dignidad humana, de manera tranquila y equilibrada, arrojando luz, en lugar de sal, sobre las heridas abiertas. Finalmente, la investigación señaló la urgencia de una educación para nunca más, basada en la memoria social, como debate pertinente en torno a la dictadura, combinada con praxis educativas que fomenten acciones dialógicas y una cultura de paz, como bases de una sociedad más humana, consciente de el valor de la libertad y la democracia y comprometidos con el ejercicio pleno de la ciudadanía y la formación de nuevas generaciones imbuidas de evitar que los horrores del autoritarismo se repitan en nuestra historia.



**Palabras-clave**: Educación para Nunca Más; Dictadura Militar; Cine Brasileño; Memoria; Derechos Humanos.

# LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 01: Nuvem de categorias apontadas nas etapas da pré-análise 80
Imagem 02: Cartaz do filme O dia que durou 21 anos 185
Imagem 03: Cartaz do filme Tempo de resistência 199
Imagem 04: Cartaz do filme Cidadão Boilesen 215
Imagem 05: Cartaz do filme Pastor Cláudio 222
Imagem 06: Cartaz do filme Memória para uso diário 243
Imagem 07: Cartaz do filme O fim do esquecimento 249

# LISTA DE TABELAS

Tabela 01: Filmes em curta-metragem sobre a ditadura militar, produzidos no Brasil 298
Tabela 02: Filmes em longa-metragem sobre a ditadura militar, produzidos no Brasil, nos anos 1980 299
Tabela 03: Filmes em longa-metragem sobre a ditadura militar, produzidos no Brasil, nos anos 1990 300
Tabela 04: Filmes em longa-metragem sobre a ditadura militar, produzidos no Brasil, nos anos 2000 301
Tabela 05: Filmes em longa-metragem sobre a ditadura militar, produzidos no Brasil, nos anos 2010 303

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**AC:** Análise de Conteúdo

**AI**: Ato Institucional

**BNM**: Projeto Brasil: Nunca Mais

**CBJP**: Comissão Brasileira Justiça e Paz

**CIA:** Agência Central de Inteligência dos Estados Unidos

**CMI**: Conselho Mundial das Igrejas

**CNBB**: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

**CNV**: Comissão Nacional da Verdade

**DH**: Direitos Humanos

**DIP**: Departamento de Imprensa e Propaganda

**DOI-CODI**: Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna

**DOPS**: Departamento de Ordem Política e Social

**DUDH:** Declaração Universal dos Direitos Humanos

**EC**: Estudos Culturais

**EDH:** Educação em Direitos Humanos

**EMBRAFILME**: Empresa Brasileira de Filmes S.A

**IMDb**: Internet Movie Database (Base de Dados de Filmes na Internet)

**INC**: Instituto Nacional de Cinema

**MEC**: Ministério da Educação e Cultura (atualmente, Ministério da Educação)

**OAB:** Ordem dos Advogados do Brasil

**OBAN**: Operação Bandeirante

**PCB**: Partido Comunista Brasileiro

**PCdoB**: Partido Comunista do Brasil

**UNESCO:** Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

EM CARTAZ – Sumário

**1 – ARGUMENTO**. Ideias introdutórias 16

**2 – ROTEIRO**. Estratégias, métodos e percursos da produção 30
2.1 Arte e representação do mal 30
2.2 Tese, problema e objetivos da pesquisa 36
2.3 Estado da arte 38
2.4 Estratégias analíticas 43
2.4.1 Sobre as especificidades do filme 48
2.4.2 Entra em cena a Análise de Conteúdo 55
2.4.3 Levantamento de dados e delimitação da amostragem 66
2.4.3.1 Cinema e ditadura em quatro décadas de cinema nacional 73
2.4.3.2 Critérios para a seleção da amostragem 74
2.4.3.3 A opção pelo documentário 75
2.4.3.4 Aprofundando e recortando... 79

**3 – PRODUÇÃO**. Cinema e educação para nunca mais 84
3.1 De qual educação estamos falando? 85
3.2 Educação em Direitos Humanos 90
3.2.1 A ideia de Direitos Humanos 93
3.2.2 Educação para nunca mais 105
3.3 Educação e cinema 119
3.3.1 Imagem e educação 120
3.3.2 Trajetórias do cinema educativo 127
3.3.3 Educar pelo cinema 131
3.3.4 Um cinema para a educação em direitos humanos 138
3.3.4.1 Cinema e educação para nunca mais 139
3.3.4.2 Cinema e memória 142

**4 – LUZ, CÂMERA, AÇÃO!** E estrelando... A Memória 146
4.1 Afinal, o que é memória? 146
4.2 Imagens como lugares de memória 152
4.3 Memória e esquecimento 157
4.3.1 Direito ao esquecimento e direito à informação 158

**5 – MONTAGEM.** Reunindo partes, construindo sentidos 165
5.1 – Eixo temático 01: Ditadura 165
5.1.1 – O que é democracia? 166
5.1.2 – Totalitarismo e autoritarismo 173
5.1.3 – O dia que durou 21 anos 185
5.1.4 – Tempo de resistência 199
5.2 – Eixo temático 02: Violência 208
5.2.1 – Violência e poder 209
5.2.2 – Cidadão Boilesen 215
5.2.3 – Pastor Cláudio 222
5.2.4 – Violência como política de Estado 227
5.3 – Eixo temático 03: Memória 235
5.3.1 – Sobre mnemosines e mnemo-cines 235
5.3.2 – Memória para uso diário 243
5.3.3 – O fim do esquecimento 249
5.3.4 – Aprender com a memória 256
5.3.4.1 – Memória educativa no cinema 266
5.3.4.2 – Memória e cultura de paz. Relembrar sem revanchismos 271

**6 – CORTE FINAL.** Algumas considerações 276

**7 – CRÉDITOS** 284
7.1 – Referências bibliográficas 284
7.2 – Páginas consultadas 294
7.3 – Referências fílmicas 295

**8 – CENAS PÓS-CRÉDITOS** 298
8.1 – Apêndices 298
8.1.1 – Curta-metragens considerados nessa pesquisa 298
8.1.2 – Filmes sobre a ditadura militar produzidos nos anos 1980 299
8.1.3 – Filmes sobre a ditadura militar produzidos nos anos 1990 300
8.1.4 – Filmes sobre a ditadura militar produzidos nos anos 2000 301
8.1.5 – Filmes sobre a ditadura militar produzidos nos anos 2010 303

# 1 – ARGUMENTO

## Ideias introdutórias

A concepção contemporânea da noção de arte, apesar das definições e limites imprecisos, aponta que o conceito se encontra vinculado à certas manifestações da atividade humana, especialmente aquelas que decorrem das relações sociais e com o mundo e que são capazes de produzir alguma admiração. Diante disso, não é exagero afirmar que a arte nasce enquanto necessidade humana de expressão do seu cotidiano e suas relações com o meio ambiente, com suas atividades de subsistência, seus sonhos e crenças e com os grupos coletivos.

Apesar disso, de acordo com o crítico e ensaísta britânico Herbert Read (1983), há ainda pouco empenho em se examinar a arte, enquanto fenômeno social que apresenta potenciais caminhos e soluções para diversos problemas do mundo contemporâneo. Para ele, uma vez que a atividade estética é um processo formativo com efeitos diretos tanto sobre a psicologia individual como sobre a organização social, não se pode pensar arte e sociedade se não for como conceitos inseparáveis, sendo que a viabilidade orgânica da última é dependente da força aglutinadora e energizante da primeira.

Em consonância a tal pensamento, Michel Maffesoli (1995) destaca o papel da estética, em especial das imagens, na elaboração e manutenção das relações humanas e dos grupos sociais. Com origem etimológica no grego *aisthésis*, cujo significado está vinculado às noções de sensibilidade, experiência e percepção, e que é capaz de conduzir ao conhecimento sensível, a estética é a propriedade de sentir e experimentar o mundo, por meio de processos de reencantamento, os quais possibilitam aproximações sensíveis com o outro e com a vida cotidiana. A tal princípio o sociólogo francês denomina religante: um aglutinador que permite a partilha grupal de sentimentos e emoções e são os responsáveis por constituir a identidade do grupo e conferir sentido à sua existência.

Não se pode dizer, é claro, que os primeiros grupos humanos que se valeram do uso de imagens concebiam todo o seu potencial, ou apresentavam intuitos mais elaborados do que a simples representação do cotidiano, mas é aceita a ideia de que os registros de suas ações sobre a natureza e de tudo aquilo que despertava interesses vários, foram muito úteis nos processos de preservação e transmissão de sua memória e na origem do que chamamos de cultura.

Como afirma o historiador Peter Burke (2017), as imagens tiveram importante papel na construção cultural da sociedade, pois foram produzidas, ao longo da história, para exercer uma variedade de funções: religiosas, estéticas, políticas, entre outras. Essa relação intrínseca com a cotidianidade faz delas "testemunhas dos arranjos sociais passados e acima de tudo das maneiras de ver e pensar do passado" (p.278).

Na pré-história, as civilizações utilizavam sangue, carvão e pigmentos para registrar e narrar seu cotidiano, suas técnicas e feitos. Segundo Ernst Hans Gombrich (2015), a prática denominada como arte rupestre não intentava possuir valor estético, mas utilitário. Para ele, ao penetrarmos na mentalidade dos povos primitivos, a partir de suas experiências, entendemos que a imagem era tida como algo poderoso demais para ser apenas contemplado, em vez de utilizado.

Desse modo, podemos supor que as imagens possuíssem, entre vários papéis sociais, um objetivo comunicacional. Graças às descrições e narrativas, memórias foram legadas às próximas gerações – ainda que possam não ter sido feitas com tal finalidade. Por meio de desenhos em paredes e cavernas, indivíduos se fizeram presentes nas histórias e no imaginário de sua tribo.

Outra hipótese levantada é a de que esses registros não buscavam apenas a interação com outros humanos, mas serviam também como elementos presentes em ritos mágicos que construíam pontes com o sagrado e o metafísico e uniam o real à magia, antevendo e assegurando o futuro. Pinturas, totens e amuletos eram feitos para protegê-los contra outros poderes, vistos como tão reais quanto às forças da natureza.

Para o historiador vienense, as pinturas rupestres traziam o poder da antevisão do futuro, tratando-se das mais antigas relíquias da crença universal no poder das imagens. Entende-se que os caçadores primitivos imaginavam que ao desenhar sua presa e representá-la ferida por lanças e machados, fariam a mesma sucumbir ao seu poder (Gombrich, 2015).

Se as ideias acerca da relação humanidade e imagens, na pré-história, são conjeturas, o período histórico conhecido como Antiguidade já nos legou registros capazes de nos indicar caminhos mais seguros de interpretação. As civilizações antigas, como a egípcia e mesopotâmica, produziram arte com vistas à relação com o sagrado – intrinsecamente presente no cotidiano de suas culturas – mas também com vistas à eternidade. Grandes estátuas ou construções, como templos e pirâmides indicavam o desejo da imortalidade, para além do campo físico da existência corpórea. Em outras civilizações antigas, como na Grécia, ou em Roma, a arte estava permeada de apelos filosóficos e voltada para registros do

cotidiano das atividades religiosas, educativas e militares, legando à posteridade a ideia de memória e reflexão acerca da grandiosidade de seu tempo.

Aliás, é perceptível a relação intrínseca, peculiar e forte entre arte e memória, na cultura clássica grega, desde o período entre os séculos VII e V A.C. A mitologia relata a história da titânide Mnemosine, filha de Urano e Gaia, que seria a personificação da lembrança e da memória. Mnemosine, ao unir-se com seu sobrinho Zeus por nove noites, deu origem às nove musas das artes vinculadas às narrativas e representações, como a comédia, a tragédia, a música, as danças e as poesias épicas e românticas, entre outras.

A partir do mito de Mnemosine, podemos perceber como as sociedades relacionavam as artes ao papel da preservação de uma lembrança vívida, a ideia do representar para recordar e recordar para permanecer vivo, a fim de que a história não se perca, como se cada musa trouxesse consigo, por herança, a propriedade de sua natureza materna: a beleza sensível do ato de lembrar, ainda que sejam recordações de fatos não tão agradáveis, como nas tragédias, por exemplo.

Gombrich (2015) aponta que, a partir da idade média, a imagem foi ganhando um papel educativo, cuja presença se dava em concomitância às funções memoriais e religiosas – especialmente no ocidente cristão. A arte medieval recorreu à pintura, escultura e tapeçaria como formas de expressão e conheceu seu apogeu nas vias sacras e suntuosos templos barrocos ornados de painéis, gravuras, afrescos, vitrais, mosaicos e outros monumentos.

Entretanto, o advento da modernidade traria novas perspectivas às artes visuais. Seja pela mentalidade racional do Iluminismo, seja pelo posicionamento iconoclasta da Reforma Protestante – crítico à produção e sacralização das imagens – as mesmas tiveram seu papel místico reduzido, ao tempo em que viu ganhar força o seu valor estético, por meio das funções contemplativa e decorativa, assim como seus usos lúdicos.

Com o emprego do capital burguês, nos processos de desenvolvimento socioeconômico das grandes cidades, no século XIX, uma profusão de invenções foi sendo apresentada à sociedade. Os avanços tecnológicos da época impulsionaram a criação de aparatos voltados à diversão popular. Consequentemente, o conceito de revolução industrial nos levou a uma revolução da comunicação.

Nos primeiros anos do século XX, os aparatos midiáticos apresentados como curiosidades científicas, no século anterior, ganharam novas perspectivas e funções sociais que iam desde a diversão de massa aos usos criativos, suscitando os primeiros debates sobre a natureza da técnica enquanto forma artística. Como afirma Peter Burke, é nesse período que

se tornam mais evidentes as possibilidades do filme e da fotografia como fontes históricas, com potencial "para fazer o passado parecer estar presente e para suscitar o espírito de uma época passada, por meio de planos e espaços" (Burke, 2017, p.241).

É nesse espírito híbrido que o cinema desponta como o grande produtor de sentido do século XX, sendo cooptado pela indústria do entretenimento, mas dialogando com usos históricos, sociais, políticos e antropológicos, além de fornecer esteios aos que defendiam a ideia de uma arte industrial – um dos princípios que nortearam as discussões e tendências estéticas das primeiras décadas do século passado, culminando em movimentos como o modernismo.

Acontece que, diante do desenvolvimento dos meios industriais de produção, a fabricação em série trouxe um pensamento de distinção entre objetos industrializados e aqueles feitos por meio de habilidades manuais, os quais seriam as verdadeiras obras de arte. Essa posição rompe com as funções iniciais do afazer sensível e eleva o nível das produções quase ao de objetos de culto e elegem os museus como espécies de catedrais da arte sagrada.

Em diálogo com o *zeitgeist*, Benjamin (1994) aponta a questão: aquilo que pode ser reproduzido por meios técnicos perde sua singularidade e, por consequência, sua aura e seu valor estético? A resposta parece estar presente nas discussões acerca da função da arte que toma os campos acadêmicos e artísticos nos anos seguintes.

Ernst Fischer (1987) tenta responder a essa questão, quando propõe que as pistas para solucionar tal dilema estariam na função das obras. Ele define o fazer artístico como uma preocupação em produzir algo que sirva de ponte para o diálogo entre a sociedade e seu tempo, "meio indispensável para essa união do indivíduo com o todo que reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias" (Fischer, 1987, p.13).

Entretanto, é importante pensarmos a arte além das produções demandadas pelas transformações culturais ou pela necessidade do registro memorialístico. É preciso levar em conta o poder consciente e transformador desta, capaz de permitir interpretações, de sensibilizar e provocar modificações em diversos níveis.

Pensar dessa forma cria outra percepção na qual o artista passa a ter um papel social que está além do de representante da sociedade, cuja função seria apenas o de produzir um relato social, um retrato fiel de seu tempo. Ernest Fischer (1987, p.51) aponta que "a tarefa do artista é expor ao seu público a significação profunda dos acontecimentos, fazendo-o

compreender claramente a necessidade e as relações essenciais entre o homem e a natureza e entre o homem e a sociedade".

Análises acerca do papel social da arte têm possibilitado debates interessantes, ao longo dos séculos. Na contemporaneidade, Harold Osborne (1993) aponta a presença de três correntes principais que se opõem nessa altercação. Os Naturalistas – que vêem a arte como uma espécie de imitação da realidade; os Formalistas – cujo pensamento se baseia em discursos estéticos e seus significados e para quem a arte basta-se a si; e, por fim, os Pragmáticos, que intentam perceber funções utilitárias nas expressões artísticas.

A corrente pragmática é, atualmente, a concepção que possui maior relevância nos campos acadêmicos e artísticos. Para ela, a arte pode desempenhar distintos papéis em contextos pedagógicos, comunicacionais, sociais, políticos ou religiosos, de modo a interferir na cultura e contribuir na análise crítica da sociedade e na formação, manutenção e transformação da memória e do imaginário coletivo, principalmente por meio do recurso da representação social do cotidiano (Osborne, 1993).

Em seu estudo sobre o nascimento da tragédia, Nietzsche (1992) nos apresenta a uma genealogia das obras de arte, bem como seus efeitos na cultura e no cotidiano da sociedade. Para ele, uma produção artística é capaz de nos oferecer outros pontos de vista acerca da vida, tornando mais acessível à reflexão sobre fatos marcantes do cotidiano como, por exemplo, o sublime, enquanto amansamento artístico do horror; ou o cômico, como alívio artístico do nojo pelo absurdo.

Ao analisar Hamlet, o filósofo alemão associa a ideia de arte a uma feiticeira, capaz de salvar e curar, por meio da transformação dos pensamentos traumáticos, sobre o horrível ou absurdo da existência, em representações com as quais podemos conviver (Nietzsche, 1992). Não seria o papel da arte o de esconder a realidade, tampouco nos fazer esquecer o que se passou, mas nos permitir contemplá-la – ainda que carregada de horror – diminuindo a dor de sua presença na memória e no imaginário de um povo, sem nos eximir da urgência de avaliá-la, principalmente para que tal horror não volte a acontecer.

Se considerarmos o cinema enquanto sétima arte, como proposto pelo intelectual italiano Ricciotto Canudo (1995), em seu Manifesto das Sete Artes, publicado em 1923, e consensualmente aceito na contemporaneidade, entendemos que um filme tem em si um amálgama das diversas linguagens das formas artísticas anteriores, a fim de criar sua própria estética. Filho das musas, o cinema é uma espécie de descendente direto de Mnemosine, um neto da memória. Tal condição lega ao cinema não apenas a herança artística das outras

formas de arte, mas também a urgência do papel sócio-histórico de proporcionar representações que dialoguem com seu tempo, com a memória, a cidadania e o conhecimento.

A arte constrói e é construída, ao mesmo tempo, pelos processos socioculturais, representando um acervo memorialístico e ressignificando o passado. O cinema, enquanto forma artística contemporânea, não foge à regra. Antonio Costa (2003) afirma que o cinema é um dispositivo de representação que, apesar do parentesco com o teatro e a literatura, especialmente no uso da palavra das personagens para contar histórias, pode ser visto como uma forma de arte com linguagem própria, com regras e convenções distintas das demais.

A sétima arte recorre às representações sociais em seus processos elaborativos. Suas produções não se dão de forma isolada, mas em meio a contextos sociais, históricos e culturais com os quais dialoga, mesmo em tempo distinto, a fim de produzir sentidos. Isso leva a narrativa artística para além do reflexo da realidade ou da correspondência, adquirindo aspectos de mediação ou de sua variante mais sofisticada, a homologia (Williams, 1979).

Como nos mostra Raymond Williams (2011), o filme – enquanto arte e produção comunicacional – está subordinado ao desenvolvimento histórico e possui relações sociais variáveis com a realidade. O filme interpreta o passado a partir do seu lugar no presente e busca entender, dentro dos limites e condições temporais, como a sociedade concebe a si mesma e a seu passado.

Este trabalho pretende corroborar com tal entendimento, na perspectiva do que se convencionou chamar, nos estudos acerca dos Direitos Humanos, de Educação Para Nunca Mais, ou educar para que não se repita. Tal temática interdisciplinar está voltada especialmente para o fomento da visão crítica às práticas de violências e graves violações aos DHs, praticadas por Estados de exceção, e recorre a estratégias pedagógicas várias para tal conscientização – inclusive as produções artísticas.

Diante disso, nosso estudo recorreu à sétima arte a fim de compreender como o cinema nacional tem representado os mais diversos tipos de violações aos direitos individuais, ocorridos durante os 21 anos da ditadura militar que marcou nossa história recente, assim como aqueles que, em nome da ordem, ou de uma ideologia, por interesses próprios ou por obediência cega, perpetraram tais atrocidades.

Entendemos que, a partir dessa análise, podemos perceber melhor a relação entre produções fílmicas e a memória social, bem como essa é imprescindível, enquanto sustentáculo de uma educação em direitos humanos voltada à prevenção de horrores e violências contra a humanidade e as democracias.

Muitos são os relatos apresentados por quem sofreu todo tipo de violência, nos porões da repressão, entre 1964 e 1985. Desde o processo de abertura que organizações não governamentais, instituições civis e religiosas e movimentos populares buscam registrar tais depoimentos, a fim de que a história não se perca, nem a memória nacional esqueça esses fatos. Fica claro que a intenção não é realizar um martírio torturante com tais lembranças abomináveis, mas agir no intuito de reparar os danos cometidos contra a vida de tantos cidadãos e cidadãs do país, além de trazer novamente o tema à luz, para que não aconteça outra vez.

Se trazer à luz da memória e, consequentemente à reflexão, é o primeiro passo para a interpretação da nossa história, então nos encontramos num dilema como o de Dante (2017), no purgatório, quando Virgílio o apresenta às águas de Lete, ou o rio do esquecimento. Olvidar os erros do passado só era permitido quando os mesmos haviam sido pagos ou purgados. Em frente ao Lete, entretanto, estavam as águas de Mnemosine, outro rio capaz de manter intacta a memória dos iniciados, em sua busca pela Aleteia, ou a verdade dos fatos. De qual água havemos de beber?

Lete e Mnemosine são águas que correm em paralelo, assim como o relembrar e o esquecer. Aliás, como pontua Paul Ricoeur (2007), o esquecimento é inerente à memória, pois ninguém consegue se lembrar de tudo. Entretanto, ele faz uma ressalva daquilo que chama de abusos do esquecimento, quando há uma vontade intencional do cidadão de não se informar sobre o passado e não investigar acerca do mal ocorrido, o que traria como consequência uma privação da possibilidade de narrar sobre si a si mesmo, ficando a mercê das narrativas históricas oficiais.

É verdade que, diante de experiências traumáticas vivenciadas e das consequências físicas e psicológicas decorrentes destas, esquecer é sempre uma opção confortável e mesmo indicada ao equilíbrio e à saúde mental. Como discutiremos mais à frente, o esquecimento é um direito humano, tanto quanto o direito à memória e à informação, sendo uma decisão cabível ao foro íntimo de cada indivíduo. Isso nos leva a questões que perpassam a relação entre a memória social – enquanto interesse público – e a memória individual.

Tanto Halbwachs quanto Nora parecem concordar que as memórias coletivas são construídas a partir dos testemunhos e das memórias individuais e da interação destas com a sociedade. Para o sociólogo francês, a memória é um fenômeno coletivo, e pode ser entendida como um sistema de lembranças cujos suportes são os diversos grupos sociais situados em determinado tempo e espaço (Halbwachs, 2006).

Para Pierre Nora (1993), a memória social é um repositório abstrato de traços do passado, vividos ou mitificados, que sobrevivem na vida social dos grupos e integram o sentimento social de passado e as identidades coletivas. Apesar de se referirem a comunidades, fatos e lugares, ela seria construída, mais ou menos consciente, a partir das narrativas individuais. Entretanto, o historiador ressalta que parte dessa construção coletiva esta vinculada ao que os grupos fazem com esse passado. As memórias sociais podem conduzir à ação.

Esse interesse público pela memória social e o potencial agir a respeito do passado, nos levam à reflexão sobre o educar para nunca mais, pensamento basilar dessa investigação. Não nos cabe o conforto da tranquilidade pasteurizada das águas do Lete. Como cientistas sociais e humanos, nos cabe investigar, ainda que seja preciso um mergulho profundo nas águas densas e amargas de Mnemosine. Precisamos rememorar, como um princípio fundamental para conhecermos a nossa história recente, a fim de enfrentarmos nosso próprio purgatório dantesco – seja em respeito às vítimas, seja para o desenvolvimento de uma visão crítica que nos deixe alertas, a fim de evitarmos tomar outra vez essa via terrível.

Entretanto, sabemos que lidar com memórias dolorosas, frutos de experiências traumáticas, precisa ser algo feito com cuidado e respeito aos sujeitos envolvidos e suas memórias individuais. Sem princípios éticos a nortear nossa jornada, descambaríamos do interesse público e do direito à informação para a simples espetacularização sensacionalista da violência.

Como proceder diante das memórias traumáticas de indivíduos e de uma sociedade vitimada pela violência praticada pelo Estado, ou por seus apoiadores? Ou, como propõe Susan Sontag (2003), como agir ante a dor dos outros? A filósofa estadunidense pondera, a respeito dos usos e reações atuais, frente às imagens artísticas ou jornalísticas que representem situações trágicas e calamidades. Como a sociedade recebe tais representações? Como as compreende? Para Sontag, a exibição da catástrofe pode conduzir a dois extremos possíveis: o desenvolvimento de uma apatia social, ou o estímulo a mais violências.

A massificação de cenas violentas pode constituir-se em terreno propício para o surgimento de um sentimento de apatia, fruto da banalização do sofrimento. Ao passo em que pode transmitir a impressão da catástrofe como parte da rotina, habituando o olhar do espectador, acaba por atenuar os impactos da exibição. Uma vez que as ocorrências dolorosas tornam-se enfadonhas, a platéia vai à busca de mensagens mais leves e prazerosas, seja mudando de canal, seja desligando os aparelhos.

Na ausência de um envolvimento emocional com o fato, há sempre o perigo de que as imagens de catástrofes aparentemente distantes gerem apenas indiferença, abordando "assuntos que as pessoas socialmente privilegiadas, ou simplesmente em segurança, talvez preferissem ignorar" (Sontag, 2003, p.12), ou ainda pior: podem trazer a sensação de alívio, pelo fato de tal tragédia não ter ocorrido em minha bolha socioespacial.

Na mercantilização do horror, a violência é só mais um produto comercializado em filmes, telejornais, entre outros meios, causando apenas comoções efêmeras em consumidores fetichistas, ávidos por mais mercadorias de consumo imediato, sem as devidas atenção e reflexão.

Sontag (2003) alerta que é preciso evitar a espetacularização do horror e sua consequente banalização, para que as mesmas consigam, de fato, tocar o espectador e adquirir o apelo moral desejado. A relevância das imagens depende principalmente da maneira como os espectadores são conduzidos a interpretá-las. Para tanto, é imprescindível que as aproximações com as mesmas se dêem a partir de princípios éticos e por meio de uma educação do olhar, capaz de promover a distinção entre a banalização da violência e a conscientização sobre esta.

É preciso educar para o fato de que as imagens do horror representam a complexidade do mundo e são constituintes da memória social do sofrimento humano, o qual não se dá como um fruto do acaso, mas pela má atuação da própria humanidade. Diante de pressupostos éticos como esses, as imagens podem conduzir a uma visão da violência que seja capaz de impelir o espectador à análise crítica e mesmo à ação.

Em nossas atividades de observação e análise, buscamos atender aos apelos éticos, nas várias aproximações que fizemos para com as representações das violências perpetradas, bem como das vítimas, especialmente quando nos deparamos com filmes em que havia relatos orais das mesmas. Estas, ainda que conscientes de seu direito ao esquecimento e/ou ao silêncio, escolheram falar, seja para exorcizar seus próprios fantasmas, seja para colaborar com a construção de uma memória coletiva que conduza a uma sociedade mais humana e justa, por meio da Educação para Nunca Mais.

Ainda que incipiente ou tardio, no Brasil, o acesso à informação e a preservação da memória social sobre as violências, assim como o desenvolvimento de estratégias educativas para que estas não mais se repitam, já é uma realidade em outros países, que sofreram historicamente com fenômenos traumáticos de violações aos direitos humanos, perpetrados por conflitos armados ou nas várias formas de Estados de Exceção.

Países como a Alemanha e a Itália têm adotado medidas legais, políticas e socioeducativas voltadas à preservação da memória, a fim de que os ideais fascistas – que assumiram o poder em suas nações, no começo do século XX, culminando na Segunda Grande Guerra e no Holocausto – não voltem a se repetir. Na América do Sul, palco de inúmeras ditaduras, na segunda metade do século passado, Chile e Argentina também implementaram políticas públicas com o mesmo fim. "O Brasil é o único país do Cone Sul que não trilhou procedimentos semelhantes para examinar as violações de Direitos Humanos ocorridas em seu período ditatorial" (Brasil, 2007, p.21).

> No Brasil, o acerto de contas com o passado de ditadura – 1964-1985 – não está concluído. A radiografia dos atingidos pela repressão política ainda está por ser completada. Prevalecem a ocultação dos acontecimentos, a negação do direito à verdade e de acesso à justiça, o que limita e a transmissão da herança daqueles anos de violência (Teles, 2010, p.253).

Se o Estado brasileiro encontrou dificuldades para realizar pesquisas profundas a respeito da ditadura militar, da violência e dos horrores perpetrados no período, bem como sobre as consequências sociais destes fenômenos, a sociedade civil vêm tentando suprir esta lacuna, desde a publicação da Lei de Anistia, em 1979.

Ainda nos últimos anos da ditadura, a Comissão Brasileira Justiça e Paz da CNBB, junto com a Arquidiocese de São Paulo e com o apoio de outras instituições, como o Conselho Mundial das Igrejas, constituíram a primeira grande tentativa de levantamento e catalogação dos horrores da ditadura, o Projeto Brasil: Nunca Mais. A investigação, realizada de forma clandestina, entre 1979 e 1985, culminou num livro homônimo com parte dos depoimentos e provas arroladas pela pesquisa (Brasil: Nunca Mais, 1986).

No entanto, é preciso ressaltar que, mesmo quando o Estado silenciou a respeito dos horrores da ditadura e as iniciativas civis não avançaram o suficiente, o cinema nacional, desde os anos 1980, foi uma voz a retratar o período – ainda que subjetivamente – e a denunciar as práticas violentas dos órgãos de repressão, como abordaremos mais à frente.

Quanto às ações do Estado brasileiro, apenas em 1995, durante a gestão Fernando Henrique Cardoso, é que foi instituída a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos, a fim de buscar informações e soluções para os casos de desaparecimentos e mortes de opositores políticos, por autoridades do Estado, durante o período 1961-1988. A atuação da comissão se estendeu até o final da primeira gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2006 (Brasil, 2007).

Durante o Governo Dilma Roussef (2011-2016), foi implantada a Comissão Nacional da Verdade, que atuou de 2011 a 2014, com o intuito de investigar mais a fundo, especialmente em arquivos e documentos, questões ainda não totalmente esclarecidas a respeito das violações cometidas pela ditadura. A grande novidade da CNV foi convidar aqueles que são apontados como perpetradores para as oitivas, onde puderam responder a perguntas ainda sem respostas e apresentar suas justificativas pessoais sobre o assunto.

Diante dos depoimentos dados à BNM, à CBJP ou à CNV, ou ainda nas representações fílmicas das violências e seus perpetradores, aparece em nós a mesma inquietação que tomou conta de Hannah Arendt, há meio século, diante de Adolf Eichman. Onde está o vilão, o monstro vil e cruel que tanto mal fez a outros seres-humanos? Estaria escondido atrás dos óculos daqueles senhores frágeis, pais, avós, cidadãos respeitados? Como associar tal imagem aos relatos de crueldade, cometidos quase sempre contra pessoas desarmadas, presas e psicologicamente abaladas?

Nesse ponto, surge a feiticeira nietzschiana para nos oferecer uma perspectiva palatável do horror, lançando luz sobre feridas abertas, em vez de sal. Este é o poder da arte, em especial do cinema, o qual, como aponta Deleuze (2018), nos oferece representações da realidade por duas perspectivas, distintas, mas inseparáveis, a intelectual e a emocional ou sensorial. O filme nos toca e nos emociona, mas nos convida a uma reflexão crítica acerca de nossa realidade.

A aproximação racional e sensível, baseada em princípios éticos e balizada pelo respeito às informações, mas, principalmente, aos seres humanos envolvidos nos processos analisados, é condição pertinente para lidar com a dor de outrem, ainda que pelas leituras e representações da arte. Este é o caminho de nossa pesquisa, ao qual convidamos também qualquer interessado em suas jornadas e resultados a tomar parte e se aproximar eticamente do que descreveremos a seguir.

O estudo aqui desenvolvido surge a partir de muitas inquietações e de uma paixão: a sétima arte – em especial o cinema brasileiro, do qual me aproximei ainda mais por conta de minha atuação profissional de duas décadas, no mercado audiovisual, e de minha passagem, como jornalista, por revistas especializadas no setor. Soma-se a isto o interesse de longa data pela temática da ditadura militar brasileira, especialmente sob os vieses históricos e sociopolíticos, que sempre me despertaram o interesse em ler e saber mais sobre suas questões.

É também de longa data a minha relação com estudos e pesquisas acerca dos Direitos Humanos, inicialmente motivada por minha atuação em televisões públicas, espaços propícios para a valorização da diversidade e para debates sobre cidadania e políticas públicas; e, mais recentemente, na última década, pela minha colaboração em projetos e atividades do Núcleo de Cidadania e Direitos Humanos da UFPB.

Quanto às inquietações, pude observar, nos últimos anos, um crescente movimento de negacionismo e revisionismo histórico, repleto de desinformações e discursos de ódio e que tem encontrado eco, inclusive entre as populações mais jovens do país, graças às redes sociais e outros meios de comunicação, relativizando a ditadura e a tortura e alçando ao posto de heróis aqueles que perpetraram barbáries diversas, durante a mesma. Tais situações influenciaram minha propensão temática, bem como seus recortes e arranjos, nos processos iniciais de escolha e formatação da tese e da consequente pesquisa.

Entretanto, não obstante ao interesse pessoal e à relevância atual do tema, também fui compelido a me aprofundar no mesmo graças ao interesse de outros tantos pesquisadores contemporâneos, especialmente no âmbito da Rede Interdisciplinar de Estudos sobre Violências – RIEV, os quais também se dedicaram à realização de outros estudos, paralelos e complementares, pertinentes à temática. Desse modo, minha escolha também visou contribuir para com o desenvolvimento geral do panorama abordado nesse contexto científico.

Quanto à sua estrutura, para um melhor desenvolvimento de seu fluxo e fruição, esse trabalho se organizou em capítulos distintos e complementares, os quais foram concebidos para atender às demandas e procedimentos da metodologia escolhida como baliza para nossas buscas e inquietações.

No próximo capítulo, buscamos estabelecer o contexto da problemática que norteou o trabalho proposto, assim como os parâmetros do estudo. Estão apontados nesta parte a justificativa preliminar, a questão norteadora, os objetivos da pesquisa, o estado da arte da temática e as estratégias analíticas, por meio das quais a tese pretende se desenvolver e se relacionar com o campo acadêmico.

Ainda nesta parte, apresentamos o método escolhido e discutimos seus usos para encontrar as respostas esperadas. Explicitamos e justificamos o desenvolvimento de estratégias de abordagem, a partir da Análise de Conteúdo, para que pudéssemos obter resultados mais precisos no aprofundamento do diálogo com nossos objetos de estudo. Em seguida, arrolamos as atividades de levantamento, organização do inventário e o recorte do

*corpus*, assim como a categorização dos eixos temáticos que conduzirá à codificação, ao tratamento dos resultados obtidos e, por fim, à interpretação.

No capítulo seguinte, nos dedicaremos ao entendimento acerca das relações entre a sétima arte e os processos educativos, em especial a Educação em Direitos Humanos, da qual a Educação para Nunca Mais é importante eixo. A fim de aprofundarmos a questão, voltaremos nosso olhar a esta última, com especial foco na ditadura militar brasileira, de 1964 a 1985, e o papel dos filmes frente às políticas do esquecimento.

Em sequência, voltaremos nossas atenções à compreensão da ideia de memória, sua tipologia e papel na construção da história social. Também trataremos da dicotomia estabelecida entre o direito ao esquecimento e o direito à informação, importante discussão a quem se propõe a investigar eventos sociais traumáticos, como a ditadura militar. Ainda nessa parte, falaremos das relações entre memória e representação social, principalmente em obras fílmicas, partindo de diálogos entre as teorias cinematográficas, a psicologia social e os estudos historiológicos e sociais.

A parte ulterior será dedicada à codificação e à interpretação dos conteúdos escolhidos, ou seja, a análise fílmica e suas implicações. A partir da leitura dos documentários selecionados, promoveremos as discussões pertinentes a respeito das categorias teórico-conceituais relacionadas à temática, tais como ditadura e violência, entre outras, interpretando-as mediante o recorte estabelecido. Esse trabalho de costura entre as leituras das narrativas documentais e os conceitos abordados conduzirá ao entendimento sobre o papel do cinema na restauração e manutenção da memória social.

Na parte final dessa pesquisa retomaremos as discussões sobre educação e memória, onde abordaremos a relevância da memória social para uma educação voltada à ideia de liberdade e direitos humanos que aponte caminhos para que nunca mais se repitam os horrores dos regimes de exceção, em nossa sociedade. Nesse aspecto, reafirmaremos – a partir dos resultados de nosso estudo – a importância dos filmes na preservação da história crítica e no desenvolvimento da conscientização cidadã, elementos vitais na promoção de uma cultura democrática voltada ao respeito e à paz.

Em tempo, peço vênia para evitar, em dados momentos, a linguagem academicista e formalista, tão rigorosamente presentes nos trabalhos de pesquisa. Apesar do apreço e respeito aos padrões, tentei dar a este trabalho uma linguagem equilibrada entre a ciência e a sensibilidade – haja vista estarmos trabalhando com a sensível poética da arte da luz.

Assim, buscando um paralelo entre etapas de realização de um texto e de um filme, tomei a liberdade de denominar os passos aqui com os termos de lá, não abandonando o sentido do que se está apresentando. Desse modo, a Introdução passou a se chamar de Argumento, reunindo as ideias que fomentaram o trabalho; o capítulo voltado à metodologia, ou caminhos da pesquisa, recebeu o nome de Roteiro. Quando reunirmos as análises fílmicas e as categorias teóricas, denominamos de Montagem e, ao fim do trabalho, ao dar nomes àqueles autores que contribuíram, com seus trabalhos, para a realização desta pesquisa, alteramos o nome Referências para Créditos. Esperamos que apreciem a ideia, enquanto ato criativo e não enquanto subversão da ordem.

2 – ROTEIRO

Estratégias, métodos e percursos da produção

## 2.1 Arte e representação do mal

No século IV A.C., o filósofo grego Aristóteles realizou anotações teóricas e taxionômicas, a respeito das artes gregas de seu tempo, em especial a literatura e o teatro. Tais apontamentos, voltados às suas aulas no Liceu, vieram a se tornar o primeiro tratado totalmente dedicado à análise da arte poética e dos fenômenos criativos e estéticos que a compõem. Mesmo incompleta, como chegou até nós, a Poética aristotélica continua a ser referência, enquanto disciplina teórica que se ocupa em estudar as formas de arte narrativas.

Para Aristóteles (2011), a essência da poética é a imitação da vida, base das representações arquetípicas e estéticas, a qual requer observação do cotidiano humano. Entretanto, na construção dos elementos narrativos e personagens, ele aponta como única via a distinção dicotômica entre o bem e o mal, a virtude e o vício. Tal visão limitada, até reducionista, a respeito do caráter humano, prevalecerá nas artes narrativas por séculos, reduzindo as representações acerca da ideia de humanos – ou mesmo dos sobre-humanos, como os deuses, por exemplo – a seres heróicos, capazes apenas de atos nobres, e figuras vilanescas, incapazes de agir para além do desprezível, as quais viveriam em constante oposição e conflito.

Já no século III, a influência do gnosticismo cristão entrava em declínio, na cultura e religiosidade do mundo mediterrânico, quando o filósofo e profeta persa Mani sincretizou elementos de correntes religiosas distintas como o hinduísmo, o budismo, o zoroastrismo, o judaísmo e o cristianismo, dando origem a uma filosofia dualística que limitava a ideia de existência e reduzia o mundo apenas entre as noções de bem e mal, matéria e espírito.

Com perspectiva profética universalista, o Maniqueísmo acabou sendo absorvido em diversas culturas, apesar de sua origem na tradição cristã. Mesmo sendo considerado herético, pela Igreja Católica Romana, o a filosofia encontrou lugar na cultural judaico-cristã ocidental, ora assimilando, ora reforçando as noções de bem e mal já presentes em tal sociedade (Costa, 2003).

Está claro que já podemos encontrar traços de distinção entre o virtuoso e o degenerado em todas as civilizações do mundo antigo, inclusive nas artes narrativas clássicas apontadas por Aristóteles. Contudo, o panteão de muitas culturas apresenta divindades com

característica e personalidades humanas, num equilíbrio entre virtudes e defeitos. É o pensamento religioso judaico – e todas as religiões que dele derivam, como o cristianismo e o islamismo, por exemplo – que solidificará a ideia de um Deus infalivelmente bom e incapaz de se corromper.

Essa concepção maniqueísta se fará presente nas representações artísticas, durante a idade média, permeando diversas formas de expressão e encontrando maior força nos pensamentos do Trovadorismo, do Barroco e do Romantismo. Para tais escolas, o mal, sempre concebido de forma estigmatizada, traz consigo a imagem do terrível, do horror, do abominável, representado em estéticas deformadas, enquanto o bem é visto como heróico, cândido e belo.

O pensamento religioso cristão e as representações artísticas ocidentais – em especial a literatura, a pintura e o teatro – moldaram as mentalidades sociais que adentraram o século XX, assumindo interessantes papéis nas formas sociais de ver e se relacionar com o outro e nos posicionamentos políticos e morais.

Por influência, ou assimilação estética, as formas de arte contemporâneas, como a fotografia e o cinema, ou mesmo as mensagens dos meios de comunicação eletrônicos, replicaram tal concepção, o que pode ser claramente observado nas novelas, nos filmes e mesmo nos conteúdos infantis, com heróis e vilões estigmatizados e se antagonizando em tais mídias. Especialmente o cinema, forma artística em tela, enquanto arte narrativa irmã da literatura, emprestou desta última arquétipos específicos, os quais mantiveram no imaginário sociocultural as ideias distintas de bem e mal. Em pleno século XX, tais dimensões ainda ocuparam espaços nos meios artísticos, haja vista a coexistência do Modernismo e do Expressionismo Alemão, na Europa pós-guerra dos anos 1920.

Aliás, a escola expressionista alemã soube empregar arquétipos maniqueístas do mal, do vil e do feio para representar as sensações desejadas de horror e descontentamento com as quais seus realizadores viam o mundo: um lugar sem esperanças e otimismos, assim como seu próprio país, ainda destroçado como consequência da primeira grande guerra (Lira, 2013).

Apesar de nascida no final do século XIX, a arte expressionista encontrou terreno propício no desolador cenário do século XX e recebeu fortes influências da filosofia de Nietzsche e dos estudos do inconsciente freudiano, valendo-se da fantasia para expressar subjetividades, além do marcado retorno à estética gótica. A marcante dissensão entre luz e sombra, como elementos dualísticos representantes do bem e das trevas, são elementos

notadamente maniqueístas, cuja representação encontrou eco no imaginário social da época e influenciou, em maior ou menor escala, a produção audiovisual posterior.

Parte da literatura universal do século XX também recorreu a representações distópicas da realidade, para expressar e projetar um mundo permeado pelas consequências futuras dos governos totalitários que emergiam na Europa, no início do século XX, principalmente aqueles que tinham à frente líderes medíocres com sede de poder. O cinema não se furtou do espírito de seu tempo e, seja adaptando obras literárias, seja com produções próprias, promoveu certo questionamento a tais autoridades. O preço disso foi a perseguição de produtores, atores e diretores, e a destruição de muitas de suas obras.

Além das representações maniqueístas, no campo das artes, a modernidade do século XX não conseguiu sobrepor o pensamento religioso medievo, o qual realimentava a visão maniqueísta de pecado e virtude, céu e inferno, em suas pregações. Tal ideário acabou por encontrar forças também no dualismo presente na primeira metade do século, por conta das duas grandes guerras e a dicotomia presente no imaginário social, em que nós, enquanto os bons, devíamos combater os maus – eles.

Especialmente no período que antecedeu a Segunda Guerra Mundial, bem como durante o período de confronto, entre 1939 e 1945, ambos os lados se valeram do cinema para reforçar seus ideários e angariar apoios aos seus atos bélicos, justificando uma guerra em nome de valores universais presentes no imaginário, tais como liberdade, justiça e o bem da nação; e apontando, como solução para alcançá-los, a destruição dos que se opunham aos mesmos.

Com o fim da guerra e a denúncia, pela imprensa e instituições humanitárias, dos horrores praticados nos campos de concentração de Hitler, houve um reforço maniqueísta da imagem do nazista enquanto um monstro não humano, capaz de atrocidades maléficas e atos indescritíveis. Outra vez, a cultura midiática será meio de difusão dessa concepção inumana de Hitler e seus asseclas.

Hannah Arendt, na segunda metade do século XX, propôs um interessante questionamento filosófico a esta concepção maniqueísta de bem e mal, ao defender enquanto premissa evidente, a ideia da banalidade do mal (Arendt, 1999). Está claro que outros autores modernos haviam proposto tal acepção, como Friedrich Nietzsche – após se afastar das ideias de Arthur Schopenhauer e Richard Wagner –, ou mesmo Sigmund Freud ou Martin Heidegger, o qual foi professor de Arendt e cujas ideias existencialistas exerceram influência

sobre seus primeiros estudos, inclusive aqueles em que se dedica à crítica da concepção maniqueísta de pecado e salvação em Agostinho.

Em Abril de 1961, Hannah Arendt – alemã, de origem judaica e radicada nos Estados Unidos – foi enviada a Israel, pelo jornal The New Yorker, para cobrir o julgamento do tenente-coronel nazista Otto Adolf Eichmann, no Tribunal Distrital de Jerusalém.

Capturado na Argentina, em 1960, pelo serviço secreto israelense, a Mossad, Eichmann foi um dos principais líderes nazistas, tendo sido destacado por Hitler, durante a Segunda Guerra Mundial, para gerir a logística de deportações em massa dos judeus, das zonas ocupadas pelos alemães, no leste europeu, para os campos de extermínio, numa ação que ficou conhecida como a Solução Final.

Arendt acompanhou todo o processo do julgamento, conversou com médicos, psiquiatras, juristas e analisou os documentos e depoimentos do acusado e das testemunhas. Seus relatos chocaram o mundo e dividiram opiniões.

Por conta do holocausto, os nazistas eram vistos como monstros diabólicos, sendo representados dessa forma em textos, filmes, charges e no imaginário social. Entretanto, durante o julgamento, quem estava diante do júri e da sociedade, segundo a descrição de Arendt, era um homem franzino, de meia-idade, meio calvo e que não se apresentava como o monstro anteriormente descrito.

Eichmann é exposto, na obra da filósofa, como uma pessoa normal, um pai de família, típico cidadão, possuindo valores considerados condizentes com os padrões morais de sua época. A análise psiquiátrica não detectou nenhum problema de ordem psíquica. Não era diabólico, perverso, possuindo o mal entranhado em suas profundezas. A conclusão de Arendt era que ela estava diante de um homem normal, um sujeito banal.

Ora, sendo assim, teria o mesmo não cometido as atrocidades pelas quais era acusado? Em todo o julgamento, o nazista afirmou apenas seguir ordens, nunca tendo disparado uma arma contra qualquer judeu. Hannah Arendt chega à conclusão de que estava diante de um grande burocrata, um homem que respeitava as leis ao extremo, eficaz cumpridor de ordens sem questioná-las, capaz de matar o próprio pai, caso recebesse ordens para isso.

Seguidor das leis e do Estado, Eichmann afirmou não ter razões particulares para odiar os judeus, alegando que tinha amigos e familiares de origem judia, além de possuir uma formação cristã, tendo agido conforme achou certo à época. Seja por simples obediência, por ser incapaz de pensar sozinho, ou pelo desejo de ascensão social e reconhecimento, o certo é

que o nazista praticou o mal enquanto um ato rotineiro, administrativo, o que levou Arendt à reflexão sobre a banalidade do mal.

Otto Adolf Eichmann era um cidadão respeitado, um homem normal, medíocre até. Obediente, cumpriu ordens para pensar um sistema eficiente de transporte. Seu mal não foi o mal do pecado, presente nas religiões, nem tampouco o mal dos antagonistas das narrativas literárias ou cinematográficas, mas um mal moderno, para o qual não se faz necessária a pré-existência da maldade. A banalidade cotidiana de um suposto trabalho pode conduzir a estragos maiores que as pretensas ações de um vilão.

Ao fim de sua obra As Origens do Totalitarismo (2012), Hannah Arendt utiliza a expressão mal radical para se referir ao nazismo. Contudo, após o episodio do julgamento de Eichmann, a filósofa reavaliou uma série de questões até chegar ao referido conceito de banalidade. Em correspondência com seu amigo, o teólogo judeu Gershom Scholem – que havia criticado sua posição em relação ao nazista – ela buscou defender seu novo ponto de vista, pois reconhecia no burocrata alemão um vínculo entre a prática do mal – superficial e contagioso – e uma ausência de pensamento e reflexão, os quais conduzem a uma profundidade, às raízes.

> Hoje, minha opinião é de que o mal, em todos os casos, é apenas extremo, nunca radical: não tem profundidade e, portanto, nada tem de demoníaco. O mal pode se alastrar e destruir o mundo inteiro, como um fungo crescendo desenfreado numa superfície. Essa é sua banalidade. Só o bem é sempre profundo e radical (Arendt, 2017, p.209) [tradução nossa].

A experiência e as impressões de Arendt trazem uma importante reflexão a respeito das representações sociais dos perpetradores de violência, apontando para o abismo que pode haver entre o imaginário e a realidade. O caso Eichmann demonstra que o possível monstro diabólico pode ser, na verdade, um burocrata obediente, capaz de praticar o mal como uma ação banal. Tal premissa sugere mudanças nas formas de representação de nazistas, torturadores, e outros agentes da violência, enquanto antagonistas, em obras literárias e cinematográficas.

No Brasil, um Estado de Exceção foi instituído, por meio de um golpe civil-militar, em 1964, perdurando por 21 anos e implantando um período obscuro de autoritarismo, terror, censura e violência, na história recente do país. O cerceamento dos direitos civis e das liberdades individuais foram marcas constantes nas várias fazes do regime militar, que se encerrou em 1985, interferindo na cultura e na sociedade brasileira, com consequências que avançam sobre nossos dias.

Sabemos que a arte dialoga, histórica e criticamente, com o seu tempo, servindo como instrumento da memória e da formação, manutenção e ressignificação do imaginário social. Assim, a ditadura militar não passou incólume à nossa sétima arte. Antes, serviu como mote no desenvolvimento de linhas narrativas várias, as quais buscaram retratar o período, contar histórias de vida de personagens da época ou mesmo representar o cotidiano e o espírito daquele momento.

Diversos filmes – narrativas ficcionais e documentais – em formatos curta e longa-metragem, abordando a temática da ditadura, de forma direta ou subjetiva, foram produzidos, tanto durante o período do Estado de Exceção, quanto depois da redemocratização. Diante disso, surge aqui um ponto que requer atenção: como o cinema nacional representa as várias formas de violência, ocorridas no período, bem como os agentes de tais práticas, aqueles que perpetraram tais atos, direta ou indiretamente, sob ação voluntária ou a mando das instituições oficiais?

A partir do entendimento das construções representativas e das relações dialógicas destas com a memória social, somos levados à busca pela compreensão de como podemos repensar o passado a partir do presente e, a partir disso, construirmos estratégias para o futuro. É com base em todas essas reflexões que vemos despontar a questão que norteia nosso trabalho: como o conteúdo cinematográfico pode nos ajudar a enxergar outras perspectivas acerca do horror e das violências de uma ditadura para, a partir disso, propormos uma Educação para Nunca Mais calcada nos respeito aos Direitos Humanos, à liberdade e à democracia?

Não se trata apenas do simples resgate histórico, registrado pelas narrativas fílmicas, como forma de se conhecer o passado, mas, em o conhecendo, reconhecer ameaças contemporâneas aos princípios democráticos, a fim de que tais contextos não venham a se repetir. Analisar as formas de violência e seus perpetradores é, antes de tudo, promover uma abordagem crítica do passado – por meio de uma racionalidade educativa sensível – com vistas a evitar que o mesmo volte a acontecer, despertando outras gerações para os horrores de qualquer governo autoritário e a valorização das liberdades e da democracia.

## 2.2 Tese, problema e objetivos da pesquisa

É preciso reconhecer que os avanços sociais e políticos vivenciados no Brasil, nas últimas duas décadas, principalmente no que diz respeito aos direitos das minorias sociais, são frutos do processo de redemocratização do país e dos esforços para se fazer cumprir a Constituição Cidadã de 1988, a qual teve por intento recolocar o Brasil entre os países preocupados com as garantias dos Direitos Humanos, com a diversidade e a igualdade, na tentativa de dar estabilidade e maturidade à nossa jovem democracia.

Entretanto, tais avanços, assim como instabilidades socioeconômicas e políticas, despertaram uma espécie de onda reacionária contrária, com aspectos conservadores e truculentos, seja na vida pública, nas ações políticas, seja nas ruas, escolas e redes sociais. Em meio a essa onda antidemocrática, destacam-se ações de relativização e revisionismo histórico dos fatos que apontam para os terrores da ditadura militar, em que se percebe um esforço sociopolítico na tentativa de refutar provas, documentos e depoimentos de vítimas da repressão.

Grupos conservadores têm se articulado para celebrar o golpe civil-militar de 1964 e a ditadura que a este se seguiu, elevando ao patamar de heróis nacionais figuras que são reconhecidamente perpetradores de violências. Outros indivíduos têm se organizado, em manifestações públicas, para pedir pelo fim da democracia, por ações repressivas, negação de direitos individuais das minorias e implantação de um governo militar, o que traz de volta o temor de uma sombra dos anos de chumbo, ao mesmo tempo em que encanta pessoas – especialmente os mais jovens – com a promessa de resolução de todas as mazelas sociais e dos problemas políticos do país.

Diante desse quadro, é possível perceber a necessidade de ferramentas e ações capazes de educar criticamente a sociedade sobre os preços sociopolíticos e humanos da ditadura e o valor da liberdade e dos ideais democráticos, para que os tempos sombrios, que se fizeram abater sobre a história recente do país, não se repitam. Tal contexto nos leva à reflexão e, por conseguinte, ao levantamento questões pertinentes.

Em meio a tais questionamentos, desponta a seguinte pergunta: poderia a arte, em especial as narrativas fílmicas – enquanto criações artísticas que se valem da representação e são criadas a partir de intenso diálogo com o cotidiano, a cultura e a memória social – possibilitar aproximações sensíveis com questões relativas às violações à dignidade humana, ocorridas durante o regime militar e permitir espaços de fala às vítimas de tais atos, de forma

a cooperar com uma educação em direitos humanos direcionada ao nunca mais, que seja capaz de alertar a sociedade sobre os horrores do passado e os perigos inerentes à sua repetição?

Reconhecendo o poder de penetração, sensibilização e reflexão das narrativas cinematográficas, assim como seu papel na construção e manutenção de uma memória social crítica, nos questionamos sobre os potenciais usos das produções fílmicas como ferramentas valiosas nos processos da educação baseada no diálogo, na democracia e na valorização da cidadania. Interessa-nos descobrir quais contribuições os filmes nacionais, em especial os documentários, realizados após a abertura, podem oferecer para os processos de construção e manutenção da memória social, assim como para a Educação para Nunca Mais.

Como aponta Fischer (1987, p.20), "a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo". Assim, filmes, enquanto criações artísticas que se valem da representação e do imaginário social, podem ser eficazes nos processos de averiguação das várias formas de violações aos Direitos Humanos, ocorridas durante a ditadura militar, além de contribuir com a investigação acerca de suas origens e motivações, alertando a sociedade sobre os horrores do passado e os perigos inerentes à possibilidade de repetição de tal condição, em quaisquer outros tempos.

Em vista do enunciado, a nossa tese é que documentários nacionais, cujos enredos abordem questões vinculadas à ditadura militar, podem vir a ser poderosos lugares de memória e contribuir com processos de memorialização e de Educação para Nunca Mais, ao serem utilizados para averiguar e tornar acessível ao debate público um conjunto de fatos e informações a respeito dos interesses e ideologias que conduziram ao golpe, seus atores e participações, assim como os aparatos repressivos que estabeleceram a violência enquanto prática costumaz, perpetrada pelo poder vigente e seus agentes. Esperamos com isso fomentar o debate sociopolítico e histórico, a fim de colaborar com a manutenção da memória social e com o desenvolvimento de uma educação em direitos humanos voltada à cultura de paz, ao diálogo e a uma consciência crítica sobre os regimes de exceção, produzindo ideais de valorização da democracia e o pleno exercício da cidadania.

A partir da tese proposta acima, foi estabelecido o Objetivo Geral que norteia este trabalho: averiguar como as narrativas fílmicas documentais, que abordem as violações aos Direitos Humanos, ocorridas no contexto da ditadura militar, podem contribuir com a manutenção da memória social e para a elaboração de uma Educação para Nunca Mais.

A partir desta demanda, constituíram-se objetivos específicos à nossa pesquisa, a saber: 1) buscar, a partir da Análise de Conteúdo, estratégias específicas de seleção e abordagem para a leitura de obras cinematográficas documentais; 2) entender, por meio das análises fílmicas, o processo sociopolítico que interrompeu a democracia e implantou um governo autoritário; 3) analisar a estrutura repressiva, seus agentes civis e militares e o contexto de violência e cerceamento das liberdades; 4) apontar como as questões analisadas podem auxiliar na construção e manutenção da memória social e na Educação para Nunca Mais que seja voltada à valorização da democracia e à conscientização do preço social e humano de uma ditadura.

## 2.3 Estado da arte

Apresentamos anteriormente as motivações que nos conduziram à realização desta pesquisa. No anseio por dialogar com a realidade e abordar um tema atual e pertinente, capaz de contribuir com uma transformação social, por meio da educação, realizamos uma intensa busca nas produções científicas nacionais, a fim de fugir de lugares-comuns e trilhar por caminhos diferentes, sob novas perspectivas.

Apesar de estarmos inseridos numa temática ampla, entendemos que certo ineditismo, no ponto de vista e no recorte, advindo dos cruzamentos das categorias teóricas que elegemos durante nossa etapa analítica já justifica, por si só, nossa produção acadêmica. Ao buscarmos trajetos ainda não percorridos, intentamos nos somar complementarmente às demais pesquisas do campo sem, no entanto, repetirmos conclusões de outrem.

Para tanto realizamos, entre 2018 e 2021, varreduras sistemáticas junto aos repositórios acadêmicos Portal de Teses e Dissertações da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia; e Portal SciELO – *Scientific Electronic Library Online*, plataforma de periódicos científicos desenvolvida pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo – FAPESP. Realizamos também levantamentos em ferramentas de busca e acesso público como o Google Acadêmico.

Para nortear nosso levantamento, utilizamos os descritores Ditadura Militar e/ou Ditadura Civil-Militar, Memória, Cinema e Educação, haja vista que me propus a trabalhar dentro dessa temática, justificando o recorte. Como filtro, levei em consideração somente as

pesquisas realizadas a partir de 2010. Diante disso, foram encontrados os resultados listados a seguir.

No Portal de Teses e Dissertações da Capes, o descritor Ditadura – militar ou civil-militar – retornou 1.408 resultados, sendo 1.042 em nível de mestrado e 342 em nível de doutorado. Quando entrecruzamos Ditadura com Cinema, encontramos apenas três resultados – duas dissertações e uma tese. A intersecção entre Ditadura, Cinema e Educação não retornou resultado.

Numa tentativa de intersecção entre Ditadura, Cinema e Memória, encontramos a dissertação *Memórias da ditadura: representações sobre o trauma e a violência no cinema brasileiro – 2004-2009*, apresentada em 2016, por Viviane Cavalcante Pinto, ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. Apesar de abordar a relação do cinema com a memória social, em seu trabalho, a pesquisadora direcionou seu olhar para a importância dos filmes na pesquisa historiográfica sem, no entanto, lançar olhar para a perspectiva da educação, em especial a Educação para Nunca Mais.

Levando em conta o mesmo período de tempo, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do IBICT, percebemos que se o descritor Ditadura – militar e/ou civil-militar – apresentou 2064 ocorrências, o entrecruzamento dos termos Ditadura e Cinema apresentou, por sua vez, apenas 127 resultados, sendo 89 dissertações e 38 teses. A intersecção entre Cinema, Ditadura e Memória retornou 35 resultados, sendo 26 em nível de mestrado e nove em nível de doutorado. Quando combinamos Ditadura, Cinema e Educação, não obtivemos resultados.

No portal SciELO, focamos no levantamento de artigos, ensaios e resenhas publicadas em periódicos nacionais, também a partir de 2010. Utilizando o descritor Ditadura como ponto de partida e encontramos o escopo inicial de 203 resultados, os quais caíram para apenas seis, quando combinamos Ditadura e Cinema. Com o entrecruzamento de Ditadura, Cinema e Memória, a única ocorrência foi o artigo *Podem os personagens secundários falar? Posição feminina no documentário autobiográfico face à memória da ditadura militar no Brasil*, publicado por Ilana Feldman, em 2018, na revista Alea – Estudos Neolatinos, da UFRJ. Mais uma vez, a intersecção entre Ditadura, Cinema e Educação não retornou nenhum documento.

Por fim, em pesquisas realizadas na página de buscas *Google Scholar*, ou Google Acadêmico, os resultados apontaram 31.300 textos, com o tema Ditadura Militar e/ou Civil-Militar, publicados desde 2010. Deste universo, 120 ocorrências dizem respeito a artigos com

a presença combinada dos descritores Ditadura e Cinema, dos quais 81 apresentam também o descritor Memória. Com a intersecção entre Ditadura, Cinema e Educação também não foram encontrados registros.

Diante dos resultados encontrados, podemos perceber que, embora haja um crescente interesse pela temática da Ditadura, na última década, ainda são poucos os trabalhos voltados à análise dos conteúdos cinematográficos produzidos no período, ou sobre o período. Entre as pesquisas desenvolvidas acerca do tema, a grande maioria aborda aspectos relativos à memória, à representação, ou sobre questões ligadas à censura e repressão.

É perceptível o quanto ainda há para se avançar em tais aspectos, especialmente na abordagem ainda incipiente sobre o Cinema, a Ditadura e a Educação, em que não há trabalhos publicados que se dediquem ao recorte que estamos utilizando no desenvolvimento de nossa tese. A fim de aprofundar as buscas, também verifiquei a possível existência de obras sobre o tema, no mercado editorial.

Por ocasião dos 50 anos do golpe de 1964 e do AI-5, completados em 2014 e 2018 respectivamente, além da atual assiduidade do tema, nos discursos políticos, identificamos um crescente interesse a respeito da ditadura militar, inclusive na imprensa e no meio acadêmico. Tal demanda se percebe também no aumento de títulos publicados sobre a temática, pelo mercado editorial. Biografias de personagens históricos ocupam as prateleiras das livrarias ao lado de relatos pessoais, livros-reportagens e aprofundamentos ou revisionismos históricos a respeito do período de exceção, além de recortes fatídicos ou temporais.

O livro *Os anos de chumbo: mídia, poética e ideologia no período de resistência ao autoritarismo militar – 1968-1985* é uma obra de 2006, do escritor e professor Arlindo Machado, que reúne textos que o mesmo escreveu durante o regime ditatorial e que refletem a radicalidade das intervenções do Estado nas áreas cultural e artística, inclusive no cinema.

Anita Simis, em seu livro *Estado e cinema no Brasil*, de 2015, traz importante estudo sobre as políticas públicas de fomento ao cinema, adotadas desde a Era Vargas até o fim da ditadura militar. Especialmente a respeito desse último período, destacam-se as ações do Instituto Nacional de Cinema – INC, então órgão do Ministério da Educação e Cultura – MEC, no desenvolvimento de filmes voltados à criação de uma imagem do que seria a identidade nacional, e com finalidade de difundir e valorizar a cultura brasileira. Tal iniciativa culminaria com a criação da Empresa Brasileira de Filmes – Embrafilme, em 1969.

Sobre o registro e a representação da ditadura militar, no cinema nacional, encontramos algumas obras voltadas às analises de conteúdos fílmicos, de ficção ou

documentário, em formato longa-metragem e lançados no circuito comercial brasileiro, todas produzidas já neste século. Uma feliz exceção é *Cinema e História do Brasil*, de Jean-Claude Bernardet e Alcides Freire Ramos, cuja primeira edição é de 1988.

A obra *A História vai ao cinema: vinte filmes brasileiros comentados por historiadores*, organizada em 2008 por Mariza de Carvalho Soares e Jorge Ferreira apresenta, entre seus textos, os capítulos *Lúcio Flávio, passageiro da História*, escrito por Marcos Luiz Bretas; *Pra frente Brasil: o retorno do cinema político*, por Cláudio H. M. Batalha; *Como as sociedades esquecem: Jango*, desenvolvido por Jorge Ferreira; e *Cabra marcado para morrer, entre a memória e a História*, da autoria de Antônio Torres Montenegro.

Publicado em 2011, o livro *História e Cinema: dimensões históricas do audiovisual* foi organizado pelos professores Maria Helena Capelato, Eduardo Morettin, Marcos Napolitano e Elias Thomé Saliba. A obra traz análises de filmes com abordagens históricas, entre estes, *Cabra marcado para morrer* (Brasil, 1984), de Eduardo Coutinho, estudado por Henri Arraes Gervaiseau. Apresenta também o texto de Mônica Brincalepe Campo sobre o golpe de 1964 e a intelectualidade da época, por meio da análise de *O desafio* (Brasil, 1965), de Paulo César Saraceni. Por fim, no capítulo *O cinema e o Estado na terra do sol: a construção de uma política cultural de cinema em tempos de autoritarismo*, Wolney Vianna Malafaia aborda as políticas culturais voltadas ao setor, desenvolvidas no governo Geisel (1974-1979).

Fruto da dissertação homônima, de 2012, o livro *Ditadura em imagem e som*, de Caroline Gomes Leme, publicado em 2013, propõe uma ampla investigação sobre a memória da ditadura no Brasil, por meio de filmes que abordem o período como tema ou como contexto histórico. A autora realiza importante levantamento e análise crítica de obras produzidas entre 1979 e 2009, apresentando o cinema como uma dimensão fundamental da sociedade contemporânea e buscando decodificar suas representações, a fim de compreender uma parte da história recente do Brasil por meio de três décadas de produção cinematográfica.

Organizado pelos professores da UNESP, Denis Porto Renó, Antonio Francisco Magnoni, Marcos Américo e Fernando Irigaray, em 2016, o livro *Ficção e documentário: memória e transformação social* nos proporciona um conjunto de artigos que analisam filmes vinculados à temática, entre eles *A ficcionalização da história e a historicização da ficção no cinema sobre a ditadura civil-militar: a Longa Viagem de Lucia Murat*, em que a pesquisadora Márcia Neme Buzalaf analisa a tênue linha que separa elementos ficcionais e históricos na narrativa em busca da compreensão do passado individual e familiar.

Na coletânea *Direito à memória e à verdade – saberes e práticas docentes* (2016), a educadora Márcia de Albuquerque Alves apresenta interessante artigo acerca do cinema, enquanto importante artefato cultural para preservação da memória social sobre a ditadura militar, ao tempo em que também sugere seu uso como recurso didático multidisciplinar para aulas que abordem a temática.

Também de 2016, o trabalho *Ditaduras do cinema: Brasil, 1964/1985 – 1965/2006* é um livro organizado pelo professor Marcos Silva que reúne artigos de diversos pesquisadores vinculados ao programa de doutorado interinstitucional USP/UFAC/Capes. O livro que, segundo seu organizador, está voltado à preservação da memória da ditadura brasileira por meio de filmes, traz em cada capítulo a descrição analítica de filmes vinculados à temática da ditadura, buscando entender aspectos da produção, recepção e posicionamentos na edificação dessa memória.

A coletânea do Segundo Colóquio de Cinema e Arte da América Latina, ocorrido em 2014, cujo tema foi Memórias Possíveis, foi publicada no ano de 2017 e trouxe, entre seus capítulos, o artigo *Para Frente Amigos ou Ação Brasil: Cinema e Memória da Ditadura Civil-Militar no Brasil, para pensar o presente*, da autoria de Adriana Rodrigues Novais, onde ela discute memória e representação da ditadura a partir dos filmes *Pra Frente Brasil* (Roberto Farias, Brasil, 1982) e *Ação Entre Amigos* (Beto Brant, Brasil, 1998), problematizando-os no contexto da atuação da CNV.

Em 2018, Carolina Dellamore, Gabriel Amato e Natalia Batista – pesquisadores do Núcleo de História Oral da UFMG, que tem sido responsável pela realização de estudos e mostras sobre cinema-documentário – organizaram o livro *A ditadura na tela: o cinema documentário e as memórias do regime militar brasileiro*. O material traz importantes contribuições para a reflexão sobre os usos do passado em narrativas históricas presentes em conteúdos fílmicos.

Outra obra organizada, com proposta semelhante, *O cinema e as ditaduras militares: contextos, memórias e representações audiovisuais* amplia a abordagem para o âmbito sul-americano, ao trazer capítulos sobre filmes e estados de exceção, no Chile e na Argentina. Organizado pelos professores Eduardo Morettin e Marcos Napolitano, em 2018, o livro provoca a discussão sobre o papel político da arte, em especial o cinema e o lugar do historiador na construção da memória nos processos de negociação entre o fato histórico e as subjetividades do narrador.

Alguns aspectos nos chamam a atenção, nas obras supracitadas. O primeiro deles é a quantidade de livros organizados, compostos por artigos com abordagens variáveis e introdutórias. Outro é a pouca menção a questões ligadas às representações dos perpetradores e das violências, em filmes nacionais. Ao optarem por não tratar de aspectos das violências perpetradas por agentes do Estado, ou a seu serviço, os autores supracitados deixam em aberto um campo pouco explorado pela academia, em especial na abordagem às formas de representação dos agentes da violência e suas práticas, bem como isso se insere na memória e no imaginário da sociedade – elementos estes que permeiam nossos objetivos.

Outra lacuna nessas obras diz respeito aos aspectos pedagógicos da memória, evocada a partir do cinema, a fim de provocar reflexões críticas voltadas à construção de uma sociedade onde não haja espaço para violações à democracia e aos Direitos Humanos. Por isso, nossa observação se debruça sobre filmes nacionais cujas temáticas estejam vinculadas à ditadura e que apresentem usos potenciais que possam amparar o incremento do pensamento acerca da valorização da democracia, das liberdades individuais e dos horrores e dificuldades presentes num regime de exceção.

## 2.4 Estratégias analíticas

Umberto Eco (2008) define uma tese como um trabalho elaborado por um estudante, a partir de um problema relacionado ao seu ramo de estudos. Para definição do problema, o pesquisador deve se atentar, de forma crítica, a um tema de seu interesse que se encontre dentro da área escolhida, cujas fontes de consulta sejam acessíveis e manejáveis e cuja metodologia da pesquisa esteja ao alcance da experiência do pesquisador.

Desse modo, Eco deixa claro que, antes de partir para as etapas do processo criativo da construção da tese, cabe ao candidato estabelecer um tema atual e útil, realizar levantamento de material, desenvolver um plano de trabalho e, só então, se dedicar à redação do trabalho final. O filósofo italiano, contudo, deixa claro que para alcançar êxito em tais empreitadas, é essencial estabelecer o método com o qual conduzirá seus estudos.

De fato, o método pode ser entendido enquanto caminho a ser percorrido, a fim de se alcançar um objetivo. Por isso mesmo é elemento imprescindível a toda investigação científica, tornando dificílima tal empreitada sem aplicação de um conjunto de procedimentos

técnicos, com implicação de subjetividades e interpretações, úteis para nortear a investigação e apontar os resultados. Diante disso, devemos entender que sem método não há pesquisa.

Em verdade, todo objetivo carece de método, o qual deve se adequar à complexidade do problema e aos resultados almejados. Os estudos voltados ao entendimento do que seria a pesquisa científica demonstram que, de acordo com o objeto proposto e resultados esperados, cabe ao cientista adequar sua pesquisa e metodologia – enquanto conjunto de ações – tal qual um timoneiro ajusta velas e direção, a fim de chegar a determinado lugar. Caso a busca seja por lugares ainda não encontrados, os procedimentos visam também evitar os caminhos já percorridos.

O estudo aqui proposto careceu de um conjunto de processos que se adequassem ao tipo de pesquisa, bem como ao campo em que ela se insere. Para escolha do objeto, bem como do método, levou-se em conta as recomendações de Eco (2008) e Augusto Triviños (2009), em que ambos sugerem que esses sejam escolhidos mediante o critério de proximidade do autor com os tais. Triviños, inclusive, destaca que, do aspecto instrumental prático, é recomendável que o foco da pesquisa precisa advir da prática cotidiana e profissional do pesquisador, ajudando-o a alcançar a clareza necessária na delimitação e resolução do problema.

A partir de tais pressupostos, voltamos nosso olhar à análise de amostragens do cinema nacional, suas narrativas, linguagens e discursos éticos e estéticos, a fim de permitir uma avaliação criteriosa e uma abordagem crítica e séria do objeto de nossa tese: a memória acerca da ditadura militar e a urgência de uma Educação para Nunca Mais. Entretanto, ao lidar com produções culturais, inseridas nos campos da arte e da comunicação, como é o caso do cinema, permeado por subjetividades, nos deparamos com dilemas de ordem acadêmica, relativos a certa desconfiança que ainda persiste, quando nos propomos a fazer investigações a partir de filmes.

Parece-nos claro que houve avanços acadêmicos e intelectuais, no que diz respeito à interpretação fílmica no campo cientifico, mas ainda há uma resistência em naturalizar tais processos e levá-los suficientemente a sério, apontando as produções cinematográficas quase sempre como elementos de menor valor para a produção do conhecimento, relegando às mesmas posições meramente ilustrativas. Essa desconfiança é um processo histórico ligado aos movimentos ondulatórios do campo teórico, especialmente no século XX, os quais foram ampliando e transformando as leituras dos fenômenos vinculados às mensagens midiáticas.

O século XVIII viu o fortalecimento do papel da imprensa, em diversas partes do mundo, especialmente na Europa, centro do mundo moderno ocidental. No século XIX, com financiamento do capital advindo da burguesia, então em crescente avanço econômico, a fotografia, o cinema e o gramofone despontaram como invenções que passaram de elementos de curiosidade científica à categoria de dispositivos de produção cultural, de sentido e conteúdo. Tais avanços tecnológicos culminaram no desenvolvimento da mídia eletrônica, em especial o rádio e a televisão, no século seguinte.

No início do século XX, os meios de comunicação começaram a trazer inquietação a filósofos, economistas e demais pensadores de seu tempo. Entretanto, as visões dos primeiros estudos e escolas eram muito pessimistas, cheios de trivialidades, denúncias, profetismos e utopias (Maigret, 2010), apontando os meios de massa como daninhos à sociedade. As grandes guerras que marcaram a primeira metade do século contribuíram para reforçar a ideia de que os meios de comunicação eram instâncias de controle e manipulação.

Entretanto, segundo Éric Maigret (2010), uma análise cuidadosa nos escritos de Marx, Tocqueville, Durkheim, Weber e outros fundadores europeus da Sociologia revelaria, direta ou indiretamente, uma boa parte dos elementos necessários a uma análise complexa da mídia que refutaria as teses, por vezes ingênuas, da influência deletéria dos meios sobre as sociedades.

Diante de teses pessimistas, as quais buscavam entender a influência da mídia a partir do instinto, como o primeiro Behaviorismo ou a Teoria Hipodérmica, havia urgência de um estudo crítico, relevante e humanista a fim de compreender os fenômenos advindos com o desenvolvimento das mídias.

Diante de tantas análises simplistas, a Teoria Crítica, desenvolvida por Theodor Adorno e Max Horkheimer, desponta como a primeira reflexão complexa acerca da temática. Ela apresenta a mídia e seus detentores como elementos influentes, nos níveis intelectuais, sociais e das relações de classe, vinculando as ideias marxistas à noção de Indústria Cultural. A Escola de Frankfurt, no entanto, trazia uma visão negativa da cultura midiática e mostrava grande preocupação com os seres humanos, enquanto prisioneiros da matéria, alienados pela técnica e reificação. Os meios de comunicação são criticados por serem ferramentas de dominação capitalista, que se valem da informação e do entretenimento, oferecendo simulacros de felicidade e satisfação.

A apologia à cultura clássica e erudita, ou as preocupações com a possibilidade de perda de uma suposta aura da arte, como apresenta Walter Benjamin (1994), afastou os

pensadores de Frankfurt da realidade das classes populares e de uma visão plena da cultura. O dualismo entre a autenticidade e a reprodutibilidade técnica, por meio das tecnologias de produção burguesas e capitalistas, impediu Benjamin de reconhecer, na fotografia e no cinema, elementos que os alçariam a formas de arte.

Do outro lado do Atlântico, na escola americana, Lazarsfeld entende os públicos como atores sociais que possuem memória, capacidade crítica e liberdade de escolha e não apenas receptores passivos, num sistema imposto, como apresentavam as primeiras teorias ligadas aos instintos.

Como analisa Maigret (2010), a teoria crítica descobriu o conceito de ideologia, noção ignorada pela Escola Funcionalista de Chicago, mas não conseguiu compreendê-la em profundidade. Por outro lado, a corrente lazarsfeldiana, ao se valer da pesquisa empírica, evocou as capacidades de decodificação dos receptores e suas relações de distância e de instrumentalização das indústrias da cultura, e concebeu a democracia do sentido, negada pelo pensamento elitista de Adorno. Entretanto, a Escola de Chicago, ao aderir à análise sistêmica e funcionalista acaba por limitar sua análise a um pensamento que atribui à comunicação a obrigação de perpetuar o suposto equilíbrio social. Desse modo, essa teoria esvazia a questão de poder, restringindo sua compreensão à questão dos efeitos limitados.

Apenas no pós-guerra é que desponta um debate original sobre aspectos da cultura, em especial as produções culturais consideradas de cunho popular ou de massa. A Escola de Birmingham, na Inglaterra industrial dos anos 1970, propôs um novo paradigma capaz de questionar, de forma coerente, as teorias empregadas até então, considerando a cultura em sentido amplo, antropológico, sem perder sua dimensão política. Tal corrente teórica explora as culturas jovens, operárias e populares, ao tempo em que se ocupa das formas de arte narrativas, como a literatura ou o cinema, e dos conteúdos midiáticos e suas formas de recepção (Mattelart; Neveu, 2004).

Os Estudos Culturais não se apresentam como uma disciplina, mas um campo multidisciplinar e convergente em que diferentes disciplinas interagem visando o estudo de aspectos culturais da sociedade, levando em conta dois aspectos fundamentais – consciência e subjetividade.

> Com efeito, ele associa um olhar crítico, atento às formas de dominação cultural, a uma visada abrangente dos usos da cultura midiática, no seio de uma nova solução teórica ao problema do vínculo entre poder e cultura. Atribuindo enorme importância à abordagem qualitativa, ele congrega tradição literária, etnografia e sociologia da observação participante num olhar que não quer ser elitista. Fazendo voar em pedaços o tabu da superioridade absoluta de certas formas de cultura sobre

> outras e abrindo-se para a riqueza das práticas dos públicos, ele se apresenta como uma etapa fundamental de reflexão (Maigret, 2010, p.223).

O pressuposto dos Estudos Culturais é o reconhecimento da existência de uma cultura veiculada pela mídia cujos conteúdos – imagens, sons e espetáculos – ajudam a forjar o tecido da vida cotidiana, moldando comportamentos sociais e opiniões políticas, além de ceder material com que os indivíduos tecem suas identidades.

Kellner (2001) defende que o cinema, a televisão, o rádio e quaisquer outras produções midiáticas fornecem os modelos daquilo que significa ser mulher ou homem, poderoso ou impotente, fracassado ou bem-sucedido, entre outros lugares sociais. Ainda, a cultura da mídia fornece os materiais com que muitas pessoas constroem sua noção étnica, de nacionalidade e pertencimento, de gênero, sexualidade e de classe, assim como estabelece formas de relação com aqueles com quem se identifica e com aqueles que são considerados os outros. A linguagem midiática também,

> ajuda a modelar a visão prevalecente de mundo e os valores mais profundos: define o que é considerado bom ou mau, positivo ou negativo, moral ou imoral. As narrativas e as imagens veiculadas pela mídia fornecem os símbolos, os mitos e os recursos que ajudam a constituir uma cultura comum para a maioria dos indivíduos em muitas regiões do mundo de hoje. A cultura veiculada pela mídia fornece o material que cria as identidades através das quais os indivíduos se inserem nas sociedades tecnocapitalistas contemporâneas, produzindo uma nova forma de cultura global (Kellner, 2001, p.09)

A perspectiva dos Estudos Culturais propõe uma análise apurada e sensível dos fenômenos, meios e produtos midiáticos, sem pré-estabelecer juízos de valor e escalas de classificações acerca dos diversos tipos e origens dos conteúdos culturais e do que seja ou não uma forma de arte verdadeira, do que seja ou não digno de reconhecimento e estudo.

A proposta apresentada por Douglas Kellner (2001) é o uso de uma pedagogia crítica da mídia, cuja finalidade é possibilitar, aos diversos públicos, caminhos para o entendimento da cultura e da sociedade em que vivem. Tal perspectiva pressupõe uma educação para as mídias por meio do desenvolvimento de conceitos e análises que conduzam os sujeitos a ler e dissecar criticamente as produções midiáticas e culturais e a desvendar significados e efeitos sobre sua própria realidade social.

Tal posição também é defendida por Roger Silverstone (2011), um dos pioneiros da escola culturológica inglesa. Para ele, estudar a complexidade da mídia, seus significados e sua relação com a vida cotidiana é fundamental, enquanto dimensão social, cultural, política e econômica, no mundo moderno. A mídia opera de forma significativa. Por meio de

representações singulares e múltiplas, filtra e molda o cotidiano e fornece critérios para a condução da vida diária, para a produção e manutenção do senso comum, seja projetando o futuro, seja narrando o presente ou produzindo sentidos a respeito do passado.

Aliás, a mídia tem o poder de definir o passado, apresentá-lo e representá-lo. Apresenta-se como autoridade histórica, no drama ou no documentário, mostrando versões do realismo e recorrendo à mobilização de testemunhas, a apresentações de provas, à reconstrução de situações e encontros, a uma retórica da verdade, com a pretensão não só de relembrar, mas de definir o passado (Silverstone, 2011).

Como aponta o pesquisador inglês, a memória é o local onde os fios privados do passado se entrelaçam no tecido público, oferecendo uma visão alternativa às versões oficiais da academia e dos arquivos. Entender o papel das mensagens midiáticas, e especificamente do cinema e suas representações sociais, enquanto parte do tecido público que se ocupa da reelaboração do passado, da memória e do imaginário, é o cerne de nosso trabalho.

Quando falamos em analisar as mensagens fílmicas, enquanto fenômeno sociocultural e político, sabemos que tal desafio requer abordagens sensíveis, por meio de pressupostos teóricos compatíveis com a complexidade artística do meio e suas formas de se relacionar com o cotidiano, a sociedade e a memória. Reconhecer isto nos leva às leituras vinculadas à pedagogia crítica e a autores ligados aos estudos da Escola de Birmingham, a fim de obtermos uma aproximação mais subjetiva e mais simpática com o cinema e suas potencialidades sociais formativas, percebendo o mesmo como um valoroso meio contemporâneo de elaboração e disseminação de significados culturais, com determinado papel na construção da memória social.

Outro desafio pertinente à nossa empreitada foi o de selecionar uma metodologia específica que fosse capaz de atender às demandas advindas das mensagens presentes nos conteúdos das narrativas cinematográficas, ao tempo em que permitisse leituras ao mesmo tempo críticas e subjetivas, abalizadas por pressupostos teórico-conceituais, como veremos a seguir.

### 2.4.1 Sobre as especificidades do filme

Em meio às nossas observações preliminares, estabelecemos o fenômeno a ser observado e propusemos a tese descrita anteriormente, bem como seus objetivos. Por

definição, analisamos processos educativos, com vistas à humanização, cidadania e participação democrática, tendo por base os usos da memória social, a respeito de um evento historicamente traumático. Em contínuo, para averiguarmos a tese proposta, foi preciso situar o campo científico onde se dariam nossas observações. Para tanto, designamos o cinema, em especial, o cinema brasileiro.

O cinema é um campo interdisciplinar que se desenvolve especialmente nas interseções entre os campos científico, artístico e sociológico, fazendo destas um novo e amplo terreno de convergências, onde se podem observar diversos problemas e interpretações. Fruto da era moderna, em que ciência, tecnologia e política se imbricaram em relações de indissociabilidades, a sétima arte apresenta vínculos fortes com a formação das ideologias, memórias e imaginários, apresentando-se como solo fértil para a pesquisa.

Deleuze (2018) chega a comparar a tela de projeção do cinema com uma espécie de membrana cerebral onde se contrapõem o passado e o futuro, o interior e o exterior, o tempo e as distâncias reais e artificiais, criando, modificando e reafirmando realidades na percepção do espectador. Desse modo, não se pode minimizar o potencial do filme, enquanto campo e fenômeno, reduzindo-o a simples meio industrial de entretenimento, como se observou na história do século XX, em que se passou bastante tempo para que a ciência levasse a sétima arte a sério. Essa demora trouxe algumas consequências, entre elas, a necessidade de se propor métodos analíticos peculiares que sejam capazes de dar conta das especificidades e distinções das narrativas fílmicas.

Como afirma o historiador francês Pierre Sorlin (1985), levou algum tempo para que os cientistas sociais chegassem ao cinema. Quando o fizeram, o mesmo já possuía técnica, estética e linguagem próprias. Assim, o autor aponta que o investigador sensível ao cinema precisa aceitar-se primeiro como um espectador, a fim de assegurar distanciamento na análise. Caso contrário, o pesquisador corre o risco de estar limitado a recobrar, durante a análise, o que já sabia previamente, deixando a profundidade do tema intocada.

Segundo o historiador do cinema, alguém que acredite que um filme vale menos que um livro, ou que considere a informação escrita superior à informação audiovisual, está despreparado para trabalhar com análise fílmica. Desse modo, um estudo fílmico não precisa partir dos textos escritos, nem mesmo a eles estar atrelado. Aliás, a ordem pode perfeitamente ser invertida. O que importa é que cada investigação elabore seus próprios instrumentos de análise (Sorlin, 1985).

Antecipando os estudos contemporâneos acerca das convergências midiáticas, Marshall McLuhan, em meados do século XX, apontou que todo novo meio de comunicação traz embarcado, em seu conteúdo, a linguagem e a técnica já conhecida das mídias anteriores, em forma de mensagem, o que, de certo modo, facilitaria os processos comunicativos e sua penetração na cultura e sociedade (McLuhan, 2007).

Em seu trabalho de crônica acerca da história social da mídia, Asa Briggs e Peter Burke nos conduzem, em certa medida, à ratificação da ideia inicial de McLuhan, pois afirmam que toda nova mídia, quando introduzida, coexiste e interage com as anteriores, num sistema de contínua transformação, onde múltiplos meios desempenham papéis de maior ou menor destaque. Especificamente sobre o cinema, por exemplo, os autores apontam que, embora tenha sido a maior e mais importante alteração tecnológica de sua época, as imagens em movimento traziam, como condição *sine qua non* ao seu desenvolvimento, a dependência da câmera fotográfica – e ainda da câmera obscura, utilizada pela pintura por séculos (Briggs; Burke, 2006).

Não obstante a sua visão avançada, o teórico canadense não conseguiu vislumbrar a ideia dos processos de ressignificação que se seguem aos de incorporação, a qual só seria estruturada a partir dos Estudos Culturais, duas décadas depois.

Quando estabelecemos o cinema entre as artes narrativas, o fazemos a fim de um melhor entendimento acerca de sua linguagem e desenvolvimento; para demonstrar seu valor artístico e para compreender sua relação com o indivíduo, a cultura e a sociedade. Entretanto, é preciso entender o cinema como dono de uma linguagem própria e única, a qual se difere de outras artes narrativas – como teatro e literatura; ou mesmo de outros meios audiovisuais, como vídeo e televisão.

Antonio Costa (2003) afirma que o cinema, enquanto dispositivo de representação, pode estar sujeito a analogias com outras artes representativas, como a pintura ou teatro, além de possuir parentesco com a literatura, por possuir em comum a finalidade de contar histórias e o uso da palavra e personagens. Mas é taxativo num alerta: cinema não é literatura. Antes, é uma linguagem diferente, com suas próprias regras e convenções.

Fica claro que, em sua primeira década, o cinema era apenas uma curiosidade tecnológica sem usos criativos, uma sequência de tomadas estáticas, fruto direto da visão teatral. Diante de uma câmera imóvel, com um enquadramento fixo, os eventos viam, um após o outro, em sequência ininterrupta. Imagens em movimento, registros do cotidiano, mas sem uma linguagem e elementos narrativos.

Não surgiu uma linguagem genuinamente nova, no cinema, até o advento da montagem ou edição, até que os cineastas começassem a cortar o filme em cenas. Foi aí, na relação invisível de uma cena com a outra, que o cinema gerou outra linguagem absolutamente inovadora. Essa técnica criou uma gramática, um vocabulário incrível e variado. Nenhuma outra mídia ostenta um processo como esse (Carrière, 2015).

A planificação e o corte são as bases dessa linguagem própria do cinema. No teatro, por exemplo, toda a ação está sempre no mesmo plano, enquanto que no cinema há um jogo de planos utilizados para se contar uma história, com o maior número de detalhes. É impossível haver um *close-up* no teatro.

Refletir sobre essa linguagem específica foi uma das preocupações de Sergei Einsenstein. Para ele, determinar a natureza da montagem significava resolver o problema específico de tal demanda. O cineasta russo buscou na cultura e na escrita oriental os princípios para fundamentar aquilo que conceituou como montagem intelectual.

Einsenstein observou que, ao contrário do alfabeto ocidental, de caráter fonético, as ideografias orientais se baseavam em conceitos por vezes abstratos, os quais são combinados, mesmo sendo por vezes antagônicos, em relações estabelecidas por meio da combinação de símbolos para se produzir sentido e denotar objetos, seres ou fenômenos concretos.

Por meio da combinação de descrições, ele observou ser possível obter representações graficamente indescritíveis, por exemplo: imagem de água, combinada com imagem de olho, traria o sentido de chorar; imagem de uma faca e a imagem de um coração significaria a tristeza (Einsenstein, 2002).

A combinação de planos e fragmentos descritivos, isolados em significado, neutros em conteúdo, mas que podem gerar ideias intelectuais é um dos pilares da gramática cinematográfica que despontou a partir dos processos de edição. A montagem em paralelo, por exemplo, permite que duas ou mais ações ou histórias ocorram e possam ser contadas ao mesmo tempo, ainda que em distintos contextos narrativos, espaciais e temporais.

Outro exemplo do desenvolvimento de uma linguagem própria, pelo cinema, é a narrativa em *flashback*. A montagem permitiu subverter o tempo e retomá-lo, durante a mesma obra, quantas vezes forem necessárias à história. Trata-se de uma linguagem própria do cinema. Mesmo as narrativas literárias mais incríveis não possuem tais elementos. Se observarmos, por exemplo, as obras de Shakespeare ou de Homero, apesar de geniais, não possuem narrações em *flashback*.

Ademais, quando falamos sobre o desenvolvimento de uma linguagem do cinema, é preciso levar em conta seu incremento, não apenas a partir das revoluções tecnológicas e estéticas e suas mensagens, mas também da participação e da cumplicidade do espectador – suas subjetividades, imaginação e memórias – nos processos de criação de leituras, sentidos e narrativas, os quais se dão a partir do diálogo da obra com as percepções sociais, culturais e individuais.

Desde o momento em que nos colocamos em frente à tela, o cinema nos convida a tal cumplicidade. Ao contrário da pintura ou da fotografia – imagens já dadas, em planos estáticos, cuja leitura se faz percorrendo o campo com o olhar – a imagem em movimento vai descortinando suas ações, cenários e personagens aos poucos, diante de nossos olhos.

Os apelos estéticos desenvolvidos por meio da luz – ou mesmo das sombras – das cores, da poética da composição de certos quadros e cenas, aliados à intensidade psicológica da imagem, desperta nossa sensibilidade e sensações, a suavidade do visual, a delicadeza da luz, ou sua intensidade e força, nos causam espanto, beleza ou horror.

Mesmo a percepção de movimento, ilusão de ótica possibilitada por meio da sensação de persistência retiniana, depende da cumplicidade do espectador para existir. Os 24 quadros por segundo são, na verdade, 24 fotografias exibidas em sequência, de modo a criar a sensação de mobilidade das personagens e ações. Semelhantemente ao contrato social existente entre o mágico e seu público, os cineastas sabem que os expectadores conhecem a tecnologia do cinema, mas se permitem fruir o momento. Cabe ao público dar conta das entrelinhas da imagem, ou, neste caso, dos *entreframes*.

O fluxo das imagens em movimento – o qual se dá por meio de intermitências e lapsos temporais – nos conduz à reflexão acerca do poder da ausência motivadora que há nos intervalos. O quadro que é codificado pelo cérebro já está no passado recente, como se a mente buscasse interpretar o rastro da imagem que passou pela retina. De igual modo, a mente parte da lacuna para realizar outra jornada, desta vez em busca do extracampo, mecanismo basilar na linguagem cinematográfica.

Quando falamos de extracampo no cinema, nos referimos ao conceito que também é conhecido como plano do invisível, ou fora de quadro, como denomina Jacques Aumont (2004). Herança da pintura, o extracampo diz respeito àquilo que não está visível no campo, ou seja, na imagem enquadrada, mas que pode se abrir em vastas possibilidades a partir do conteúdo do frame.

A construção do extracampo também depende da cumplicidade com o espectador para reconstituir aquilo que está fora do enquadramento: ambiências de espaço e tempo, ações, contextos, personalidades, produzidos a partir da subjetividade de quem assiste como um coautor de uma narrativa que ainda não está dada.

André Bazin (1991) propõe que, ao contrário da moldura da pintura, cujo efeito é centrípeto, a tela de cinema teria um poder centrifugo, pois, ao contrário da primeira, que conduz a atenção de quem frui a imagem para dentro, a tela cinematográfica age por meio de uma suposta virtualidade, cujo efeito neurológico expande a imaginação para fora das quatro linhas, seja por meio da sugestão dos olhares para fora do quadro, seja na fluidez dos movimentos ou nos detalhes dos gestos.

Diante dessas diversas possibilidades de leitura e interpretação, é um trabalho complexo estabelecer onde começa e onda termina os papeis subjetivos do cineasta e do espectador na construção de sentido. Como observa McLuhan, (2007), há uma íntima relação entre o mundo do rolo fílmico e a experiência da fantasia pessoal. Para o canadense, a tarefa do cineasta é a de uma espécie de guia que transporta o espectador de seu próprio mundo para um mundo criado pelo filme, como que por um sonho. Entretanto, a grande questão é saber se, ao adentrar nesse mundo onírico, o espectador se torna um sonhador inconsciente ou lúcido?

Contemporâneo de Eisenstein, o cineasta e teórico russo Lev Kulechov realizou, em 1917, experiências a fim de legitimar a montagem cinematográfica e o papel das subjetividades nas construções das narrativas e do desejo do espectador em produzir sentido, frente às imagens díspares montadas em sequência. Kulechov uniu, por meio da edição, o mesmo plano de um ator com expressões faciais neutras e imagens aleatórias, levando a audiência a estabelecer relações e significações diversas.

Roland Barthes (1984) aponta dois níveis de relação que há entre o espetáculo das imagens e nós, enquanto *spectator*, ou espectadores; e com a palavra *spectrum*, acrescentando a possibilidade do vínculo com o fato da imagem trazer os mortos de volta à vida, por meio de memórias e relações com aquilo que nos sensibiliza.

Para além do *studium* – a leitura imediata da imagem, sua composição e conteúdo, Barthes nos indica a existência de algo a que chama de *punctum*, uma picada, uma ferida, uma flecha que é atirada por parte da cena em direção a um ponto sensível do espectador. Detalhes imprevistos e naturais que tocam, comovem, sensibilizam e incomodam as sensações de quem esteja contemplando a imagem (Barthes, 1984).

As leituras e abordagens utilizadas nessa pesquisa nos levam a considerar que o conteúdo de um filme é produzido no espaço entre duas ou mais mentes. Sua mensagem urge a presença do outro, do espectador, enquanto cúmplice, e coautor para passar a fazer sentido. Valendo-se de elementos ficcionais, o cinema nos conta verdades, mas verdades subjetivas.

Diante disso, podemos dizer que a cinematografia é uma arte que nos transporta para determinada ação e realidade, nos faz sentir como se estivéssemos lá e nos convida à cumplicidade, fazendo dos espectadores agentes e testemunhas oculares dos acontecimentos.

Originária do grego *empátheia*, podemos entender a empatia como a capacidade de assumirmos uma identificação com outro sujeito, por meio de nossas sensações ou especulações pessoais, nos projetando no lugar / realidade / contexto de outrem a fim de entendermos emocionalmente determinadas condições. Diante disso, é possível afirmar que o cinema é uma arte empática, uma máquina de promoção de vínculos afetivos, pois nos leva ao lugar do outro, nos faz partilhar de sua dor, dramas, dúvidas, aflições ou alegrias.

Essa máquina de empatia é uma arte feita de luz, uma experiência não verbal, uma forma de expressão sem sintaxe. Comparado a outros meios, o filme tem o poder de armazenar e transmitir uma grande quantidade de informações. Numa só tomada, apresentam-se inúmeros elementos que exigiriam diversas páginas em prosa para serem descritos (McLuhan, 2007).

Todas essas características fazem do cinema um campo amplo e fértil em possibilidades. Como afirma Peter Loizos (2008), a imagem oferece um registro poderoso das ações temporais e dos acontecimentos reais – especialmente o cinema, que combina imagem em movimento e som para tal. E embora a pesquisa social esteja a serviço de complexas questões teóricas e abstratas, ela não pode ignorar que o cinema, assim como toda mensagem midiática e imagética, se tornou um fato social que desempenha relevantes papéis na cotidianidade.

Todavia, tratando-se de representações de um complexo maior de ações passadas e recortes do mundo real, os filmes não estão isentos de problemas, carecendo de percepções informadas em suas atividades interpretativas. A dinâmica do cinema permite que tais ações se dêem de várias formas e métodos capazes de serem adequados à linguagem cinematográfica, levando em conta aspectos da estética, da técnica, ou da ética e seus desdobramentos na política, história, comunicação, economia, entre outras áreas. A escolha metodológica apropriada depende muito dos objetivos almejados.

Diana Rose (2008) nos oferece uma perspectiva analítica indicada para a leitura de textos audiovisuais e imagens em movimento. Para ela, uma técnica muito eficaz está ligada aos seguintes passos: a seleção de um referencial de amostragem, com base temporal ou de conteúdo; a escolha de um referencial teórico para aplicá-lo ao objeto empírico; o desenvolvimento de um referencial de codificação, baseado na análise teórica e na leitura preliminar dos dados, a fim de confirmar ou desconfirmar a teoria; e a aplicação do referencial de codificação aos dados para interpretá-los. Tais estratégias apontam para um método específico: a Análise de Conteúdo.

### 2.4.2 Entra em cena a Análise de Conteúdo

A análise fílmica não é uma atividade recente. A leitura das obras cinematográficas nasce junto com as primeiras projeções das imagens em movimento e prossegue daí em diante, seja como uma avaliação técnica do novo meio, seja como uma crítica aos primeiros filmes. Manuela Penafria (2009) indica que um dos pioneiros a sistematizar a interpretação das películas foi o já mencionado Ricciotto Canudo, que afirmou o cinema como uma arte que surgia da síntese entre as artes do espaço e as artes do tempo, a qual denominou de arte da vida. Ele discutiu o mesmo "como a expressão visual e imediata de todos os sentidos humanos e capaz de emocionar a todos por se tratar de uma linguagem universal capaz de colocar em tela quer o mundo exterior, quer o mundo interior" (Penafria, 2009, p.04).

Ainda na primeira metade do século XX, a prática da leitura de filmes se expandiu, indo de páginas e cadernos de crítica cultural da imprensa a publicações especializadas, como o *Cahiers du Cinéma*, cujo trabalho modificou as formas de interpretação fílmica. Ainda nesse período, destaca-se a escrita de Sergei Eisenstein, o qual, para Penafria (2009), pode ser considerado o primeiro trabalho de análise propriamente dito, uma vez que o mesmo era realizado de forma detalhada e com propósitos e objetivos estabelecidos, além de propor classificações das obras em categorias e gêneros específicos.

Desde o início, grande parte da escrita sobre cinema está vinculada às competências do analista, suas subjetividades, entendimentos e olhar particular lançado sobre o filme, mas seu desfecho depende muito da existência, por detrás, de uma atividade analítica de suporte sólido, com métodos e objetivos bem definidos e motivada a ser o ponto de partida para a criação de conceitos que possam substituir a simples adjetivação, tornando-se uma atividade

que perscruta um filme ao detalhe e procura aproximações ou distanciamentos com outras obras.

À primeira vista, empreender uma pesquisa baseada em análise fílmica pode parecer uma atividade simples, de fácil execução. Talvez, parte desse pensamento se dê em razão da presença constante dos filmes, no cotidiano da sociedade e do fato de que não há quem veja uma produção cinematográfica sem emitir ao menos algum julgamento, dignificante ou depreciativo, sobre a obra. Contudo, estabelecer uma interpretação está além da mera opinião. Aí está o que Christian Metz (2004) denomina de paradigma do cinema: "é porque o filme é fácil de se entender que é difícil de se explicar" (p.87).

Por isso não se pode confundir a análise com uma narrativa do que há num filme, tampouco com a descrição formal do mesmo, ou ainda com um inventário das escolhas e recursos técnicos da obra. É claro que perceber e descrever as construções estéticas, apontando recursos técnicos utilizados na construção de sua mensagem, é parte importante da crítica de uma obra que se baseia em imagens. Mas o cinema é um meio e, ao mesmo tempo, uma linguagem, com gramática própria, hermenêuticas e exegeses. Por isso, a priori, uma interpretação fílmica está calcada em seu próprio léxico e "os limites da criatividade analítica são os limites do próprio objeto da análise. O filme é, portanto, o ponto de partida e o ponto de chegada da análise" (Vanoye; Goliot-Lété, 2012, p.15).

Em complemento, não pode haver leitura profunda de qualquer obra, inclusive filmes, sem o conhecimento acerca de sua intencionalidade. Como nos lembra Burke (2017), toda imagem conta uma história, pois foram criadas para comunicar uma mensagem própria. Filmes produzem sentidos e estão carregados de pontos de vista a respeito da realidade. Outro aspecto apontado pelo historiador inglês para a leitura imagética é o contexto. Filmes também são testemunhos dos recortes sociais e humanos da época e do local em que foram produzidos e por isso podem oferecer visões sobre a sociedade e expressar suas concepções. Entender essa ressalva, para o autor, é fundamental para se evitar o olhar inocente.

Por outro lado não podemos acreditar que uma análise fílmica se dê completamente no campo da racionalidade fria e exata. Assistir a um filme é aceitar o pacto de cumplicidade proposto por este, pois parte de sua significação depende do espectador. Enquanto arte da presença, o cinema evoca pessoas, lugares e acontecimentos, ao tempo em que também transplanta a platéia por meio das subjetivações, inserções e interações.

Do ponto de vista de sua estratégia, segundo Penafria (2009), podemos entender um filme como uma composição estética, caso seus efeitos sejam da ordem da sensação; ou como

uma composição comunicacional, se seus efeitos forem de sentido, ou seja, quando a narrativa apresenta forte argumento que pretenda transmitir mensagens e pontos de vista sobre certos temas. Desse modo, a leitura fílmica se apóia tanto sobre racionalidades, quanto sobre percepções subjetivas.

A leitura crítica de um filme, ou de qualquer outra imagem, tem como ponto de partida o impacto, as sensações e as impressões que a mesma causa no espectador, como na concepção de *punctum*, presente na leitura de imagens barthesiana. A imagem fala primeiro com a nossa sensibilidade, com o nosso inconsciente. Aliás, é nessa percepção subjetiva que está a potencialidade de interferência na memória social que nosso estudo pressupõe: um filme alcança lugares sociais e psíquicos que, em alguns casos, os argumentos históricos e teóricos, presentes em outros textos, não obtêm sucesso.

Por isso a leitura de imagens, na concepção barthesiana, se dá pelo *punctum*, mas também pelo *studium*, a leitura e interpretação do discurso imagético que permite a percepção das intencionalidades narrativas e das construções que objetivam reconciliar imagem e sociedade, ou seja, um conjunto de representações com força expressiva e comunicativa capaz de dialogar com a cultura, produzir conhecimento e tornar o não familiar mais familiar, como nos apresenta Moscovici (2015).

O primeiro olhar sobre uma determinada obra está cheio de reações comuns a todo espectador, como surpresa, espanto, comoção, nojo, entre outras. A diferença está no tipo de postura que adotamos diante da tela: um espectador normal apresenta uma postura passiva, enquanto um analista assume uma postura ativa, o que pressupõe atitudes diferentes. Se propor a analisar um filme sugere a necessidade em definir, de antemão, o tipo e o objetivo final da fruição, o que já implica uma transformação na relação com a narrativa. Quando nos colocamos em uma atitude analisante, mesmo o primeiro contato com o filme já é capaz de trazer uma profusão de impressões, sensações e intuições importantes para sua leitura (Vanoye; Goliot-Lété, 2012).

Mais do que ver e, por vezes, rever o filme, o analista intenta desmontar, dissecar, examinar sua estrutura e entrelinhas. Burke (2017) nos chama a atenção para essa necessidade de estarmos sensíveis ao implícito e lermos as imagens como lemos os demais textos "observando os detalhes pequenos, mas significativos – incluindo ausências significativas –, usando-os como pistas para informações que os produtores de imagens não sabiam que eles sabiam, ou para suposições que eles não estavam conscientes de possuir (p.282).

Outra questão pertinente diz respeito aos tipos e formatos analíticos. Como afirmam Vanoye e Goliot-Lété (2012), a análise fílmica não é um fim em si, mas uma prática que deriva de alguma demanda que a situa em determinado contexto. A análise é uma poderosa ferramenta a serviço de uma necessidade. Seja uma pesquisa acadêmica, a prática cineclubista, ou uma crítica cultural, a definição de objetivo, contexto e do produto final esperado é indispensável ao seu desenvolvimento, bem como ao sucesso dos resultados, esboçando seus limites, formas, suportes e eixos.

Penafria (2009) propõe uma diferenciação entre a análise e a crítica cinematográfica. Para ela, a atividade analítica pressupõe duas importantes etapas, distintas, mas complementares: a decomposição, que compreende a descrição do conteúdo e a interpretação, em que se estabelece e compreende as relações entre os elementos decompostos. Desse modo, o trabalho analítico é aquele cujo objetivo é o de explicar o funcionamento de um determinado filme e propor-lhe uma interpretação. Já a crítica tem como objetivo avaliar, ou seja, atribuir um juízo de valor a um determinado filme, determinando sua importância em relação a certo fim, bem como suas contribuições estéticas e narrativas.

Para a professora portuguesa, não existe uma metodologia universalmente aceita para se proceder à análise de um filme, mas cada tipo de análise instaura a sua própria metodologia, a qual será definida pelos objetivos. Assim, várias formas de análise podem vir a ser empregadas. A análise textual, por exemplo, que decorre da vertente estruturalista de inspiração linguística, considera o filme como um texto, e objetiva decompô-lo, dando conta da estrutura do mesmo. A análise de imagem e som entende o filme como um meio de expressão e recorre a conceitos cinematográficos de ordem técnica e estética.

Há ainda a análise poética, que pretende enumerar os efeitos da experiência fílmica, identificando as sensações, sentimentos e sentidos que um filme é capaz de produzir no momento de sua fruição. Por fim, há a análise de conteúdo, a qual considera o filme como uma narrativa baseada num relato temático e parte desse tema para decompor seu conteúdo e entender contribuições deste para as discussões acerca da temática em que se insere.

Em nosso trabalho, a interpretação fílmica aparece enquanto importante etapa no desenvolvimento de discussões que culminam em resultados capazes de responder às questões levantadas inicialmente. Para tanto, foi preciso adotar estratégias metodológicas que fossem capazes de abordar as narrativas, apresentadas por determinados documentários, e entender como estas dão conta de informar, trazer à memória social e fomentar debates construtivos, por meio de aproximações sensíveis com temas tão delicados.

Não era objetivo da pesquisa se ater aos aspectos formais, embora apresentemos alguns deles, no decorrer da interpretação. Em nossa análise, a ideia foi a de ampliar o debate o máximo possível, valendo-se do documentário como ponto de partida para inserir, na discussão, informações complementares, dados históricos, aspectos teóricos e outros filmes que apresentem relações com a obra principal.

Foi preciso estabelecer uma forma de aproximação com as obras que levassem em conta tanto os aspectos estéticos, quanto elementos subjetivos que mantinham relação com a história, com categorias teóricas e com outros filmes, sempre levando em conta a intencionalidade retórica, inclusive oferecendo margens para mudanças de ponto de vista sobre determinadas questões e o aperfeiçoamento do olhar, por meio da percepção de nuances presentes nas narrativas que, por vezes, não são apreendidas à primeira vista.

Uma observação realizada em livros e artigos científicos, dedicados à interpretação das mensagens presentes nas narrativas cinematográficas, apontou que há uma longa tradição no emprego de certas metodologias voltadas para tal empreitada, o que indicou caminhos seguros para a nossa investigação. Geralmente, por exemplo, quando se pretende investigar a linguagem dos filmes, sua mensagem e temática, as pesquisas se valem de métodos analíticos voltados ao conteúdo. Quando o foco da pesquisa está nos aspectos estéticos ou imagético-discursivos, tradicionalmente recorre-se à semiologia e suas interpretações acerca das imagens e seus elementos.

A intenção do nosso trabalho é perscrutar as abordagens fílmicas sobre a ditadura militar, suas práticas repressivas e antidemocráticas e seus diálogos com a memória e os processos educativos que podem ser vislumbrados a partir daí. Uma vez que nosso foco é abordar conteúdos temáticos e suas mensagens, fizemos a opção por trabalharmos com o método de Análise de Conteúdo.

A Análise de Conteúdo não é uma metodologia recente. Seus rudimentos, inclusive, podem ser percebidos nas atividades de interpretação de textos sagrados ou de pinturas e outras obras de arte, em períodos como a Idade Média, por exemplo. No entanto, Bardin (2016) indica que a AC contemporânea se desenvolveu a partir do início do século XX, nos EUA, com origens nos estudos analíticos das mensagens jornalísticas e publicitárias propostos pelo sociólogo Harold Lasswell, cujas pesquisas possuíam as mesmas motivações presentes na linguística – apesar de ambas as iniciativas se ignorarem mutuamente e terem se desenvolvido por caminhos distintos. Foi só a partir dos anos 1950, com o advento da

linguística estruturalista e funcionalista, que as barreiras das concepções tradicionais foram rompidas e as duas perspectivas iniciaram movimentos dialógicos.

Foi também a partir desse momento que a AC empreendeu importantes trabalhos de análise das mensagens políticas, especialmente as produzidas durante a segunda grande guerra, e do poder simbólico de seus conteúdos. Esses novos fenômenos e problemas, aliados à chegada de novas tecnologias e à veemência crescente da comunicação não verbal demandaram não apenas a expansão de sua técnica metodológica, como também a sistematização de suas regras e práticas.

Alguns autores e textos buscam estabelecer uma definição atualizada para a AC, especialmente diante do contexto tecnológico e midiático hodierno, com suas próprias questões e demandas. Por seu histórico de desenvolvimento, a partir da leitura de discursos jornalísticos e de propaganda, há ao menos um consenso: a relação direta da metodologia com as mensagens comunicacionais.

Para Chizzotti, por exemplo, a AC é uma metodologia muito utilizada nos campos das ciências humanas e sociais, cujo objetivo "é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas" (2006, p.98). Segundo ele, atualmente, a AC pode ser entendida como um conjunto de técnicas e instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a conteúdos diversificados, cujo fator comum é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução e na inferência.

Em consonância, Severino (2013) classifica a AC como um conjunto de técnicas de análise das mensagens comunicacionais, cuja perspectiva de abordagem se situa na interconexão da linguística e da psicologia social e sobre as falas e os sintagmas. Ele a define como uma metodologia de tratamento das informações constantes em um documento, sob forma de discursos pronunciados em diversas linguagens, como a escrita, a imagem, os gestos ou a oralidade. A AC descreve, analisa e interpreta as mensagens e enunciados de todas as formas de discurso, procurando compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações, ou seja, o que está por detrás das palavras.

Também a professora francesa de psicologia Laurence Bardin, que sistematizou sugestões de modelos metodológicos de AC bastante usados na atualidade, define a mesma como "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores

que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens" (2016, p.48).

Na verdade, quando falamos de AC, não estamos falando de um instrumento analítico único, mas um conjunto de análise das diversas formas comunicacionais. Como aponta Franco (2005), o ponto de partida da AC é a mensagem, seja ela verbal – oral ou escrita – gestual, silenciosa, figurativa, documental, entre outros tipos. Ou seja, tudo o que é dito, escrito ou representado é suscetível de ser submetido à análise de conteúdo.

A própria vastidão do campo comunicacional amplia ainda mais as possibilidades do método, caracterizando-o por uma grande variedade de estratégias e pela capacidade de adaptação, o que faz da AC uma metodologia empírica, em que nada já está dado – apenas algumas regras de base – e cuja aplicabilidade depende muito do tipo de fala a que se dedica e do tipo de interpretação que se almeja. "A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos tem de ser reinventada a cada momento" (Bardin, 2016, p. 36).

Na análise de conteúdo, o processo de decodificação de um documento pode valer-se de diferentes procedimentos, a fim de alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado vai depender do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador (Chizzotti, 2006).

Dentre as condições básicas que servem de cerne e esteio para as aplicações da AC estão alguns princípios, como a investigação laboriosa, que rejeita a ilusão da transparência dos fatos sociais e da compreensão espontânea e simplista dos fenômenos; e a leitura crítica do real, que busca compreender as comunicações para além de seus significados imediatos. Tais pressupostos apontam para os objetivos do método: a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura, ambos alcançados por meio de interpretações pertinentes, atentas e produtivas capazes de confirmar ou infirmar as proposições das mensagens.

Laurence Bardin sistematizou as estratégias de Análise de Conteúdo num modelo que hoje é amplamente aceito e utilizado nas atividades de pesquisa. Na proposta da professora francesa, a aplicação da AC deve compreender três etapas distintas e complementares, que seriam a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. Vale ressaltar que estas, por sua vez, também se subdividem em ações específicas.

De acordo com Bardin (2016), a pré-análise é a fase de organização da pesquisa, em que se reúnem, classificam e sistematizam as ideias iniciais, a fim de torná-las operacionais e

onde se estabelece uma programação de procedimentos, que pode ser flexível. É nessa fase que são escolhidos os documentos que serão analisados, são formuladas as hipóteses e os objetivos do trabalho e são elaborados os indicadores que fundamentarão a interpretação final.

O momento de pré-exploração do material é onde selecionamos, lemos e preparamos os documentos e quando começamos a compreender as ideias principais, organizando-as. Após a coleta inicial de dados, três atividades se seguem, no momento de organização dos mesmos: as leituras flutuantes, a constituição de um corpus e a formulação de hipóteses. Bardin define a leitura flutuante como uma primeira abordagem dos materiais da pesquisa. É por meio desse primeiro contato com os documentos e com os textos que surgem impressões e orientações que contribuem na formulação de hipóteses e objetivos do trabalho.

Em seguida, parte-se para a constituição de um corpus, que é a escolha e a subsequente sistematização de uma coleção completa de materiais e informações vinculadas ao tema. O universo de documentos a serem analisados, assim como o gênero dos mesmos, pode ser determinado a priori, o que contribui para agilizar essa etapa. A organização de um corpus muitas vezes implica em escolhas, seleções e regras ou princípios, entre estes:

- Exaustividade: ao se definir o campo do corpus, deve-se levar em conta todos os elementos desse corpus, ao menos inicialmente, não deixando de fora nenhum dado vinculado ao tema, o que também se traduz pelo princípio da não seletividade.
- A representatividade: trata-se de um principio generalista, por meio do qual é possível compreender as situações e hipóteses possíveis. Partindo-se de uma amostragem rigorosa do material, a qual esteja apta, enquanto parte representativa do universo inicial, chega-se a resultados que, a posteriori, podem ser adequados ao todo.
- A Homogeneidade: os dados escolhidos precisam ser homogêneos, ou seja, todos eles devem estar adequados aos critérios de escolha, a fim de não apresentar demasiada singularidade fora dos mesmos.
- E, por fim, a Pertinência: os documentos selecionados devem estar adequados, enquanto fontes de informação, a fim de corresponder ao objetivo que suscita a análise e de oferecer respostas ao problema da pesquisa.

Ainda sobre a constituição do corpus da pesquisa, Martin Bauer e Bas Aarts (2008) definem o mesmo enquanto uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com a qual ele pretende trabalhar. A noção de corpus pode ser aplicada a qualquer material significante da vida social, como texto, imagem, música, dentre outros. A seleção constitui uma etapa importante da pesquisa e o sucesso da análise se vincula a ela.

Os autores propõem alguns princípios e passos para o estabelecimento do corpus. “Primeiramente, os assuntos devem ser teoricamente relevantes, e devem ser coletados a partir de um ponto de vista apenas. Os materiais em um corpus têm apenas um foco temático, apenas um tema específico” (Bauer; Aarts, 2008, p.55). Em segundo lugar, os materiais de um corpus devem ser homogêneos, no que se refere à substância material dos dados. Por exemplo, materiais textuais não devem ser misturados com imagens.

É preciso também reafirmar que um corpus é uma interseção da história e seus materiais devem respeitar os ciclos naturais de mudança. Isto pressupõe que seja definido um intervalo de tempo em que todos os materiais selecionados estejam inscritos. Por fim, a elaboração de um corpus deve seguir o principio da saturação, abrangendo tantos quantos materiais similares sejam possíveis.

A última etapa da pré-análise, após a constituição de um corpus, é a formulação das hipóteses e dos objetivos. Bardin (2016) explica que uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos a verificar – seja para confirmar, seja para infirmar – por meio de procedimentos analíticos. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição. Já o objetivo é a finalidade geral a que nos propomos. Essa atividade apontará para o quadro teórico e/ou pragmático no qual os resultados obtidos serão utilizados e para as explicações e argumentos que devem ser levados em conta na pesquisa.

Após a pré-análise, a fase seguinte da pesquisa é a exploração do material, que pressupõe a análise propriamente dita, ou seja, a aplicação sistemática das decisões tomadas. Partindo das hipóteses e da subsequente questão norteadora, é nesse momento que despontam os indicadores – temas que se repetem com maior frequência. Quando organizamos os mesmos em unidades comparativas, chegamos às categorias que serão base da análise temática, durante a etapa de codificação.

Durante a exploração, precisamos lidar com todo o material levantado, a fim de selecionarmos as unidades de análise, ou seja, os dados ou temas que interessam para a pesquisa, produzindo um recorte das unidades de registro e contexto, restringindo e redefinindo o corpus.

Como unidade de registro, Bardin (2016) define a unidade de significação a ser codificada, ou seja, é o menor segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, com vistas à categorização. As unidades de registro podem ser a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento ou o documento. Ela se difere da unidade de

contexto, a qual diz respeito aos elementos pertinentes de compreensão utilizados para codificar a unidade de registro, correspondendo ao segmento da mensagem.

Alguns elementos podem servir como unidades de registro, se assim for pertinente à pesquisa, como o personagem, ator ou agente da comunicação; o acontecimento, muito comum em casos de relatos ou narrações; e o documento, também chamado de unidade de gênero, como um filme, um artigo, um livro, um relato, entre outros.

Outra noção largamente utilizada pela autora francesa é o conceito de tema, o qual ela define como uma afirmação acerca de um assunto. O tema é uma unidade de significação complexa, que se liberta naturalmente de um texto analisado, segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. Sua validade é mais de ordem psicológica que linguística e pode ser constituído a partir de uma afirmação ou alusão.

No processo exploratório do corpus, é importante atentarmos para o tema, a fim de descobrirmos os núcleos de sentido que compõem a comunicação. O tema, enquanto unidade de registro, corresponde a uma regra de recorte e pode apontar para uma categoria. Quando um tema se torna um eixo, em torno do qual os discursos se organizam, dizemos que temos um objeto ou referente.

Os eixos temáticos arregimentam as unidades e as preparam para a próxima fase dessa etapa, a categorização. A prática da análise a partir de categorias, ou análise categorial, é a mais antiga forma de AC e, na prática, a mais utilizada. Os agrupamentos categoriais objetivos e consistentes são realizados a partir de características semelhantes e podem se dar de maneiras diferentes. Para Bardin (2016, p.147),

> a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia) com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. O critério de categorização pode ser semântico (categorias temáticas), sintático (os verbos, os adjetivos), léxico (classificação de palavras segundo seu sentido) e expressivo (categorias que classificam perturbações da linguagem).

Chizzotti (2006) afirma que organizar os materiais em categorias, isto é, em unidades léxicas, é desvelar o sentido de uma comunicação no momento de seu enunciado. Essa técnica reduz o volume amplo de informações, contidas em uma comunicação, a algumas características particulares, ou categorias conceituais, que permitam passar da discrição à interpretação e investigar a compreensão dos atores sociais, no contexto cultural em que

produzem a informação ou sua influência no contexto, no estilo e no conteúdo da comunicação.

A categorização é um processo que se dá em duas etapas: o inventário, quando são isolados os elementos e a classificação, quando os elementos são repartidos e organizados. Para auxiliar nesse processo, pode ser feita uma enumeração das unidades, levando-se em conta a presença, ausência, frequência e intensidade de certas características. Tal ação contribui na elaboração, ou ratificação, das categorias.

Não existe uma fórmula mágica para definir as categorias do trabalho, tampouco esta escolha se dá de forma aleatória. Ao contrário, sempre precisam estar relacionadas com a fundamentação teórica e o tema do trabalho. Uma possibilidade bem comum de categorização é a sua forma pré-estabelecida. Nesta, as categorias de conteúdo a serem tratadas já se encontram bem definidas, de acordo com a literatura que embasa a pesquisa.

Nesse modelo, o sistema de categorias é fornecido e repartem-se os elementos da melhor maneira possível, à medida que vão sendo encontrados. Em sentido inverso, outra possibilidade é aquela em que o sistema categorial não é fornecido, decorrendo da classificação analógica e progressiva dos elementos. O titulo conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação.

A terceira e última fase da AC é a que se dedica ao tratamento e à interpretação dos resultados obtidos, quando nos dedicamos à compreensão profunda dos dados e as consequentes conclusões. Nessa etapa, os resultados brutos são tratados para se tornarem significativos e válidos, permitindo que sejam propostas inferências e explicações que atendam aos objetivos previstos.

Tratar os materiais não quer dizer criar suposições fortuitas e sem embasamento, mas decifrar os documentos de forma balizada, tanto em teorias, quanto na realidade dos fatos concretos. Significa codificá-los, isto é, transformar sistematicamente os dados brutos dos documentos, agregando-os em unidades que permitam a descrição das características pertinentes do conteúdo. A organização da codificação compreende três escolhas: o recorte, ou a escolha das unidades; a enumeração, regras e decisões de contagem; e a classificação e agregação, que é a escolha das categorias.

Para se fazer uma interpretação coerente, é necessário considerar algumas variáveis, como o tipo de material, o contexto e a época em que foi produzido. Como um método bastante utilizado nos estudos de conteúdos midiáticos, a AC também se vale dos elementos básicos constituintes e das características comuns às leituras de mensagens comunicacionais,

tais como: os indivíduos implicados na comunicação, a natureza do código e o suporte da mensagem. Ou seja, importa saber quem a emitiu, suas motivações e objetivos, seus efeitos e a quem a mesma se destinava, levando em conta quem produziu a mensagem e quem a recebeu, afinal, tanto as mensagens, como suas interpretações possíveis, estão permeadas pelas vidas de quem as realizou.

As principais estratégias de análise e de interpretação são o emparelhamento, que se refere à comparação dos dados; a análise histórica, que busca compreender o comportamento e as transformações do fenômeno, ao longo do tempo; a construção de explicações das unidades de sentido; e a inferência, que diz respeito a uma espécie de interpretação controlada, que pode se dar baseada nos elementos constitutivos da já mencionada estrutura clássica das mensagens comunicacionais.

A partir da escolha da metodologia a ser empregada, bem como sua adequação ao tema proposto, nosso trabalho, enquanto pesquisa qualitativa, buscou definir seu campo: as mensagens presentes nos textos audiovisuais das narrativas cinematográficas; e o lócus de investigação: o cinema nacional das últimas duas décadas.

A seguir, detalharemos como foi realizada a exploração do material, com o respectivo levantamento de acervo e as escolhas que culminaram na constituição do corpus. Uma vez que já listamos a hipótese e os objetivos do trabalho na parte anterior, após tratarmos do corpus, abordaremos a escolha das categorias, principalmente aquelas que deram origem aos eixos temáticos que balizaram as análises.

### 2.4.3 Levantamento de dados e delimitação da amostragem

A última década assistiu a um incremento profícuo na realização de filmes cujos enredos estão baseados, direta ou indiretamente, em fatos e histórias ocorridos no período da ditadura militar brasileira. Para se ter ideia, ao menos 68 produções em longa-metragem vieram a público, entre 2010 e 2020, em forma de documentários, ou narrativas ficcionais.

A resposta para o crescente interesse na temática dos anos de chumbo, pelo cinema nacional, possui relações com diversos acontecimentos compreendidos no mesmo período do incremento da produção: a divulgação dos relatórios da Comissão Nacional da Verdade e os cinquentenários do golpe civil-militar de 1964 e do AI-5, de 1968. Pode também estar vinculada à radicalização das posições políticas adotadas por certos grupos sociais, que

insistem num revisionismo histórico e exaltam o regime de exceção e as figuras envolvidas em sua efetivação.

Outro fator preponderante para tal incremento produtivo diz respeito ao cinema nacional como um todo e está ligado à tecnologia digital e ao consequente barateamento dos equipamentos, tornando-os acessíveis e reduzindo os custos de produção. Soma-se ainda a oferta de políticas públicas e editais de fomento à realização audiovisual, os quais permitiram que ideias e roteiros saíssem do papel.

No desenvolvimento da primeira parte dessa pesquisa, buscamos adotar estratégias para levantamento e catalogação do acervo que viria a compor o escopo inicial de dados. Uma vez que tal processo retornou numa grande quantidade de conteúdo, foi preciso, num segundo momento, estabelecer critérios técnicos para selecionar o recorte adequado ao estudo proposto.

Durante o processo de levantamento, buscamos dados em fontes oficiais, como a Cinemateca Brasileira, instituição que, desde 1940, é responsável pela preservação da produção audiovisual nacional, sendo a maior do gênero na América Latina e uma das maiores do mundo. Com sede física em São Paulo, a Cinemateca disponibiliza informações sobre todo seu acervo em seu portal. Outra fonte oficial consultada foi a Internet Movie Database – IMDb, uma base de dados *online* de filmes e músicas, atualmente pertencente a Amazon, que coleta e armazena informações sobre o cinema mundial desde 1989.

Um importante campo de pesquisa foram os portais de projetos dedicados ao estudo e preservação da memória sobre a Ditadura Militar, como Memórias da Ditadura, vinculado ao Acervo Vladimir Herzog; História da Ditadura, administrado por um coletivo de historiadores interessados na temática; e Cinema e Ditadura, mantido pela Universidade Federal Fluminense.

Realizamos também buscas em fontes comerciais, como os serviços de *streaming* de vídeo YouTube, Amazon Prime Video, Netflix, Globoplay e Net Now, e nos conteúdos do Canal Brasil, da Globosat. Fontes independentes também foram consultadas, como a Database Brasil, do portal especializado Filme B; ou sites voltados à história e crítica cinematográfica, como o Portal Brasileiro de Cinema, Cinerama, CinePop, Filmow, Depósito de Filmes e Adoro Cinema.

Como já informamos anteriormente, nosso campo de pesquisa é as potencialidades memorialísticas e cognitivas do cinema nacional, com vistas a seu uso na Educação para Nunca Mais. Por isso, é preciso ressaltar que ao escolhermos trabalhar apenas com produções

nacionais, acabamos por abrir mão de interessantes obras que abordam a Ditadura Militar brasileira, como os documentários chilenos *Não é hora de chorar* – de Pedro Chaskel e Luiz Alberto Sanz, de 1971; e *Brasil: o relato sobre uma tortura* – de Haskell Wexler; Saul Landau, também de 1971, ambos produzidos a partir de relatos dos brasileiros exilados políticos no país sul-americano. Outro documentário que toca na questão é o filme inglês *Muito além do Cidadão Kane*, de 1993, dirigido por Simon Hartog, que aborda as relações das Organizações Globo com o regime militar e como a empresa se beneficiou das mesmas para se afirmar como maior emissora de televisão da América Latina.

No levantamento do escopo que serviu de base preliminar para esta pesquisa, outro critério primordial estabelecido para o recorte se referiu ao formato da produção e, por consequência, ao acesso e difusão das obras. Filmes em longa-metragem são pensados, em sua maioria, para divulgação e consumo em circuitos comerciais, como cinema, televisão e *streaming*. No viés contrário, grande parte dos filmes em média e curta-metragem são produzidos por pequenos realizadores autônomos, alguns vinculados a trabalhos desenvolvidos por amadores ou estudantes de graduação. Sua divulgação torna-se bem restrita aos círculos nos quais são produzidos, tendo sua exibição limitada a pequenos festivais e mostras locais, independentes ou universitárias.

Muitos desses filmes, criados há mais de uma década, nem mesmo chegaram a ser publicados nas plataformas audiovisuais da internet e estão estacionados em arquivos pessoais ou universitários. Outros, lamentavelmente, se perderam com o tempo, só estando acessíveis suas fichas técnicas e sinopses. Aliás, tal realidade, por si só, já abriria portas para outras pesquisas.

De todo modo, é importante ressaltar que o recorte proposto de maneira alguma desmerece tais produções, inclusive porque alguns curtas se tornaram referências fílmicas sobre certos aspectos da ditadura, figurando como importantes relatos, registros e representações de tempos tão difíceis. Independentes, estes filmes se tornaram conhecidos por meio de festivais ou por exibições em emissoras públicas de televisão e canais especializados em cinema. Por razões que consideramos inequívocas, não os incluímos nessa pesquisa. Entretanto, em respeito a essas obras, ao fim de nosso trabalho, entre os apêndices, listamos 16 delas que foram catalogadas e assistidas, durante nossos estudos.

A ditadura militar desenvolveu uma relação excêntrica e contraditória com o cinema nacional. Ainda no calor do golpe, o Estado autoritário se voltou à repressão das forças políticas e sindicais adversas. Logo em seguida apontou suas armas de controle e perseguição

ao meio artístico e intelectual, censurando obras e perseguindo realizadores (Simis, 2015). Entretanto, o mesmo Estado que censurava, criou meios de financiar e reordenar o campo cinematográfico nacional, inicialmente com a criação do Instituto Nacional de Cinema – INC, em 1966, e depois com a implantação da Empresa Brasileira de Filmes – Embrafilme, em 1969.

Em 1964, logo após o golpe, o Itamaraty indicou oficialmente o filme *Deus e o Diabo na terra do Sol* (Glauber Rocha, Brasil, 1964) para representar o Brasil no XVII Festival Internacional de Cinema de Cannes. Aclamado na França, o filme foi posteriormente censurado aqui por conta de sua crítica social.

Aliás, muitos filmes do Cinema Novo sofreram com a repressão, por conta de seu discurso político engajado. Deus e o Diabo, por exemplo, tendo sido realizado em 1963, não fazia uma crítica direta à ditadura, mas, assim como *Os Fuzis* (Ruy Guerra, Brasil / Argentina, 1964), apresentava conteúdos incômodos ligados às lutas agrárias.

No começo da década de 1960, a luta no campo representava uma grave ameaça aos interesses de apoiadores do golpe civil-militar, como as oligarquias latifundiárias nacionais, especialmente por conta da atuação das Ligas Camponesas. Os filmes de Glauber Rocha e Ruy Guerra retratam aspectos das lutas de classe no campo, assim como *Cabra marcado para morrer* (Eduardo Coutinho, Brasil, 1984). A narrativa semidocumental da vida do líder camponês paraibano João Pedro Teixeira, assassinado em 1962, foi censurada ainda em sua fase de produção, com perseguição e prisão de parte de sua equipe. Apenas em 1981, 17 anos depois, Coutinho pode retomar a produção do filme, lançando-o em 1984.

Em nome de uma pretensa defesa da ordem social, a censura continuou atenta a elementos que pudessem ser interpretados como uma crítica ao regime militar, ou aos interesses do capitalismo. Estavam proibidos temas considerados subversivos como mobilização social, lutas de classe, identidade nacional, violência do Estado, além de questões ligadas ao moralismo religioso da alta sociedade brasileira.

Se mesmo obras anteriores ao golpe foram vetadas, toda a produção cinematográfica, durante o período da ditadura, esteve sob constante vigilância. Como as demais manifestações artísticas do contexto, o cinema buscou formas criativas de resistir e comunicar sua crítica ao sistema político vigente, nem sempre obtendo êxito.

O próprio Glauber voltaria a ser alvo da censura com *Terra em transe* (Glauber Rocha, Brasil, 1967). Laureado com o prêmio internacional da crítica, em Cannes, o filme foi proibido em território nacional por ser considerado subversivo. A narrativa, uma grande

parábola, se passa em um país latino-americano fictício, governado por um ditador, com apoio da igreja e aborda o dilema de um intelectual entre a descrença na revolução, a conversão à militância e o isolamento do povo (Silva, 2016).

Monitorado, perseguido e ameaçado de morte, o baiano acabaria por partir para o exílio, em 1971. Mesmo caminho percorrido por outros artistas do cinema, do teatro, da literatura e da música nacional. Os cineastas que aqui ficaram buscaram formas de resistência e sobrevivência artística e intelectual, ora abrindo mão de abordar questões melindrosas e se abrigando na própria Embrafilme, ora valendo-se de diversos subterfúgios para tratar de questões políticas delicadas, como aconteceu com o movimento conhecido por Cinema Marginal, que reunia cineastas independentes no reduto conhecido como Boca do Lixo, no centro da cidade de São Paulo.

Mesmo as chanchadas e pornochanchadas, vistas com desprezo pela maior parte de nossa intelectualidade nacional, se valiam de deboches, ironias, caricaturas e piadas para divulgar críticas à situação do país, à violência, prisão e tortura, às políticas econômicas e a condescendência com os Estados Unidos, como podemos observar no filme de montagem *Histórias que nosso cinema (não) contava* (Fernanda Pessoa, Brasil, 2017).

Salientamos aqui um fato no mínimo interessante. Segundo Anita Simis (2015), o Estado passou a intervir diretamente no mercado cinematográfico, a partir de 1966, com vistas ao desenvolvimento do mesmo, financiando grande parte da produção comercial do período e articulando a distribuição e exibição. Entretanto, o mesmo governo não se valeu diretamente do cinema com fins de propagando política, como fez, por exemplo, o Estado Novo com os cinejornais do DIP.

Jean-Claude Bernardet (2009) nos aponta que a ditadura militar foi, sem dúvidas, um dos governos que mais atenção dedicou ao cinema, com ampla reforma administrativa nos órgãos competentes, aporte de recurso e alocando profissionais do setor nos principais cargos da Embrafilme, em vez de burocratas. O autor sugere que esse investimento tenha se dado diante das tentativas do governo em estabelecer políticas culturais cujo intuito era o de fortalecer mecanismos capazes de criar uma hegemonia ideológica e cultural, uma ideia de união e identidade nacional, não só nos setores populares, mas também na classe média. Tal iniciativa levou à criação de órgãos de financiamento de obras literárias, teatrais, musicais, entre outras formas de arte.

Essas relações contraditórias entre cinema e Estado permitiram que a indústria cinematográfica se mantivesse viva no país, durante o período, ainda que sob intervenção e

censura. A constante vigilância de obras e profissionais do setor exigiu o desenvolvimento de intensa criatividade para abordar a situação política do país e representar violências e perpetradores.

Entretanto, durante nosso processo de seleção do escopo inicial da pesquisa, decidimos não trabalhar com obras produzidas nesse período, por acreditarmos que o distanciamento histórico é essencial para a compreensão daquilo que se quer entender e que os ares de democracia, vivenciados após a promulgação da constituição de 1988, trouxeram novas perspectivas, permitindo maior liberdade artística e experimentações estéticas para abordar pontos antes considerados delicados.

Ao tratar de tal distinção, Caroline Leme (2013) propõe interessante dicotomia entre filmes sobre a ditadura e filmes sob a ditadura, considerando as dificuldades de expressão e interpretação conjuntural dos materiais produzidos durante o regime. Para a autora, as películas realizadas nos anos 1960 e 1970, embora dialoguem com o contexto histórico e sociopolítico em que se inscrevem, trazem consigo as limitações de conteúdos "construídos sob o impacto do golpe, sob a opressão aprofundada após o AI-5 e sob o jugo cerceador da censura" (Leme, 2013, p.02).

Também buscando estabelecer semelhante distinção, Marcos Silva (2016) aponta que a diferença entre filmes realizados durante a ditadura e aqueles produzidos depois do seu desfecho se dá porque os primeiros foram concebidos diante de uma memória em andamento, enquanto que os segundos se valem de uma memória retrospectiva.

Considerando que nenhuma democracia se dá por inteiro, mas se constrói ou, no caso brasileiro, após uma ditadura, se reconstrói a partir da ação de grupos humanos que dela se valem e nela convivem, os conteúdos fílmicos, produzidos com um ponto de vista retrospectivo, são formas de análise crítica da memória acerca do contexto referido. Analisá-los é verificar como a sociedade percebe a si mesma e ao seu passado, levando em conta os diversos limites temporais.

Observar filmes baseados em fatos históricos, mas produzidos com o necessário distanciamento temporal, vai além da ideia simplória de realizar uma espécie de resgate da história. Antes, trata-se de encontrar uma maneira de entender tais materiais como intérpretes do passado, cuja leitura é feita a partir de um *ethos* presente, afinal, como aponta Eric Hobsbawn (1998), o historiador sonda o mundo a partir do seu lugar e experiências, o que faz de toda história uma espécie de história contemporânea disfarçada.

Em nosso estudo, defendemos a análise de filmes produzidos já sob ares de democracia e com o maior distanciamento histórico possível, por compartilharmos do mesmo entendimento de Jacques Le Goff (2003). Assim como Hobsbawn, o historiador francês reafirma a dependência da história do passado em relação ao presente. Por conta disso, instrui ao historiador a buscar o distanciamento temporal, enquanto uma espécie de reverência necessária para se realizar leituras respeitosas do passado, ainda que suscetíveis a perdas e ressurreições, falhas de memória e revisões, mas livres de anacronismos (Le Goff, 2003).

Diante disso, nosso primeiro levantamento do escopo escolheu fazê-lo a partir de um recorte temporal que apontasse para produções realizadas já sob ventos democráticos. Apesar da maioria dos historiadores apontarem 1985 como o ano de encerramento da ditadura e outros apontarem que a democracia só passa a se refazer com a constituição de 1988, é sabido que um processo de transição de inicia com a revogação do AI-5, em 1978 e a promulgação da Lei de Anistia, em 1979, quando a ditadura começa a abrandar suas práticas e o cinema pode tecer reflexões mais diretas.

Bernardet e Ramos (2013) defendem a ideia de um cinema de abertura: filmes produzidos durante a distensão ocorrida durante o governo do general Figueiredo, os quais se valeram do arrefecimento da censura e assumiram papel ativo na conjuntura política pelo fim do regime autoritário, mostrando a força desse gênero narrativo no país. Assim, fizemos concessões e estabelecemos o ano de 1980 como ponto de partida, perfazendo quatro décadas a serem investigadas, a fim de localizar conteúdos que atendessem nossa proposta. Reconhecemos que tal postura acabou por excluir produções emblemáticas, como a já citada *Terra em transe* (Glauber Rocha, Brasil, 1967); *O desafio* (Paulo César Saraceni, Brasil, 1965); ou mesmo *A opinião pública* (Arnaldo Jabor, Brasil, 1967).

Antes de prosseguirmos com nossa estratégia de recorte, buscamos compilar os filmes por década de produção, em ordem cronológica, tendo por base seu ano de lançamento, o que facilitou na elaboração dos dados estatísticos. A seguir, comentamos um pouco sobre as quatro décadas levadas em conta, nesse trabalho, apontando características que nos conduziram aos caminhos decisórios de novos recortes. Ao fim de nosso trabalho listamos, entre os apêndices, todas as produções levantadas, também organizadas em períodos cronológicos.

#### 2.4.3.1 Cinema e ditadura em quatro décadas de cinema nacional

As vozes silenciadas pela censura, durante a ditadura, sentiam a necessidade imperativa de falar acerca das arbitrariedades ocorridas nas duas décadas anteriores e de realizar a crônica de sua época, expressando angústias, dores e temores. Por outro lado, havia também um sentimento de esperança de novos tempos que despontavam no horizonte, o qual urgia por ser retratado. Tais condições indicam os possíveis motivos que fazem dos anos 1980 um período prolífico em filmes sobre a ditadura. São 37 obras ao todo, realizadas a partir do período de transição e redemocratização, que buscam dialogar com seu tempo para entender os impactos da época nas vidas dos cidadãos e suas atividades sociopolíticas, ao tempo em que já intentam promover uma crítica de primeira hora sobre o horror das prisões arbitrárias e da tortura.

Na década seguinte, apesar do contexto democrático aparentemente favorável à liberdade de expressão e do distanciamento histórico que já se apresentava, os anos 1990 não foram tão propícios ao cinema nacional. Como aponta Pedro Butcher (2005), o presidente Fernando Collor (1990-1992), ao extinguir a Embrafilme, jogou uma pá de cal numa indústria que já apresentava sinais de crise, desde meados dos anos 1980. A extinção da empresa estatal, contudo, não veio acompanhada de medidas de incentivo que suprissem a lacuna deixada pela mesma.

Tal conjuntura duraria do início da década de 1990 até o período conhecido como Retomada do Cinema Nacional, tendo como resultado pouquíssimos filmes realizados pelos produtores brasileiros, inclusive sobre a ditadura: dez apenas. Butcher (2005) também sugere que, mesmo nos primeiros anos da Retomada, ainda havia resquícios de um clima de medo e tensão, no cinema nacional, que levava o mesmo a falar do país de maneira enviesada e a evitar tocar em certas feridas.

O final dos anos 1990 viu despontar o processo de reorganização da cadeia produtiva do cinema nacional, conhecido como Retomada. Neste período, houve uma renovação dos quadros profissionais, dos parques tecnológicos e uma maior profissionalização do mercado, da realização à distribuição. A chegada ao poder de governos populares, após anos de medidas neoliberais, trouxe também novo fôlego às produções, por meio de incentivos e políticas públicas. O resultado foi um salto no número de filmes. Especificamente sobre a ditadura militar, a produção experimentou um acréscimo de mais de 300%. Em nossas buscas,

computamos 41 produções nacionais sobre o tema, realizadas na primeira década do século XXI.

Seguindo o processo iniciado na década anterior, o cinema nacional continuou a experimentar um crescimento exponencial, especialmente por conta das políticas públicas e leis de fomento, da profissionalização do mercado e do barateamento das tecnologias e dos custos de produção, por conta da chegada do digital. A implantação da Comissão Nacional da Verdade, em 2011 e os 50 anos do golpe militar, em 2014 e do AI-5, em 2018, aliados à ameaça do retorno de ideais conservadores, trouxeram o tema da ditadura de volta aos círculos acadêmicos, políticos e socioculturais, culminando na década com o maior número de produções a respeito do tema, ou com enredos que se relacionam com o período e a repressão – 68 no total.

#### 2.4.3.2 Critérios para a seleção da amostragem

Após levantamento realizado nas fontes supracitadas e observando os recortes temporais e o de formato de produção, a pesquisa conseguiu apontar um escopo de 156 longas-metragens, produzidos num período de 40 anos, compreendidos entre 1980 e 2020 – recorte temporal que se inicia no período de distensão e transição e vai até os nossos dias. Desse modo, decidimos estreitar ainda mais o recorte temporal, ressaltando a necessidade da observação distanciada sobre os acontecimentos e o diálogo com a contemporaneidade e seus desafios.

Por tecerem maior diálogo com nosso tempo e reforçarem a ideia central do distanciamento histórico, escolhemos trabalhar com filmes produzidos no século XXI, especificamente de 2000 a 2021, perfazendo um total de 109 filmes, os quais foram submetidos aos crivos de enredo e formato a fim de se chegar a um novo recorte ainda mais preciso.

Sabemos que a temática, por si só, é bastante abrangente, permitindo diversas propostas de abordagem. Assim, para se construir a amostragem final da pesquisa, foi preciso estar atento aos objetivos deste trabalho e às inquietações vinculadas às formas de como o cinema nacional aborda as violências praticadas no período da ditadura, de 1964 a 1985, bem como seus perpetradores. Desse modo, o critério de enredo levou em conta a presença de

vários tipos de violências, enquanto elemento central ou parte importante na condução da história.

Percebemos que a pesquisa retornou em alguns filmes voltados à análise e representação da sociedade e do comportamento humano, durante os anos de chumbo. Essas obras utilizam a ditadura mais como um pano de fundo, um contexto histórico para o desenvolvimento de suas histórias, como, por exemplo, *Gonzaga de pai pra filho* (Breno Silveira, Brasil, 2012) ou *Somos tão jovens* (Antônio Carlos da Fontoura, Brasil, 2013).

Outros filmes analisados são, na verdade, cinebiografias de personalidades famosas, as quais, em algum momento, tiveram problemas com a repressão, em especial a censura, como é o caso de *Elis* (Hugo Prata, Brasil, 2016), *Chacrinha: o velho guerreiro* (Andrucha Waddington, Brasil, 2018), *Simonal* (Leonardo Domingues, Brasil, 2018) e *Hebe* (Maurício Farias, Brasil, 2019), entre outros. Apesar de computadas durante o levantamento, tais produções foram deixadas de lado na construção de um recorte mais preciso.

#### 2.4.3.3 A opção pelo documentário

Outra questão levada em conta, no processo de delimitação das obras analisadas diz respeito ao gênero narrativo da produção. Estamos cientes da superação acadêmica acerca da dicotomia entre narrativa ficcional e narrativa documental. Os debates sobre a temática apontam que, quase sempre, os filmes estão impregnados de subjetividades, o que se contrapõe à ideia de um documentário enquanto reprodução fiel da realidade e dos fatos.

Assim, documentário ou ficção seriam apenas formas distintas de se contar uma história – às vezes a mesma história – utilizando recursos, linguagens e técnicas diferentes, mas, em ambos os casos, narradas sob o ponto de vista de quem se propôs a contá-la. Podemos dizer que os dois tipos de narrativas acabam por se complementar, a fim de construir uma linguagem estética própria do cinema. Para Jacques Aumont (1995), por exemplo, todo filme é uma obra de ficção, inclusive por seu poder de transformar narrativas, fatos e pessoas em elementos alheios ao tempo e espaço. Toda produção cinematográfica, seja ficção ou documentário, representa o irreal, ao evocar o ausente e estabelecer novas noções de tempo e espaço.

Por outro lado, Bill Nichols (2005), afirma que todo filme, em certa medida, é um documentário, pois mesmo a mais extravagante das ficções evidencia o contexto que a

produziu, sua cultura e seu tempo. O estudioso estadunidense de cinema documentário propõe então a existência de dois tipos de filmes. O primeiro seria o documentário de satisfação de desejos – que expressam, de forma tangível, nossos desejos, sonhos e medos, tornando-os concretos, visíveis e audíveis os frutos de nossa imaginação. Esses filmes seriam o que chamamos comumente de ficção, nomenclatura que o autor rejeita ao afirmar que estes também trabalhariam com a verdade, desde que de forma consensual – pois oferecem ideias e pontos de vista que podem ser aceitas ou rejeitadas – e mundos a serem explorados e contemplados, com possibilidades infinitas.

Já o segundo tipo seria os documentários de representação social, os quais normalmente são referidos como filmes não-ficcionais, e que representam aspectos do mundo em que já estamos e compartilhamos, tornando visível e audível, de formas distintas, a matéria de que é feita a realidade social. Esse tornar tangível, claro, não se dá sem a participação subjetiva do cineasta, que organiza e seleciona informações, o que também exige consenso para que sejam aceitas suas verdades. A questão central então estaria nas mãos do espectador e na sua capacidade de realizar uma leitura crítica da obra.

> Precisamos avaliar suas reivindicações e afirmações, seus pontos de vista e argumentos relativos ao mundo como o conhecemos, e decidir se merecem que acreditemos neles. Os documentários de representação social proporcionam novas visões de um mundo comum, para que as exploremos e compreendamos (Nichols, 2005, p.27).

Mas, se ficção e documentário por vezes se confundem e até mesmo se amalgamam – caso dos já habituais docudramas – e se ambos os gêneros são, de algum modo, construídos a partir de representações da realidade espaço-temporal que os cercam, por que falamos de filmes ficcionais e filmes documentais? O que seria um filme documentário?

> Em poucas palavras, documentário é uma narrativa com imagens-câmera que estabelece asserções sobre o mundo, na medida em que haja um espectador que receba essa narrativa como asserção sobre o mundo. A natureza das imagens-câmera e, principalmente, a dimensão da tomada através da qual as imagens são constituídas determinam a singularidade da narrativa documentária em meio a outros enunciados assertivos, escritos ou falados (Ramos, 2013, p.22).

Em nosso trabalho, buscamos lançar um olhar sobre acontecimentos sociais, políticos e humanos, a partir de relatos e registros de fatos históricos. A ideia de voltarmos nossos pontos de vista para observar o passado a partir do presente nos conduziu à escolha de narrativas documentais de representação social. Não se trata de rejeitar a ficção, enquanto

produtora de sentido, nem tampouco por crermos que a mesma poderia, de alguma forma, prejudicar a memória. Entretanto, nossa escolha se baseou nos elementos constitutivos da linguagem própria de cada narrativa.

Tampouco nos deixamos impressionar por concepções superficiais que entendem o documentário como uma reprodução da realidade. Talvez a análise crítica e os usos sociopolíticos e históricos do documentário seriam bem mais simples, caso fosse mesmo uma réplica do real, mas não o é. Uma narrativa documental é uma representação de determinada visão do mundo em que vivemos, seja ela familiar ou não para nós.

Essa dicotomia entre reprodução e representação leva, muitas vezes, a caminhos errôneos de interpretação e dúvida, por parte do espectador, especialmente pela confusão que se costuma fazer do filme documentário com produções televisivas de caráter jornalístico, cujos objetivos informativos são bem definidos e que costumam apresentar pretensões de verdade. Por outro lado, o documentário nem sempre pretende explicar algo. Em muitos casos, conta com a cumplicidade do espectador para pensar respostas em conjunto.

Esse tipo de cinema, por vezes recheado de ambiguidades e contradições, faz da incerteza e da oscilação entre crer e descrer elemento essencial de sua narrativa, levando o espectador a confrontar seus limites e posições pré-concebidas, especialmente ao questionar a sensação de controle – evidenciando que o mesmo pode, inclusive, vir a ser manipulado (Lins; Mesquita, 2008). Entender essa nuance do filme significa dizer que sua narrativa de nada vale? Que a mesma pode mentir, falsificar, enganar e simular a verdade?

Lins e Mesquita afirmam que as imagens, apesar de frágeis, impuras e, por vezes, insuficientes para falar do real, encontram, exatamente nessas contradições, lacunas e precariedades muitas de suas qualidades. Ao unir sons e imagens para fabricar experiências inéditas, o documentário complexifica nossa apreensão do mundo e abre nossa percepção para outros modos de ver e saber. “É na articulação das imagens no tempo da projeção que oscilações, incertezas, sensações, reflexões e aprendizados se dão; é na duração que a impressão de realidade e a crença do espectador, tão caras à tradição do documentário, são colocadas em questão” (2008, p.82).

Por outro lado, não se pode negar que a tradição do documentário está enraizada na capacidade que ele tem de nos transmitir uma impressão de autenticidade, ainda que por convenção, o que geralmente se dá por meio de representações que ele faz do mundo histórico. Por convenção, aceitamos as representações, menos por sua capacidade de se parecer com o original – o que seria uma reprodução – e mais pela natureza de conforto e

satisfação que ela nos proporciona, pelo valor das ideias ou do conhecimento que oferece e, muitas vezes, pela qualidade do ponto de vista e da direção que ele aponta.

De acordo com Bill Nichols (2005), o documentário engaja-se no mundo por meio da representação, a qual pode se dar de três formas distintas. Em primeiro lugar, estes filmes nos oferecem um retrato ou representação reconhecível do mundo, graças à capacidade tecnológica de registrar lugares, pessoas e acontecimento com alguma fidelidade, gerando sentimento de crença.

Em segunda instância, documentários significam e representam interesses de outros e essa perspectiva representativa é similar à ideia de representação presente nas democracias. "Os documentaristas muitas vezes assumem o papel de representantes do público. Eles falam em favor dos interesses de outros, tanto dos sujeitos tema de seus filmes quanto da instituição ou agência que patrocina sua atividade cinematográfica" (Nichols, 2005, p.28).

Por fim, numa terceira dimensão, documentários podem representar questões e ideias de modo similar às formas como um advogado representa os interesses de um cliente, ao colocar diante do público a defesa de um determinado ponto de vista ou questão de interesse individual ou coletivo. Não se quer dizer que um filme defenda outrem, representando alguém que não poderia fazê-lo – embora isso até seja possível. Os documentários intervêm apontando a natureza de alguns assuntos a fim de provocar opiniões. Quando o expectador é confrontado e levado a se questionar sobre o que vê na tela, temas antes restritos se transformam em questões que dizem respeito a todos.

Ainda sobre as peculiaridades das narrativas documentais, Ramos (2013) relembra que as mesmas são construídas a partir de evocações, histórias, argumentos, descrições e asserções sobre o mundo que são enunciadas através de vozes. É a partir das falas e dos diálogos, dos depoimentos de atores sociais envolvidos, direta ou indiretamente, com os acontecimentos, enriquecidas com registros e documentos – ainda que refeitos ou restaurados – que são produzidos os documentários.

Esse compromisso com o lugar de fala e com a participação de sujeitos reais, muitos dos quais agentes do fenômeno, atenua a subjetivação e produz sensações de empatia e confiança, inclusive pela possibilidade de verificação, elementos úteis nos processos de negociação entre filme e público, no que diz respeito à ideia de veracidade. O documentário evoca a recordação individual ligada às dores, medos, angústias e frustrações para construir, junto a outras tantas lembranças, de outros tantos indivíduos, uma memória coletiva que se prova pela história.

#### 2.4.3.4 Aprofundando e recortando...

A partir das propostas metodológicas da AC, partimos das leituras flutuantes para a exploração do material, com vistas a realizar um levantamento extenso e profundo de dados para estabelecer um inventário e, posteriormente, um corpus objetivo. Nessa etapa, observando a regra da exaustividade, muitas obras fílmicas foram apreciadas, em formatos de longa, média e curta-metragem e inclusive produções estrangeiras que abordam a ditadura militar brasileira, para se estabelecer o inventário inicial.

Em seguida, com o refino dos critérios de seleção e delimitação, chegamos a quase 160 obras: longa-metragens, produzidos em 40 anos, conforme já apontado na parte anterior e que podem ser conferidos nos apêndices. Este montante sofreu uma redução de cerca de 30%, com o recorte temporal proposto, o qual reduziu o período de produção, levando em conta filmes realizados a partir do ano 2000. Esse primeiro recorte nos legou uma nova amostra de cerca de 110 obras.

Ainda durante as fases da pré-análise, foram levantados os primeiros conceitos centrais, a partir da apreciação de uma amostra de cerca de 90% do levantamento inicial. Já com o recorte temporal estabelecido, foi feito um primeiro apontamento das ideias e conceitos centrais, presentes nos conteúdos dos filmes assistidos, a fim de estabelecer palavras-chave que exprimissem a natureza temática de cada obra – estratégia adotada para permitir a categorização futura.

Em sequência, foi feita outra delimitação, quando se definiu a escolha do gênero documentário como mais relevante aos objetivos do nosso estudo. A justificativa para tal escolha já foi apontada na parte imediatamente anterior a esta. Com o gênero, o formato e o período de produção das obras levados em conta, a amostra da pesquisa sofreu nova redução, dessa vez em 40%. Com este recorte, chegamos ao total de 66 filmes. É válido ressaltar que filmes do gênero docudrama, em que se utilizam alguns elementos representacionais para ilustrar ou reconstituir fatos e acontecimentos, foram computados como documentários.

Concomitantemente às observações de refinamento do inventário, iniciamos uma operação intelectual que consistia no recorte da informação. Esta ação, aliada às leituras flutuantes da pré-análise, assim como o aprofundamento teórico da temática, apontaram para categorias que dialogavam com a hipótese apresentada e com os objetivos da pesquisa. No entanto, fazia-se necessário estabelecer as categorias centrais, as quais se tornariam os eixos

temáticos da pesquisa responsáveis pela indexação das unidades apontadas como principais, neste estudo.

Para encontrarmos as categorias centrais, recorremos ao procedimento de enumeração, a partir dos princípios de ocorrência e frequência, observados nos materiais analisados. Os conceitos iniciais encontrados foram: Anistia, Arte, Censura, Corpo, Cultura, Democracia, Ditadura, Exílio, Futebol, Golpe, Guerrilha, Humor, Memória, Militares, Música, Política, Repressão, Resistência, Romance, Tortura, Violência, Sexo. Abaixo, de forma ilustrativa, apresentamos os mesmos, estruturados a partir da intensidade das ocorrências.

*Imagem 01: nuvem de categorias apontados nas etapas da pré-análise*

A partir da intensidade de ocorrências, estabelecemos aquelas que seriam as categorias principais da pesquisa. Memória se apresentou, por si só, uma categoria de grande relevância, uma vez que se mostrou presente em cerca de 80% da última amostragem. Por aproximação de ideias, encadeamos as categorias que estivessem diretamente relacionadas, ou que pudessem ser consideradas derivações ou ramificações de outras. Por exemplo, os termos tortura, censura e repressão podem ser vistos como tipos distintos de violência. Desse modo, violência se mostrou uma categoria principal, não desprezando as demais, mas englobando-as.

Ditadura e democracia, apesar de antagônicas, estão relacionadas em nossos estudos, pois a implantação da primeira enfraqueceu a segunda e, por sua vez, o clamor pela segunda

levou às lutas e resistências contra a anterior. É preciso também que se leve em conta que ditadura já é, em certa medida, o universo dessa pesquisa, pois analisamos filmes que retratam esse período histórico e suas consequências. Assim, quando falamos em memória, estamos falando de memória da ditadura; quando falamos em violência, estamos falando da violência da ditadura. Sugerir democracia como uma categoria principal é escolhê-la, enquanto contraposição à ditadura.

Ademais, os objetivos do trabalho visam apontar caminhos em que os usos da memória, por meio do cinema, sejam úteis para uma educação que valorize a democracia e que alerte para que as violências antidemocráticas não voltem a acontecer. Em vista disso, chegamos às categorias principais que serão a bússola da próxima etapa de seleção e análise dos documentários: a codificação seletiva.

Vale dizer que categorias como futebol, sexo, humor, romance, entre outras, foram consideradas irrelevantes, em nossa proposta, o que não significa que não possuam valor e que não possam vir a ser objeto de análise em outros trabalhos.

Das três categorias teóricas escolhidas, originaram-se três eixos temáticos cujo objetivo, nesta pesquisa, é organizar as obras fílmicas indicadas para a etapa de tratamento do material e servir como via condutora para as análises e discussões que se seguirão, na fase interpretativa. Para se chegar aos nomes dos documentários que comporiam a amostra final do trabalho, foram reavaliadas 30 produções da etapa anterior, entrecruzando-as com as categorias escolhidas.

Tanto para a escolha desses 30 filmes, quanto para o recorte final, foi levado em conta a estruturação da narrativa, a construção do enredo proposto e a relevância dos fatos e informações apresentadas. Para a elaboração da última lista, foi pensado o recorte em 20% da seleção anterior, perfazendo um total de seis documentários, que serão a espinha dorsal de nossa atividade analítica.

Como as etapas de exploração do material, assim como as de tratamento e interpretação da análise pressupõem ações comparativas, entre os documentos, nos permitimos a evocação, sempre que necessária, de outras obras presentes no inventário inicial, inclusive como suporte complementar, ou mesmo enquanto um contraponto, apresentando outras informações e pontos de vista.

Para compor a última lista, algumas questões foram levadas em consideração. Como o recorte final objetivava permitir à pesquisa a maior amplitude possível do debate, dentro dos eixos temáticos propostos, os documentários escolhidos careciam ser bastante emblemáticos,

com abordagem relevante sobre o assunto e seu conteúdo deveria expressar, da melhor maneira possível, as ideias e argumentos representados pelas categorias teóricas.

Levando em conta essa relação intrínseca com as categorias apontadas, foram selecionados seis documentários, divididos em três eixos temáticos, como apresentado abaixo. Esses filmes passaram a compor o inventário principal que foi submetido à fase de tratamento e interpretação. A riqueza e a extensão de nosso levantamento fizeram com que tal eleição não fosse atividade fácil. A lista final passou por processos de constante reavaliação, com ajustes e mudanças significativas em sua estrutura e na escolha das produções. A amostra final selecionada foi:

Eixo temático 01 – Ditadura:

- *O dia que durou 21 anos* – Camilo Tavares, 2013;
- *Tempo de resistência* – André Ristum, 2003;

Eixo temático 02 – Violência:

- *Pastor Cláudio* – Beth Formaggini, 2018;
- *Cidadão Boilesen* – Chaim Litewski, 2009;

Eixo temático 03 – Memória:

- *Memória para uso diário* – Beth Formaggini, 2007;
- *O fim do esquecimento* – Renato Tapajós, 2013.

Vale ressaltar que, como as condições de produção do conteúdo, assim como o reconhecimento do emissor da mensagem são itens essenciais no processo analítico, levamos em consideração, durante a seleção dos materiais do inventário final, o nível de envolvimento dos diretores dos filmes com a temática do trabalho. Como aprofundaremos nas fases de tratamento, as vidas dos emissores das mensagens fílmicas aqui apresentadas estão relacionadas com a ditadura, seja como ex-presos políticos torturados, familiares de ativistas perseguidos e exilados, ou ativistas dos direitos humanos.

Entretanto, antes de adentrarmos às etapas de tratamento e interpretação propriamente ditas, as quais buscarão responder à nossa hipótese, baseada na Educação para Nunca Mais, a partir da memória social, é necessário aprofundarmos as noções de educação e

memória com a qual estamos lidando, a fim de oferecer subsídios às leituras críticas dos filmes e balizar os resultados finais.

No próximo capítulo, avançaremos nas discussões acerca dos processos educativos, especialmente aqueles que se dão por meio dos filmes, afinal, tanto educação quanto a arte possuem objetivos em comum, entre eles, a preservação do todo orgânico do ser humano e de suas faculdades mentais, conduzindo-o à cidadania e à civilização e permitindo a unidade de consciência que é fonte da harmonia social (Read, 2001).

Como afirma Jean-Claude Carrière (2015), o cinema trabalha com som, luz e verdade, em seu conceito mais amplo. Ao se valer de tais elementos, o cinema pode ser grandioso e visto como uma espécie de espelho do mundo, ou então como um tipo de martelo a moldar a realidade. Por isso é necessário entendê-lo, assim como seu potencial pedagógico.

## 3 – PRODUÇÃO

## Cinema e Educação para Nunca Mais

Na contemporaneidade, o cinema ocupa cada vez mais um lugar de destaque, entre os meios de produção de conteúdo e sentido. Suas mensagens e narrativas estão além do simples entretenimento, sendo perceptível o alcance de sua influência na cultura e na memória social. Numa sociedade mediada pelas imagens, amplia-se ainda mais o poder de penetração e os efeitos das produções audiovisuais, cujos estímulos conduzem a reflexões e influenciam o imaginário, afinal, "o cinema tem, sem dúvida, como uma de suas vocações, a reflexão sobre si mesmo, sobre a imagem, sobre o sujeito, sobre a vida" (Rivera, 2008, p.65).

O cinema é uma forma de arte única, voltada a contar histórias, entreter, divertir, emocionar, e fomentar reflexões sobre certos aspectos da vida, auxiliando no desenvolvimento de um pensamento crítico e criativo. Para tanto, geralmente recorre a elementos do cotidiano, arquétipos, fatos históricos e outros subsídios presentes na cultura contemporânea e no imaginário social, o qual Gilbert Durand (2012) apresenta como um conjunto de símbolos, memórias e conceitos pertencentes a um grupo de indivíduos.

Partindo de uma análise desse conjunto de símbolos, em especial, do contexto histórico, estético e sociocultural, é possível identificar ideologias e mensagens presentes nas produções culturais do cinema e perceber que estas não só se alimentam das mesmas, na elaboração de suas mensagens, como também realimentam a vida cotidiana e a memória social, ressignificando-as.

Ora, se a concepção atual sobre os processos educativos nos conduz à compreensão de que a mesma se dá em diversos espaços, níveis e meios, é apropriado refletirmos sobre as possíveis relações entre cinema e educação, seja no âmbito do ensino formal, seja nos processos de aprendizagem do cotidiano. Afinal, como pontua Henry Giroux (2003), os filmes desempenham hoje uma função político-pedagógica nos processos de formação de identidades, valores e práticas sociais amplas, presentes num contexto em que a mídia e as formas visuais constituem a ferramenta educacional mais poderosa do novo milênio.

Entretanto, antes de analisarmos as potencialidades das narrativas fílmicas para os processos educativos, voltados à compreensão dos direitos fundamentais da pessoa humana, é preciso estabelecer as perspectivas conceituais que ancoram nossa discussão. Afinal, quando falamos de educação, do que estamos falando? A qual educação nos referimos? Como entendemos suas relações com as artes, em especial com as imagens e narrativas fílmicas?

## 3.1 De qual educação estamos falando?

A história da humanidade se confunde com a história da educação. Quando afirmamos isto, não nos referimos às práticas escolares da pedagogia formal, mas sim aos processos de ensino-aprendizagem presentes nas relações naturais e sociais – uma concepção de educação presente numa concepção de mundo.

Nas sociedades primevas, a educação se dava de forma difusa, por meio da observação de fenômenos naturais e das experiências práticas do cotidiano. O saber adquirido era então transmitido às próximas gerações, de forma oral e por meio de vivências. No mundo antigo, o ensino passa a ser tradicionalista, formalista, intelectualizado e voltado para as elites. Esta prática excludente permanecerá também na idade média, quando as instituições religiosas assumem o controle das práticas pedagógicas.

O advento da modernidade e o consequente declínio da influência da igreja conduzem ao Humanismo do século XVI, abrindo importante espaço filosófico de discussão sobre as metodologias e práticas educativas tradicionais. A burguesia buscava para si benefícios apenas concedidos a determinados grupos, trazendo à tona ideais de uma educação que fosse mais abrangente, acessível e laica.

O espírito iluminista do século XVIII teve grande extensão em seu tempo, fomentando revoluções sociais e enfatizando ideais de liberdade e democracia. Nesse contexto, alguns pensadores avançaram nos questionamentos à educação, enquanto forma de manutenção da estrutura social vigente, ou mesmo como meio de corrupção do ser humano. Entre estes, destacamos o suíço Jean-Jacques Rousseau, cujo pensamento sobre educação influenciou nos processos de formação da ideia moderna de cidadão.

Rousseau (1995) dialoga com a concepção inicial de apreensão do conhecimento, enquanto processo presente no cotidiano e aponta a presença de três agentes na formação do sujeito: a natureza, o homem e as coisas. Para o pensador suíço, o primeiro agente seria responsável pelo desenvolvimento das capacidades físicas e mentais, enquanto o segundo pelo ensinamento de habilidades para o uso dessas capacidades. A educação pelas coisas se daria pelas relações entre o sujeito e elementos presentes em seu contexto, suas experiências e sensações.

A concepção de uma educação espontânea, democrática, capaz de levar em conta as experiências individuais e a diversidade sociocultural é o cerne do pensamento que levou ao

surgimento do movimento conhecido como Escola Nova, em fins do século XIX, tendo como um de seus expoentes o filósofo norte-americano John Dewey.

Em meio a propostas de uma nova educação, que fizesse sentido na contemporaneidade, as reflexões de Dewey conduziram-no à afirmação de que a educação não era apenas uma preparação para a vida, mas sim a própria vida (1997). Conceito abrangente, a ideia aponta para a amplitude dos processos educativos, indo além da perspectiva escolástica e formalista, mas permeando o cotidiano, a cultura e as relações sociais.

Dewey (1997) aponta para a perspectiva de que os processos de ensino e aprendizagem antecedem e excedem a escola, indo além da preparação e aptidão para atividades cotidianas, utilizando elementos do dia a dia, partindo da prática para incentivar o pensamento crítico acerca da realidade e fomentando ações coletivas, visando a participação nos processos sociais de construção de uma democracia radical e criativa, onde os indivíduos pudessem participar, de forma ativa, da vida pública e social.

Educar para a democracia exige que a escola se transforme num lugar de vida, capaz de fomentar o espírito social e incentivar a consciência de pertencimento, despertando o sentimento de uma comunidade cooperativa (Dewey, 1997). A partir destas práticas, educadores e educandos estariam dispostos a assumirem uma postura reflexiva, buscando soluções para seus problemas e contribuindo para mudanças positivas em seus contextos sociais.

A concepção de uma educação que desperte a consciência crítica e incentive a liberdade, a democracia e a autonomia, também se faz presente na extensa obra do educador brasileiro Paulo Freire. O filósofo pernambucano considerava que o sujeito da criação cultural é coletivo, não individual e defendia que educar era mais que apenas transferir conhecimento – algo que ele denomina como educação conservadora e bancária, a qual deve ser rejeitada. Para Freire, é necessário educar para a consciência, inquietar os sujeitos, despertar a crítica e ler o mundo para transformá-lo, agindo por meio do afeto e a favor da liberdade e da democracia (Freire, 2020).

Se em sua obra Pedagogia da Autonomia (2020), Freire aponta a urgência da leitura de mundo, a fim de conhecer a realidade para reescrevê-la, é em sua obra mais célebre, a Pedagogia do Oprimido (2017) que o autor aprofunda suas perspectivas críticas acerca da relação entre educação e sociedade. Ele parte da premissa de que os sujeitos simples estão sob

opressão das várias formas de poder, situação que conduz ao medo de ser livre, de agir, decidir e escolher por si.

Diante disso, o autor defende uma educação ativa, dialógica e humanizadora, voltada à liberdade e capaz de romper com a ingenuidade, frente aos acontecimentos históricos. Uma práxis educativa comprometida com a responsabilidade política, a fim de conscientizar os sujeitos a superar as alienações e assumir um compromisso real transformador com suas práticas sociais, se inserindo como agentes de mudança da estrutura social.

Em certa medida, Freire, assim como Dewey, acreditava que democracia e educação são ideias amplas e que estão diretamente relacionadas. Para o brasileiro, o primeiro conceito é mais que uma forma de governo ou de fazer política, mas, antes de tudo, é uma forma de vida que ultrapassa a noção de estar no mundo. Se o existir é algo individual, o viver é construído por meio das relações dialógicas com outras existências, quando os indivíduos são lançados ao debate e ao exame de seus problemas pessoais e coletivos. São nessas relações culturais e históricas, caracterizadas por transitividades de consciência e comportamento, que são construídas as bases para a democracia (Freire, 2011).

Seguindo pela mesma linha de raciocínio, Muniz Sodré defende que a educação precisa ser concebida como algo que esteja além da simples instrução e, até mesmo da noção de cultura, enquanto modo de produção de sentido. Educar é preparar os indivíduos para assimilação do equilíbrio sociopolítico e ético da comunidade humana, a fim de preservar a vida e dar condições de continuidade ao grupo, de acordo com seus princípios. Ainda mais: educar é socializar, individualizando, inscrevendo o sujeito no ordenamento social desejado e criando condições cognitivas e afetivas para sua autonomia (Sodré, 2012).

Entendemos que a educação se dá enquanto processo afetivo de socialização, sendo ao lado da memória e da cultura elemento vinculante que insere o sujeito no mundo. Diante do ser e estar com os outros indivíduos, podemos considerar o educar como ato coletivo de cognição, um agir da vida comunitária, dentro da noção de *communitas*, em que as pessoas são iguais e compartilham do mesmo espírito. O ser e existir em comum nos conduz também à ideia de *communicatio*, ou o tornar comum, dividir, compartilhar, mas que também é um chamado à ação de participar, agir em grupo e trocar saberes por meio de processos sociais.

A ideia da educação por meio de relações dialógicas já era embrionária em Rousseau e, no século XX, encontra amparo no pensamento de Dewey, para quem a educação se dá por meio da interação humana. Mesmo McLuhan não acredita na educação por meio da tecnologia em si, mas pela interação dos sujeitos com o ambiente. Dewey (1997) é categórico

ao afirmar que comunicação é educação. Ninguém é educado de forma isolada, nem tampouco os sujeitos são recebedores de conhecimento. É preciso haver uma partilha de vozes e opiniões, entre dois agentes ativos e participativos, para que haja educação transformadora.

Pensar educação, enquanto processo de ensino e aprendizagem, em constante construção dialógica, novamente aponta elos entre os pensamentos de Dewey e Paulo Freire. Se, para o norte-americano, comunicação é educação (1997), para o brasileiro, a educação só ocorre com comunicação (2020). Em comum, tais afirmativas estão permeadas pela ideia da experiência transformadora do dar e receber, do agir coletivamente, das relações mútuas de partilha, solidariedade e respeito, em que os saberes encontram sentido e constroem caminhos para novas perspectivas do olhar.

Esse espírito *communicatio* da educação, esse convite ao agir em comum, traz ainda outro aspecto interessante. A comunicação é, por si, retroalimentada e por isso nunca se esgota. Essa permanente circulação de saberes e vivências é que faz a existência humana se perpetuar e se renovar. Isso demonstra que, apesar dos papéis sociais ocupados por educadores e educandos, ensinar e aprender são concernentes a todos.

Paulo Freire (2011) nos lembra que democracia implica mudança, flexibilidade e inquietações. Por isso, a vida democrática deve ser espaço para a manifestação de vozes e opiniões, onde seja possível uma maior flexibilidade de consciência. Para tanto, o autor defende a necessidade de uma educação corajosa, capaz de conscientizar os indivíduos sobre o valor da democracia e incentivar a criticidade como elemento fundamental da mentalidade democrática.

Ao entendermos o educar como um processo democrático que utiliza o diálogo, a troca de saberes, o tornar comum, para transformar consciências, promover mudanças nos indivíduos e, por consequência, na sociedade, é impossível não recorrermos à correlação das ideias do *communicatio*, presentes em Dewey e Freire, com a teoria da Ação Comunicativa, desenvolvida por Jürgen Habermas.

Para entendermos o conceito da Ação Comunicativa, do filósofo alemão Jürgen Habermas, primeiro se faz necessário conhecermos a noção de mundo da vida, também desenvolvida pelo autor. Para ele (2012), o mundo da vida é o acervo cultural – isto é, de definições consensuais, ideias, assentimentos, práticas e costumes socialmente aceitos, os quais se referem não apenas a coisas concretas presentes no cotidiano, mas também a sensações e referências simbólicas. É um lugar transcendental do cotidiano, onde os mundos

objetivo, normativo e subjetivo se encontram. Nesse lugar, permeado por intersubjetividades, os sujeitos se interpelam e agem, na busca pelo consenso (Habermas, 2012).

Partindo de um exame da racionalidade, enquanto princípio operante da sociedade, Habermas questiona os modelos racionais apontados como alicerces da modernidade, como a razão instrumental, por exemplo, e propõe um padrão mais amplo – baseado no uso das palavras e da linguagem, enquanto ferramentas de transformação – pelo qual é possível realizar mudanças objetivas, subjetivas e sociais no mundo.

Para o filósofo, a linguagem se apresenta como um meio de comunicação capaz de promover entendimento entre os atores sociais, a fim de coordenar ações consensuais para alcance de metas de interesse coletivo e benefícios de natureza igualitária. É no mundo da vida que os sujeitos agem comunicativamente buscando o entendimento. Esse agir dialógico permite uma reflexividade multidimensional, com trocas e interações capazes de interferir e modificar as estruturas simbólicas, dadas como solidificadas pelas convenções sociais.

Entretanto, o autor faz uma ressalva acerca das normas universais do agir comunicativo, condições para que haja uma aproximação do ideal de diálogo democrático. Para a efetividade do intercâmbio de argumentos, como procedimento para resolução de questões éticas, é preciso que haja a inclusão de todos os interessados no processo e uma participação ativa de todos os envolvidos, os quais devem transcender suas preferências pessoais numa busca pela imparcialidade, igualdade e liberdade, com a ausência de qualquer tipo de coerção e restrição (Habermas, 2012).

As possibilidades críticas e transformadoras, apresentadas pela perspectiva do agir comunicativo, nos conduzem ao mesmo ideal apresentado anteriormente pelos pensamentos de outros educadores. A razão comunicativa pressupõe um pensar coletivo, um partilhar de ideias e um chamado à ação racional, voltada ao bem comum, elementos presentes em qualquer pedagogia que se pretenda emancipatória.

A razão comunicativa atua como mediação da interação social e conduz à práxis do agir comunicativo. O indivíduo descobre-se, por meio do *communicatio*, que não está só. Convidado a ser e estar em comum, torna-se comunidade e, em conjunto, adota uma postura reflexiva diante do mundo, uma perspectiva crítica que o leva a agir em prol da vida, da sociedade e, numa escala maior, da humanidade.

Os atos comunicativos do cotidiano convidam ao diálogo e a uma tomada de posição crítica, o que implica, na visão freireana (2011), no retorno à verdadeira matriz da democracia. Essa transitividade crítica corresponde a mentes altamente permeáveis,

interrogadoras, inquietas e dialogais, capazes de inscrever os sujeitos no mundo da vida, por meio de experiências existenciais vinculantes, e permitindo-lhes emancipação e autonomia para reconstruir suas verdades, numa sociedade em constante processo de transformação.

Diante disso, quando aqui nos referimos à ideia de educação, não estamos limitados ao espaço formal da sala de aula, nem tampouco aos modelos bancários de transmissão automática de informações e conceitos. Nos interessa uma educação baseada na comunicação, enquanto processo de construção coletiva de saberes, que se dê no cotidiano dos sujeitos, no mundo da vida, que incentive o diálogo, o pensamento crítico e emancipatório e que convide ao agir coletivo transformador.

Quando pensamos a sociedade tendo o ser humano como parâmetro, somos convidados entender o que István Mészáros (2008) chama de força vital da educação, cujo sentido estruturante se relaciona com as possibilidades criativas e emancipatórias de uma educação para a paz e para a liberdade. Educar é conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo e propor a construção de uma sociedade cada vez mais justa, solidária e democrática, afirma o autor.

Tratamos aqui de uma ideia de educação libertadora, a qual permite ao ser humano o domínio da palavra e o desenvolvimento progressivo seu e dos demais. Este educar só pode se dar por meio das relações humanas, do ser em comum, baseadas na cidadania, no respeito à diversidade e à vida humana. Uma educação que contribua na produção de uma sociedade equilibrada, justa, democrática e voltada ao diálogo e à solidariedade, cuja espinha dorsal interdisciplinar seja os direitos fundamentais aos seres humanos.

Quando os direitos humanos são postos como ideia basilar dos processos dialógicos de educação, temos uma perspectiva pedagógica cujo foco é a liberdade, a dignidade e a democracia. Uma ação-reflexão transformadora, capaz de interferir na realidade e incentivar as consciências para a participação cidadã, a autonomia social e política e o respeito às alteridades. Uma educação voltada aos direitos humanos.

### 3.2 Educação em Direitos Humanos

Educação e Direitos Humanos são dois campos amplos, com inúmeras possibilidades de abordagens analíticas, teóricas e práticas. Quando pensamos a interseccionalidade entre os termos, criamos um novo campo transdisciplinar e retroalimentável cuja ideia tem ganhado

força, nas últimas décadas. Transdisciplinar porque se apresenta enquanto tema transversal, capaz de dialogar com outros campos do conhecimento e com o cotidiano. Retroalimentável porque a própria educação é um direito humano. Assim, falarmos sobre direito a uma educação que conduza à autonomia, à liberdade e à consciência crítica já é, por si só, falarmos sobre direitos humanos.

A educação é um dos primeiros veículos pelo qual tanto crianças, quanto adultos, social e economicamente marginalizados, podem sair da pobreza e experimentar inclusão e participação social. Por isso, vários pactos sociais, elaborados a partir da DUDH, preconizam direitos econômicos, sociais, políticos e culturais que perpassam pela educação, inclusive os direitos humanos, em sua integralidade, que distingue a educação como processo essencial no pleno desenvolvimento da personalidade humana; no fortalecimento do respeito pelos direitos e liberdades fundamentais; na promoção da compreensão, da tolerância e da amizade entre os grupos diversos; e na manutenção da paz. Diante disso, podemos inferir que educar com e para os direitos humanos é desenvolver uma cultura democrática, cidadã e pacífica e educar para a vida (Castilho, 2018).

Por esse ponto de vista, a educação pode ser compreendida como um direito em si mesmo e, ao mesmo tempo, um meio indispensável para o acesso a outros direitos, especialmente quando relacionada ao pleno desenvolvimento humano, ao respeito aos grupos socialmente excluídos e ao meio-ambiente; à efetivação da cidadania plena; o desenvolvimento de valores e a construção de conhecimentos e da justiça social. Por esses vieses, é praticamente impossível pensar a promoção dos DHs sem que isso inclua a educação, enquanto meio privilegiado, mas não apenas em sua forma de instrução formal, mas todo o sistema educativo, o qual abrange a saúde, a informação, a comunicação e a mídia, a justiça e a segurança.

> Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência. O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos/ãs conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os/as protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão/ã como sujeito de direitos, capaz de exercitar o controle democrático das ações do Estado (Brasil, 2007, p.23).

Instituído pela Assembléia Geral da ONU, em 2004, com o objetivo de fomentar ações voltadas à EDH, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos é um pacto internacional de promoção do respeito à dignidade humana, do qual o Brasil faz parte. Em seu plano de ação, o PMEDH aponta para as contribuições da educação, entre elas: criar uma cultura universal dos DHs; exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades e a solidariedade entre povos e nações; assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre (ONU, 2006).

As propostas e práticas de EDH, no Brasil, são frutos de debates e estudos realizados pela sociedade civil, setores políticos e academia, tendo por base a DUDH, os pactos internacionais dos quais o país é signatário, entre eles o PMEDH, e a própria Constituição Federal de 1988.

Em 1996, por meio do Decreto n° 1904, de 13 de maio, foi criado o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, apresentando o diagnóstico da situação dos DHs no país e propondo medidas para a sua promoção. Atualmente, encontra-se em vigência a terceira versão do programa, publicada em 2009. Apesar de não possuírem valor de lei, as propostas do PNDH são deveras importantes, inclusive para fomentar discussões e balizar propostas, nos diversos setores sociais. A versão três do programa, construída por meio de consulta popular, apresenta proposições organizadas em eixos temáticos, inclusive o voltado à Educação e Cultura em Direitos Humanos e outro específico para o Direito à memória e à verdade.

A partir das observações dos documentos supracitados, além de outros, foi desenvolvido o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, fruto do compromisso assumido pelo Estado na promoção e concretização dos DHs. O plano foi pensado a partir de alguns eixos: a incorporação de determinados aspectos dos documentos internacionais, dos quais o Brasil é signatário; a construção histórica de lutas e demandas, produzidas pela sociedade civil organizada, acerca dos DHs, em nome da efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz; e o aprofundamento das questões apontadas no PNDH (Brasil, 2007).

Por meio das articulações entre sociedade e órgãos e instituições oficiais, devem ser pensadas e implementadas políticas públicas que tenham por base a afirmação e a efetivação dos DHs, entendidos aqui como direitos universais, indivisíveis e interdependentes, a fim de promover a igualdade de oportunidades e a equidade, o respeito à diversidade e a

consolidação de uma cultura democrática e cidadã. Nesse ínterim, a educação é condição *sine qua non*.

O PNEDH define a EDH como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando algumas dimensões tais como: a apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre DHs; a afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; a formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; o desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva; e o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos, bem como da reparação das violações (Brasil, 2007).

Entendemos a EDH como um chamamento a uma cultura de paz e respeito à vida, à diversidade, à liberdade e à dignidade humana, princípios que só podem ser construídos a partir de uma sociedade democrática, justa, solidária e tolerante. Enquanto processo, a educação em direitos humanos não se limita à educação formal, à sala de aula. Antes, envolve educadores, educandos e toda a sociedade, num processo permanente e contínuo. Para nos aprofundarmos nos aspectos que nos interessam, nessa discussão, é preciso antes adentrarmos um pouco mais no campo dos DHs e entendermos o conjunto de ideias que permeiam a educação em direitos humanos.

### 3.2.1 A ideia de Direitos Humanos

Direitos Humanos tornou-se atualmente um termo ubíquo, frequentando tanto os meios de comunicação quanto conversas cotidianas. Entretanto, a definição da expressão parece não acompanhar, em proporção, o interesse e a difusão do assunto. Não existe uma acepção única do que sejam os direitos humanos, o que torna qualquer entendimento acerca da expressão algo, ao mesmo tempo, simples e complexo. Contudo, por indícios, sabe-se que toda abordagem sobre o tema traz consigo a convicção de que eles são essenciais para que os seres humanos vivam com dignidade.

A singeleza na compreensão do termo advém do fato de que o mesmo, em sua essência, se refere às garantias mínimas a todo e qualquer indivíduo pelo fato do mesmo ser um ser humano. Isso significa que todo sujeito que nasça, em qualquer sociedade do mundo,

tem direito a uma vida digna e precisa ter sua existência e sobrevivência protegidas. Nenhum ser humano pode ter sua liberdade tolhida ou cerceada e nem ser impedido de ascender socialmente por conta de sua raça, gênero, classe, nível de instrução formal, ascendência ou local em que nasça ou more.

De maneira similar, a própria ideia de dignidade humana também é ampla, complexa e abrangente. Quando falamos em vida digna, nos referimos a inúmeros outros direitos abarcados nesse conceito – tanto do ponto de vista individual, quanto no tocante às relações sociais – os quais colaboram para o mesmo objetivo e estão intrinsecamente relacionados. Como nos traz Lindgren Alves (1994), até mesmo o mais fundamental dos direitos humanos, o direito à vida, compreende tanto o direito de todo ser humano de não ser arbitrariamente privado de sua existência, quanto o direito de dispor dos meios apropriados de subsistência e de um padrão de vida decente.

Do ponto de vista do ordenamento jurídico, os Direitos Humanos estão calcados em diversas tradições de busca pelo cuidado e pela segurança da humanidade, as quais desembocaram no conjunto de artigos que hoje conhecemos como Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual pode ser apontada como

> o conjunto institucionalizado de direitos e garantias do ser humano que tem por finalidade básica o respeito a sua dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal e o estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana pode ser definido como direitos humanos fundamentais (Moraes, 2000, p.39).

Se a DUDH é uma carta contemporânea de princípios, a noção de alguns direitos que viriam a integrar a declaração pode ser notada em diversas sociedades antigas. Historicamente, segundo Herkenhoff (2002), mesmo as religiões e sistemas filosóficos do mundo antigo já estavam permeados de valores voltados à integridade e dignidade do ser humano e influenciaram a criação de vários códigos de conduta e legislações milenares, as quais proporcionaram a formação de uma teia de princípios éticos, com distintos níveis de significados.

No mundo antigo, as religiões estavam no cerne das culturas e intrinsecamente vinculadas ao poder político e, por consequência, às leis e aos conceitos de justiça. Apesar das limitações e incongruências, no campo das leis divinas, como mediadoras da sociedade, é preciso levar em conta que algumas regras de conduta desses códigos já apontavam para princípios que hoje se fazem presentes no que chamamos de DHs.

A ideia contemporânea de DHs apresenta ainda claras contribuições dos conceitos gregos sobre a pessoa individual, das noções de direito romano e das doutrinas cristãs sobre fraternidade e justiça, além de elementos culturais de civilizações antigas do oriente. Como indica Lynn Hunt (2009), a história dos direitos humanos acaba por se confundir com a história da civilização ocidental e, em muitos aspectos, com a história de toda a humanidade.

É também Lynn Hunt (2009) quem observa que as lutas e ideários, a respeito da dignidade humana, não se deram concomitantemente, em todas as partes. Antes, foi um constructo a partir de leis e códigos incompletos, os quais cobriam apenas parcialmente os anseios universais por igualdade e justiça, por vezes ignorando determinadas parcelas da população, como escravos, mulheres e classes mais baixas. Somente na modernidade foi que os DHs, como conhecemos hoje, tomaram forma e foram organizados em documentos, cartas e declarações.

Desse modo, documentos como a *Bill of Rights* inglesa, de 1689; a Declaração da Independência americana, de 1776; e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, fruto da Revolução Francesa de 1789, podem ser considerados marcos históricos e prenúncios da DUDH, pois dão à igualdade, à universalidade e ao caráter natural dos direitos uma expressão política direta (Hunt, 2009).

Com o fim da segunda grande guerra, diversas nações se uniram em torno de um propósito de assegurar o diálogo e a cooperação e dispostos a trabalhar pela paz e pelo desenvolvimento universal. Em 1945, cinquenta e um países, inclusive o Brasil, assinaram a carta de fundação da Organização das Nações Unidas. Em 1948, os cinquenta e oito Estados membros à época foram signatários da DUDH, cristalizando cerca de 150 anos de lutas por direitos, cuja chama havia sido mantida acesa por certas sociedades benevolentes.

> A Declaração Universal não reafirmava simplesmente as noções de direitos individuais do século XVIII, tais como a igualdade perante a lei, a liberdade de expressão, a liberdade de religião, o direito de participar do governo, a proteção da propriedade privada e a rejeição da tortura e da punição cruel. Ela também proibia expressamente a escravidão e providenciava o sufrágio universal e igual por votação secreta. Além disso, requeria a liberdade de ir e vir, o direito a uma nacionalidade, o direito de casar e, com mais controvérsia, o direito à segurança social; o direito de trabalhar, com pagamento igual para trabalho igual, tendo por base um salário de subsistência; o direito ao descanso e ao lazer; e o direito à educação, que devia ser grátis nos níveis elementares (Hunt, 2009, p.206).

Este pacto firmado em 10 de dezembro de 1948, na Assembléia da ONU, é simbólico, pois representa a humanidade partilhando ideais em comum e uma crença na universalidade de valores (Bobbio, 2004). É também uma busca global por um mundo mais

justo, livre e pacífico, onde não haja mais espaços para catástrofes e horrores nas proporções vistas durante a segunda guerra.

Nesse intuito, é preciso também ressaltar a importância das Nações Unidas, enquanto organização supranacional, acima das diferenças culturais, políticas e econômicas, para as garantias dos direitos e proteção à humanidade, independente das boas vontades e interesses particulares. “Sem garantia legal, os direitos humanos padeciam de certa precariedade, na estrutura política. O respeito a eles ficava na dependência da virtude e da sabedoria dos governantes” (Herkenhoff, 2002, p.44).

A inserção da DUDH na agenda internacional contemporânea estabelece pautas naturais, pois inerentes a todo ser humano; isonômicas, pois reivindicam a igualdade; e universais, aplicáveis em toda a parte e indo além de questões como a soberania ou o relativismo cultural (Hunt, 2009).

Reconhece-se que os DHs só fazem sentido numa sociedade, pois são criados e se validam a partir das relações entre os sujeitos, em grupos sociais organizados, o que outorga sua proporção política participativa, de indivíduos e instituições, mas que deve ser assegurada por ordenamentos jurídicos e decisões governamentais de caráter coletivo.

Diante disso, a partir da DUDH, são apontados aspectos dos direitos fundamentais que precisam ser levados em conta, nos processos de construção dos ordenamentos jurídicos de cada país. Desse modo, os DHs tornam-se garantias universais cujo objetivo é proteger indivíduos e grupos contra quaisquer ações ou omissões dos governos que atentem contra a liberdade e a dignidade humana – um conjunto institucionalizado de normas “que têm por finalidade básica o respeito à dignidade, por meio de sua proteção contra o arbítrio do poder estatal e o estabelecimento de condições mínimas de vida e desenvolvimento da personalidade humana” (Moraes, 2000, p.39).

Apesar de ser papel de toda a sociedade assegurar tais normativas, são os Estados que devem oferecer e garantir as condições mínimas de vida aos seus cidadãos, prezando pela liberdade individual e desenvolvimento mútuo, cooperando para a autonomia, o respeito à diversidade e a participação decisória dos cidadãos. Por conta disso, muitos autores apontam a relação *sine qua non* entre os Direitos Humanos e a Democracia.

O economista austríaco Joseph Schumpeter (2017) afirma que a democracia social, de cunho progressista, é o ambiente ideal para o desenvolvimento prático dos DHs. Por seu turno, o filósofo italiano Norberto Bobbio (2004) sugere que os Direitos Humanos, a democracia e a paz são três momentos necessários de um mesmo movimento histórico, pois

não é possível haver democracia sem Direitos Humanos reconhecidos e protegidos. Apenas numa democracia seria possível a garantia de tais direitos e a existência de condições mínimas para a solução pacífica de conflitos.

Por fim, o diplomata brasileiro José Augusto Lindgren (1994) observa a interdependência da tríade democracia, desenvolvimento e Direitos Humanos. Para ele, a democracia e o respeito pela dignidade e liberdades fundamentais são conceitos interdependentes que se reforçam mutuamente. A sociedade democrática está fundamentada na vontade expressa livremente pelo povo, a fim de determinar seus sistemas políticos, socioeconômicos e culturais e na participação decisória em todos os aspectos da vida. Diante disso, a promoção e proteção dos direitos fundamentais devem ser universais e incondicionais.

O entendimento sobre os DHs, longe de ser uma unanimidade, é um território de disputas políticas e ideológicas, especialmente entre visões políticas e socioeconômicas liberais e progressistas e suas ênfases nas noções de direitos individuais ou coletivos, presentes em dicotomias que permeiam os princípios da liberdade e da igualdade.

Durante o século XX, algumas críticas a respeito dos direitos fundamentais circundavam em torno de argumentos como a origem burguesa de tais normas e princípios, especialmente no que se refere às cartas da Revolução Francesa e da Independência dos EUA, quando era questionada a real extensão de sua cobertura, principalmente no que diz respeito às populações pobres ou vulneráveis, como estrangeiros, mulheres, negros, indígenas, entre outros. Além disso, países do bloco socialista da então Guerra Fria acusavam os DHs de estarem comprometidos com as origens do liberalismo e de incentivar o individualismo, ao garantir os direitos individuais em detrimento dos direitos coletivos.

É preciso levar em conta que, enquanto parte da vida social e inseridos no curso da história do desenvolvimento humano, os DHs não podem ser vistos como elementos estanques e imóveis, mas sim como algo em constante construção e reelaboração, aperfeiçoando-se e adaptando-se às novas demandas que surgem ou são reconhecidas. Por isso é natural que, ao longo das últimas décadas, alguns entendimentos tenham mudado e novas perspectivas tenham sido adotadas.

Por isso, é comum falarmos sobre as fases, gerações ou dimensões dos direitos humanos, quando nos referimos ao período em que foram estabelecidos ou às demandas que abarcam. No entanto, como nos lembra Castilho (2018), tais termos são apenas para fins

didáticos e não pressupõem superação, sucessão ou antagonismo, mas consagrações cumulativas do sistema de direitos fundamentais.

A primeira dimensão dos DHs está associada à noção de liberdade e representa o conjunto de direitos ligados às liberdades públicas, tais como os direitos civis e políticos – os primeiros a serem reconhecidos, ainda durante as revoluções burguesas. Já a segunda dimensão está associada à ideia de igualdade e representa o conjunto de direitos econômicos, sociais e culturais. Datam das primeiras décadas do século XX, especialmente do período após a Primeira Guerra Mundial.

Ainda sobre as duas primeiras dimensões, é preciso deixar claro que ambas não se contrapõem, nem se anulam, mas se complementam. Enquanto a primeira geração de direitos, organizada sob o ideário moderno, previa o reconhecimento dos indivíduos, a segunda se constitui para equacionar questões vinculadas às relações sociais do ser humano, assegurando direitos coletivos e difusos.

Por direitos coletivos, entendemos aqueles que se originam a partir de conquistas sociais que se organizam em forma de leis, como o direito à saúde, ao trabalho, ao acesso a políticas públicas, à qualidade de vida e ao meio-ambiente. Já os direitos difusos abarcam aqueles direitos que não pertencem a um único indivíduo, mas uma coletividade, grupo, ou classe em situações de vulnerabilidade.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial e a criação da ONU, desponta a terceira dimensão dos DHs, vinculada à noção de fraternidade e voltada à promoção do ideário de irmandade e solidariedade entre as nações. Seu claro intuito é o de promover e preservar direitos como a autodeterminação dos povos e uma cultura de paz, mas também legisla sobre o direito à comunicação e preservação ambiental, por exemplo. Ao contrário das dimensões anteriores, que podem ser aplicadas internamente por deliberação dos Estados, a terceira geração depende mais de acordos e pactos internacionais.

Atualmente, com o avanço da tecnologia informacional e, consequentemente, da globalização, já se fala numa quarta dimensão dos DHs, capaz de atender às aspirações sociais, políticas e culturais que surgem na contemporaneidade, em uma velocidade de transformação cada vez maior. Esta nova geração tenta dar conta de direitos ligados à cibercultura e aos progressos científicos, lançando seu olhar para questões éticas.

Entretanto, apesar dos avanços dos DHs na busca por atender às questões atuais e dos quase setenta e cinco anos da promulgação da DUDH, a luta pela dignidade humana ainda tem, diante de si, inúmeros desafios, muitos deles vinculados à práxis do conjunto normativo.

A hegemonia dos DHs, enquanto legislação acerca da dignidade humana, hoje é incontestável. No entanto, tal condição convive com uma realidade perturbadora. Grande parte da população mundial não é sujeito dos direitos humanos, mas apenas objeto dos discursos sobre os mesmos (Medeiros, 2011).

Diante das diversas tentativas contemporâneas de compreensão acerca dos DH, talvez a grande questão – de acordo com Norberto Bobbio (2004) – não seja mais o de fundamentá-los, mas sim o de garanti-los e protegê-los, uma vez que nem o caráter natural, a igualdade e a universalidade são suficientes, havendo a necessidade de um fundo político para assegurá-los, permitindo que todos os indivíduos, em qualquer região do mundo, possam se valer dos mesmos igualmente, apenas por conta de seu *status* de seres humanos.

Além da demanda por igualdade e universalidade de direitos, negados diante de inúmeras implicações, outros obstáculos se interpõem diante dos DHs. A ausência de formação cidadã, aliada ao desserviço que a mídia – especialmente a televisão – tem prestado na descaracterização do real espírito e finalidades dos direitos impedem o desenvolvimento de consciências políticas críticas e ampliam os espaços propícios para o surgimento de discursos autoritários, individualistas e negacionistas: ameaças diretas ao ideal de justiça universal e às relações dialógicas que conduzem ao desenvolvimento e à paz. “A luta pelos direitos humanos nas primeiras décadas do século XXI enfrenta novas formas de autoritarismo que convivem confortavelmente com regimes democráticos. São formas de fascismo social” (Medeiros, 2011, p.122).

Diante desse contexto desafiador, é cada vez mais urgente uma educação, enquanto prática de liberdade e autonomia, capaz de incentivar a participação e o envolvimento coletivo no domínio político. Uma educação para a cidadania, a qual esteja voltada à promoção de um mundo mais humano, onde os sujeitos possam cumprir suas vocações de ser e existir em plenitude e sejam capazes de transformar estruturas ideológicas e de poder. Não há como falarmos de educação libertadora e cidadã, sem falarmos em educação em direitos humanos, assim como não se pode difundir uma cultura dos direitos humanos sem contar com a educação.

> Para que sejam promovidos os direitos humanos, é fundamental a participação da educação ao longo de todo o processo. Algumas complexidades devem ser levadas em consideração, no espinhoso trabalho de enfrentar o autoritarismo inerente aos discursos liberais e ao preconceito arraigado em vários setores da sociedade, especialmente aqueles que se originam de conceitos de fundo econômico. Talvez a principal complexidade esteja em admitir que a liberdade a primeira etapa de reconhecimento de qualquer direito (Castilho, 2016, p.178).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi promulgada com o claro intuito de promover a paz e evitar que atrocidades como as ocorridas na segunda grande guerra voltassem a acontecer. Nessa preocupação humanitária estava intrínseca a ideia do papel da educação para a transformação das consciências sociais. Disseminar ideais como fraternidade, solidariedade e liberdade, ao tempo que se promova justiça social e avanços na área de educação e saúde, são caminhos para a construção de sociedades mais democráticas.

Para avançar em tais propósitos, a Assembléia Geral das Nações Unidas adotou, em 1966, dois tratados multilaterais complementares, imbuídos de força legal, com vistas à promoção dos DHs: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos – PIDCP, e o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC, os quais entraram em vigor, enquanto ordem jurídica internacional, em 1976.

Os documentos trazem, entre seus preceitos, cláusulas que afirmam o dever de seus membros de trabalharem para a garantia de direitos econômicos, políticos, culturais e sociais, incluindo o acesso de pessoas físicas ao trabalho, à qualidade de vida e à educação, a qual

> deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (ONU, 1966, art. 13, §1).

Entretanto, o que foi pensado em escala global demorou alguns anos para ganhar corpo, especialmente nos países da África – alguns em luta por sua descolonização, outros enfrentando terríveis guerras civis iniciadas após sua independência política – e na América Latina, onde muitos países se encontravam sob diversas configurações de governos de exceção, o que dificultava qualquer iniciativa de uma abordagem educacional voltada à ideia de liberdade e democracia.

As últimas décadas do século XX também se viram tumultuadas pela nova reconfiguração do planeta, após o declínio do bloco socialista, o fim da URSS e os conflitos no Oriente Médio. Em vista de todos esses atrasos, apenas em 2005 a UNESCO conseguiu adotar, entre seus signatários, o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, avançando com as discussões iniciadas ainda no pós-guerra.

Na America Latina e no Brasil, a temática dos DHs ganhou maior relevância a partir dos anos 1970, notadamente como forma de resistência às práticas violentas das ditaduras regionais. No entanto, mesmo com as redemocratizações desses países, a grave herança de

violações de direitos sobreviveu nas ações das forças institucionais de repressão e no agravamento das situações de desigualdade social.

Carlos Basombrío (1992, apud Candau, 2007) afirma que a educação em direitos humanos, na América Latina, se constitui uma prática recente e apresenta forte relação com a educação popular não formal e com os movimentos sociais de resistência, surgidos nos períodos de repressão política vividos na região. É da educação popular que a EDH herda sua vocação de agente de mobilização, comprometida com os setores populares, e de fomento à construção de um projeto de mudança estrutural.

É a partir dos anos 1980 que o debate sobre os DHs e a formação cidadã alcança mais relevância, no Brasil, principalmente por conta de ações da sociedade civil organizada, as quais culminaram em políticas públicas voltadas ao fortalecimento da democracia recém-retomada. É nesse contexto que a ideia de educação em direitos humanos começou a ganhar espaço, sob influência da mobilização em prol da cidadania e da transformação social, advinda no processo de construção de uma sociedade democrática pós-ditadura, marcada por lutas e esperanças.

Com o retorno à legalidade, partidos políticos, movimentos sociais e sindicais e organizações de luta e defesa da diversidade, ao tempo em que denunciavam as violações ocorridas durante a ditadura militar, também promoviam ações com vistas à proteção e defesa de populações vulneráveis, inclusive por meio de atividades de formação cidadã, conscientização e incentivo à participação política decisória.

Por isso podemos entender que a EDH, ao longo de todo o processo de redemocratização e de fortalecimento do regime democrático contribuiu para fomentar e sustentar ações de proteção e defesa dos direitos humanos, para conscientizar a sociedade sobre os direitos individuais, coletivos e difusos, além de balizar a luta por justiça e reparação às vítimas da repressão.

A Constituição Federal promulgada em 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, por apresentar influência direta da DUDH, foi o marco fundamental para a construção de um Estado democrático de direito, atento aos anseios sociopolíticos de edificação de uma nação mais justa, em termos sociais e econômicos – afirma Marco Mondaini (2009).

A CF estabelece como dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, a educação voltada “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” (Brasil, 1988, art. 205). A partir dela, abrem-se portas para ações de Estado, mais diretas e perenes, com vistas à promoção da EDH, como o reconhecimento do

PIDCP e do PIDESC, em 1992 e do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, em 2005, que culminou com a implantação de um plano de ação realizado pelo MEC e pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, visando aplicar os DHs aos processos escolares e corrigir discrepâncias,

> envolvendo agentes do sistema educacional e da sociedade civil, para implantar de maneira efetiva a educação em direitos humanos nos níveis primário e secundário do ensino público – mas também no ensino não formal. Os temas principais são o respeito a todas as pessoas, o conceito de igualdade e não discriminação e a compreensão da cultura, do contexto e das necessidades específicas dos outros. Informações complementares, e igualmente importantes, no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos no Brasil, incluem os sistemas de justiça, de segurança e da mídia. Uma das premissas iniciais foi preparar as escolas, porque de nada adianta incluir direitos humanos no currículo se a própria escola não for democrática e respeitosa quanto aos direitos humanos (Castilho, 2016, p.179).

Desde então, diversas ações governamentais, ou por meio de parcerias com outras instituições, vêm sendo implantadas, a fim de capacitar profissionais do ensino superior, servidores públicos, assistentes sociais, psicólogos e agentes da segurança pública, com o intuito de apontar caminhos para a afirmação de uma cultura cidadã, voltada para o diálogo, para o respeito à diversidade e à busca de soluções pacíficas para conflitos e tensões, e para a garantia dos direitos fundamentais de cada pessoa e grupo.

Sob inspiração do PMEDH da ONU, de 2004, na CF de 1988 e no PNEDH de 2007, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 1, de Maio de 2012, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – DNEDH, considerada um avanço nos princípios que regem a observância dos DHs e um marco na inserção da temática em todos os níveis de ensino.

As diretrizes nacionais afirmam, em seu artigo segundo, que a EDH refere-se ao uso de concepções e práticas pedagógicas que estão fundamentadas nos DHs e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação no cotidiano dos sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

O documento reconhece a EDH como um processo sistemático e multidimensional e orientador, voltado ao desenvolvimento ético e empático nas relações interpessoais e à formação dos indivíduos para a vida e para a convivência. Seu objetivo é permitir que as pessoas e grupos sociais possam se reconhecer sujeitos de direitos, capazes de exercê-los e promovê-los, ao tempo em que também respeitem os direitos de outrem.

O artigo terceiro da DNEDH também indica que, para a promoção de uma educação comprometida com a transformação social, é necessário que a mesma esteja fundamentada em

princípios como a dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e valorização das diversidades, a laicidade do Estado, a democracia e a sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2012).

Todos estes documentos indicam conquistas importantes frente às lutas pelo reconhecimento da necessidade de promoção da dignidade humana, independente dos contextos sociais, históricos e políticos. Nesse processo de construção e reelaboração social, a educação tem atuado como um mediador essencial no diálogo cotidiano com a cultura dos DHs. Para que esta seja estabelecida, é indispensável que os sujeitos reconheçam o legado histórico das lutas sociais e os ressignifiquem, frente aos desafios contemporâneos, por meio do acesso ao conhecimento e à informação que contribuam para alicerçar as transformações sociais.

A EDH tem o potencial catalisador de permitir tais diálogos e ressignificações, transformando as mentalidades sociais e fomentando uma cultura de paz, inclusive no que se refere à urgência de que certas barbáries, que acometeram a sociedade no passado, voltem a acontecer. Afinal, como disse Adorno (1995), tentar superar a barbárie é condição decisiva para a sobrevivência da humanidade.

Nesse intuito, é válido destacar que os documentos produzidos no Brasil, nas últimas décadas, apontam também, como desafio da EDH, o reconhecimento e a conscientização da sociedade acerca das graves violações praticadas pelo autoritarismo da ditadura militar, inclusive incentivando práticas educativas que tratem da justiça de reparação. O PNEDH, por exemplo, aponta, entre suas diretrizes, estimular "a realização de projetos de educação em direitos humanos sobre a memória do autoritarismo no Brasil, fomentando a pesquisa, a produção de material didático, a identificação e organização de acervos históricos e centros de referências" (Brasil, 2007, p.41).

Ainda no Plano Nacional, entre os princípios e ações sugeridas para a fundamentação de atividades voltadas à EDH, também podemos encontrar propostas que incluem o uso dos meios de comunicação, inclusive o fomento de produções artísticas, publicitárias e culturais – entre estas, cinema, artes cênicas, música, vídeo, literatura – que estejam vinculadas ao tema, num reconhecimento do potencial educativo de tais produtos. No mesmo documento, também há a proposição de apoio e incentivo à produção de filmes e outros materiais audiovisuais, voltados à análise crítica da ditadura militar, a partir dos princípios da EDH (Brasil, 2007).

A educação em direitos humanos tem por alvo primordial a formação humanizada, ética e política, comprometida com valores essenciais, como a dignidade, a liberdade, a

igualdade, a justiça e a paz, conduzindo os sujeitos às ações coletivas e cidadãs. Quando falamos de cidadania e cultura de paz, na EDH, estamos, de fato, nos referindo a algo mais profundo que a simples transmissão dos códigos legais ou informações isoladas.

Numa sociedade de tradição paternalista e autoritária como a brasileira – onde deveres de Estado ainda são vistos como favores – e cuja história registrou diversos golpes à democracia e aos direitos civis; onde há quarenta anos tentamos reerguer uma frágil democracia, torna-se imprescindível a formação de uma consciência de sujeitos de direito, em nível individual e coletivo, capazes de exercer a plenitude de suas capacidades éticas e solidárias.

Há um vínculo direto entre a compreensão atual entre educar em direitos humanos e a ideia freireana de educar para a autonomia, o diálogo, a liberdade e a democracia, vista aqui não apenas como uma forma de governo, mas como uma vida democrática, onde cada sujeito se reconheça como ator social, possua valor e espaço nas decisões de caráter coletivo e tenha garantias de acesso a bens e serviços fundamentais para seu bem estar e de sua família, especialmente os grupos sociais minoritários, sempre discriminados e relegados à margem.

Aliás, baseado no pensamento de Freire, o jurista Ricardo de Castilho (2016) defende que uma educação que incentive a cidadania leva, quase que automaticamente, à democracia, pois se trata de uma ação política. E mais: conduz também ao rompimento do conservadorismo e dos preconceitos, pois ensina que liberdade está vinculada ao respeito e à valorização das diferenças. Pensar a educação em direitos humanos sob a ótica de Freire, assim também como a de Dewey, é formar cidadãos a partir do cotidiano, indo além dos muros escolares, trabalhando a consciência e a visão crítica para a aptidão de ler o mundo e assumir com este um compromisso de valorização da vida.

É claro que uma educação transformadora é um processo, dinâmico e permanente, que também recorre aos saberes e experiências certas e erradas do passado para conduzir à reflexão. Por isso, difundir e implantar uma cultura de paz e vida, por meio da educação, exige alguns pressupostos, entre estes, o direito à memória e à informação, sem o qual é impossível uma análise sensível de erros do passado com vistas a evitar novas calamidades e desventuras, no presente e no futuro da humanidade.

### 3.2.2 Educação para Nunca Mais

No campo da educação em direitos humanos, há uma linha específica voltada à formação de consciências capazes de evitar a repetição de desastres de ordem política e social, como o tráfico de pessoas, escravidão, genocídio, conflitos armados e governos ditatoriais. Na verdade, a própria ONU e a DUDH surgem com intuito de promover a democracia e impedir horrores e extermínios como os vistos durante a segunda grande guerra.

Segundo Ricardo Castilho (2016), com a derrota do fascismo e a urgente necessidade de reorganização mundial, os líderes das Nações Unidas formularam diretrizes universais para que a humanidade não estivesse mais refém da violência, nem imobilizada pelo fantasma do medo do passado. Assim, propuseram preceitos para um novo mundo, fundamentados nas premissas de uma ideia de democracia, a qual fosse política por princípio, econômica por base e cultural por fim.

Educar para nunca mais se relaciona exatamente com este ideal de enfrentamento dos fantasmas do passado para que os mesmos não ganhem vida outra vez, ameaçando o desenvolvimento da plena democracia. Pressupõe ainda uma transformação de mentalidades, com vistas a noções de humanidade, empatia, respeito e diálogo. A EDH se apresenta como um meio catalisador de transformações socioculturais, capaz de opor a civilização contra a barbárie.

> Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, alias uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (Adorno, 1995, P.155).

Essa educação contra a barbárie só é possível por meio da combinação de valores universais essenciais com as experiências traumáticas do passado, fugindo do simples remorso e buscando formas de resistência ao horror, por meio da compreensão e da leitura crítica. Para que tais perspectivas sejam possíveis, é preciso partir do direito à memória e à informação, únicos elementos que podem assegurar às sociedades um encontro analítico com o passado. A eficácia de tal empreitada depende diretamente do modo como este passado será

referido no presente. Como afirma Adorno, “é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita” (1995, p.11).

Promover essa reelaboração do passado requer, antes de tudo, resgatar a memória histórica e, muitas vezes, revisitar os acontecimentos e estudar elementos factuais, provas e registros – alguns muitas vezes já analisados – em busca de novas perspectivas. É também romper o silêncio das vozes que foram caladas por medo ou violência, ou ainda que nunca tiveram respeitados seu direito à voz e lugar de fala, principalmente quando se tratam de grupos humanos vinculados às minorias sociais, ou que saíram vencidos em algum processo de conflito político.

O historiador Rubim Aquino (2012) nos lembra que, na maioria das vezes, a história é contada pelos vencedores, os quais, em alguns momentos, forjam narrativas hegemônicas unilaterais que ignoram movimentos de resistência e violências cometidas. Por isso, resgatar a memória dos vencidos, em alguns casos, é também lutar contra impunidades e injustiças.

A história nem sempre se reporta aos acontecimentos, mas sim a como os fatos foram registrados e sob os interesses de quem o fez. Por isso a historiadora Lilia Schwarcz (2019) alerta que história e memória são formas de entendimento sobre o passado que nem sempre se confundem ou se complementam, inclusive porque a história é um campo, sempre inconcluso, de disputas e embates e que carrega consigo lacunas e incompreensões a respeito do passado.

> Já a memória traz invariavelmente para o centro da análise uma dimensão subjetiva ao traduzir o passado na primeira pessoa e a ele devotar uma determinada lembrança: daquele que a produz. Assim, ela recupera o "presente do passado" e faz com que o passado vire também presente (Schwarcz, 2019, p.19).

Os usos políticos do passado constituem forte preocupação de pesquisadores de diferentes campos do conhecimento. Por isso, o acesso à memória social – em especial por meio de testemunhos, enquanto contemporâneos dos acontecimentos – tem desempenhado papel fundamental na reavaliação das narrativas históricas. Ao tempo em que se reconhece que a memória é fragmentada e está sob efeito de mediações, a memória social, enquanto versão burilada, em processos conflitantes, a partir de um feixe de narrativas individuais, mostra-se uma fonte singular detentora de uma lógica própria.

De todo modo, o direito à memória é ter direito à liberdade do pensamento crítico e à autonomia de questionar a versão oficial da história, reafirmá-la ou complementá-la. Segundo Adorno (1995), a autonomia é o único poder efetivo contra a barbárie e ela consiste na possibilidade de reflexão, autodeterminação e não-participação, ou seja, o direito de escolha

consciente e de resistir ou rejeitar. O testemunho autobiográfico também é outra forma de autonomia, que representa o direito de falar de si e por si, tendo sua voz respeitada no diálogo.

Se entendermos a memória como patrimônio de todo ser humano, seja como herança imaterial, seja como fonte de reflexões e autocríticas, é possível vislumbrar seu papel na formação das identidades pessoais e coletivas, na reafirmação de raízes, culturas e tradições e nas lutas por direitos e valorização. Por isso, é imprescindível reconstruí-la e preservá-la, a partir de outras narrativas que não as usuais, a fim de se aproximar o máximo possível da verdade histórica.

> Eis aí a relação essencial entre verdade, memória e educação em direitos humanos, sendo imperioso ressaltar que a restauração da verdade é necessária para a perpetuação da memória. Para tanto, importa em desvendar, esclarecer, lembrar. Urge que assim seja, como um ato histórico, como uma homenagem aos que tombaram e deram suas vidas pela democracia, como um processo educativo em direitos humanos (Barbosa, 2007, p.166)

A reconstituição da memória se funda no diálogo e na busca de dados e informações históricas. De maneira complementar, a sua preservação se dá, entre outros meios, pelos processos educativos. Como nos lembra Brito (2017), a função da memória vai além da capacidade de reter informações, mas está vinculada com outros aspectos conceituais e cognitivos. Sem a memória, o sujeito perde sua identidade, enquanto indivíduo, e a noção de sua história e vínculos sociais. Afinal, não existe uma memória completamente individual, pois se trata de uma construção social, em que a memória individual se molda e se afirma quando se coloca no ponto de vista coletivo.

Nessa perspectiva, a memória individual se apresentaria como um ponto de vista da memória social, uma parte que precisa se encontrar com o todo para se complementar e existir, de fato. Esse interligar é importante não apenas para a formação da memória, mas também para sua renovação constante, no tempo presente. “As convenções sociais e os laços de solidariedade, portanto, atuam para confirmar as recordações e lhes render legitimidade e a compreensão dos grupos sociais para a efetivação de uma memória coletiva” (Brito, 2017, p.27).

Reconstruir, preservar e discutir a memória social é um dos fundamentos da Educação para Nunca Mais, ao lado do acesso à informação, direito de todo cidadão. Isso se circunscreve no campo dos direitos humanos, pois dialoga com os conceitos de dignidade, liberdade, justiça e participação política decisória. Lembrar é a melhor maneira de repensar o presente e projetar o futuro, ou, como pontua Thiesen (2011, p.218) é “um campo de

possibilidades para exorcizar o esquecimento, promover o reconhecimento e a reparação social de indivíduos, grupos e coletividades"

Por isso, quando falamos em Educação para Nunca Mais, estamos falando, de fato, de uma espécie de uma educação com a memória, enquanto um conjunto de práticas pedagógicas que arregimentam e articulam, de forma dinâmica, elementos, narrativas, espaços e ações a fim de desenvolver um pensamento crítico capaz de estabelecer relações entre o passado e o presente, com vistas à construção de um futuro com perspectivas alternativas e afirmativas frente às experiências sociais traumáticas anteriores.

Essa valorização da memória, como defende Lúcia Guerra (2007), implica no uso crítico de suas informações para a construção de uma história, com olhares e perspectivas multifacetadas, cujo objetivo é a promoção de uma transformação social. "A rememoração das experiências vividas, por quem rememora ou por seus ancestrais, por vezes dolorida, contribui para a elaboração de novos significados no cotidiano das pessoas e dos grupos (Ferreira, 2007, p.139).

No caminho para a construção de uma sociedade cada vez melhor, torna-se imperativo esse diálogo com o passado, a fim de que sejam evitadas ações políticas, econômicas e sociais por vezes desastrosas, cujo custo humano permanece alto por um longo tempo, deixando marcas – ora individuais, ora em grupos inteiros – e o medo da possibilidade de seu retorno.

> Sem o conhecimento dos fatos pretéritos, sem o aprendizado com os erros cometidos, estaremos sempre vulneráveis às reincidências. Devemos aprender e ensinar pela formação de uma consciência crítica em torno das graves violações aos direitos das pessoas, pelo apreço às liberdades e pela certeza de que é preciso cuidar para que o autoritarismo diminua cada vez mais em nossa sociedade (Abrão, 2013, p.07)

A ONU, assim como outras redes globais comprometidas com os direitos humanos, compostas por instituições governamentais, organizações civis, educadores, políticos e ativistas, têm buscado promover, por meio da educação, debates e visões críticas acerca de temas considerados sensíveis, utilizando a difusão de informações e a memória social, a fim de evitar a repetição de desastres humanitários como a escravização e o tráfico negreiro, no continente africano; a colonização e seus efeitos devastadores sobre culturas e povos nativos, na América e Oceania; as leis de segregação e *apartheid*, na África do Sul e a violência traumática dos chamados holocaustos, da Bélgica sobre o povo do Congo, do Japão sobre os

chineses e do Eixo contra judeus, eslavos, ciganos e outros povos, na Segunda Guerra Mundial.

São ainda contextos problemáticos, dos quais se ocupa a Educação para Nunca Mais, os regimes autoritários de várias partes do mundo e as práticas discriminatórias e racistas perpetradas por certos grupos humanos contra outros, a exemplo da Ku Klux Klan, nos Estados Unidos. Em muitos desses casos, os processos de interpretação e reparação ainda estão em curso, não só porque algumas feridas permanecem vivas na memória social, como também porque certas ideologias encontram sobrevida, ainda que clandestinamente, o que leva a disputas nas narrativas oficiais dos acontecimentos.

No Brasil, esforços para uma Educação para Nunca Mais têm sido especialmente dedicados à restauração da memória e das narrativas acerca das violências praticadas durante a ditadura militar, ocorrida entre 1964 e 1985. Esse período de 21 anos ficou caracterizado pela generalizadas violações aos DHs, com o agravante de terem sido praticadas por agentes do Estado, o qual, "em ato contrário ao seu dever de proteção, promoveu ausência de liberdade de expressão, impôs sigilo, estabeleceu censura e sedimentou a cultura do medo e do esquecimento" (Abrão, 2013, p.07).

Pesquisas apontam que, durante a ditadura, foram presas cerca 50.000 pessoas, sendo 7.367 indiciamentos e 10.034 acusados, nas fases de inquérito, em 707 processos por crimes contra a segurança nacional, movidos na Justiça Militar. Além disso, foram 4.862 cassações; 130 banimentos, milhares de exilados e cerca de 500 mortos e desaparecidos políticos, inclusive no exterior (Araújo; Silva; Santos, 2013).

Entretanto, os relatórios oficiais e as políticas de reparação ignoraram, por décadas, o extermínio de povos indígenas ocorridos no período. Sob pretexto de obras na Amazônia, no Xingu e no Centro Oeste do país, diversas etnias indígenas foram atacadas e desterradas por meio de chacinas, violações de locais sagrados, bombardeios, pulverização de venenos e armas biológicas. Se levados em conta os indígenas exterminados pela ditadura, estima-se que o número de mortos possa chegar a milhares (Valente, 2017).

Rubim Aquino (2012) ressalta ainda que, além das mortes e prisões arbitrárias, o regime militar tornou-se especialista em torturas e violações físicas e psicológicas, chegando até mesmo a exportar técnicas e fornecer treinamentos às ditaduras do Paraguai, Uruguai e Chile. Segundo o historiador, somente no Brasil,

> foram 310 tipos de torturas, físicas e psicológicas, aplicadas de maneira institucionalizada visando precipuamente sustentar o regime implantado, serem um

> método de coletar informações e constituir uma arma de intimidação. {...} muitos torturadores ainda recorriam a práticas pré-históricas: com um alicate arrancavam dentes da vítima até que ela confessasse. Empregava-se também a medieval roldana ou polé, espancamentos desapiedados, inclusive nas solas dos pés (Aquino, 2012, p.21).

Ainda no fim dos anos 1970, famílias de mortos, desaparecidos e opositores políticos torturados se tornaram algumas das primeiras vozes a se posicionarem contra os excessos e violações cometidas por agentes da repressão, assumindo o protagonismo na luta pelo direito à memória, à informação e por justiça. A estes se somaram depois instituições civis e religiosas, como a OAB e a CNBB, as quais continuaram oferecendo suporte às vítimas, ao fim da ditadura, levando o debate sobre direitos humanos à sociedade.

No entanto, como nos lembra Marcos Napolitano (2014), a memória acerca da ditadura militar, no Brasil, assumiu caminhos erráticos, principalmente a partir do final dos anos 1970, durante o processo de distensão e abertura. A partir das narrativas das elites sociais e dos grupos que ocupavam o poder político no Estado, produziu-se uma espécie de memória hegemônica que, mais tarde, foi sancionada por alguns historiadores, no ofício de instituições legitimadas pelo poder, que validou uma história oficial homogênea, com pequenas nuances interpretativas.

Essa narrativa, em certa medida, foi bem sucedida em seus objetivos e estratégias, pois condenou o regime, mas relativizou o golpe, o justificou e mascarou atores civis e interesses econômicos privados. Além disso, propiciou "o aplacamento das diferenças ideológicas e o apagamento dos traumas gerados pela violência política, propiciando a reconstrução de um espaço político conciliatório e moderado, sob a hegemonia liberal. A Lei de Anistia de 1979 foi seu batismo institucional" (Napolitano, 2018, p.319).

As narrativas oficiais não só atenuaram o golpe civil-militar de 1964, suas causas e efeitos, como omitiram ou relativizaram as violações sistemáticas aos direitos humanos praticadas por agentes do Estado, o que inviabilizou julgamentos justos e punição aos responsáveis. Em descompasso com outros países da América Latina que enfrentaram situações semelhantes e que julgaram os agentes da repressão, no Brasil a Lei da Anistia foi pensada pelo Estado propositadamente para gerar interpretações dúbias que permitissem a impunidade dos perpetradores de violências.

A Lei n° 6.683, sancionada em 1979, ainda durante a ditadura militar, concedia perdão total a todos aqueles que houvessem cometido crimes políticos, entre 1961 e o ano de sua sanção, o que teoricamente incluiria militares e demais agentes da repressão. Entretanto, o entendimento jurídico atual nos leva a considerar que estes não foram sequer julgados, nem

tampouco queixas-crime contra os mesmos foram acolhidas. Então, de que foram, de fato, perdoados?

Ademais, todos os pactos internacionais sobre direitos humanos afirmam que crimes cometidos por regimes ditatoriais se constituem crimes contra a humanidade, sendo portanto imprescritíveis, estando os Estados nacionais desautorizados a tomar decisões sobre a renúncia de ações penais contra tais atos, ainda que sob a alegação de uma suposta convivência social pacífica, baseada no apagamento da memória. São estes preceitos que possibilitam, por exemplo, que os crimes cometidos pela Alemanha nazista sejam julgados ainda em nossos dias. Também recentemente, a Corte Suprema da Argentina declarou inconstitucionais as leis que concediam anistia aos integrantes das forças de segurança que cometeram crimes, durante a ditadura.

Entendemos que a transição, baseada nas narrativas oficiais, atuou em duas frentes principais, para dificultar uma análise crítica acerca da ditadura brasileira. A anistia ampla assegurou a impunidade, ou o julgamento tardio dos perpetradores, quando muitos já estavam mortos. Concomitantemente, o sigilo e a dificuldade no acesso à informação não permitem que se conheçam a fundo os bastidores das decisões políticas do regime, tampouco o paradeiro de dezenas de desaparecidos políticos, ou onde estão sepultados os restos mortais de atores da resistência. A partir desses fatos, podemos constatar que houve, em diversos momentos e níveis, uma política de esquecimento, na qual e pela qual participaram vários atores sociais, militares e civis, com vistas ao apagamento da memória social.

No campo do direito à informação, muitos documentos oficiais e extra-oficiais das Forças Armadas brasileiras permanecem em sigilo, ou arquivados em locais desconhecidos. Leis e decretos aprovados por pressão dos militares, já em pleno regime democrático, postergam sua divulgação, sob alegação de que poderiam intervir na segurança nacional. Isto mantém as feridas abertas e o clima de incertezas, fazendo com que o acerto de contas do Brasil com seu passado de ditadura ainda não esteja concluído. “A radiografia dos atingidos pela repressão política ainda está por ser completada. Prevalecem a ocultação dos acontecimentos, a negação do direito à informação e de acesso à justiça, o que limita a articulação e a transmissão da herança daqueles anos de violência” (Teles, 2010, p.253).

Para ilustrar a dificuldade de acesso às informações, apenas neste século foram confirmadas as especulações de longas datas sobre a participação direta da CIA – Agência Central de Inteligência do governo estadunidense, no golpe de 1964 e sua posterior colaboração com o regime ditatorial. Documentos oficiais e correspondências, divulgados em

2015, pelo Departamento de Estado dos EUA, revelam a permissividade do presidente Ernesto Geisel (1974-1979) às torturas e violações aos direitos humanos (Gálico, 2018).

A omissão e destruição de documentos e informações são resquícios da política de esquecimento, de silenciamento e medo, implantada pelo terror ditatorial contra seus dissidentes. A tortura e o extermínio, ao tempo em que procuravam arrancar informações, buscavam também silenciar as vozes críticas ao poder ditatorial. "Acreditavam os militares que o silêncio seria a primeira etapa do esquecimento, do apagamento da memória e da história das cisões que ameaçavam cindir a sociedade" (Napolitano, 2018, p.321).

Os que tentavam falar ou denunciar eram submetidos à repressão, perseguição ou descrédito. Os torturados estavam impedidos de lembrarem suas humilhações, mortos e desaparecidos impedidos de narrar suas dores e a sociedade mergulhada no silêncio da ignorância ou conveniência. No entanto, a linha de força que impõe o silêncio, seja ele individual ou coletivo, costuma gerar o seu oposto: a necessidade de lembrar para superar os traumas que impeliram ao silenciamento. O testemunho das vítimas reconstrói a verdade abafada.

> Quanto maior o trauma, quase sempre proporcional à escala e ao impacto social dos crimes do Estado e da violência política, maior a necessidade de narrar. Mas a eficácia das narrativas como peças de memória demanda um sistema que estimule o testemunho e a narrativa. Aquilo que era esquecimento transforma-se em memória. Gera-se, assim, um novo direito, um direito à memória por parte dos grupos outrora perseguidos pelo Estado e silenciados pela verdade e pela história oficial (Napolitano, 2018, p.321).

Jeanne Marie Gagnebin (2010) assinala que existem ao menos duas diferentes possibilidades de esquecimento. Um deles é aquele por meio do qual a sociedade faz as pazes com seu passado, geralmente depois de uma experiência longa e dolorosa, reinventando alegrias para uma realidade mais cômoda no presente, sem precisar lidar com um peso sobre os ombros. Esta seria a dimensão positiva do esquecimento, que não busca negar o passado, mas transforma as experiências num estatuto que possibilita uma vida sem ressentimentos, mas também evita a repetição dos fatos. Por outro lado, a filósofa indica a existência de uma forma danosa de esquecimento: aquele que é imposto.

> Ora, a imposição do esquecimento como gesto forçado de apagar e de ignorar, de fazer como se não houvesse havido tal crime, tal dor, tal trauma, tal ferida no passado, esse gesto vai justamente na direção oposta dessas funções positivas do esquecer para a vida. Impor um esquecimento significa, paradoxalmente, impor uma única maneira de lembrar – portanto um não lembrar, uma memória impedida {...} que vai lutar, brigar para poder voltar (Gagnebin, 2010, p.179).

Em nome de uma suposta reconciliação e da paz social, durante o período da redemocratização do país, o Estado brasileiro ignorou ou minimizou as violências e injustiças, sonegou informações e se apoiou na Lei da Anistia para incentivar o silenciamento e o apagamento das memórias sociais. A partir de 1985, ano que marca oficialmente o fim do regime militar, há um grande hiato de 10 anos sem iniciativas do Estado brasileiro, no intuito de promover reparação e justiça às vítimas da repressão e dos perpetradores da ditadura.

A situação de silenciamento e relativização do passado, em nome de uma hipotética e aparente paz social não é, contudo, uma prática apenas do Estado. Ela só funciona porque encontra eco nas subjetividades sociais, seja por medo de represálias, por um desinteresse forjado pelos traumas, ou pelas dificuldades inconscientes em lidar com a dor e a culpa.

Adorno (1995) afirma que a recusa da culpa, por exemplo, é uma tendência comum, seja ela consciente ou não, mas que é capaz de provocar considerações relativas diante de situações que provocam horror, ao serem rememoradas. Para o autor, o desejo de se libertar do passado justifica-se, pois não é possível viver à sua sombra, ao mesmo tempo em que não se justifica, pois o passado de que se quer escapar permanece muito vivo.

Por isso, os processos de Educação para Nunca Mais são uma empreitada que carece de duas fontes complementares. O rememorar, enquanto ação individual e coletiva, ocorre na sociedade, a qual precisa enfrentar medos e fantasmas para lidar com seus traumas. Por outro lado, é necessário que ocorram ações do Estado, tanto para manifestar e assumir sua culpa e participação nos acontecimentos, inclusive permitindo acesso aos documentos oficiais, quanto na promoção de políticas públicas voltadas à justiça, reparação e conscientização da população.

Na ausência de políticas de Estado para preservação da memória e de medidas socioeducativas que conduzissem à visão crítica sobre os 21 anos de repressão e violências, coube à sociedade civil as primeiras iniciativas nestes sentidos. O projeto Brasil Nunca Mais, coordenado pela Arquidiocese de São Paulo, com o apoio do Conselho Mundial de Igrejas, registrou e catalogou, entre 1979 e 1985, documentos, depoimentos de presos políticos, além de mais de um milhão de páginas, de 707 processos do Superior Tribunal Militar, o que permitiu, pela primeira vez, uma denúncia consistente sobre a extensão das violências praticadas pelo Estado de Exceção.

Apenas em 1995 foi sancionada a Lei n° 9.140, relativa aos desaparecidos da ditadura. Considerada um marco na história do país, tratava-se da primeira vez que o Estado brasileiro reconhecia sua responsabilidade pelas mortes, desaparecimentos, sequestros e

torturas, ocorridos durante o governo de exceção. A lei deu origem à Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos – CEMDP que promoveu investigações até 2006, em que ficou explicito que boa parte dos opositores à ditadura sofreu algum tipo de violência da parte dos militares.

No contexto das investigações, a Lei nº 10.559 instituiu, em 2002, a Comissão de Anistia do Ministério da Justiça a fim de, entre outras medidas, promover reparação econômica, de caráter indenizatório, aos anistiados políticos. Entretanto, as leis receberam diversas críticas, pois tratavam das mortes como problemas isolados e não como uma questão que deveria ser discutida com a sociedade. Além disso, a reparação financeira não restituía a verdade jurídica dos fatos, tampouco sanava a questão do paradeiro dos restos mortais dos assassinados pela ditadura.

Outras cobranças se deram pela ausência de pontos que obrigassem o Estado a identificar e culpar os perpetradores, protegidos pelas ambiguidades da Lei da Anistia, aprovada ainda sob o Estado de exceção. Embora a mesma não tenha anistiado diretamente os torturadores e mandantes, acabou servindo para impedir que os mesmos fossem levados à justiça.

Criada em 2011, a partir da sanção da Lei nº 12.528, a Comissão Nacional da Verdade – CNV foi instituída pelo Governo Federal, a fim de investigar as violações dos direitos humanos, praticadas por agentes do Estado, com seu apoio ou sob seu interesse, ocorridas entre 1946 e 1988. A CNV colheu depoimentos de vítimas, testemunhas, familiares e agentes da repressão, além de empreender diligências em unidades militares e outras instituições e estruturas que serviram para a prática de violações aos direitos humanos. Buscou ainda o acesso a documentos e informações capazes de identificar restos mortais, ou indicar o paradeiro de desaparecidos.

Em funcionamento até 2014, a CNV apontou que a prática de várias formas de violência, tais como detenções clandestinas, sequestros arbitrários, torturas, abusos sexuais, execuções e ocultação de cadáveres foram consequência de uma política de Estado, orquestrada por dirigentes políticos e que se valeu da estrutura burocrática e repressiva de órgãos públicos, com apoio de determinados círculos da sociedade civil, cujo alcance generalizado vitimou a população do país. Para a comissão, essa política repressiva se constitui crime contra a humanidade.

Ao responsabilizar os aparatos estatais, a CNV identificou 377 agentes públicos que atuaram em vários níveis de envolvimento. A pesquisa também revelou documentos, nomes e

paradeiros, além de demonstrar como a ditadura construiu um complexo sistema de informações que envolvia órgãos públicos e instituições educativas, religiosas e sociais, e se valia de espionagem, escutas telefônicas, infiltrações e delações. Além disso, atuava por meio de uma rede de espaços voltados à repressão, numa verdadeira linha de montagem dedicada à prisão clandestina, tortura, morte e ocultação de cadáveres.

No entanto, apesar dos esforços empreendidos, a CNV e as comissões estaduais e municipais, criadas sob sua inspiração, não conseguiram ter acesso a todos os arquivos da ditadura, especialmente aqueles que estão guardados sob sigilo, nos quartéis, e que poderiam revelar informações cruciais para a reconstituição dos fatos ocorridos nos porões do regime militar. Por isso, em seu relatório final, a comissão aponta a necessidade de que a sociedade avance no processo de levantamento de informações, especialmente junto aos órgãos de inteligência das Forças Armadas, medida essencial para a reconstrução e preservação da memória.

É preciso ressaltar que toda a política de silenciamento, produzida pela ditadura, aliada à ausência de iniciativas do Estado democrático de direito, nas décadas seguintes, trouxe consequências nefastas à sociedade brasileira. Mesmo os esforços tardios da CNV ainda não obtiveram êxito suficiente para sanar o atraso social do apagamento das memórias sobre o regime militar, o que pode levar bastante tempo. Como consequência, as gerações posteriores à época da abertura demonstram sinais patentes de ignorância e indiferença em relação ao passado.

Isso explica, ao menos em parte, as recentes tentativas de revisionismo histórico e o atual contexto político do país, permeado por uma onda de negacionismo, conservadorismo e antidemocracia. As tentativas de desconstrução das narrativas e o discurso conservador, na sociedade e no meio político, encontram eco em certo desprezo atual para com os direitos humanos, o que acaba por contribuir para a segregação, o desrespeito às liberdades individuais e o bem-estar social das minorias, além de justificar a violência praticada contra a população marginalizada.

Ao analisar alguns discursos atuais, apresentados por parte da sociedade e que têm alcançado as esferas do poder, o filósofo Edson Teles (2018) chama a atenção para a militarização da política e da vida, especialmente depois do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e para a presença de várias formas de ódio e preconceito, baseados em valores moralistas e conservadores que classificam as pessoas em duas categorias antagônicas, os cidadãos de bem e os bandidos e seus defensores. Por fim,

alerta para a aproximação de tais falas – e as ações que delas decorrem – do ideário nazi-fascista que inspirou tantos outros contextos totalitários, o qual se reforça a partir de uma arquitetura que se vale do medo como forma de controle.

A partir de Umberto Eco (2018), podemos perceber como o discurso autoritário se constrói e se perpetua na sociedade, especialmente quando se apresenta como solução aos problemas sociais, advindos supostamente do sistema democrático, apontado como burocrático e corrupto. Diante disso, a solução é que o Estado seja assumido pela personalidade mítica e heróica de um líder enérgico.

Soma-se a isso a escolha de certos grupos humanos como inimigos – cujas conquistas sociais, por meio de políticas progressistas, são concessões que causam prejuízos à economia e aos valores sociais do país e a difusão de teorias da conspiração que envolvem um suposto marxismo cultural, presente na cultura e na academia e o medo do fantasma de um golpe da esquerda que nos levaria a uma ditadura comunista. Aliás, este último argumento foi o mesmo utilizado para justificar os golpes antidemocráticos de Getúlio Vargas, em 1937, e o que depôs João Goulart, em 1964.

Esses discursos de ódio e clamores por um novo golpe na nossa jovem e instável democracia e por outro período de repressão, apontado como solução para nossos problemas sociais, políticos e econômicos, encontram como aliada a grande quantidade de desinformação veiculada na mídia e nas redes sociais, que invertem os fatos e consequências, confundindo ainda mais as gerações pós-ditadura. Sobre a relação da fragilidade da nossa memória social e esse contexto atual,

> é entendimento da CNV que esse quadro resulta, em grande parte, do fato de que o cometimento de graves violações de direitos humanos verificado no passado não foi adequadamente denunciado, nem seus autores responsabilizados, criando-se as condições para sua perpetuação (Brasil, 2014, p.964).

A ausência de julgamentos e responsabilizações cria espaços propícios para o pensamento saudosista, militarizado e violento, que entende a democracia e os direitos humanos como inimigos do Estado e da ordem social. Atores da repressão se perpetuaram no poder, já no cenário democrático, onde empresários e políticos encontraram também posições confortáveis para seguir com os seus interesses sem serem incomodados, e as práticas repressivas sobreviveram sob outras faces, nomes e uniformes.

Dentre as práticas do regime militar que nos restam, destacam-se a repressão dos aparatos da segurança pública e das milícias – estas nascidas durante a ditadura – ainda tão

presentes em nosso cotidiano; a violência institucionalizada e banalizada; a mentalidade censória, a tentativa de controle dos meios de comunicação e a repressão à liberdade de expressão e manifestação política, apoiada na Lei nº 7.170/1983, a famigerada Lei de Segurança Nacional, promulgada ainda na ditadura e filha direta da Doutrina de Segurança Nacional que deu origem ao AI-5.

O relatório final da Comissão da Verdade também atentou para a relação entre a ditadura e o atual quadro de graves violações de direitos humanos, o qual, apesar de não mais ocorrer num contexto de repressão política, continua sobrevivendo nos órgãos de segurança pública, sob a dissimulação do Estado. "A prática de detenções ilegais e arbitrárias, tortura, execuções, desaparecimentos forçados e mesmo ocultação de cadáveres não é estranha à realidade brasileira contemporânea" (Brasil, 2014, p.964).

Maria Rita Kehl (2010) propõe uma tríade: silêncio – esquecimento – repetição, enquanto conceitos que se relacionam e se alimentam mutuamente. Esse axioma resume bem o pensamento que nos trouxe até aqui. O silenciamento sobre os horrores da ditadura leva ao esquecimento e produz a naturalização da violência como grave sintoma social no Brasil. "A impunidade não produz apenas a repetição da barbárie: tende a provocar uma sinistra escalada de práticas abusivas por parte dos poderes públicos, que deveriam proteger os cidadãos e garantir a paz. (Kehl, 2010, p.124).

Como romper com essa lógica de apagamento, negação, revisionismo e relativização da história, da memória e dos horrores perpetrados na ditadura, a fim de proteger nosso Estado democrático de direito? O próprio relatório da CNV aponta o caminho, ao defender a promoção dos valores democráticos e dos direitos humanos, por meio da educação, fomentando o compromisso da sociedade com a cidadania, com o respeito à diversidade cultural e o valor da institucionalidade constitucional democrática. Além disso, afirma a necessidade de que o ensino de história apresente os fatos políticos recentes do país e aprofunde o debate sobre os horrores e violências do período do regime militar.

> Não há como se libertar da ditadura sem pensar nela. Nos medos dos quais ela foi produto, nas marcas, visíveis a olho nu, que ela gravou – com ferro em brasa – no lombo da sociedade. O pensamento crítico pode constituir a melhor defesa da democracia, à maneira de um antídoto às tentações autoritárias, sempre à espreita, prontas a ressuscitar tão logo reapareçam no horizonte novas crises e outras ameaças à ordem (Reis Filho, 2014, p.172).

O pensamento crítico tão necessário à visão humanizada da história recente do Brasil perpassa pelos usos pedagógicos da memória e pela Educação para Nunca Mais, a qual

entendemos como uma forma de educar voltada para o compromisso com a informação, com a memória e com a justiça. É também educar para a dignidade humana, o bem-estar social, a participação política decisória e dialógica. E, acima de tudo, educar para a valorização das liberdades civis e para defesa e manutenção da democracia, não apenas enquanto forma de governo, mas em todas as esferas da vida cotidiana.

Se quisermos uma sociedade capaz de construir seu cotidiano e suas decisões políticas baseadas no respeito à alteridade, no diálogo, numa cultura de não-violência e comprometida com a democracia, é preciso recorrer à educação enquanto processo de conscientização que, como defende Freire (2020) nos ajude a sermos autônomos, a não sermos oprimidos e a não sermos facilmente manipulados pelos opressores. Uma educação que nos leve a pensar os erros cometidos no passado, a fim de estarmos imbuídos em sua não repetição.

Icléia Thiesen (2011) comissiona a todos nós, pesquisadores e educadores, a manter viva a memória, junto às gerações mais novas, levando ao público a realidade acerca da ditadura e sua repressão. A partir dessa ideia, resta-nos buscar estratégias e métodos para tornar acessíveis conhecimentos e informações, assim como para despertar o interesse crítico e dialógico na análise dos horrores da violência e do valor da liberdade, contribuindo para construção de uma memória social e para a justiça, a paz social e os direitos humanos.

Como pontuamos na introdução desta pesquisa, a intenção da nossa abordagem não é jogar sal nas feridas ainda abertas, mas lançar luz sobre elas. Trazer a público os horrores dos porões da repressão não deve ter como função a exploração fetichista da violência, atendendo a sede doentia, como o fazem os programas policialescos da televisão brasileira. Só resta sentido em tal empreitada se a mesma estiver inserida no objetivo maior do direito à memória e da educação para que nunca mais aconteça, contribuindo para uma análise crítica, acerca das violências e perpetradores da ditadura, que conduza a sociedade ao desenvolvimento de um pensamento cidadão comprometido com a liberdade, os direitos humanos e a democracia.

Em nome dessa aproximação sensível e respeitosa com uma temática tão cara ao Brasil, buscamos uma abordagem por meio da arte, em especial, o cinema, enquanto meio catalisador para o fim almejado. Entendemos que o filme, além de seu poder de atração e reflexão, é também um documento histórico que, a partir do ponto de vista de seu tempo histórico e contexto sociocultural e por meio de representações desenvolvidas através de diálogos com a historiografia, atua não apenas como um vetor da memória ou um aparato de registro da mesma, mas como um produtor de memória.

> É importante ressaltar que o cinema tem ocupado um lugar destacado na representação e na refiguração dos passados traumáticos das sociedades. Para além da consagrada dimensão de espetáculo artístico e lazer de massas, o cinema parece ter uma função específica no campo da memória e da história quando revisita processos de violência, guerras civis, conflitos internacionais e genocídios (Morettin; Napolitano, 2018, p.08).

Em alguns casos, o cinema tem sido pioneiro na abordagem de certos temas e acontecimentos, muitas vezes se antecipando ao debate acadêmico e até mesmo pautando pesquisas. Há séculos a arte contribui com os processos de ensino-aprendizagem, com a reflexão crítica e com a memória e o imaginário social. É este papel do filme, enquanto arte, que nos interessa, a fim de compreendermos como as narrativas fílmicas podem contribuir com uma educação que se baseie na memória, contra a política do esquecimento e na construção de uma educação para nunca mais.

### 3.3 Educação e cinema

Há gerações, os filmes encantam, seduzem, incomodam e provocam. Presente no cotidiano e na cultura, não se pode negar sua participação na formação de ideários, mentalidades e costumes e de sua presença na formação da memória social e do imaginário. Quando associamos uma forma de arte tão atraente e poderosa à ideia de educação, não pretendemos negar a magia e o encantamento que a mesma produz em seus espectadores, tampouco minimizar a força artística de sua estética plural e inovadora. Sabemos que filmes caminham na linha tênue entre forma de arte e produto de entretenimento, mas isso não minimiza sua importância. Ao contrário, nos convida à urgência de entendê-lo, como fenômeno sociocultural e pensá-lo a partir de sua relevância e significado.

Todo filme é fruto do pensamento e da criatividade humana, em determinado contexto sociocultural e histórico, estando carregado de subjetividades que são fruto do espírito de seu tempo. Essa relação direta com os contextos socioculturais e políticos, bem como sua percepção e inserção na realidade, dá ao cinema a possibilidade de dialogar e conduzir reflexões sobre o mundo, a vida e a pluralidade de fenômenos, áreas e segmentos do conhecimento e da sociedade.

A fim de pensarmos a relação da complexidade do cinema e suas potencialidades pedagógicas, precisamos enxergá-lo além da concepção recreativa, mas analisando de que

formas sua linguagem pode se relacionar com as práticas de ensino-aprendizagem e seu papel de catalisador, mediador e ressignificador da memória.

### 3.3.1 Imagem e educação

A partir do século XX, a cultura, a sociedade e as relações humanas se viram permeadas por imagens, especialmente por conta do processo histórico conhecido como revolução óptica, no qual o mundo, antes dominado pela palavra, foi rapidamente tomado pelas tecnologias e linguagens da fotografia, do cinema, da televisão e, mais recentemente, da cibercultura. Na era das imagens, os discursos visuais medeiam, comunicam e transformam o cotidiano, por meio de diversas formas, usos e efeitos.

Podemos entender a imagem como uma linguagem síntese que recorre simultaneamente a diversos elementos visuais, a fim de oferecer representações várias, as quais podem ocorrer por meio de semelhanças, mas também por oposição, identificação ou diferença (Aumont, 2002). Representações são construídas por meio de relações de visualidade que permitem que uma imagem receba as características de sua figuração de elementos do mundo visual à sua volta.

Hoje é consensual que a imagem não é uma duplicata, uma cópia da realidade, mas uma transposição, dado que os processos de representação sofrem interferências constantes de luz, sombra e perspectiva que impossibilitam a réplica exata do fato representado. A variedade de pontos de vista e sensibilidades, aliada à pluralidade de percepções e leituras individuais, possibilitam uma diversidade de discursos imagéticos e interpretações, nas quais não há contradição, mas a presença de formas visuais cujo sentido é produzido por quem quer que as contemple.

Neiva Jr. (1986) afirma que a representação é um processo de substituição, o qual consegue formar o ausente como presente, por meio de signos. Isso nos leva a entender a natureza evocativa da imagem, essencialmente a presença do que está ausente. Daí sua relação direta com a memória e com a imaginação, a qual é, por seu turno, a capacidade de gerar imagens. Esquecer seria então o vazio advindo da incapacidade de se produzir imagens sobre determinado fato, objeto ou circunstância.

Antes do surgimento da escrita, a humanidade já se expressava por meio de imagens. Aliás, numa compreensão ampla, podemos considerar que os estudos sobre a imagem se

iniciam com a origem do homem, uma vez que analisar os signos e elementos naturais era indispensável para interpretar o mundo. Entretanto, mesmo sendo uma das primeiras formas de expressão cultural, para Santaella e Nöth (1998), ainda não há uma tradição literária estável voltada ao estudo da imagem, como há, por exemplo, ao estudo da palavra.

Quando a escrita se desenvolve, cerca de cinco mil anos depois da fala, ela o faz por meio das representações pictóricas primitivas, que aos poucos foram dando espaço aos sistemas fonéticos. A partir daí, a palavra escrita ganhou cada vez mais importância, especialmente com a invenção da imprensa, no século XV. Se o estudo das palavras foi difundido e valorizado pela gramática, literatura, filosofia, teologia e retórica, a imagem precisou esperar até o século XX para adquirir desenvolvimento ideal e algum espaço acadêmico.

Na antiguidade, coube à filosofia e à arte a produção dos primeiros tratados sobre a temática. Contudo, sem uma tradição analítica institucional, os estudos da imagem se propagaram em diversas áreas de pesquisa, apresentando-se enquanto objeto interdisciplinar do qual se ocupam a comunicação, a psicologia, a arte, a sociologia, a antropologia, entre outras ciências (Santaella; Nöth, 1998).

Apenas no século XX que duas correntes analíticas ganham força e começam a se incrementar, enquanto áreas do conhecimento voltadas às visualidades e seus discursos, signos e representações: a iconologia – que se desenvolve a partir dos estudos da arte, e a semiótica, que nasce no fim do século XIX, mas apenas no século seguinte ganha fôlego para despontar como a ciência dos signos, especialmente graças a um crescente movimento analítico de mensagens midiáticas no pós-guerra e ao estruturalismo, pensamento que transformou as ciências humanas ao propor pontos de vista mais abrangentes.

É comum, quando falamos de semiótica, utilizarmos as abordagens da tradição norte-americana, iniciada por Charles Sanders Peirce, ou da semiologia francesa, vinculada aos estudos de Ferdinand de Saussure e Roland Barthes, entres outros. Como dissemos anteriormente, nossa pesquisa não está ancorada na semiótica, enquanto metodologia. Por isso, não nos deteremos em esgotar o tema aqui. Entretanto, ainda que *en passant*, chamamos a atenção para a visão oferecida pela escola soviética, conhecida como Escola de Moscou, especialmente por sua influência nos estudos culturais e por sua relação intrínseca com o cinema.

As tradições semióticas surgem em contextos teóricos ligados à investigação verbal, assim como os estudos culturais surgem inicialmente enquanto análise crítica literária.

Entretanto, a partir da metade do século XX, essas escolas começaram a se ocupar de outros modos sensoriais da comunicação humana, avançando sobre outros sistemas de signo. Na URSS, o Estado não só fomentava uma forte cadeia produtiva, como também incentivava o desenvolvimento de estudos acadêmicos e inovações na linguagem cinematográfica, com destaque para a vanguarda construtivista, cujas linguagens e teorias transformaram definitivamente o cinema (Carrière, 2015).

O diferencial analítico da Escola de Moscou está na importância dada ao cotidiano e ao contexto cultural na análise dos signos. Também chamada de Semiótica da Cultura, a escola russa utiliza a noção de cultura, enquanto um sistema formado por outros diversos sistemas de signos que abrangem toda forma de expressão humana. Se os signos são produzidos neste sistema, os mesmos não podem ser investigados de forma abstrata, pois só podem ser entendidos no tempo e espaço em que surgiram.

A cultura, para a escola russa, não é um depósito de signos, mas um processo dinâmico de produção, conservação e organização de informações, logo, a cultura é o campo onde são construídas as memórias. Velho (2009) afirma que a memória é um elemento não genético, pois constitui um conjunto de informações que os grupos sociais constroem, acumulam e transmitem aos seus integrantes. Estes produzem, de forma contínua, novos elementos e valores culturais, por meio de manifestações artísticas, religiosas, educativas, políticas, entres outras. Essas formas de expressão formam um tecido sígnico, uma espécie de inteligência coletiva que estrutura as relações sociais.

A Escola de Moscou entendia que os signos – verbais, plásticos ou visuais – são produzidos por sujeitos históricos e por isso não podem ser interpretados de forma isolada. Por isso a semiótica da cultura sempre recorre à ideia de contexto coletivo para entender tanto as situações reais que permitiram o surgimento dos enunciados, como as possíveis leituras e tratamentos dos mesmos (Machado, 2003).

Todo este elaborado se dá fundamentalmente por intermédio da comunicação, do tornar comum. Nesse cenário, o signo só encontra significado coletivo quando se relaciona com outros signos da mesma cultura e é partilhado entre indivíduos de um mesmo grupo social. Nessa dinâmica, a memória não apenas é construída como também serve de alicerce para a manutenção de linguagens e códigos de expressão e interpretação.

Santaella e Nöth (1998) ressaltam a importância da interpretação de imagens mediante outras imagens de mesmo contexto. Para tanto, relembram a experiência de justaposição de imagens distintas e suas potencialidades psicológicas, orquestrada pelo

cineasta do Construtivismo Russo Lev Kuleshov. O cineasta soviético parte do princípio de que a interpretação de uma imagem isolada pode mudar drasticamente quando posta em contiguidade com outras, num determinado contexto. Suas experiências não só afetaram a noção de montagem no cinema, como influenciou o pensamento da semiótica da cultura.

A proposta de análise por contexto também diz respeito a uma ideia autorreflexiva de metalinguagem. Se um discurso verbal tem seu sentido formado por outros elementos textuais, a imagem pode ser avaliada por sua própria linguagem. A disposição, a ordem organizacional, a justaposição, a sobreposição, a ordem cronológica e a relação estética são itens a que se pode recorrer para a compreensão do contexto imagético, para além do verbalizado (Santaella; Nöth, 1998).

Além de ter moldado definitivamente a interpretação do discurso imagético e, por consequência, a atividade de análise e crítica cinematográfica, a escola de semiótica da cultura nos aponta caminhos ainda mais amplos, especialmente ao demonstrar como os signos estão presentes em todas as atividades humanas e sociais do cotidiano, permeando a produção de sentido, ideologia e memória.

Ao apontar a educação enquanto um dos sistemas culturais onde são produzidos os discursos e sentidos da imagem, bem como suas leituras e interpretações, as quais se dão por intermédio dos processos comunicacionais – lembremos que educação é comunicação – o pensamento semiótico cultural nos conduz ao entendimento de que as imagens são parte fundamental da troca de informações, costumes e saberes e está na base das atividades educativas.

De fato, a imagem está nos prelúdios da transmissão de conhecimento. Entre os povos primitivos, a educação se dava por meio da imitação, da repetição de práticas e costumes. Tais ações práticas incluíam o treino nos processos de obtenção de alimentos, vestiário e abrigo. As crianças brincavam de imitar, utilizando versões menos elaboradas de instrumentos dos adultos, como arco e flecha, ou fazendo utensílios de barro. Entretanto, o uso de imagens, já neste momento da humanidade, não era descartado.

Já vimos anteriormente que Gombrich (2015) nos fala dos usos das imagens e representações, nos processos educativos, desde os primeiros grupos humanos na pré-história, quando a arte rupestre possuía, além de valor místico e memorialístico, função instrucional. No limiar da Antiguidade, provavelmente entre os sumérios de 4000 a.C., as imagens foram o elo na transição da cultura oral para o desenvolvimento da escrita, a qual estava vinculada a representações de ações, sujeitos e objetos do cotidiano.

Em Cambi (1999) percebemos que, em maior ou menor escala, quase todas as civilizações antigas e clássicas utilizaram as imagens produzidas, por meio das técnicas de sua época, nos processos educativos, onde arte, religião e educação se inter-relacionavam. Com o estabelecimento dos símbolos da escrita, em especial nas culturas persa, egípcia e greco-romana, as representações foram sendo destinadas cada vez mais aos usos místicos e estéticos.

Contudo, na Idade Média, observamos um retorno expressivo do uso das imagens artísticas para fins educativos. Com um grande número de iletrados, em épocas onde o ensino formal e a leitura estavam restritos a determinados grupos, a Igreja – instituição responsável por regular a educação – utilizava a arte sacra para ensinar o catecismo e noções de comportamento moral.

As imagens estão na gênese da evolução cultural e social da humanidade. Ao longo da história, os signos exerceram diversas funções, desde usos estéticos, representativos e memorialísticos a objetos de culto e doutrinação. Em paralelo, os signos sempre exerceram papéis instrucionais, em maior ou menor escala. Contudo, no século XX, com a produção e difusão massiva de discursos imagéticos, é que há um expressivo crescimento de interesses pelas possibilidades epistêmicas dos mesmos. A representação técnica passou a inscrever o sujeito numa escrita sígnica, cultivando um novo regime de sensibilidade que apresenta e reconcilia a percepção e o enunciado, o reconhecível e o estranho, o idêntico e o diferente (Medeiros, 2016).

No século das imagens, como ficou conhecido o século XX, as mensagens midiáticas, artísticas, comerciais e informacionais permearam a sociedade e, segundo Peter Burke (2017), trouxeram a percepção de que as mesmas difundiam informações visuais sobre o mundo de naturezas diferentes, embarcadas em suas representações e discursos. Mais do que o registro de uma testemunha ocular, que oferece apenas evidências de fatos e acontecimentos, as representações visuais compartilhavam fontes, indícios, ideologias e pontos de vista, elementos que poderiam contribuir de maneira essencial com o conhecimento.

Diante disso, vários ramos das ciências sociais e humanas, como a antropologia, a sociologia, a história, entre outros, vislumbraram potenciais vantagens cognitivas no recurso imagético. A educação em especial, talvez pela tradição de práticas pedagógicas baseadas em imagens, foi uma das primeiras áreas a propor um diálogo com as imagens, a partir de sua

função geral do conhecimento, com destaque para o pioneirismo já mencionado de John Dewey e seu importante trabalho sobre arte e educação.

O filósofo estadunidense dedicou parte de seus estudos às artes e às mensagens midiáticas, enquanto elementos cognitivos de grande penetração e poder. Em especial, defendia que a arte não é uma coisa distante, posta num pedestal, mas algo acessível e produzida para o comum, para a vida comunitária. Diante desse pensamento, entendemos que as imagens são elementos presentes e produzidos no cotidiano das pessoas e, por isso mesmo, possuem um grande potencial para facilitar a apreensão de determinados conteúdos e fomentar o desenvolvimento de um pensamento crítico, por meio das interações dos indivíduos com as mesmas.

Dewey (2010) define a experiência interativa como o ponto de partida e o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre os organismos e os meios. Quando plenamente realizada, em forma de comunicação, produz transformações. Para ele, a arte das representações é a prova de que a humanidade utiliza materiais e energias físicas e sensoriais, com a intenção de ampliar sua própria vida e para restabelecer, conscientemente, significados diversos e infindáveis. Trata-se, para o autor, da "maior realização intelectual na história da humanidade" (p.93).

A partir dos anos 1980, prosseguindo com a ampliação dessas discussões, alguns autores e escolas têm proposto terminologias e categorias para se referir às relações entre as mensagens midiáticas e artísticas com a educação, especialmente a fim de reafirmar a assertiva de que comunicar é educar. Nomenclaturas como arte-educação, mídia-educação e educomunicação são exemplos contemporâneos desses esforços. Em comum, ambas reafirmam o potencial cognitivo das imagens.

Se o uso das imagens nos processos educativos não é recente, tampouco o são as discussões a respeito das representações e cognição. A tentativa de se estabelecer nomenclaturas e conceituar sobre algo não tão novo só aponta para essa vacância no pensamento acadêmico, o qual, em muitos casos, não relegou aos signos a devida relevância. Muitas iniciativas tratavam do tema de maneira indireta, em meio a outras questões filosóficas e epistemológicas.

No século XIX, Friedrich Nietzsche (2009) já afirmava que aprender é compreender a realidade por meio de fantasmas determinados, apontando o valor das imagens, da memória e das experiências cotidianas para a cultura e para os processos educativos. O pensamento do filósofo alemão se aproxima da ideia contida em Aristóteles (2013), para quem a alma não

conhece sem fantasma, ou seja, sem imagens internas ou externas capazes de mediar os processos de interpretação do real.

Essa noção de fantasma, ou *phantásmata*, presente em Aristóteles (2013), diz respeito às representações internas de objetos percebidos, geradas a partir do existente e impressas na alma. Ela se relaciona diretamente com a *phantasía* – imagens mentais que podem, ou não, provir do existente, mas parte das sensações e remete ao conceito de imaginação. A *phantasía* seria uma capacidade que permite experiências sensoriais, enquanto os *phantásmata* seriam advindos de imagens genuínas. Os dois conceitos se aproximam, respectivamente, das ideias contemporâneas de imaginário e memória, ambas indispensáveis para o exercício cognitivo.

Gombrich (2007) aponta que a imagem tem por função primeira garantir, reforçar, reafirmar e explicitar nossa relação com mundo tridimensional, sendo uma espécie de fragmento deste, uma percepção da realidade que traz informações do exterior para o interior. Mesmo a imagem bidimensional, como uma pintura ou fotografia, permite uma noção espacial que mobiliza os mesmos processos utilizados na profundidade real. Nisso trabalham juntos o imaginário, com sua capacidade de formular imagens mentais, a fim de compreender e rememorar, e a memória, que auxilia nos processos de reconhecimento e rememoração – processos com vínculo direto com a cognição.

Para a formação e compreensão de uma representação, o sentido da imagem é lido pelo expectador com base em pensamentos preexistentes – ideias centrais e temas gerais – presentes no imaginário e na memória social, os *themata*. Moscovici (2015) considera os *themata* como concepções enraizadas que formam a percepção que temos, ou seja, ideias-fontes, ou conceitos-imagens, presentes no núcleo figurativo das representações sociais. As relações entre estas e o expectador se dá pelo conjunto de índices de analogia.

Esta leitura de imagens produz um efeito de realidade único e subjetivo, num processo retroalimentado em que não há recepção passiva, mas atividade constante. Gombrich (2007) sistematiza esse pensamento ao afirmar que, ao mesmo tempo em que o espectador constrói a imagem, a imagem também constrói o espectador. Entender a relação entre sensibilidade e reflexão é perceber que nós pensamos por meio de imagens e, naturalmente, também aprendemos por meio delas. Nas palavras de Fernando Pessoa (1966), sentir é pensar.

Neste mundo de representações, percebemos a realidade por meio de imagens, refletimos e memorizamos também a partir delas. Diante disso, é possível afirmarmos que os signos visuais estão no cerne dos processos cognitivos contemporâneos. Os discursos e

narrativas imagéticas são produzidos no contexto da sociedade. Eles partem da realidade, do visível, dialogando com o seu tempo e cultura e atuando na formação dos indivíduos e grupos.

Para Jacques Aumont (2004), o cinema herda a cultura das imagens dos séculos passados, sendo o ponto alto de um processo de representações que começou nas primeiras civilizações. Por conta de seu poder de atração e penetração social, a sétima arte conquista, encanta e conduz à reflexão, ocupando um papel relevante na contemporaneidade, no desenvolvimento de um imaginário coletivo e na formação e manutenção de uma memória social. Esse diálogo com o mundo da vida faz dos filmes ferramentas imprescindíveis nos processos de ensino-aprendizagem, em especial na Educação para Nunca Mais.

### 3.3.2 Trajetórias do cinema educativo

Quando o cinema surge, como uma curiosidade científica, na Paris de 1895, nem mesmo seus criadores conseguiram vislumbrar todo o potencial do que possuíam em mãos. Para os Lumière, o *cinematographo* era visto apenas como um instrumento científico para pesquisas sobre o movimento (Bernardet, 2006). Essa visão tão austera não previu como a tal invenção se tornaria uma poderosa máquina de contar histórias, encantar e assumir importante papel na cultura e no imaginário social.

Os primeiros estudos sobre o cinema também não foram promissores. No início do século XX, a Teoria Crítica frankfurtiana tendia a rechaçar o valor estético do que podia ser produzido e reproduzido por meio de tecnologias e via as mensagens midiáticas como produto industrial e alienante.

As noções de valor social e educativo das narrativas cinematográficas surgem concomitantemente ao reconhecimento do seu *status* de arte, nas primeiras décadas do século XX, quando se observam a complexa estrutura de sua linguagem informacional e estética. Se por um lado os produtores dos grandes estúdios, ligados à indústria cinematográfica, começam a descobrir na sétima arte uma potencial influência social, capaz de ditar comportamentos, tendências e estímulos, por outro lado, vários governos decidiram se apropriar da dimensão realística e encantadora das imagens em movimento para difundir ideologias e valores, causando impacto social.

Esta formação sociopolítica, por meio de produções cinematográficas, já se fazia sentir durante a primeira guerra mundial, incentivando os mais diversos esforços de guerra e

apoio das populações. No entanto, podemos dizer que tal processo conheceu sua grande expansão no período entre guerras, a partir dos anos 1920, quando contribuiu com a edificação dos diversos ideais ultranacionalistas da época e com as propostas de avanço cultural, progresso civilizatório e ideologia política, com destaque especial para os incentivos estatais, voltados à produção fílmica, em países como Alemanha, com filmes pensados por Joseph Goebbels e dirigidos por Leni Riefenstahl; Itália, com a criação do LUCE – *L'Unione Cinematografica Educativa*; União Soviética, por meio dos filmes políticos produzidos no seio de movimentos amplos, como o Construtivismo Russo, ou restritos à sétima arte, como o *Kino-glaz* e o *Kino-pravda*; e, por fim, os Estados Unidos, onde o cinema foi incorporado ao que ficou conhecido como Esforços de Guerra, com destaque para os filmes antinazistas realizados por D.W. Griffith, Anatole Litvak, Frank Capra e mesmo Charles Chaplin.

Como aponta Simis, "no período anterior a 1930, o cinema, depois da imprensa, era o meio de comunicação mais importante e, por isso, não causa surpresa o fato de que a ideia de utilizá-lo como meio de auxiliar o ensino já tivesse seus defensores" (2015, p.25). A autora ressalta que, mesmo no Brasil, as propostas de reorganização do ensino, feitas em 1928, já incluíam menções ao cinema educativo. Tais postulados encontraram ressonância prática durante o Estado Novo, servindo bem aos interesses populistas e nacionalistas de Getúlio Vargas, então em declarado flerte com as gestões fascistas da Europa Central.

Preocupado com o poder de propaganda presente nos filmes, o governo Vargas institui, em 1934, o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural – DPDC, órgão ligado ao Ministério da Educação e Saúde – MES. Avançando na proposta do uso do cinema com fins educacionais, o Estado Novo cria, em 1937, o INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo, idealizado por Roquete Pinto, claramente inspirado no LUCE italiano.

A preocupação principal do instituto era com o universo escolar. "A realização de filmes que colaborassem para o ensino dos conteúdos curriculares e a capacitação metodológica do docente com a nova linguagem faziam parte dos objetivos do INCE" (Ferreira, 2018, p.38). Apesar dessa concepção, também foram produzidos materiais chamados de cinejornais, com vistas à exibição nas salas de cinema, antes das sessões. À frente de muitos desses conteúdos estava o cineasta Humberto Mauro, considerado um dos autores mais significativos do ciclo regional do cinema brasileiro e uma das grandes influências do Cinema Novo. Entre 1936 e 1964, Mauro realizou mais de 300 filmes pelo INCE.

Com a missão clara de promover e orientar a utilização das narrativas fílmicas nos processos de educação popular, o INCE realizou projeções em mais de mil escolas e institutos de cultura, organizou uma filmoteca e elaborou diversos filmes com temáticas que iam desde geografia, história e música à medicina e educação rural (Simis, 2015).

Ao fim do Estado Novo, o instituto – cuja produção educativa era focada na difusão de uma suposta identidade brasileira e na divulgação de ideais nacionalistas de progresso – teve seu objetivo esvaziado, arrastando-se até a ditadura militar, quando foram implantados o Instituto Nacional de Cinema – INC, em 1966; a Empresa Brasileira de Filmes – Embrafilmes, em 1969 e o Conselho Nacional de Cinema – CNC, em 1976, num complexo burocrático, com funções confusas e voltado a gerir e controlar toda a cadeia produtiva do cinema nacional.

O governo autoritário também visualizou o cinema como um meio para difusão e promoção de um imaginário social acerca de uma suposta identidade cordial, alegre e ordeira do povo brasileiro, assim como da propaganda ufanista de estabilidade e crescimento econômico. Para tanto, valeu-se especialmente da perspectiva do cinema educativo não escolar, por meio da massificação dos cinejornais (Ferreira, 2018).

A redemocratização do país, assim como a Constituição de 1988, apontou a necessidade de reformas no sistema educacional brasileiro, o qual deveria estar no mesmo passo das transformações sociais e tecnológicas atuais. Esta reforma metodológica indicava possíveis usos de outras fontes documentais e de saberes, tais como fotografia, música, filmes e conteúdos televisuais.

> Na virada para a década de 1980, a popularização do videocassete viabilizou a entrada dos filmes, no formato de fitas VHS, nas escolas. A partir de então, as transformações tecnológicas, com o DVD na década de 1990 e o formato digital no século XXI, só fizeram consolidar a presença do cinema no cotidiano escolar. Secretarias governamentais de educação equiparam muitos prédios escolares com salas de filmes e estimularam cursos de capacitação docente. Os livros didáticos começaram a incorporar sugestões de filmes como informação complementar do tema estudado e, gradativamente, as editoras passaram a publicar títulos sobre o assunto (Ferreira, 2018, p.45)

Estas ações foram vistas, à época, como positivas e inovadoras, afinal, apesar do Estado já produzir e incentivar conteúdos fílmicos em sala de aula, ainda não havia uma sistematização de tais propostas, enquanto política educacional estabelecida nas diretrizes pedagógicas. No entanto, mesmo ao apontar o cinema como aliado dos professores, nos

processos de formação, as medidas adotadas nas últimas décadas do século XX ainda reforçavam a noção do uso meramente ilustrativo das narrativas cinematográficas.

Para Rosália Duarte (2002), essa postura equivocada é fruto de certo desconhecimento ou preconceito – resquícios de uma crença em que produtos audiovisuais colaboram para o desinteresse pela leitura e escrita – conduzindo à ideia de que filmes não educam, podendo apenas servir como complemento ilustrativo das atividades que seriam verdadeiramente pedagógicas. Ainda, seria também comum o entendimento reducionista de que apenas filmes que abordem temáticas específicas, vinculadas ao conteúdo, à didática ou ao cotidiano escolar, ou mesmo documentários científicos sejam, de fato, educativos.

A primeira década do século XXI trouxe o acesso a novas tecnologias de produção e difusão de imagens. Numa sociedade permeada por discursos imagéticos – e da consequente ampliação da noção social do real e da representação da realidade – ocorreu uma expansão da ideia de cinema educativo para além dos filmes conteudísticos, com vieses didáticos e instrucionais. Tal percepção apontou outros caminhos que levam em conta que toda obra cinematográfica traz, em si, potencial dialógico para com a consciência e a cognição humana, sendo suscetível à análise crítica e uso pedagógico.

Diante disso, novas concepções sobre a potencialidade educativa do cinema apontam para a multiplicidade de saberes e representações sociais, presentes nos conteúdos fílmicos, e a capacidade de atração dos estímulos audiovisuais, os quais facilitam a compreensão de certos assuntos e contribuem para o desenvolvimento de uma visão crítica sobre a vida e o cotidiano.

> Se admitirmos que a relação com os filmes participa de modo significativo da formação geral das pessoas, precisamos entender como é que isso se dá e qual é a extensão e os limites dessa participação. Precisamos estar atentos e dispostos a compreender a *pedagogia do cinema*, suas estratégias e os recursos de que ela se utiliza para *seduzir*, de forma tão intensa, um considerável contingente de pessoas (Duarte, 2002, p.21)

As experiências de assistir filmes estão associadas à produção de saberes, identidades, crenças e visões do mundo. Por isso, faz-se necessário um aprofundamento sobre as relações entre cinema e educação e suas possibilidades na formação cidadã, especialmente sobre como as narrativas cinematográficas ampliam as possibilidades dialógicas, ao permitirem aproximações sensíveis a determinados temas.

### 3.3.3 Educar pelo cinema

Como mencionamos anteriormente, os aparatos políticos de alguns Estados – especialmente aqueles sob regimes de exceção – vislumbraram, ainda no limiar do século XX, as potencialidades formativas dos filmes e sua eficácia nos processos de construção do imaginário e das consciências sociais. Por outro lado, mesmo com o sucesso comercial da indústria do entretenimento e como as experiências bem sucedidas de formação política, no período entre guerras, parte da academia ainda manteve fortes ressalvas sobre os meios de comunicação, à época. Tal ideário pessimista, aliado aos conflitos bélicos de escala global, retardaria o despontar de posturas acadêmicas mais otimistas acerca das narrativas fílmicas.

Após a segunda grande guerra, enquanto as nações buscavam se reestruturar e avaliar os saldos e prejuízos do conflito, ficou ainda mais patente o poder mobilizador do cinema e seu papel junto às mentalidades. Em vista disso, houve um crescimento do interesse por estudos analíticos acerca da linguagem cinematográfica e da necessidade de utilizá-la para objetivos mais construtivos.

Enquanto o conflito armado assolava a Europa, muitos estudiosos buscaram refúgio na América do Norte, o que permitiu diálogos que não só deram outras perspectivas à Teoria Crítica, como influenciaram o surgimento de pensamentos divergentes e de outras escolas teóricas. Por sua vez, as teorias psicanalíticas, aliadas à linguística estrutural e à semiótica, questionaram a visão simplista de estímulo-resposta da primeira *gestalt*.

Emblemático é o caso de Siegfried Kracauer, pensador alemão da Escola de Frankfurt, cujas pesquisas estavam voltadas à cultura popular. Ao se mudar para Nova York, nos anos 1940, Kracauer se dedicou aos estudos sobre memória, imagem e tecnologia, e sobre o realismo no cinema, estabelecendo algumas bases da crítica cinematográfica contemporânea e influenciando autores culturológicos da segunda metade do século XX.

Para falarmos acerca das interseções entre cinema e educação, precisamos antes destacar o pioneirismo do pensamento de John Dewey, ainda na primeira metade do século XX. O filósofo norte-americano do movimento da Escola Nova foi um dos primeiros a vislumbrar as potencialidades pedagógicas das artes visuais, por meio de sua inserção e diálogo com o cotidiano.

Publicado em 1934, o livro Arte como experiência aponta as formas artísticas como "a maior realização intelectual da história da humanidade" (Dewey, 2010, p.93) e, portanto, dotada de grande impacto sobre o espectador, leitor ou ouvinte. Segundo ele, a experiência

estética é uma característica irredutível da vida e a mais intensa sobre a consciência, pois parte da negociação consciente entre o eu e o mundo.

O autor critica as teorias anteriores que partem "de uma concepção da arte que a espiritualiza, retirando-a da ligação com os objetos da experiência concreta" (2010, p.71) e sugere que as obras sejam colocadas num contexto diretamente humano, pois apresentam relação com a vida e só por meio das experiências do leitor/observador ganharão sentido. "A arte, portanto, prefigura-se nos próprios processos do viver" (2010, p.92).

É a defesa de Dewey sobre a origem cotidiana da arte, a necessidade de sua democratização e seu papel na construção das consciências críticas que vai abrir portas para o diálogo entre educação e cinema, especialmente no mundo contemporâneo, permeado por imagens e mediado por representações sociais construídas a partir do cotidiano.

A perspectiva de Dewey sobre a nova educação se baseava em uma filosofia pragmática, que intentava elaborar saberes a partir do desenvolvimento do pensamento crítico sobre a realidade, partindo de elementos do cotidiano – inclusive das mensagens midiáticas –, a fim de unir teoria e prática, incentivando ações coletivas voltadas à construção de uma democracia criativa e radical, capaz de permitir uma participação ativa na vida pública e social (Dewey, 1997).

Muniz Sodré (2012) afirma que as pesquisas de Dewey com as mídias levavam em consideração não apenas o ambiente tecnológico, mas a interação humana com este e a consequente experiência educativa. Como consequência deste trabalho, ele acabou por se aproximar dos estudos do educador e filósofo canadense Marshall McLuhan, entusiasta do poder educativo dos meios de comunicação e das novas tecnologias.

Herbert Marshall McLuhan (2007) propunha uma hipótese de uma ecologia intrínseca aos meios de comunicação cujas mensagens ele apontava como tradutoras da realidade, inclusive as narrativas cinematográficas, as quais chamava de produção artística coletiva, condição que a tornava ainda mais rica, abrangente e vinculada com a realidade.

Os diálogos entre McLuhan e Dewey despertaram a atenção do educador Anísio Teixeira, um dos principais nomes da educação no Brasil. Durante os anos 1920 e 1930, principalmente no período em que cursou seu mestrado na Universidade de Colúmbia, em Nova York, Teixeira teve contato com Dewey e com os princípios ligados ao desenvolvimento da capacidade crítica e intelectual da Escola Nova (Nunes, 2010). O educador baiano também conheceu a obra de McLuhan, especialmente seu pensamento

visionário acerca dos meios de comunicação e de seus usos para a educação e experiências de transformação social.

As ideias de Dewey e McLuhan causaram impacto no pensamento educacional de Anísio Teixeira, como pode ser observado em seu artigo Mestres de Amanhã, publicado em 1963, onde chamava atenção para o crescimento do papel social dos meios de comunicação e o lugar que seu conteúdo deveria ocupar nos processos de aprendizagem.

Ao falar do cinema, especificamente, ele aponta para a função socialmente emancipadora das produções fílmicas, capaz de permitir experiências culturais diversas ao homem comum, extrapolando os limites de sua posição social, ou mesmo geográfica, para inseri-lo numa perspectiva cultural global, ampliando as potencialidades de seu cultivo mental (Teixeira, 1963). Desse modo, os professores do amanhã, de um futuro iminente, deveriam estar conscientes de seu papel de mediadores, oferecendo aos estudantes as condições para uma leitura crítica das mensagens midiáticas.

Ideias pioneiras como as de Dewey, McLuhan, Teixeira e outros tantos que se dedicaram a repensar novas possibilidades de educação que dialogassem com o contemporâneo, abriram espaços mais afirmativos para o cinema, nas ciências humanas e sociais, permitindo o diálogo entre a sétima arte e a aprendizagem e uma crescente produção sobre o tema, sob variados pontos de vista.

O historiador estadunidense Mark Carnes (1997), por exemplo, questiona a veracidade das narrativas baseadas em fatos históricos. Para ele, historiadores buscam se basear em registros históricos e fragmentos sólidos de evidência, a fim de construir os significados que depois serão postos à discussão. Por outro lado, o cinema tem a liberdade sensível da arte que permite inferências e suposições capazes de preencher os vácuos daquilo que não se tem registro e eliminar ambiguidades e complexidades.

No entanto, Carnes reconhece o poder do cinema, especialmente num tempo em que as audiovisualidades apresentam maior receptividade que a palavra impressa, podendo vir a ser importante aliado na apresentação do passado aos jovens, atraindo estes para o estudo de história, por exemplo. Se o cinema não deve substituir o conhecimento produzido a partir de análises e evidências, tampouco pode se ignorar sua forte influência sobre o modo como visualizamos o passado.

A discussão que Carnes encampa, a partir de uma longa análise de mais de cem filmes históricos produzidos em seu país, apresenta uma posição equilibrada e pertinente. Um filme não pode ser recebido como uma verdade absoluta, mas não pode ser descartado como

uma leitura complementar e um convite ao aprofundamento posterior. Ademais, ele mesmo reconhece que o passado, apesar de decorrido, ainda não está dado e que suas leituras são sempre na forma de um passado imperfeito, no sentido gramatical de ação contínua. A narrativa histórica oficializada também é fruto de visões subjetivas e negociações.

"O cinema, assim como o teatro e a ficção, inspira e diverte. Frequentemente, ensina verdades importantes sobre a condição humana" (Carnes, 1997, p.10). Sua capacidade única de transmitir e sensibilizar, especialmente por meio de representações, é elemento valoroso no desenvolvimento da consciência histórica. Por fim, como pontua o historiador, alguns filmes também acabam por se tornar importantes documentos históricos, sobretudo por dizerem respeito à época em que foram feitos.

Ainda que o cinema e a educação por vezes não se reconheçam como parceiros na formação das pessoas, ambos vêm caminhando juntos e se relacionando desde o início do século XX, não apenas por meio de uma aproximação, mas também por abordar conceitos vinculados às noções críticas que nos convidam e conduzem a uma reflexão sobre a sociedade. Ver filmes tornou-se uma prática social tão importante para a formação cultural e educacional das pessoas, quanto a leitura de obras literárias e filosóficas, por exemplo, o que lhe outorga o mesmo *status* de outras formas de arte (Turner, 1997).

O filme pode vir a ser um inestimável instrumento pedagógico capaz de desafiar conhecimentos e formas de aprendizagem oficialmente endossados, afinal, se inserem no quadro de uma cultura visual que emprega novos modelos pedagógicos em que a cultura se torna um local de poder no mundo moderno. Por sua natureza constitutiva e política, o cinema é capaz de oferecer perspectivas e mobilizar potencialidades educativas, por meio do uso de imagens, sons, gestuais, diálogos e uma gama de elementos espetaculares, interferindo na forma como os indivíduos aprendem a agir, falar, sentir, pensar e se comportar.

Como assevera Henry Giroux (2003), os filmes funcionam pedagogicamente tanto dentro quanto fora das escolas, extrapolando a concepção engessada de educação. A noção tradicional de que os filmes são apenas uma forma de entretenimento ou itens de consumo unidimensionais seria radical e limitada. Para o crítico cultural norte-americano, narrativas cinematográficas podem ser vistas como práticas sociais e eventos mediados, dentro das concessões mútuas entre as várias esferas públicas e experiências vividas, capaz de desempenhar um papel importante na referência de ideias e valores particulares ao diálogo público e de oferecer um espaço pedagógico para lidar com a visão que a sociedade tem de si mesma, do mundo público de poder, eventos, política e instituições.

A amplitude da proposição de Giroux encontra eco nas preocupações de alguns autores que têm se dedicado a pensar as relações entre cinema e educação. Para Napolitano (2003), utilizar filmes em processos pedagógicos deve ir além dos simplórios usos ilustrativos para conteúdos maçantes. Um filme é dotado de elementos éticos e estéticos complexos o bastante para conduzir discussões profundas. Além disso, é preciso fugir da exibição quase cineclubista, utilizada apenas para preencher o tempo, mas sem nenhum tratamento crítico.

Em consonância, Teixeira e Lopes (2014) alertam para que sejam evitados aquilo a que chamam escolarização e didatização do cinema, restringido-o a um instrumento ou recurso didático, o que seria uma posição reducionista diante das diversas possibilidades apresentadas pela sétima arte, a qual, por si só

> permite a experiência estética, porque fecunda e expressa dimensões da sensibilidade, das múltiplas linguagens e inventividade humanas, o cinema é importante para a educação e para os educadores, por ele mesmo, independentemente de ser uma fonte de conhecimento e de servir como recurso didático-pedagógico como introdução a inovações na escola (Teixeira; Lopes, 2014, p.11).

Não se trata de afirmar que o cinema não possa ser útil, enquanto ferramenta ilustrativa, ou didática, mas de não ceder a reducionismos e não deixar de pensar numa dimensão ainda mais ampla, diante de tantas possibilidades. Se é preciso levar o cinema para a escola, também é possível que a educação vá também ao cinema. Ademais, o cinema tem uma penetração no cotidiano e na cultura em dimensões paralelas e complementares à da escolarização, porém indo além da mesma. Um filme pode educar aonde a escola não chega ou não está presente, sendo elemento para uma pedagogia integral.

Alertamos, no entanto, que, caso seja utilizado em sala de aula, educadores precisam entender seu papel de mediadores e condutores, evitando impor pontos de vista pré-produzidos e pensar estratégias de articulação entre os conteúdos pedagógicos e as narrativas fílmicas, levando em conta habilidades, competências e os repertórios de valores socioculturais, a fim de maximizar a experiência de aprendizagem, fomentando o espírito crítico, criativo e a ludicidade e incentivando os aprendentes a incorporar tais valores à sua vida cotidiana extramuros (Napolitano, 2003).

O que podemos apreender é que o cinema possui conteúdos permeados de representações sociais – recursos indispensáveis nos processos de formação do imaginário e da memória social e na percepção e inserção na realidade. Isso também o qualifica enquanto ferramenta complexa e interessante, não apenas para a recreação, mas para a atividade

pedagógica. Stuart Hall (2016) aponta o cinema como uma organização complexa pelo fato de ser composto de muitas partes e estruturas que se entrecruzam. Por isso, deve ser pensado enquanto expoente da cultura em vigência que cumpre não um, mas vários papéis sociais.

Entre todos estes papéis sociais está o de mediador e catalisador da vida, capaz de permear o cotidiano e a cultura, interferindo na forma como nos relacionamos com o mundo e pensamos nossa existência enquanto indivíduos e em sociedade, contribuindo na construção de saberes. Nesse processo construtivo, inclusive, entram a arte e a estética, as quais estão presentes na base da formação humana, incentivando leituras e apropriações peculiares do real e promovendo formações éticas, ao incorporar a multiplicidade, a diferença, a contradição e o questionamento (Schroeder, 2012).

É o que John Dewey (2010) chama de experiência por meio da arte. A experiência é uma negociação consciente entre eu e o mundo, uma característica irredutível da vida. Para ele, não há experiência mais intensa do que aquela possibilitada pela arte, a qual se constrói pelas negociações, leituras, interpretações e recriações entre a obra e as subjetividades do observador.

Essa produção de subjetividades talvez seja, em si, um dos principais atributos do cinema, pois aponta espíritos dos tempos – o de sua produção e o de sua leitura –, permite interpretações e ressignificações do real e gera novos contextos, permitindo uma troca entre observadores e aquilo que foi observado. Quando convoca imagens que problematizam a realidade, um filme gera tensões e provoca senso reflexivo.

Gombrich (2007) também chama a atenção para o fomento do sentimento de empatia proporcionado pela sétima arte. Ao produzir imagens próximas do real, tão familiares para nós, conseguimos nos enxergar nelas e nos transferir para a tela. Essa atividade contemplativa da realidade estimula a imaginação do expectador, ao se vislumbrar em outros tempos, locais, acontecimentos, ou mesmo no lugar de personagens.

Por seu turno, o sociólogo francês Pierre Bourdieu (2007) indica que a experiência com o cinema pode desenvolver nos sujeitos uma espécie de competência para ver, uma espécie de disposição social de valor capaz de analisar, compreender e contemplar as narrativas cinematográficas e, por consequência, ler criticamente as mensagens veiculadas pelos meios de comunicação. O autor ressalva que esta competência pode advir também de outras experiências culturais, artísticas e midiáticas ou mesmo da instrução formal, sendo que o cinema permite vivências de imersão.

O domínio dos elementos e códigos que integram a linguagem cinematográfica se revela como um capital cultural valoroso, na sociedade contemporânea, em que são criadas e consumidas inúmeras produções audiovisuais. Educar com o cinema também pressupõe educar para o cinema, processo em que se conduz ao desenvolvimento dessa competência para ver e ouvir, assim como se preparam os sujeitos para leitura e escrita.

Em síntese, podemos entender que, sendo um filme fruto do pensamento e da criatividade humana, em determinado contexto sociocultural e histórico, o mesmo se apresenta como elemento passível de dialogar e conduzir a reflexões sobre o mundo e a vida. O sujeito, ao desfrutar das sensações provocadas pelo cinema e interagindo com este por meio da interpretação e da reflexão, aprende a aprender, inclusive a ler imagens e a refletir sobre elas e a partir delas, questionando valores.

Todavia, para além das questões subjetivas, o cinema também contribui com os processos educativos, por meio das experiências de sociabilidade. Rosália Duarte (2002) nos lembra que a educação é um processo de socialização, em que um indivíduo internaliza normas, ideias e hábitos que a sociedade impõe aos que dela queiram participar. Por outro lado, um sujeito socializado pode buscar participação ativa a fim de interferir e modificar o mundo. Este processo é sempre inconcluso e está em permanente construção por parte dos sujeitos agentes da interação social.

Ora, a educação escolar é apenas uma das muitas formas de sociabilidade e de produção e transmissão do conhecimento. “O mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de sociabilidade {...}, ou seja, forma autônoma ou lúdica de *sociação*, possibilidade de interação plena entre desiguais, em função de valores, interesses e objetivos comuns” (Duarte, 2002, p.17).

Esse processo de socialização é imprescindível para a construção das interpretações fílmicas, haja vista que o significado cultural de um filme é construído contextualmente, seja onde foi produzido, seja onde foi assistido e sua leitura não é um fenômeno autônomo, mas frutos de negociações e interações com os valores, crenças e práticas sociais dos expectadores. Posição, inclusive, defendida pelos Estudos Culturais que passaram a apontar a audiência não como um conjunto de receptores vazios e passivos, mas como sujeitos sociais capazes de interagir, interpretar e ressignificar conteúdos.

Por fim, cabe aqui uma ressalva pertinente. Quando apontamos as possibilidades educativas do cinema, por certo não queremos aqui afirmar que as mesmas são a solução para os diversos problemas pedagógicos contemporâneos. O que defendemos é uma experiência de

ensino-aprendizagem e expansão do olhar através da fruição artística com uma forma de arte complexa e centenária, mas que continua inovadora em sua estética e produção, apresentando uma linguagem dinâmica e transformadora que é passível de se articular com outros saberes e competências.

O cinema possui um claro modelo cíclico, pois, enquanto forma de arte, é produzido no seio da sociedade, em meio ao contexto histórico e cultural, em diálogo com percepções, mentalidades e ideologias temporais e tendo por base a memória e o imaginário social. No caminho de volta, de forma complementar, as representações de fatos, personagens e objetos, presentes nos filmes, produzidas sob a conjuntura supracitada, contribuem, por meio de reconfigurações, ressignificações ou reafirmações, para as leituras de mundo e os processos de permanente construção da memória e do desenvolvimento da empatia e do senso crítico acerca dos valores sociais, culturais e políticos, o que, como veremos a seguir, é muito valioso para a EDH.

### 3.3.4 Um cinema para a Educação em Direitos Humanos

Vimos que o cinema pode ser instrumento valioso nos processos de ensino-aprendizagem, cuja riqueza e polissemia linguística possibilita novas formas de aproximação para com problemas de grande interesse socioeducativo, abrindo novas possibilidades e estratégias de discussão acerca das transformações sociais e da importância da participação cidadã no desenvolvimento da democracia.

Filmes podem levar ao desenvolvimento das noções de empatia, solidariedade e "ensinar o respeito aos valores, crenças e visões de mundo que orientam as práticas dos diferentes grupos sociais que integram sociedades complexas" (Duarte, 2002, p.90). Esse poder de sensibilização é capaz de fomentar reflexões sobre problemas cotidianos e as lutas históricas das várias minorias sociais, despertando para uma convivência democrática e participação cidadã.

> Enquanto forma pedagógica, o cinema costuma colocar em jogo problemas que dizem respeito ao discurso público, ao debate e à forma de fazer política de forma diversa e às vezes espetacular, se nos referirmos a filmes que abordam o racismo, desafiam a homofobia ou veiculam representações provocativas sobre a guerra, violência, masculinidade, sexismo ou pobreza. Estrategicamente localizado entre o reino privativo do lar e outras esferas públicas, o cinema oferece um espaço distinto no qual um conjunto de problemas e significados contraditórios entra no discurso

> público, às vezes até lidando com os problemas mais urgentes que a sociedade enfrenta (Giroux, 2003, p.23) [tradução nossa].

Educar para a diversidade, o respeito e o diálogo é pressuposto da Educação em Direitos Humanos: um processo permanente e inacabado que precisa incorporar ferramentas, táticas e linguagens para despertar atenção, convidar ao debate e sensibilizar a sociedade para reflexões relevantes que produzam transformação. Os desafios estão dados: preconceitos, intolerância, exclusão, xenofobia, racismo e distintas formas de discriminação contra povos indígenas, negros, mulheres e outras tantas minorias em situação de vulnerabilidade. Diante de tais problemáticas, fortemente presentes na sociedade contemporânea, é imperativo instaurar uma pedagogia pela qual os cidadãos possam ser despertados para a indignação e ação de combate às mesmas (Teixeira; Lopes, 2014).

Filmes, de diversos gêneros, formatos e durações são elementos que conduzem às mais diversas experiências reflexivas de mediação e apreensão sobre variados assuntos, de maneira ética e criativa, permitindo um questionamento sobre o cotidiano e uma aproximação afirmativa com as diferenças, aprendendo com elas. Podem ainda despertar as consciências para o reconhecimento das desigualdades e para a ação prática e movimentos coletivos transformadores.

#### 3.3.4.1 Cinema e Educação para Nunca Mais

Quando pensamos também na Educação para Nunca Mais, enquanto eixo da Educação em Direitos Humanos, é preciso reconhecer o lugar destacado que o cinema tem ocupado nos processos de representação e refiguração dos passados traumáticos das sociedades. Indo além da dimensão de espetáculo e lazer, os filmes possuem funções específicas nos campos da história e da memória. Assim, desempenha importante papel pedagógico quando revisita fenômenos ligados às violências, guerras e genocídios, por meio de aproximações sensíveis que, em muitos casos, se antecipa ao debate acadêmico. É o caso, por exemplo, de *Roma, Cidade Aberta* (Roberto Rossellini, Itália, 1945), que foi rodado apenas poucos dias depois da desocupação de Roma, ao fim da segunda grande guerra e que mostra as articulações de resistência do povo italiano ao nazismo.

Produções como o documentário *Shoah* (Claude Lanzmann, França, 1985), e os dramas *A Lista de Schindler* (Steven Spielberg, EUA, 1993) e o recente *O Fotógrafo de*

*Mauthausen* (Mar Targarona, Espanha, 2018) são também bons exemplos de como filmes têm abordado os horrores do nazifascismo e do holocausto. Em outro drama, *O Leitor* (Stephen Daldry, Alemanha / Estados Unidos, 2008), somos confrontados com dilemas éticos e morais que muito se acercam da ideia de banalidade do mal, de Hannah Arendt, ao abordar o dilema entre o cumprimento de ordens desumanas e negar-se a compactuar com o terror do extermínio.

O cinema também tem ocupado relevante papel na representação das ditaduras militares latino-americanas, tocando em questões muitas vezes nevrálgicas de um passado que até hoje oscila entre traumas, tabus inconvenientes e hiatos convenientes nas informações e documentos históricos.

> Os cinemas brasileiro, argentino e chileno, em particular, têm esmiuçado o passado ditatorial destes países na busca de explicações, equações, ponderações e representações acerca dos golpes, da repressão, das guerrilhas, das resistências, das colaborações e dos cotidianos das sociedades tuteladas por governos militares de direita. Em que pese a percepção geral, correta até certo ponto, de que o cinema tem um lado nesta História, o da sociedade vítima e resistente, a produção ficcional e documental dos últimos anos é mais rica do que parece. Esta riqueza não se expressa apenas nas linguagens diversas escolhidas pelos realizadores, mais autoral ou mais comercial, se quisermos manter a problemática dicotomia que se consagrou no circuito cinéfilo. Mas também se expressa pela diversidade de temas, ideologias, abordagens e personagens relativos àqueles passados que marcam os filmes (Morettin; Napolitano, 2018, p.09).

Muitos filmes sobre ditaduras foram produzidos ainda durante os períodos de repressão, exigindo cuidados linguísticos e técnicos capazes de superar a vigilância da censura. Essa representação enviesada acabou por criar peculiaridades muito próprias na cinematografia de alguns países, dando mais ou menos ênfases às metáforas, alegorias e subjetivações, exigindo do público certas percepções para a leitura crítica da realidade.

Parte desse último aspecto perdeu sentido, em alguns lugares, após a superação das ditaduras e o retorno à democracia. O cinema passou a experimentar maior liberdade para analisar, criticar e retratar a repressão e os repressores. Isso não significa que alguns tabus e silenciamentos não tenham permanecido vivos nas sociedades. Muitos filmes, sejam obras de ficção ou documentários, foram objetos de intensos debates e mesmo de julgamentos.

O cinema brasileiro tem buscado representar a ditadura militar sob diversas formas e perspectivas, fugindo das ideias de repositório histórico ou vetor memorialístico, mas como produtores de memórias identificadas por meio de diálogos com debates historiográficos e sociológicos e narrativas dominantes ou recalcadas. Recheados de subjetividades, algumas

produções se parecem com libelos, por vezes panfletários, outros, no entanto, buscam o equilíbrio ao humanizar personagens e fatos e ao abordar derrotas e contradições.

Acontece que fazer um filme é um processo repleto de escolhas e nunca é tão simples retratar questões que dialogam com feridas ainda abertas, por vezes fazendo-as sangrar. A reivindicação por justiça e reparação, a falta de informação sobre o paradeiro de mortos e desaparecidos e mesmo as questões ideológicas fazem com que obras sobre a ditadura nunca sejam unânimes. Certos temas do passado ainda são caros no presente: o diagnóstico político da derrota ou a cumplicidade da sociedade diante da repressão, certo heroísmo dos resistentes ou a representação da vilania dos opressores – traumas e tabus que ainda carecem de aproximações sensíveis e equilibradas.

Ao comentar sobre os traumas e tabus ainda presentes na cultura e nos discursos histórico e político nacionais, Morettin e Napolitano (2018) defendem que parte dos filmes de ficção sobre a ditadura militar brasileira estão permeados de catarse, em lugar de críticas mais severas. Enquanto que, nos documentários, predominam revisionismos e problematizações mais sérias sobre o passado.

> Se no cinema ficcional, a derrota política real é compensada pela vitória moral, seguida da monumentalização, daqueles que lutaram (e morreram), sobretudo nas obras de viés mais melodramático, no documentário a história ainda é representada como um processo aberto, como se os cadáveres do regime ainda estivessem ao sol, exigindo uma autopsia (Morettin; Napolitano, 2018, p.10).

Entretanto, o cinema brasileiro tem buscado essas outras formas de tangência às dores e traumas do nosso passado recente, especialmente quando observamos obras que foram produzidas com mais distanciamento histórico e, principalmente, depois da implantação da CNV e da divulgação de muitos depoimentos de vítimas e algozes, onde estão expostos, pelas próprias vozes dos envolvidos, seus tabus, frustrações e rancores. Parece que estamos a caminho de tratamentos mais equilibrados da temática, se observarmos alguns filmes singulares dos últimos anos.

Claro que isso é um processo lento de transformações de pontos de vista e linguagens éticas e estéticas e nunca se dará sem resistências. No Brasil, a nostalgia que algumas camadas da classe média e instituições civis e militares parecem sentir da ditadura tem estimulado revisionismos históricos que amenizam as violências da repressão, culpabilizam as esquerdas pela necessidade do golpe civil-militar e heroicizam os perpetradores. Se por um lado, tais posições se opõem à realização de filmes mais equilibrados e mesmo à sua exibição nos cinemas e escolas, por outro lado incentivam – pela necessidade de dar voz e vez aos

fatos – a produção de mais conteúdos que rompam com essa lógica dominante de apagamento histórico.

Muitas produções atuais estão tirando diversas questões da invisibilidade em que se encontravam, inclusive em filmes anteriores, como os produzidos nos anos 1980, expondo o aparato opressor e sua complexa rede de técnicas e agentes, o papel do Estado, o apoio externo – já comprovado por documentos e registros – e nomes reais dos perpetradores. A denúncia da tortura é outro grande exemplo disso. Por anos, discursos estéticos convenientes justificavam sua ausência da tela por meio de questões morais, com base em argumentos como receio da apologia ou do sensacionalismo, negando as dimensões reais, chocantes e brutais do suplício e não permitindo que debates críticos mais profundos sobre a temática fossem feitos a partir de filmes.

O cinema brasileiro sobre a ditadura está em franco crescimento numérico, como já apontamos no levantamento anterior, mas também no desenvolvimento de linguagem sensível, séria e equilibrada, em muito provocado pela urgência que se apresenta nesses tempos de revisionismos e esvaziamento de sentido da importância da democracia, da participação política e dos direitos humanos. Um cinema para nunca mais, em tempos de necessidade de uma Educação para Nunca Mais.

A relação de tais filmes com o público – alguns até com sucesso de bilheteria, apesar das tentativas de cerceamento das exibições – vai além do mero entretenimento, mesmo tendo sido produzidos em meio a uma indústria midiática. Muitas produções são verdadeiros discursos contra o esquecimento e pela necessidade de uma abordagem séria e comprometida com o tema. A sociedade precisa superar o medo de encarar a sua história e lidar com seus fantasmas, acessando ou mesmo reconstruindo a memória social. E o cinema, por meio de vários gêneros e estéticas, pode contribuir com tais processos.

#### 3.3.4.2 Cinema e memória

Um dos aspectos que temos abordado e defendido é o da memória enquanto elemento constitutivo dos processos educativos voltados para o nunca mais. Se a memória pode ser pedagógica e as produções artísticas, por meio de representações e de sentidos, auxiliam na formação e manutenção da memória social, então temos uma equação em que a sétima arte contribui com a Educação para Nunca Mais, não apenas por meio das várias

formas e estratégias que apontamos anteriormente, mas também por conta de sua relação intrínseca com a própria memória.

O cinema é uma forma de arte que amalgama sensibilidade e estética, a fim de construir uma linguagem rica, atraente e capaz de dialogar com seu tempo por meio de representações e ideias. Em suas narrativas, consegue abordar elementos históricos, filosóficos e psicológicos, promovendo análises críticas sobre determinados contextos, a partir do ponto de vista de sua época. Por meio de imagens, sons, diálogos, personagens e suas ações, a sétima arte aponta acontecimentos e nomes, ainda que de épocas distintas, que devem ser lembradas e interpretadas pelos espectadores. Tal condição permite que a sétima arte possa ser entendida como um dos suportes da memória, tanto individual, quanto coletiva.

> O cinema participa da história não só como técnica, mas também como arte e ideologia. Ele cria ficção e realidades históricas e produz memória. É ele um registro que implica mais que uma maneira de filmar, por ser uma maneira de reconstruir, de recriar a vida, podendo dela extrair-se tudo o que se quiser. E por ser assim, tal como a literatura, a pintura e a música, o cinema deve ser um meio de explorarmos os problemas mais complexos do nosso tempo e da nossa existência, expondo e interrogando a realidade, em vez de obscurecê-la ou de a ela nos submetermos. (Teixeira; Lopes, 2008, p.10).

Cinema e memória, em certa medida, caminham em paralelo, nos cernes de suas estruturas e performances. Tania Rivera (2008), ao pensar as relações entre cinema e memória, evoca uma abordagem psicanalítica do tema, ao dialogar com os pensamentos de Freud e Lacan para assegurar que nós não somos senhores de nossa memória. Nossas lembranças mais vívidas são, na verdade, narrativas que nós mesmos construímos. Mesmo o caráter mais radicalmente perceptivo das cenas que afloram em nossas memórias é capaz de assegurar que tais fatos são reais. A fantasia enquadra o real e lhe dá bordas, tal qual o quadro dos fotogramas seleciona o que será registrado da realidade e fará parte do filme.

A memória é construída como uma escrita, a qual produz uma versão oficializada e realista dos ocorridos, a partir das impressões que temos. Por vezes, tal exercício de arranjo temporal forja em nós narrativas de coisas cujo enredo já sabíamos, ainda que sem os compreendermos inteiramente. Essa versão, menos perturbadora, nos facilita o acesso ao passado de formas mais palatáveis ou menos dolorosas.

Jean-Claude Carrière (2015), por sua vez, defende que não haveria uma linguagem realmente inovadora daquilo que se convencionou chamar de cinema se não houvesse sido criada a montagem. As filmagens seriam apenas registros imagéticos, não fosse o desenvolvimento de uma linguagem capaz de dar significado às narrativas. Apesar de se dar

por processos distintos, cinema e memória são duas escritas que se constroem e reconstroem a partir de processos de montagens, por meio dos quais se selecionam, ordenam e organizam elementos a fim de produzir narrativas inteligíveis, informativas e sensoriais que façam sentido.

No que toca à sétima arte, esses processos incluem uma série de negociações com o espectador e seu contexto cultural. Se o cinema assegura uma impressão de veracidade por meio da imagem-movimento, o que o diferencia das outras formas de arte em suportes físicos, ele só se insere enquanto percepção da realidade quando consegue transpor a imagem-movimento em imagem-tempo (Deleuze, 2018).

Essa ação de converter imagem, enquanto registro móvel de determinado acontecimento numa imagem-tempo é o que, segundo Deleuze (2018), faz com que o cinema atue como um conservatório do tempo, um arquivo do pretérito que se atualiza sempre no presente em que é invocado, se perpetuando. O cinema, assim como a memória, escreve um tempo que passou, registra a morte, mas, ao mesmo tempo, guarda o que ainda é vivo no hoje.

O tempo segue cronologicamente passando. Há mudança, devir e o que se vê na tela já não existe, mas o ato de fruir as narrativas fílmicas, quando a imagem-movimento se transforma em imagem-tempo, traz uma emancipação do fluxo contínuo, momento em que o tempo se torna independente e livre da tirania do presente e passa a ser entendido como um emaranhado e não mais como uma linha. Seria esse um paradoxo da memória, em que o passado é contemporâneo do presente decorrido. Ambos não designam mais dois movimentos em sucessão, mas instâncias coexistentes.

Para Gilles Deleuze (2018), o passado coexiste com o presente que foi, o conservando em si. O cinema, imagem-tempo fragmentada da duração – o descontínuo em meio à continuidade – é suporte para essa coexistência. Ele não nega que tanto o sentido das imagens, quanto a memória, vai se modificando com o passar do tempo. Contudo, apesar das atualizações, há uma essência imutável na coerência dos acontecimentos.

Cinema e memória se constroem e reconstroem ao seu modo e se relacionam em diversos níveis e formas. Um filme, em especial, precisa da memória social para fazer sentido, no tempo e na cultura de sua fruição e das experiências individuais para parte dos processos de leitura e interpretação da narrativa. Uma vez que os filmes não são proferidos como discursos espontâneos, mas estão permeados de representações e subjetividades, como o papel da memória se aprofunda neles? De acordo com Bill Nichols (2005), isso pode se dar de duas maneiras.

Em primeiro lugar, podemos entender o cinema como um tangível *teatro da memória*: uma representação visível e externa do que foi dito e feito. Assim como a escrita, o filme seria um suporte capaz de auxiliar a memória com sequências e detalhes que poderiam se perder, dada a volatilidade da mesma. Ainda, pode se converter numa fonte de memória popular, útil, acessível e capaz de permitir a fruição de sensações vívidas de como algo aconteceu, em um determinado tempo e lugar.

Nichols (2005) também postula que, numa segunda possibilidade, a memória seria parte dos vários modos como os espectadores se servem de algo que já viram, ou vivenciaram, para interpretar o que estão vendo. Essa retrospecção – ato de olhar para trás a fim de relembrar acontecimentos e informações anteriores, no decorrer do filme, fazendo ligações com o que está presente na tela, num dado momento – pode ser fundamental para a leitura significativa da narrativa. A memória pode ainda ser fundamental para a construção de um argumento coerente, pois, mesmo não sendo parte do discurso retórico como tal, ela é parte do ato retórico total.

Seja como suporte de registro, seja como parte dos processos construtivos e interpretativos, cinema e memória se relacionam intrinsecamente, em diversos níveis e possibilidades. O diálogo entre ambos e seus processos de retroalimentação, bem como a possibilidade de uma aproximação sensível, por parte do cinema, com questões que são caras às memórias sociais, podem vir a desempenhar importante papel em meio às estratégias de uma educação baseada na memória e voltada a evitar que experiências traumáticas voltem a se repetir.

# 4 – LUZ, CÂMERA, AÇÃO!
# E estrelando... A Memória

## 4.1 Afinal, o que é memória?

Dentre as categorias que perpassam a nossa pesquisa está a memória, cuja importância basilar nesta tese pode ser mensurada em sua presença constante, em diversos momentos teóricos e analíticos, dialogando com nosso estudo em todo o tempo. Dada a sua relevância, propusemos aqui um entendimento acerca da mesma, antes de prosseguirmos para as etapas analíticas.

A ideia de memória está vinculada à capacidade de armazenar informações e fatos, adquiridos em vivências, individuais ou em grupo; ou apreendidas por meio de processos comunicacionais, informativos ou de aprendizagem. É ainda a capacidade de reconstituir tais experiências e dados, *a posteriori*. Essa relação direta de adquirir conhecimento e armazená-lo para usos futuros permite à memória uma relação intrínseca com a noção de conhecimento. Quando recorremos às informações e experiências, obtidas e guardadas durante a vida, a fim de recombiná-las e ressignificá-las, conseguimos desenvolver ideias, soluções e tomar decisões cotidianas.

Essa capacidade humana de conservar informações e acontecimentos e de refletir a partir desses elementos faz com que a memória exerça influência nos processos de construção das culturas e das identidades e em vários aspectos da sociedade, como a história, a política, a linguagem e as crenças e práticas religiosas. Em vista disso, podemos entendê-la como um constructo social, mas que também se dá no campo individual, de modo cíclico e contínuo, em permanente ressignificação. Mesmo as lembranças exclusivamente pessoais estão aportadas em pontos de referencias culturais e são armazenadas a partir de recursos psicossociais, como a linguagem e referências representacionais.

Até o século XIX, costumava-se crer que apenas o indivíduo seria responsável pela construção de sua memória e manutenção do seu passado, procedimento que se dava principalmente por meio de ações biológicas. A concepção da memória enquanto fator social, produzido em meio à relação entre sujeito e coletividade, foi desenvolvida pelos estudos do sociólogo francês Maurice Halbwachs.

Todo sujeito, a partir de suas vivências e observações pessoais, armazena memórias individuais, as quais podem ser acessadas por este. Entretanto, sendo esse um sujeito inserido

em relações de sociabilidade, parte de suas recordações possuem aspectos compartilhados por outros indivíduos dos grupos sociais que o cercam, como a família, amigos, colegas, vizinhos ou compatriotas. A compreensão de Halbwachs (1990) então é de que a memória individual se dá a partir das memórias coletivas, pois as reminiscências se constroem a partir de sentimentos, crenças e concepções sugestionadas pelo grupo social de seu entorno.

Para o francês, a memória individual existe, enquanto sucessão de eventos e experiências pessoais, dos quais resultam algumas das formas como interpretamos e interagimos com os diversos grupos à nossa volta. Em paralelo, o rememorar pessoal está enraizado em meio a diversos e simultâneos contextos e situado nos emaranhados das várias comunidades em que estamos inseridos, não escapando das tramas presentes na existência social, como a linguagem, por exemplo. A combinação de vários elementos externos e internos trabalha, gerando constantes ressignificações, moldando nossas lembranças.

Fica claro, porém, que essas interações nem sempre se dão sem conflitos, pois é preciso que levemos em conta a existência de determinada intuição sensível que permeia certo estado de consciência individual, a qual nem sempre coaduna com as percepções do pensamento social. Nesse processo, a cultura, a mentalidade social, as lembranças de experiências em grupo e as referências formadoras, como educação, religião e mídia, podem exercer influência nas memórias individuais, adequando-as ao coletivo, ainda que preservando algumas peculiaridades.

Por isso Halbwachs (1990) entende a memória individual como uma espécie de perspectiva sobre a memória coletiva e ambas estão sempre em interação, sendo que a primeira pode ser reconstruída a partir das vivências sociais e do papel que o individuo exerça no meio do referido grupo. É possível produzir representações de acontecimentos passados partindo de percepções advindas das experiências de outras pessoas, cujo acesso se deu por meio de relatos pessoais ou narrativas históricas.

Há uma espécie de jogo de lembranças em que informações históricas e culturais são combinadas com dados do presente e percepções subjetivas para reconstruir o passado, o qual também já havia sido alterado previamente, pois não existe uma percepção do tempo pretérito que seja pura. Quando uma percepção individual reconhece outras parecidas, de outros sujeitos que também se lembram, de algum modo, daquele ocorrido, novamente há uma ressignificação, por meio de negociações e até simulações que expandem a noção daquela lembrança.

O autor afirma que a primeira testemunha a qual recorremos somos nós mesmos, a partir do conjunto de nossas percepções atuais, em especial quando nos lembramos de coisas que aconteceram conosco apenas, mas fazemos apelos a testemunhas, a fim de fortalecer ou debilitar aquilo que sabemos de um evento do qual já estamos informados, como se buscássemos em outros um respaldo de que aquilo aconteceu de fato, mas para nós ainda pareça uma circunstância obscura, ou que não seja apenas fruto da imaginação. As memórias individuais são fruto do pensamento coletivo, ainda que como referência ou referendo, pois existimos em sociedade, onde

> nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós. Não é necessário que outros homens estejam lá, que se distingam materialmente de nós: porque temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem (Halbwachs, 1990, p.26).

Em complemento, experiências individuais que possuam algum vínculo com a comunidade, ou partilhadas com esta, de alguma maneira, acabam sendo incorporadas ao patrimônio imaterial do grupo, sendo preservadas, transmitidas e, com algum depuro temporal, que julgará acerca de aspectos considerados importantes, sendo aceitas como parte da história oficial daquela sociedade.

Assim, a memória coletiva pode ser entendida como um repositório subjetivo de informações que dizem respeito a determinado grupo social, mas que são construídas a partir da intersecção e interação de memórias individuais, inscritas num contexto de referência social. Se as memórias individuais se ancoram na cultura e na linguagem, construindo memórias coletivas, por seu turno estas últimas são elementos úteis nos processo de identidade e integração dos grupos sociais e agem na construção de uma compreensão de passado vinculada aos interesses comunitários – o que servirá novamente como fundo para o aporte de novas memórias individuais.

De acordo com Halbwachs (1990), a memória é um trabalho do sujeito, mas sempre construída em grupo. Alguém que rememora é sempre alguém inserido em grupos sociais de referências e afetos, onde há processos de identificação, onde existem possibilidades de preservação, manutenção e retransmissão de imagens e narrativas que constituem a lembrança. É no seio das relações e comunidades afetivas onde se dão processos coletivos de atualizações de pensamentos e mentalidades.

Se a consistência das lembranças advém da permanência em comunidades de sentido, o desapego e o isolamento estão vinculados ao esquecimento. Como diz Halbwachs (1990), perder contato com alguns que nos rodearam é esquecer um período da vida. Mesmo a descrição dos fatos, nesse caso, seria insuficiente para atualizar a memória, pois não havendo reconhecimento, não há onde as lembranças se enraizarem. Esse reconhecimento – enquanto sensação de *déjà vu* – é o que permite a reconstrução das vivências, não como uma reprodução linear do passado, mas por meio de sua atualização no pensamento presente.

Essa é a compreensão da natureza coletiva da memória. Reconhecimento e reconstrução carecem de se dar em meio a contextos grupais de referência, capazes de proporcionar um espaço vívido para que as lembranças sejam mais que ideias e dados isolados, como acontecimentos distantes, ocorridos a estranhos. O grupo é ponto de ancoragem e referencia de espaço e tempo, que permite que as memórias se articulem e sejam localizadas, acessadas e atualizadas.

Alguns autores, no entanto, propõem uma distinção entre a memória coletiva e a ideia de memória social. Partindo do mesmo princípio de que o rememorar advém das experiências individuais, o historiador francês Pierre Nora (1993) atribui a possibilidade de consistência e continuidade da memória à ação de registro das lembranças em quadros coletivos. Para ele, a memória social seria os traços do passado que permanecem vivos na vida social dos grupos e aquilo que estes grupos fazem com este passado. A memória social conduz à ação, ao tempo em que é, ela mesma, uma forma de ação.

De modo semelhante, o também historiador francês Jacques Le Goff (2003) aponta que a memória é um fenômeno em primeiro lugar individual e psicológico, que possibilitaria aos sujeitos atualizações de impressões e informações do passado. Entretanto, para ele, essa experiência pessoal não possui uma dimensão visível e tangível. Tampouco a memória coletiva, a qual seria uma preservação comunitária do passado e dos conhecimentos, mas de forma mítica e oral, apegada às noções de origem, genealogia, tradições e crenças.

O que diferenciaria a noção de memória coletiva para o entendimento de memória social seria a dimensão tangível do documento, a qual só se tornou possível a partir do desenvolvimento das várias formas de escrita, em diversos tipos de suporte: papel, papiro, mármore, metal, entre outros. Segundo Le Goff (2003), é a escrita que permite à humanidade a possibilidade de marcação, memorização e registro, além de assegurar a transição das formas de transmissão orais às técnicas visuais.

Os documentos conferem suporte material à memória, ressignificando-a e mesmo ampliando-a, permitindo que a memória coletiva se torne memória social. Além da escrita, outros elementos possibilitam essa transformação, como os suportes epigráficos, ou templos, tumbas e monumentos, produzidos muitas vezes com a clara intenção de ampliar o poder de perpetuação das lembranças.

A memória pode ser compreendida como um edifício com muitos cômodos, onde estão guardadas lembranças e imagens ordenadas. As formas de escrita permitem o acesso a estas, em forma de uma rememoração exata. Numa sociedade oral, o privilégio de acesso pertence à dimensão narrativa e àqueles que exercem os papéis de narrador, estando sujeitos às subjetividades. Por esta linha de raciocínio, a escrita é o critério tradicional de diferenciação entre memória social e memória coletiva.

Se Le Goff apresenta a memória enquanto um edifício, a alemã Aleida Assmann (2011) pensa a memória como uma arca, um espaço de arquivo onde se guardam as recordações e onde estas podem ser evocadas. Para tanto, propõe anteriormente uma distinção entre memória e recordação. O ato de lembrar é uma experiência individual e não seria deliberado, tampouco poderia ser ensinado. Por outro lado, a memória pode ser sistematizada e aprendida. O recordar natural, do plano pessoal, está sujeito ao esquecimento.

Assmann (2011) também aponta que existem duas formas de recordação: a memória funcional, que é seletiva e liga passado, presente e futuro e garante sensações de identidade aos grupos sociais, se vinculando aos seus portadores, tais como indivíduos, grupos e instituições; e a memória cumulativa, ou histórica, que não depende de portadores específicos e distingue o passado do presente. A memória histórica não é seletiva, levando em conta todos os fatos e informações.

A linguista alemã associa a memória funcional à ideia de memória coletiva, chamando-a de memória habitada, a qual pode ser alterada e utilizada por meio de processos de legitimação e deslegitimação, em que fatos e informações são confirmados ou invalidados. Por seu turno, a memória cumulativa se equivaleria à memória histórica e se aproxima da concepção de memória social de Le Goff, sendo considerada uma memória inabitada. A memória cumulativa é uma espécie de reservatório para as memórias funcionais. Por não ser natural, precisa de suportes e instituições para preservá-la.

A dicotomia proposta pela pesquisadora alemã aponta claramente para a distinção entre a memória – memória funcional, presente nos grupos e responsável por suas identidades e a história – memória cumulativa, uma espécie de memória sistematizada, institucionalizada

e aceita, sendo que a primeira é pressuposto para a construção da segunda. Segundo ela, “as ciências históricas são uma memória de segunda ordem, uma memória das memórias” (Assmann, 2011, p.147).

É preciso ressaltar que ambas as memórias não se opõem, mas se relacionam e se retroalimentam, sendo que a cumulativa abraça a funcional, como dois planos diferentes de uma mesma estrutura profunda, em que as recordações podem transitar. Neste movimento, a memória funcional pode buscar recordações, esquecidas momentaneamente, nos domínios da cumulativa. Por meio desse processo, em que a memória constrói a história e a história atualiza e reconfigura a memória, “as estreitas perspectivas em relação ao passado podem ser relativizadas, criticadas e transformadas” (Assmann, 2011, p. 154). Memória é, ao mesmo tempo, matriz e objeto da história.

Assim como Le Goff pensa a transformação da memória coletiva em social por meio de sua documentação, Assmann também reconhece que a recordação, enquanto substância extremamente volátil, recorre a estabilizadores que podem vir a se tornar também armazenadores. Os estabilizadores são úteis para preservar a memória e podem ser externos, como a escrita, ou internos, como mecanismos desenvolvidos pela própria consciência humana que não permite que algo seja esquecido, como por exemplo, a língua materna – uma vez que é mais fácil nos lembrarmos do que foi verbalizado; ou o afeto – pois há uma força de conservação muito grande naquilo com o quê criamos envolvimento emocional.

Além dos estabilizadores, a preservação das recordações faz uso também dos armazenadores, os quais seriam espaços onde as mesmas são guardadas, com propósito de conservação, selecionadas e arquivadas de modo a permitir sua acessibilidade. Ao analisar as formas de armazenamento da memória, a linguista defende a superioridade da escrita, em detrimento da imagem, uma vez que, para ela, a capacidade da primeira é maior e mais confiável. A escrita poderia ser copiada, mantendo o valor preservado nos símbolos, os quais permanecem, enquanto que a imagem quase sempre se fixa em materiais sensíveis à erosão.

Entretanto, a autora não descarta a grande relevância das imagens na recuperação do passado, especialmente de seus usos pela história como testemunhos do inconsciente cultural. O poder de representação, expressão e significação das imagens é apontado como um aliado nos processos de recordação e na codificação de conteúdos da memória em fórmulas imagéticas impactantes (Assmann, 2011).

As definições de estabilizadores e armazenadores de recordações se aproximam da concepção de lugares de memória, proposta por Pierre Nora, a partir do pensamento de Le

Goff. O historiador francês sintetiza sua concepção alegando que um lugar de memória é um conceito variável que pode significar desde um objeto material, geograficamente localizado, a um objeto abstrato e intelectualmente construído, desde que ele, em algum momento tenha escapado do esquecimento comunitário e ressignificado por meio de afetos e emoções, passando a fazer sentido à determinada história de um determinado coletivo (Nora, 1993).

Monumentos, memoriais, personagens, museus, arquivos, hinos oficiais, símbolos, eventos, obras artísticas que expressem versões consolidadas de um passado coletivo de determinado grupo, ou qualquer outro marco ou testemunho de outra era podem vir a ser lugares de memória, desde que façam sentido.

> Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o exemplo extremo de uma significação simbólica, é ao mesmo tempo um recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada da lembrança (Nora, 1993, p.21).

O autor aponta ainda que os lugares de memória pertencem a dois domínios, o que os tornam ainda mais interessantes e complexos. São simples e ambíguos, naturais e artificiais, oferecidos imediatamente a uma especiência sensível e, ao mesmo tempo, sobressaindo da mais abstrata elaboração. Afirma ainda lugares em três sentidos da palavra: material, simbólico e funcional. Esses três aspectos existem concomitantemente e em graus variados.

Um lugar de memória é material, por sua existência física, como arquivos, coleções, museus, tratados e monumentos e construções de várias espécies; é funcional por hipótese, pois garante, ao mesmo tempo, a cristalização da lembrança e sua transmissão; e é simbólico por definição, uma vez que caracteriza um acontecimento ou experiência que foi vivenciado por um grupo social, cujos indivíduos podem já não estar mais vivos, carecendo de representações para ser conhecido e atualizado por outros grupos que dele não participou.

### 4.2 Imagens como lugares de memória

Nora (1993) chama a atenção ao que chama de obsessão pelo arquivo que marca o contemporâneo. A urgência em registrar, documentar e a própria existência de lugares de memória e os constantes esforços pela sua perenidade é um reflexo da possibilidade do esquecimento. Em concordância, Roger Silverstone (2011) também afirma que, atualmente, a

memória se apresenta como lugar de disputas, lutas por identidade, pela posse de um passado e em torno de narrativas históricas.

Para entender essa urgência de registro e disputas pela memória, o culturalista inglês faz um breve panorama histórico das relações entre indivíduos e grupos e suas formas de preservação de tradições e informações. Segundo ele, com o declínio da cultura oral, tornou-se desnecessário lembrar coletivamente. Se a oralidade permitia que a memória se expandisse através de gerações, sustentada por rituais públicos e contos privados, baseados em referência; os registros e os textos permitiram uma ideia de fidelidade e organização sistemática do passado, por meio de representações.

Com a ascensão da escrita e da ciência, a memória pessoal e a coletiva se tornaram um objeto, o qual poderia ser fixado, investigado, analisado e desafiado. A consciência disto faz despontar previsões como a de que a história apaga parte da memória, enquanto essência, afinal faz dela uma série de redundâncias por meio de narrativas fixas, fontes documentais e pela tirania dos fatos. No entanto, as ciências que se valem da memória como recurso, como a história e a psicanálise, não podem oferecer certezas, nem tampouco estão livres de serem confrontadas e desafiadas, sempre oferecendo à memória a possibilidade de recuperar sua importância.

A memória segue sendo constituída pelo recordar e pela partilha desse recordar. Ela permanece enquanto estrutura viva, onde os fios privados do passado se entrelaçam no tecido público. A memória é sempre mais fluida, complexa e plural do que as versões oficiais da academia e dos arquivos, oferecendo, vez por outra, visões alternativas da realidade que inauguram outros textos, tão históricos quanto aqueles. Essas versões emergem do popular e do pessoal como uma realidade complexa e plural, prova da pluralidade e fluidez da própria realidade (Silverstone, 2011).

Lembranças variam no recordar e no contar e são postas em dúvida e contestadas. Com o declínio da cultura oral, principalmente no ocidente, só é crível e tem importância aquilo que está documentado, e essa importância é uma questão de valor, não de verdade.

As memórias clássica, renascentista e romântica dependiam de imagens para representar sua estrutura e seu conteúdo. “Antigos retóricos e magos construíram modelos mentais da arquitetura de espaços públicos, teatros e do céu, como estruturas dentro das quais a memória era construída e aspectos prodigiosos de memória aplicada eram possibilitados por meio delas” (Silverstone, 2011, p.235). A arte da memória se tornou uma arte da magia, nas

mãos dos mestres místicos da Renascença, num amálgama construtivo de imagem, tecnologia, metáfora e crença.

Também no mundo medieval as imagens do passado estavam em toda a parte e o mundo era lido em sua visibilidade. A retórica das imagens invocava simbolismos familiares, vinculados às crenças e tradições ao tempo em que também incitavam pensamentos privados, criando interseções entre memórias públicas e pessoais. Com a modernidade, isso recrudesceu. Os meios de comunicação, repletos de discursos imagéticos e representações, entremeiam, permitem e catalisam os processos socioculturais, construindo e sendo construídos pelas memórias.

Na era das imagens, aprendizagens, trabalho, informação, lazer e relações sociais se dão mediadas por representações pictóricas, ressignificando, inclusive, as comunidades de sentido e os afetos. Em maior ou menor intensidade, os indivíduos socializados estão sujeitos aos efeitos e consequências desse processo. Se as memórias coletivas se constroem a partir da interação dos sujeitos e das memórias individuais, não há como pensar tais relações sociais sem algum tipo ou nível de mediação.

Ademais, já em 1936, Walter Benjamin (1994) oferecia, de certo modo, ao menos outra perspectiva à análise de Assmann (2011). Na era da reprodutibilidade técnica – e hoje midiática e digital – as imagens também estão passíveis de serem copiadas, restauradas, preservadas e difundidas, ampliando seu potencial enquanto lugar de memória, inclusive podendo ser utilizadas para armazenar algumas escritas.

> Na ausência de outras fontes, a mídia tem o poder de definir o passado: de apresentar e representá-lo. Ela se arroga autoridade histórica no drama e no documentário: versões do realismo que não têm nenhum referente além daquele de outros contos e outras imagens. A mobilização de testemunhas; a reconstrução de situações e encontros; a revelação da prova: a retórica da verdade. Aqui, como alhures, é essa a pretensão. Lembrar. Definir o passado. Foi assim. Imaginem (Silverstone, 2011, p.235).

A relação entre mídia e memória se dá de forma eficaz. As mensagens que se apresentam para nós, no espaço público, principalmente os discursos imagéticos e as narrativas fílmicas, são importantes porque, por meio deles, se reconstroem percepções da realidade, as quais, sem esse aparato, seriam inacessíveis. O evento mediado se atualiza na memória coletiva e social. Silverstone prossegue com seu argumento sobre a importância da mídia para a construção da memória contemporânea afirmando que não há uma divisão inequívoca entre as representações históricas e populares, pois elas se fundem, como também

rivalizam, no espaço público e juntas definem textos e contextos de valor para as identidades, as comunidades e para as crenças e ações concretas.

Diante disso, quando buscamos compreender a relação da mídia com a memória não significa negar a autoridade do fato ou evento que é o foco da recordação. É, antes de tudo, perceber a potência midiática de contribuir na arquitetura de um passado público, assim como um passado para o público. A memória é um constructo em trabalho constante e que nunca se forma no vazio, mas a partir das lembranças individuais e da cultura em que esteja inserida, o que inclui os meios de comunicação e as formas de arte. A textura da mensagem midiática se entrelaça com as texturas da memória e da experiência, ressignificando os sentidos.

> De qualquer maneira, o que temos de encarar é a mediação da memória: fragmentos do passado traduzidos pelo tempo e, como na tela do cinema, projetados no futuro. As memórias da mídia são memórias mediadas. A tecnologia tanto conectou como interveio. Foram-nos oferecidos suplementos para a experiência: vitaminas de tempo (Silverstone, 2011, p.242).

É claro que toda produção e narrativa está carregada de intencionalidade e subjetividades. Em consonância, toda memória é parcial também, não possuindo motivos puros. Retóricas midiáticas e memoriais oferecem uma visão do passado que inclui e exclui, homologam e desautorizam. A construção da memória social não se dá sem conflito e este processo é lugar de batalhas veementes, onde se reivindicam passados diferentes e as interpretações dos eventos são aceitas ou recusadas. Mas antes que a memória seja institucionalizada ou sistematizada em narrativa histórica, ela é conhecimento não oficial, é cultura popular, campos nos quais a mídia é senhora.

"A mídia nos oferece suas versões do passado, que são, claro, versões de nossos passados tornados visíveis" (Silverstone, 2011, p.244). Assim como a memória, um filme também não parte do vazio para construir suas narrativas, mas se baseia em situações, histórias e práticas que já estão presentes na cultura e nas lembranças dos grupos sociais onde foi produzido.

A imagem, nos mostra Pierre Sorlin (2009), não faz nada além de reforçar uma ideia que já se tinha. Numa relação de cumplicidade, um filme atrai o espectador não porque reproduz a realidade, ou porque cria uma nova realidade. A potência do filme se dá porque este se adapta a um saber anterior, uma informação pré-existente e a autentica, ainda que isso se dê na discordância. No caso específico dos filmes históricos, Sorlin aponta que estes partem de uma aquisição cultural e a desenvolve, prolonga, completa e a apresenta, quase sempre, sob uma nova luz.

Um filme desempenha um papel crucial, nesse processo, pois fomenta a sensibilização da sociedade em relação ao seu passado, atualizando a memória por meio da reflexão, a qual preenche vazios com visões, lugares, sons, palavras e imagens capazes de reavivar fatos a fim de evitar que o tempo venha a erodir o significado da memória, conduzindo ao esquecimento, ou mesmo que se reinterpretem questões negativas em positivas. É preciso lembrar que um dos papéis da memória social é evitar que a sociedade volte a cometer erros do passado.

Se observarmos, por exemplo, o Holocausto, analisando tudo o que agora é produzido pela cultura contemporânea, como um apelo ao passado e, em especial, à memória a respeito daquele evento traumático, entendemos que tudo o que é criado como memória está também situado histórica e socialmente, tanto no passado quanto no presente, pois as descrições emergem de nossas preocupações e não pode se divorciar das condições de sua produção, enquanto momentos de mediação nos espaços complexos do cotidiano.

As representações imagéticas produzidas sobre o evento em questão estão vinculadas, quer racionalmente, quer afetivamente, a certos consensos sociais, memórias coletivas e registros históricos, o que faz delas lugares de memória tão eficazes quanto memoriais, museus ou monumentos. É verdade que nem todas essas imagens têm o poder, a ressonância ou o desconforto das experiências traumáticas do Holocausto, mas carregam em si sentidos que comunicam e dialogam com informações já preservadas na memória social, estabilizando-as e abrindo espaços éticos de aproximação sensível com os acontecimentos e jogando novas luzes onde antes, muitas vezes, só havia silêncio.

> Mas como se lembrar de feridas tão terríveis? Durante anos houve silêncio. Tudo não dito. As fissuras da história completamente ocultadas. Contudo agora nos vemos recordando: arrancando a memória de testemunhas e dos registros. Os historiadores e a mídia, ambos. Escrevendo e reescrevendo, e escrevendo de novo. Os sobreviventes e os filhos dos sobreviventes, pois só sobreviventes podem ver. Para recordar, registrar e tentar compreender (Silverstone, 2011, p.244).

Nos processos de elaboração de lugares de memória, os filmes têm diante de si um desafio: as possibilidades de testemunho estão desaparecendo nas areias do tempo e aqueles que sobreviveram, já não sobrevivem mais. Por isso, é preciso que essa tragédia humana – e muitas outras – seja fixada no tempo, inscrita nas memórias, a fim de que estejam acessíveis para que uma nova geração reclame a posse do que agora só pode ser uma referência histórica da dor, preservando um tempo que a humanidade

> não pode mais conhecer, mas que de algum modo, e com razão, não deseja esquecer; um tempo para memorial e monumento; um tempo em que parece que chegou a hora para lançar os sons e as pedras da memória, fixando o passado, fixando-o para todos verem, fixando o para sempre (Silverstone, 2011, p.237).

Falar sobre preservação das recordações de eventos traumáticos, por meio de armazenamentos, ou lugares de memória, com a finalidade de que tais fatos não sofram com o apagamento temporal, traz em si uma relevância social, cujo objetivo é o de aprender com os erros do passado, a fim de impedir que situações semelhantes voltem a ocorrer. Por outro lado, também abre espaço para questionamentos pertinentes que têm permeado os debates sobre as relações complementares e/ou de oposição entre memória individual e coletiva, ou social, e que dizem respeito à dicotomia estabelecida entre o direito à memória e à informação e o direito ao esquecimento.

### 4.3 Memória e esquecimento

Ao tempo em que temos observado, na sociedade, uma redução da capacidade de rememorar, motivada inclusive pela recorrência cada vez maior às tecnologias de armazenamento, também assistimos o que parece ser um crescimento nas reivindicações pelo direito à memória e sua manutenção, num grande e intencional esforço voltado para o ato de não olvidar. Entretanto, como veremos a seguir, o esquecer é um processo natural que coexiste com o rememorar, sendo parte constituinte, inclusive, da construção das memórias. O esquecimento é um tema em si mesmo, com lugares e papéis distintos na formação da história e do cotidiano dos grupos humanos.

Pensando a relação entre passado e futuro e a importância do rememorar neste processo, Hannah Arendt (1972) afirma que a preservação da memória é condição imperativa para o estabelecimento das identidades e para a essência da continuidade histórica de um povo. No entanto, chama a atenção para as limitações do recordar e sua impotência fora de um quadro de referências preestabelecido. Além disso, o caráter seletivo da memória revela ainda mais a presença do esquecimento no processo.

Nas fronteiras do lembrar, mora o esquecer, a consumir aquilo que não pôde ser fixado e armazenado. Mas, para além dessa imagem de apagamento e destruição, o esquecimento apresenta igualmente, nos rastros da memória, um papel ativo, nos níveis do inconsciente, ligado ao processo de rememorar, na busca por reencontrar lembranças

perdidas, as quais, apesar de aparentemente indisponíveis, podem não estar realmente desaparecidas.

Ciências como a psicanálise têm se esmerado a nos mostrar que muito do que se pensava esquecido, pode ser recuperado, ao tempo em que também aponta a função curativa do olvidar e superar, quando diante de experiências traumáticas. Se o relembrar, em muitos casos, está ligado à ideia de trazer novamente à vida, por vezes significa ter que lidar com a dor e o luto.

Relembrar e esquecer são vitais e importantes, com papéis definidos e, muitas vezes, complementares. O direito à memória convive em paralelo com o direito de olvidar, num conflito ético que permeia as disputas nos campos individuais e coletivos, como veremos a seguir.

### 4.3.1 Direito ao esquecimento e direito à informação

Durante a ditadura militar, o jornalista e escritor gaúcho Flávio Tavares participou da resistência, em momentos distintos, como ativista político e guerrilheiro da luta armada. Por estas atividades, foi preso em três ocasiões diferentes, torturado e deportado. Com a redemocratização, dedicou-se a pesquisar aspectos políticos distintos, vinculados ao golpe e ao regime autoritário, além de escrever sobre suas experiências e visões dos fatos. Numa dessas obras, confessa sua dificuldade em lidar com as lembranças, assumindo-se um esquizofrênico da memória, oscilando entre a necessidade de dizer e a impossibilidade de escrever.

> Tendo tudo para contar, sempre quis esquecer. Por que lembrar o major torturador, os interrogatórios dias e noites adentro? Por que trazer de volta aquele sabor metálico do choque elétrico na gengiva, que me ficou na boca meses a fio? Por que lembrar a prisão em Brasília ou no Rio de Janeiro ou nos quartéis de Juiz de Fora? Para que recordar aquelas reuniões clandestinas, intermináveis, em que debatíamos na ansiedade e nos aproximávamos uns aos outros como irmãos que brigam, se irritam e se odeiam na fraternidade do perigo? Para que recordar a pressa urgente das ações armadas, em que a audácia e a rapidez eram nossa única arma imbatível para compensar a improvisação e a inferioridade numérica e tecnológica? Para que pensar na nossa entrega e aventureirismo? Para que lembrar a brutalidade da ditadura - agora velha e carcomida - se, na época, nós mesmos só fomos admitir e comprovar que era brutal, e absolutamente boçal, na dor do choque elétrico nos perfurando o corpo? (Tavares, 2017, p.12)

Para o jornalista, a violência da ditadura aprisionou o país inteiro, deixando memórias físicas – em marcas cicatrizes e dores; e psicológicas – como os gritos das mulheres torturadas que ouvia nas madrugadas, ou as incertezas deprimentes do exílio. Diante da presença incômoda de tantas reminiscências, Tavares confessa que tentou, por anos, olvidar do sofrimento – sem sucesso na empreitada. Ao fim, confessando-se um escravo da mente, vaticina: "a única solução é não esquecer" (2017, p.13).

A memória é, por si, um campo de disputas, aproximações e contradições. O dilema de Flávio Tavares ilustra bem a antinomia entre o lembrar e o esquecer, especialmente quando se trata de experiências traumáticas e dolorosas. Como já nos referimos anteriormente, trata-se da difícil encruzilhada entre Lete e Mnemosine, como águas que existem em paralelo e que nos impele à sempre difícil escolha entre rememorar e deslembrar.

Se as águas da memória e do esquecimento correm em paralelo, por vezes se aproximando e se afastando, precisamos levar em consideração que o esquecer, assim como o lembrar, são partes constitutivas do processo de construção e reconstrução da memória, como dois movimentos de uma mesma sinfonia. Ambos podem se dar de formas involuntárias ou deliberadas, com artifícios à disposição para assegurar qualquer um dos dois resultados.

O filosofo francês Paul Ricoeur (2007) nos chama a atenção para a supervalorização da memorização, que tem levado a sociedade, diante da retração de sua capacidade de rememoração, a recorrer às memórias artificiais a fim de exorcizar a infelicidade do esquecimento, o qual é lamentado da mesma forma que o envelhecimento e a morte, faces do que é inelutável e irremediável. Para ele, no fim das contas, não se pode lutar contra o esquecimento esperando sempre a vitória. A arte da memória se aperfeiçoou para assegurar sua manutenção, mas não se pode afastar de todo o olvido, pois onde houver memória, também haverá esquecimento.

Para entendermos mais sobre o olvidar, precisamos antes recorrer a uma dicotomia proposta por Paul Ricoeur (2007), a qual diferencia a memória de evocação, ou a lembrança e a memória da busca, ou revocação. Se a busca é um processo racionalizado e mediado pelo pensamento e se dá pelo temor do esquecimento, numa luta para trazer de volta à memória certos fatos e eventos e recordá-los; a evocação seria o aparecimento de uma lembrança ocasional, que surge de modo natural e involuntário.

O linguista alemão Harald Weinrich (2001) denomina essa memória involuntária de memória poética, a qual se esquiva de ser controlada pela razão e não tenta invocar lembranças por meio de um esforço da vontade. Ela não pode ser despertada, nem mediada

intelectualmente, pois caso assim o fosse não seria capaz de despertar as emoções naquele que se lembra. Ao contrário da memória racionalizada, ela é dona de seu próprio tempo e, às vezes, retorna espontaneamente após longos intervalos. Também não busca usar de artifícios vários, nem intervir intencionalmente para proteger suas lembranças contra os processos naturais de esquecimento.

De modo semelhante, Ricoeur também propôs uma dicotomia similar para abordar a noção de esquecimento, o qual pode se dar por apagamento intencional de rastros ou de forma espontânea, sem que esteja atrelado à vontade e à razão. Como as águas do mar, as lembranças involuntárias vêm e vão, em seu próprio tempo e movimento. Por outro lado, os processos de esquecimento da memória não espontânea dependem do tipo de rastro que elas apresentem.

O filósofo francês classifica os rastros da memória em três tipos distintos: o escrito, ou documental; o psíquico, ou de impressão; e o cerebral, ou cortical. O primeiro estaria vinculado aos usos históricos de uma memória social já institucionalizada. Por seu turno, o cortical, como o nome já sugere, seria composto de registros organizados biologicamente pelo cérebro humano. E o psíquico consiste na persistência de impressões acerca de um acontecimento que nos marcou, tocou ou afetou "e a marca afetiva que permanece em nosso espírito" (Ricoeur, 2007, p. 436).

Enquanto o rastro cortical pode ser entendido pela ciência e seu apagamento é explicado como uma disfunção nas atividades cerebrais, o rastro de impressão mostra-se mais complexo, uma vez que apresenta uma profundidade maior e mais duradoura, entranhando-se nos níveis da inconsciência e da subconsciência, o que dificulta seu apagamento.

Recorramos à analogia do palimpsesto, pergaminhos ou papiros que tinham seus textos apagados para permitir sua reutilização. Essa ação remete, de certo modo, aos mecanismos alternantes da memória de recordar e esquecer. No entanto, apesar de as civilizações antigas terem se esmerado em executar diversas técnicas de raspagem ou limpeza química de muitos pergaminhos, sobrescrevendo novos textos por cima, as tecnologias atuais têm conseguido fazer a leitura dos textos anteriores, por meio dos resquícios e marcas deixadas nas superfícies, ou nas tramas de suas malhas, recuperando algumas informações.

Isso nos leva ao entendimento acerca dos rastros psíquicos, entranhados nas tramas da mente, que dificulta seu esquecimento por completo. Weinrich (2001) aponta que esta foi a grande descoberta da psicanálise. Aquilo que me causa desprazer ou aborrecimento eu busco esquecer ou reprimir. Contudo, aquilo que se imagina esquecido continua agindo no

inconsciente, por vezes assustando a alma. Essa coisa mal esquecida pode, inclusive, provocar enfermidades psicológicas. Por outro lado, vivências, informações e lembranças reprimidas podem ser acessadas por meio das técnicas corretas, como *scanners* a ler um palimpsesto.

Assim como nunca conseguimos nos esquecer de tudo, também nunca conseguimos nos lembrar de tudo. Por isso, olvidar é parte constituinte da construção da memória, pois ainda que nos esforcemos em preservar informações e lembranças, há sempre uma seleção do que será armazenado, mesmo que isso não se dê de forma deliberada. Quando se seleciona as informações que serão rememoradas, todo o restante está fadado ao olvido, o que pode voltar a ocorrer em outros momentos, nos constantes processos de atualização. Se a memória é uma capacidade psíquica seletiva, o esquecimento nem sempre é um vilão. Talvez seja um anti-herói que, quando convém, pode trabalhar junto.

Paul Ricoeur (2007) afirma, porém, que é necessária uma crítica ao que chama de abusos de esquecimento – uma vontade intencional de não se informar, de não querer investigar, nem tomar conhecimento dos males do passado que podem acarretar grandes prejuízos para a humanidade. Além disso, os abusos de esquecimento conduzem à aceitação das narrativas canônicas impostas – a história oficial – impedindo que os sujeitos narrem suas próprias trajetórias.

Se a memória é útil para evitar o esquecimento negligente, o olvidar pode ser bastante cômodo e confortável para assegurar a indivíduos e grupos sociais a saúde emocional necessária à sua reconstrução e superação, especialmente após eventos trágicos, os quais podem deixar feridas psíquicas encravadas nas memórias dos testemunhos traumáticos.

O linguista alemão Harald Weinrich recorre às tragédias clássicas para nos conduzir a uma reflexão sobre o conforto do olvidar. A partir da Odisséia, do poeta grego Homero, Weinrich (2001) nos alerta para a força aprazível que há no ato de esquecer. Ele aponta que, em pelo menos três momentos distintos, Homero demonstra o conforto e a serenidade advindos do esquecimento – o qual parece estar sempre tentando Ulisses e seus homens, durante a sua jornada.

Seja na embriaguês do lótus, com seu sabor agradável, seja nos encantamentos de amor de Circe ou de Calipso, o esquecimento apresenta sensações de felicidade e liberdade em todos os que dele provam, olvidando de suas dores, compromissos, objetivos e mesmo da pátria ou esposa. Para Weinrich (2001), o esquecimento relatado na obra de Homero não pode ser apontado como uma experiência dolorosa. Aliás, doloroso é, na verdade, o confronto com a necessidade do retornar àquilo que havia sido deixado para trás.

Em complemento, é preciso também observar que, com o tempo, a sensação de liberdade do olvidar dá lugar ao vazio enfadonho e à ausência de prazer. Sem a memória daquilo que o movia, Ulisses perde o sentido de viver. Esquecer pode vir a ser uma experiência agradável, mas, no caso da obra de Homero, também um obstáculo para o retorno ao lar. Entretanto, desapegar-se do olvido e rememorar são experiências difíceis e dolorosas. Talvez por isso Dante Alighieri associe as águas de Lete à ideia de progressão rumo ao Paraíso. Relembrar está associado a reviver dores e feridas, e sofrer por fatos passados não combina com a ideia de descanso e paz eterna.

A partir desse entendimento, podemos imaginar a disputa que Flávio Tavares trava consigo mesmo, em seu âmago, ao ponto de ser reconhecer um esquizofrênico da memória. Enquanto jornalista, cidadão, ativista político e escritor, reconhece o direito – e o dever – que a sociedade brasileira tem de enfrentar fantasmas ainda não exorcizados da ditadura. Enquanto indivíduo, tenta evitar relembrar tantas situações traumáticas.

Alguns debates, no âmbito dos direitos humanos, têm discutido acerca do direito ao esquecimento, especialmente em tempos de sociedade da informação, como forma de assegurar a privacidade e a dignidade da pessoa humana. Embora ainda não esteja presente nos ordenamentos jurídicos, tal direito apresenta-se como fundamental e carece de regulação, uma vez que a ninguém deve ser obrigado expor-se a situação vexatória, danosa ou que cause sofrimento, tampouco ter a sua privacidade violada, invadida e publicizada.

Em vista da ausência de determinação legal acerca do direito ao esquecimento, podemos estabelecer o entendimento de que tal direito diz respeito à autonomia que o indivíduo possui de apagar, ignorar ou silenciar a respeito de fatos e acontecimentos traumáticos, dos quais foi vítima, por reconhecer que revisitá-los e/ou publicizá-los poderá vir a causar transtornos, sofrimentos e outros constrangimentos, podendo reavivar lesões emocionais ou, inclusive, agravar quadros patológicos de ordem psicológica. Ressaltamos que, em caso de situação traumática, o direito de olvidar é reservado às vítimas, mas não aos perpetradores, os quais deverão responder de acordo com os entendimentos do ordenamento jurídico vigente e órgãos competentes.

Essa noção de autoproteção da dignidade e privacidade levanta algumas questões conflitantes. A priori, é preciso elucidar que resguardar-se no ato de olvidar não concede a ninguém o poder de reformular sua própria história, nem tampouco de apagar fatos e documentos de interesse público. E é aí, no entendimento da ideia de interesse público que se encontra um conflito de interesses no que tange ao direito de esquecer.

Conhecer e preservar seu passado são direitos de todos os indivíduos, povos e grupos humanos, assim como os usos e tratamentos que serão dados a este. Trazer fatos e acontecimentos históricos à luz, informando, debatendo e refletindo sobre estes, têm auxiliado sociedades a nortear concepções do que é certo, errado, ético ou desumano, pavimentando o caminho para que novas gerações façam escolhas que as conduzam aos avanços humanos e civilizatórios.

A memória coletiva é elemento imprescindível para as formações identitárias de um povo e nas negociações acerca das narrativas históricas reconhecidas. Por isso, pode ser entendida como parte do patrimônio cultural imaterial de uma sociedade, carecendo de proteção e preservação. Além disso, enquanto um bem público, precisa estar acessível a todo cidadão. Por isso, cartas emitidas pela ONU, assim como tratados jurídicos promulgados em países signatários têm ratificado a necessidade de promover e resguardar as memórias sociais, inclusive como forma de prevenção aos crimes contra a humanidade.

Acontece que, como afirma Halbwachs (1990), a memória coletiva é um sistema organizado de lembranças ancoradas em grupos sociais situados espacial e temporalmente e formada a partir das memórias individuais, por meio de interações dos sujeitos com os grupos sociais. Diante disso, entendemos que não há memória coletiva sem que haja lembranças individuais. O que nos leva à seguinte questão? Como assegurar o direito à primeira, sem acometer a segunda?

Está clara a urgência que uma sociedade tem em garantir o direito à memória coletiva enquanto ação de preservação de sua história. Fatos e informações que sejam de interesse público não podem ser apagados ou estarem inacessíveis. Por seu turno, os sujeitos precisam da proteção ao princípio do respeito à dignidade humana. A resposta pode estar no equilíbrio e no bom senso ético, valendo-se de cautela, no tratamento de certas informações, a fim de evitar situações infelizes e constrangedoras, principalmente para sujeitos que foram vítimas de violências. Ainda, é necessário promover discussões acerca dos usos do passado e as formas e os fins de sua rememoração.

Outro cuidado a ser observado é sobre a natureza e o impacto do evento. Algo que venha a ser cometido no âmbito pessoal, com prejuízo individual, deve ser tratado na forma das leis vigentes para tal ato. Um delito cometido contra um cidadão, embora lamentável, não carece receber tratamento similar ao de um genocídio, ou outro tipo de crime contra a humanidade, a não ser quando, em consequência do ocorrido, venha a prejudicar uma população inteira.

Observados estes cuidados, em casos de eventos históricos nacionais traumáticos, é necessário que o interesse público, presente no direito à memória coletiva – enquanto patrimônio sociopolítico e cultural – prevaleça sobre o direito ao esquecimento. O acesso à informação e ao passado é essencial, inclusive para evitar que outros episódios similares de graves violações de direitos não voltem a acontecer.

Esse é o entendimento que permeou as atividades da CNV brasileira, em 2011, com o claro objetivo de romper com o ciclo de silenciamento e o apagamento das diversas violações aos Direitos Humanos, cometidas durante a Ditadura Militar, organizando documentos, registros e depoimentos individuais para, a partir desse conjunto de elementos, reconstruir e atualizar a memória social sobre o fato, preenchendo lacunas e perguntas sem respostas e combater a desinformação e as versões que mascaravam e atenuavam os ocorridos. Neste caso, o resgate da memória e a publicização das informações eram estratégicos para o fortalecimento dos valores democráticos (Brasil, 2014).

A memória coletiva, enquanto produção humana de natureza intelectual e emocional, é patrimônio cultural e político da sociedade e como tal não pode ser negligenciada ou submetida ao esquecimento abusivo, como indica Ricoeur (2007), com o claro objetivo de não querer tomar conhecimento dos males do passado. Precisa ser sistematicamente confrontada com a história oficial a fim de propiciar conhecimento e consciência aos grupos humanos.

Preservar a memória coletiva é trabalhar para construir uma sociedade livre e justa, com direito à informação, enquanto mecanismo de transparência para a população, a qual tem o direito de lembrar-se do passado como forma de precaução diante da iminência de repetição dos erros cometidos anteriormente. Neste caso, o simples acesso pode ter seu potencial de conscientização ampliado, por meio de estratégias, com vistas ao desenvolvimento da análise crítica sobre os fatos do passado e o engajamento presente nas concepções de cidadania, com o intuito de se edificar uma sociedade democrática. Esse tem sido o papel desempenhado pela Educação para Nunca Mais. Neste trabalho, apontamos como o cinema pode vir a ser instrumento valioso nestes processos de aprendizagem.

# 5 – MONTAGEM

Reunindo partes, construindo sentidos

## 5.1 – Eixo temático 01: Ditadura

Como dissemos anteriormente, as etapas analíticas de nossa pesquisa foram organizadas em torno de três eixos temáticos, constituídos a partir do levantamento das categorias teórico-conceituais e do estabelecimento daquelas consideradas como principais, diante da tese proposta e dos objetivos do trabalho.

A primeira categoria proposta foi ditadura, cujas discussões perpassaram as leituras fílmicas de nosso trabalho e nos levaram à indicação dos dois documentários analisados a seguir. Dada a complexidade do termo, é mister que estabeleçamos nosso entendimento a respeito do conceito, por meio do diálogo com autores e acepções sobre o mesmo, antes de adentrarmos no tratamento e interpretações.

Entretanto, ressalvamos que, antes de estabelecermos uma concepção sobre a ideia de ditadura, é preciso também propor alguma definição a respeito da noção de democracia, haja vista que, como pontua Norberto Bobbio (2017), qualquer discurso sobre uma forma de governo não pode prescindir de determinar as relações desta com as demais formas, especialmente no que tange à dicotomia democracia/ditadura, uma vez que atualmente o entendimento dominante sobre tais termos se apresenta como uma espécie de oposição, por vezes generalizada, que os contrapõe, de modo a denominar ditadura a todo regime não democrático, principalmente os que despontaram após a primeira grande guerra e foram implantados por meio da derrubada de governos democráticos.

Essa relação intrínseca entre as terminologias nos impõe a demanda de compreendermos a noção de democracia para, por fim, definirmos o que é uma ditadura. Devido à profundidade de ambos, estabelecer tais acepções mostra-se uma empreitada sinuosa, que se desenvolve por caminhos ramificados, com diversos pontos de vista teóricos e históricos que permitem aproximações várias.

### 5.1.1 O que é democracia?

Geralmente atribui-se ao ex-primeiro-ministro britânico Winston Churchill, em um discurso proferido em 1947, na Câmara dos Comuns inglesa, a afirmação de que a democracia seria a pior forma de governo existente, à exceção de todas as demais que têm sido experimentadas ao longo da história. Independente da frase de efeito, um dos efeitos da frase certamente é apontar a constante presença de conflitos e contradições no sistema de governo em questão, inclusive no que diz respeito aos vieses pelos quais podemos estudá-la.

Volpato Dutra (2018) aponta para a existência de vários pontos de vista utilizados para a análise da democracia, desde aqueles voltados à representação, até os que apresentam relações com os direitos humanos. Reconhecendo-se que há elementos imprescindíveis às noções de democracia, a diversidade teórica sobre o tema se desenvolve a partir das maneiras e intensidades com que se combinam tais rudimentos, dando maior ou menor ênfase a alguns deles. As divergências se acentuam especialmente quando se trazem à luz questões como a confiabilidade do modelo, direitos individuais, relações com sistemas econômicos, entre outros aspectos.

A noção de democracia se fez presente, através dos tempos, a permear o pensamento humano acerca de suas relações sociopolíticas, especialmente em aspectos de participação decisória e em questões como igualdade e liberdade. Já em Platão (2000) encontramos menção à democracia, entre as formas de governo analisadas em seu tratado sobre política. Ao lado da oligarquia, enquanto governo das elites; da timocracia, governo de poucos; da tirania, governo de um único indivíduo, em seu próprio benefício e da aristocracia, o governo dos tidos como os melhores da sociedade; aparece a democracia, enquanto governo de muitos.

Por séculos os estudos acerca dessas classificações têm ocupado os trabalhos das ciências sociais e humanas e proporcionado debates de naturezas várias, dada a diversidade de modelos e formas de fundamentação e exercício do poder, chegando às noções contemporâneas mais usuais – democracia, autoritarismo e totalitarismo – bem como suas subcategorias.

Quanto ao entendimento acerca da democracia, bastaria que nos acercássemos de sua origem etimológica – *demos*/povo, *kratein*/governo – para entendê-la como uma forma de governo onde as decisões são tomadas pelo povo, não fosse o fato de, desde o princípio a palavra povo apresentar sentido relativo, nem sempre representando a população pobre ou grupos minoritários e marginalizados (Ribeiro, 2013).

Joseph Schumpeter (2017) faz importante questionamento a respeito da abrangência de significados e definições, por vezes excludentes, da palavra povo, as quais costumam variar, em locais e época distintas, produzindo discriminações legais e outorgando a uns e negando a outros o *status* de cidadão. Seja na Grécia antiga, ou na França revolucionária, escravos, marginalizados, mulheres e estrangeiros, foram relegados das decisões políticas. E mesmo no mundo contemporâneo, mulheres, analfabetos e afro-descendentes só conseguiram conquistar o direito ao voto no decorrer do século XX.

Talvez observando a sociedade democrática contemporânea, poderemos defini-la como aquela que não faz essa discriminação, pelo menos em assuntos que interessam aos negócios públicos, como o direito ao voto. Ainda assim, mesmo no último século, houve nações que praticaram tais distinções, demonstrando que, em certa medida, é muito difícil uma realidade em que, de um modo ou outro, a discriminação esteja totalmente ausente, ainda que o critério possa ser etário, como estar muito acima, ou muito abaixo da idade considerada ideal para participar das decisões políticas (Schumpeter, 2017).

O economista austríaco nos chama a atenção sobre a participação popular, em sociedades democráticas. Para ele, além da democracia direta, existe uma riqueza de formas prováveis pelas quais o povo pode participar do governo, influenciar e controlar os que governam, mas nenhuma dessas possibilidades pode ser entendida, de fato, como governo do povo, de forma exclusiva, tratando-se de uma convenção. Em certa medida, no entanto, ao mesmo tempo em que o povo não governa, pode governar por definição, por meio de delegações e representações.

Essa observação nos remete a uma das formas mais usuais de análise da democracia: aquela que propõe a distinção entre democracia dos antigos e democracia dos modernos, terminologia utilizada por autores como Norberto Bobbio (2009), por exemplo. Quando falamos em democracia dos antigos, nos referimos à democracia como a praticada pelos gregos, também conhecida como democracia clássica ou direta. Nela, aqueles que eram considerados cidadãos participavam diretamente das decisões, opinando e votando nos temas considerados públicos. Ou seja, não havia a eleição de representantes para decidir, por procuração, em nome de grupos, classes e comunidades.

Já a democracia moderna, também chamada democracia representativa, é a forma mais comum na contemporaneidade, na qual os cidadãos escolhem periodicamente seus representantes, por meio de eleições, para que tomem decisões no que concerne aos temas e causas públicas. Esse método atual, no entanto, se difere em usos e aplicações de um país para

outro, ou de um período a outro num mesmo país. Vale lembrar que, quando necessário, as democracias representativas podem recorrer a instrumentos de democracia direta, no caso das consultas populares, por exemplo.

Como nos informa Bobbio (2009), tanto a democracia representativa, quanto a democracia direta, descendem do mesmo princípio de que o poder emana do povo, mas divergem quanto às modalidades de participação e soberania. Para o filósofo italiano, ambas as formas são alternativas diferentes, mas que podem se integrar reciprocamente. Ademais, com o surgimento de nações com grande extensão territorial e populacional, a democracia direta tornou-se inviável, sobrevivendo em instrumentos como os plebiscitos, por exemplo.

De todo modo, é preciso deixar claro que, para além dessa dicotomia e das limitações de certas abordagens sobre o conceito, a noção de democracia atual compreende uma gama muito mais vasta de categorias políticas e participações sociais. Isso se deu especialmente a partir dos séculos XVII e XVIII, quando algumas definições passaram a vincular certas formas políticas reais à ideologia de um governo do povo (Schumpeter, 2017).

Historicamente, os usos da democracia, como forma de governo, foram deixados de lado, especialmente durante a Idade Média, retornando à vida pública já em novos formatos, com o advento da Modernidade. Se em momento imediatamente anterior, ao menos nas nações da Europa ocidental, a realeza estava coberta pelo manto da autoridade divina, os novos tempos de racionalidades e questionamentos éticos retomaram a concepção de poder soberano do povo – um substituto aceitável para uma sociedade que não mais aceitava uma autoridade suprema, mas ainda não estava preparada para ficar sem nenhuma.

Foram as revoluções burguesas e as lutas de emancipação e libertação das colônias européias, na América e na África, que pavimentaram o caminho da democracia para o que culminou nos modelos que temos atualmente. Essa relação intrínseca com movimentos libertários e reivindicatórios associou a noção de democracia aos ideais que inspiraram não apenas algumas sociedades a lutarem por seus direitos, como também as cartas e documentos que deram origem à DUDH.

A partir desse período, a acepção de democracia assume contornos maiores do que apenas o de governo da maioria. Após o século XVIII, o método democrático passou a ser entendido como o arranjo institucional para se chegar a certas decisões políticas que realizam o bem comum, cabendo ao próprio povo decidir, através da eleição, quais representantes irão assumir a gestão pública para cumprir-lhe as vontades, assegurando direitos fundamentais e implementando o bem-estar comum, impedindo que as maiorias tiranizem as minorias.

Entusiasta da democracia liberal estadunidense que então se organizava, o pensador francês Alexis de Tocqueville (2005) afirma que não há grandes povos sem a ideia de respeito aos direitos e ao governo democrático, o qual torna seu ideário acessível até para o menor dos cidadãos. Um governo democrático favorece o crescimento dos recursos internos do Estado; expande o bem estar social; desenvolve o espírito público; e fortalece o respeito às leis, sem distinções sociais de nenhum tipo.

É também Tocqueville (2005) quem nos lembra que é a partir da democracia moderna que a sociedade conseguiu definir ordem, permissões e tiranias. Quando ciente dos direitos, seus e dos demais, o indivíduo pode mostrar-se independente sem arrogância e submisso sem se rebaixar. Isso significa dizer, na prática, que a democracia se constituiu na igualdade de direitos e condições entre os cidadãos, pois quando um sujeito reconhece no outro os mesmos direitos que possui, entende-o como seu semelhante.

Para o pensador francês, num Estado democrático, a sociedade não é imóvel, ainda que haja regras que delimitem certos movimentos. Mas, no geral, a democracia estaria baseada nos princípios da liberdade – especialmente a liberdade religiosa e moral, enquanto fundamentos do poder civil – mas também em princípios como o apoio mútuo e a solidariedade. Nascida de revoluções, a democracia seria um processo incontrolável e forte o suficiente para resistir a qualquer ameaça. Como o povo não abriria mão de suas liberdades, o sistema de governo se tornaria um fato irresistível contra o qual não seria nem desejável, nem prudente lutar.

Enquanto processo incontrolável, baseado em decisões e participações da sociedade e, como tal, sempre em relação dialógica com seu tempo e contexto socioeconômico, não se pode pensar em democracia como algo pronto, mas sim como um trabalho de construção contínua, se aprimorando para suprir as demandas advindas com os avanços sociais, conflitos e problemas.

Essa constante reelaboração, com avanços e aperfeiçoamentos, só é possível por meio da participação de cidadãos e cidadãs, o que nos faz entender a democracia não como uma entidade exterior, mas como algo que perpassa todos os aspectos da vida. É um ideário que se faz presente no cotidiano como uma espécie de cultura democrática, que muitas vezes nem está atrelada às leis e códigos, mas a padrões de comportamento social voltados à convivência, ao diálogo, ao respeito à diversidade, a uma cultura de paz e mediações de conflito, cooperação e solidariedade. Aspectos que só podem ser trazidos à tona por uma educação em direitos humanos comprometida com a cidadania.

O fato é que as democracias representativas, ao longo do século XX, ampliaram significativamente a definição de cidadão, dialogando com as lutas sociais para permitir um maior acesso aos direitos e às participações nas decisões políticas. Hoje, graças aos fortes componentes sociais que incluem, entre outros aspectos, as populações em situação de risco social e suas aspirações de alcançarem dignidade e bem estar, não podemos mais entender o sistema democrático apenas como uma forma governamental, constitucional e jurídica.

Bobbio (2009) reconhece que a democracia moderna nasce da concepção individualista de sociedade, característica do liberalismo, opondo-se à percepção orgânica de que o todo precede as partes, predominante nas civilizações antigas e medievais. Entretanto, com as revoluções anticolonialistas e as experiências dos governos socialistas, a noção de igualdade ganhou força, ao lado da ideia de liberdade, culminando em formatos mais equilibrados de democracias sociais. Num momento seguinte, foram também incorporados o direito de se opor e lutar contra todas as formas de exploração, dominação, tirania e opressão e os direitos políticos que asseguram a todos o direito de participação, discutindo, votando e mesmo se candidatando a ocupar o poder.

De acordo com Marilena Chaui (2017), é essa abertura do campo dos direitos que define a democracia contemporânea, pois foi por meio das lutas populares por igualdade e liberdade que se ampliaram os direitos civis e políticos, inclusive o direito à informação e à memória social, culminando em conquistas ligadas às noções de bem-estar social e serviços públicos, como educação, saúde, trabalho, moradia e os chamados direitos das minorias, ou populações fragilizadas e vítimas de constantes violências.

Igualmente à democracia, as concepções de igualdade e liberdade, enquanto direitos civis dos cidadãos, vão além das regulamentações jurídicas. Os direitos igualitários preconizam que todos os cidadãos possuem direitos iguais, inclusive, o direito de lutar por eles, em caso de inexistência dos mesmos. Isso significa que todos devem ser tratados da mesma maneira e isto não se assegura apenas por meio de declarações e documentos. No entanto, esses abrem espaços para a validação das exigências e demandas dos sujeitos sociais. Por seu turno, a liberdade significa que todo cidadão tem o direito de ter interesses e opiniões e expô-los ao debate, aceitando as decisões tomadas pela maioria.

Marilena Chaui (2017) constata que um governo democrático, e mesmo uma sociedade democrática, não se caracterizam apenas pelo processo eleitoral, por partidos políticos, pelo equilíbrio entre os poderes da república, mas por conta de aspectos mais

profundos, como o respeito à vontade popular, direitos comuns e igualitários e ampliação contínua da cidadania.

> A democracia é a sociedade verdadeiramente histórica, isto é, aberta ao tempo, ao possível, às transformações e ao novo. Com efeito, pela criação de novos direitos e pela existência dos contrapoderes sociais, a sociedade democrática não está fixada numa forma para sempre determinada, ou seja, não cessa de trabalhar suas divisões, suas diferenças internas, seus conflitos e, por isso, a cada passo, exige a ampliação da representação pela participação, o que leva ao surgimento de novas práticas, que garantam a participação como ato político efetivo, que aumenta a cada criação de um novo direito. Em outras palavras, só há democracia com a ampliação contínua da cidadania. Por esse motivo, a cidadania, que nas chamadas democracias liberais se define apenas pelos direitos civis, numa democracia social real, ao contrário, amplia o sentido dos direitos, abrindo um campo de lutas populares pelos direitos econômicos e sociais, opondo-se aos interesses e privilégios da classe dominante. A democracia propicia uma cultura da cidadania e a luta permanente contra o medo e a violência (Chaui, 2017, p.278).

Podemos entender a democracia como um sistema sociopolítico em que há participação decisória dos cidadãos, inclusive exercendo o direito de escolher seus representantes e tendo conhecimento das ações do Estado, ao tempo em que podem desfrutar da dignidade humana e do bem-estar social, usufruindo das liberdades de expressão, religião, étnica, sexual e cultural, sem sofrer discriminação e convivendo em sociedade com conflitos mediados por leis justas.

A democracia contemporânea é uma forma de governo em que as deliberações são coletivas e comprometidas com a coletividade de uma forma geral, não se pautando por interesses pessoais e representando classes e grupos sociais. Para que se estabeleça e se mantenha, carece de determinadas condições fundamentais, como por exemplo: instituições democráticas acessíveis; separação e equilíbrio entre os poderes; eleições periódicas, livres e inclusivas; proteção aos direitos básicos, como a liberdade de expressão e o direito à transparência e informação.

Pensar democracia hoje significa pensá-la a partir da cidadania e dos direitos civis que protejam o cidadão da arbitrariedade e do abuso de poder, o direito de se organizar enquanto associação ou partido político e direitos básicos de bem-estar social, como saúde, educação, segurança, trabalho e o respeito às suas escolhas, sem sofrer represálias ou discriminações.

Norberto Bobbio (2009) reconhece que, enquanto forma de governo baseada na soberania popular, a democracia, apesar de ser uma concepção antiga, está em constante aperfeiçoamento. Por isso é necessário estabelecer normas e critérios para definir o exercício

do poder político e a transição pacífica, condições que, em caso de ausência, podem aproximar o Estado de um regime autoritário.

Como possível solução, ele propõe a ampliação da participação democrática, por meio de vários mecanismos de decisão e participação e o desenvolvimento de métodos de controle que tornem a atividade governamental cada vez mais pública, transparente e visível, em que nenhuma decisão possa ser tomada de forma secreta, sem o conhecimento da sociedade.

Em vista disso que se fala em Estado democrático de direito: uma forma de Estado em que há divisão e equilíbrio entre os poderes da república, em que a soberania popular é fundamental, inclusive na escolha de seus representantes e em que os direitos civis são assegurados. Não há pleno funcionamento da democracia sem o respeito ao Estado democrático de direito, o qual assegura as bases da primeira.

O Estado Democrático de Direito se baseia na prerrogativa de que o sistema democrático está alicerçado em regras e procedimentos que se aplicam a todos os cidadãos, a fim de assegurar direitos fundamentais e protegê-los da opressão do próprio Estado ou de outros cidadãos e grupos sociais. Também se baseia no pleno funcionamento das instituições e na transparência de atos do poder público e na escolha dos representantes.

Schumpeter (2017) afirma que o espectro da democracia compreende uma classe tão vasta de categorias políticas que acaba por conter também indivíduos de caráter claramente não-democrático. Isso gera a demanda de que o Estado se previna, por meio de leis e dos sistemas de freios e contrapesos, a fim de que determinados indivíduos não se utilizem do próprio sistema democrático para ameaçar a democracia, ou os grupos humanos abrigados por ela.

Nos regimes democráticos, os dirigentes políticos não são proprietários do Estado. O governo é um lugar sempre vazio que, periodicamente, é preenchido com representantes escolhidos pelos cidadãos. A estes últimos, inclusive, também pertence a prerrogativa de revogar os mandatos daqueles que não cumpram com as atribuições que lhes foram delegadas. É na democracia, inclusive, onde se percebe mais claramente o principio republicano de separação entre público e privado, evitando que os governantes se apropriem do poder (Chaui, 2017).

Para os cientistas políticos estadunidenses Steven Levitsky e Daniel Ziblatt (2018), a democracia consiste em um trabalho árduo e constante, pois há que se resguardá-la e trabalhar por sua manutenção. Enquanto negócios familiares e forças armadas podem ser governados

por ordens, a democracia exige negociação, compromisso e concessão. Nesse contexto, reveses são invitáveis, vitórias são parciais e mesmo as iniciativas presidenciais podem ser revogadas ou restringidas. Tal condição acarreta a aceitação do contraditório e da possibilidade de crítica e contestação.

Nesse cenário destacam-se duas normas como fundamentais para o funcionamento da democracia: a tolerância mutua e a reserva institucional, as quais apresentam uma relação estreita de interdependência. Quando a tolerância mutua se mostra frágil, torna-se difícil sustentar o sistema democrático, afinal se passarmos a ver nossos adversários como uma ameaça perigosa, estariam justificados todos os meios autoritários para derrotá-los, inclusive a derrubada de governos eleitos.

Por isso há reservas institucionais: ordenamentos jurídicos que visam assegurar, nas gestões ou nas transições, a justiça e o respeito às normas éticas e legais, assim como à constituição do país, afinal, como afirma Bobbio (2004), apenas numa democracia é possível a garantia dos direitos humanos e a existência de condições mínimas para a solução pacífica de conflitos e alternâncias de poder sem que seja necessário recorrer à violência.

Infelizmente, nem sempre isso se mostra suficiente, enquanto garantias, ante a sanha daqueles que, por interesse próprio, ou de grupos econômicos e políticos a quem estejam vinculados, tentem criar subterfúgios e artimanhas para tomar ou se perpetuar no poder, demolindo as estruturas organizacionais do Estado democrático de direito.

> Para os outsiders, porém, sobretudo aqueles com inclinações demagógicas, a política democrática é com frequência considerada insuportavelmente frustrante. Para eles, freios e contrapesos são vistos como uma camisa de força. {...) os aspirantes a autoritários têm pouca paciência com o dia a dia da política da democracia. (Levitsky; Ziblatt, 2018, p.62)

### 5.1.2 Totalitarismo e autoritarismo

Nem sempre o sistema democrático agrada a todos. Por suas falhas e contradições, pode vir a desagradar uma parcela da sociedade que não se sinta representada, ou que almeje obter vantagens maiores do que as possíveis em tal condição. Há ainda algumas classes sociais que se sentem ameaçadas pelo crescimento da inclusão social, ou pelas políticas públicas de acesso a bens e serviços destinadas a certas camadas da população.

Diante da crise das experiências democráticas, ressalta Pimentel (2020), são vários os projetos políticos que insurgem, em diversos países, e que se apóiam numa concepção

autoritária e algumas vezes totalitária de poder. Em alguns casos, ainda que em número menor, partidos conservadores organizam manifestações populares em que cidadãos cogitam, como hipótese governamental, a instauração de regimes de exceção. Alguns indivíduos e grupos crêem que apenas um Estado de exceção, regido por um poderio militar, ou algum líder carismático, seria capaz de conduzir a nação à prosperidade e à ordem social.

A esse sentimento antidemocrático, permanente ou em tempos de crise, Jacques Rancière (2014) denomina de ódio à democracia, algo que para o filósofo francês é tão antigo quanto a própria democracia, tendo nascido junto com ela. Aliás, ele nos informa que a própria palavra democracia surge como uma expressão de ódio – como um insulto inventado na Grécia Antiga por aqueles que viam a ruína de toda ordem legítima no inominável governo da multidão, e continuou como sinônimo do que era abominável para todos os que criam que o poder era direito exclusivo daqueles a quem ele era destinado por nascimento, por descendência ou pelas leis divinas.

Apesar da origem secular, a violência desse novo ódio à democracia é atual e encontra porta-vozes em diversas partes do mundo, inclusive em países cujo governo é democrático. Defensores do governo dos melhores e da defesa da ordem proprietária, nenhum desses entusiastas da antidemocracia reivindica um modelo melhor e mais real de democracia. Sua queixa maior, inclusive, não é contra as instituições, mas contra o povo e seus costumes. "Para eles, a democracia não é uma forma de governo corrompido, mas uma crise da civilização que afeta a sociedade e o Estado através dela" (Rancière, 2014, p.08). Incomoda-lhes perceber que

> a democracia não é nem a forma de governo que permite à oligarquia reinar em nome do povo, nem a forma de sociedade regulada pelo poder da mercadoria. Ela é a ação que arranca continuamente dos governos oligárquicos o monopólio da vida pública e da riqueza a onipotência sobre a vida. Ela é a potência que, hoje mais do que nunca, deve lutar contra a confusão desses poderes em uma única e mesma lei da dominação (Rancière, 2014, p.121).

Para os arautos do ódio à democracia, esta significa o aumento irresistível da demandas que pressionam os governos, acarreta o declínio das autoridades e tornam os indivíduos e grupos rebeldes à disciplina e aos sacrifícios exigidos pelo interesse comum. Empreendem então um processo de desfiguração da democracia, utilizando ela própria e seus aparatos para se oporem aos princípios democráticos. A democracia apresenta contradições e falhas, mas o sentimento antidemocrático é ainda mais perturbador, pois afirma existir apenas uma democracia boa: a que reprime a catástrofe da civilização democrática.

Como constatam Levitsky e Ziblatt (2018), uma das grandes ironias de como as democracias morrem é o uso de argumentos em defesa da própria, como pretexto para sua subversão, inclusive valendo-se de muitos dispositivos legais e constitucionais que permitem a expansão do poder executivo durante as crises. Inventam-se ou usam-se crises econômicas ou ameaças à segurança para justificar medidas antidemocráticas.

O perigo de soluções como essas, que costumam aparecer especialmente em certos momentos de colapso ou transição, é que as mesmas, ainda que ditas provisórias, podem se perpetuar por muitos anos, adotando até mesmo a forma de uma democracia, mas não a sua substância, segundo nos lembra Schumpeter (2017).

Alguns candidatos a déspota, inclusive, podem recorrer, quando conveniente, aos processos democráticos para alcançar o poder, seja por meio de eleições, que podem vir a ser, ou não, fraudadas; seja por meio do uso mal intencionado de certas medidas previstas nas leis do país, num processo em que se utiliza a própria democracia para pôr fim a ela mesma. Mesmo presidentes democraticamente eleitos podem concentrar poder e ameaçar liberdades.

Quando um demagogo se sente sitiado por críticos e de mãos atadas pelas instituições democráticas, as crises abrem janelas de oportunidade para silenciar e enfraquecer rivais. Com efeito, autocratas eleitos costumam buscar situações de colapsos e tensões internas, ou supostas ameaças externas, para obter argumentos que lhes permitam a chance de se libertar rápida e legalmente, do Estado democrático de direito. A combinação de um aspirante a autoritário com uma crise de maiores proporções pode, portanto, ser mortal para a democracia.

Autoritários, quando eleitos, destroem as instituições democráticas cujo dever seria o de lhes impor limites. Alguns os fazem de um golpe só. Entretanto, com maior frequência, a iniciativa contra a democracia começa lentamente e é, em muitos casos, imperceptível. Continuam-se a realizar eleições, mantêm-se alguma oposição no Congresso, a imprensa ainda pode continuar a existir. Nesse cenário, a erosão da democracia acontece de maneira gradativa, muitas vezes em pequeníssimos passos (Levitsky; Ziblatt, 2018).

Quando vistos individualmente, estes parecem insignificantes e apresentam vernizes de legalidade, com aprovações nas casas legislativas, ou julgadas constitucionais pelas cortes supremas. Por meio de justificativas que parecem plausíveis, garantem até mesmo apoio popular, recorrendo a argumentos como a desburocratização do Estado, o diligenciar de finalidades públicas legítimas, ou ainda o cumprimento de objetivos elogiáveis como a redução da criminalidade, ou o combate à corrupção.

Aos poucos, instituições são sequestradas de maneira sutil, por outros meios, e as vozes influentes do país – imprensa, artistas, pensadores, ativistas – passam por um silenciamento dissimulado, seja por cooptação ou por intimidação. Valendo-se de denuncismos ou de *lawfare*, ou seja, o mau uso de leis e procedimentos legais para perseguir inimigos políticos por meio da justiça, vão se eliminando ou constrangendo juízes ou parlamentares incorruptíveis ou embaraçosos.

Medidas como estas podem conduzir ao que Giorgio Agamben (2004) denomina Estado de exceção. Historicamente, o Estado de exceção não é um direito especial, como o direito de guerra, por exemplo, mas uma suspensão da ordem jurídica. Associado às noções de Estado de sítio, decretos de urgência, lei marcial ou poderes emergenciais, tal dispositivo se apresenta como uma lei que tem o poder de suspender o ordenamento jurídico, dando ao Estado a prerrogativa de atuar por meio de decretos com força de lei, uma vez que as leis antigas não possuiriam forças para se impor.

Originalmente o Estado de exceção foi pensado para ser utilizado em casos extraordinários, tendo por base a noção de estado de sítio, criada em 1791, pela Assembléia Constituinte Francesa. Entretanto, a partir do início do século XX reapareceu, em diversas ocasiões, não mais como exceção, mas como uma regra da era atual, especialmente no período que também compreendeu as grandes guerras mundiais, quando os governos monárquicos e aristocráticos deram lugar, em várias partes do mundo, a gestões populares e democráticas, baseadas em ideais burgueses. Seus princípios estiveram presentes em diversos fenômenos políticos do século passado, como a tomada de poder por Hitler, na Alemanha de 1933, assim como nas ditaduras militares da América Latina.

Desde então, a criação deliberada de um estado de emergência permanente tornou-se uma prática constante de muitos Estados contemporâneos, inclusive das democracias, aparecendo como instrumento jurídico e político de violência institucional que suspende constituições e leis que garantem as liberdades individuais. Seus usos políticos de controle e técnica de governo tornaram-se tão recorrentes que chamou a atenção de pensadores contemporâneos, a partir dos anos 1990.

Com a declaração da excepcionalidade e a suspensão das leis, o soberano desponta como alguém com poderes ilimitados, a fim de que seja restabelecida a situação de normalidade. Espera do mesmo que, ao recompor um suposto poder originário, anterior e reconhecido pela constituição, aja com lealdade ao interesse coletivo, a fim de restabelecer toda a ordem jurídica. Por isso que o filósofo utiliza a distinção entre o que seria a ditadura

comissária, com vistas a defender e restaurar a constituição vigente; e a ditadura soberana, aquela que alcança sua massa crítica ou seu ponto de fusão no contexto de exceção, momento em que o soberano assume plenamente o poder e dele se apossa (Agamben, 2004).

> O estado de exceção é um estado de extrema negatividade, pois nele todas as normas positivas são suspensas. O soberano dispõe do poder absoluto de suspender a ordem do direito vigente. Ele incorpora a violência legislativa e mantém uma relação com ela fora da ordem do direito. Assim, o soberano não precisa ter direito para impor o direito. Suspendendo a ordem do direito vigente, o estado de exceção produz um espaço livre do direito, no qual se torna possível a atuação absoluta sobre cada elemento (Han, 2017, p. 256).

No contexto de excepcionalidade, todas as decisões do soberano habitam numa zona intermediária, com limites confusos e paradoxais, em que a ordem é suspensa para que a própria ordem seja defendida. O direito, suspenso a bem de sua própria conservação, não consegue mais estabelecer uma linha definida entre o abuso de poder e a força necessária para o retorno à normalidade e as medidas adotadas pelo governante não são mais limitadas pelas leis.

Nesse ínterim, todas as garantias de direito são desfeitas, em nome da contenção da suposta crise. Isso, segundo Agamben (2004) é muito perigoso, pois nas excepcionalidades, o arbítrio da vontade soberana se torna lei e são abolidas as garantias individuais, expondo os cidadãos a todo tipo de violência, especialmente sobre as pessoas sobre quem paire, por algum motivo, o estigma de ameaça à ordem social.

Aliás, não apenas essas, mas toda a vida humana, no contexto de excepcionalidade, assume um lugar de fragilidade diretamente proporcional ao nível de autoritarismo e controle social empregado, apontando para outro paradoxo que envolve a ausência de critérios críticos da indistinção entre o direito e a vida e entre esta e o poder político. O Estado, alegando defender a vida de seus cidadãos, acaba por deter o poder absoluto de pôr essas mesmas vidas sob ameaça.

Para Agamben, é falsa a alegação de que o Estado de exceção se abre pela necessidade de um contexto de crise. Ao contrário, a excepcionalidade é algo sem direito que ocorre a fim de contrapor a legalidade da constituição, unicamente em nome de interesses próprios do soberano. De acordo com o filósofo italiano, é esse discurso de justificação do estado de necessidade que tem levado à extinção muitas democracias, em todo mundo contemporâneo.

A exceção abre brechas para a ditadura, não apenas a ditadura comissária, mas a ditadura soberana, a qual se dá na maior parte dos países que trilharam caminhos parecidos,

diante de crises e incertezas. Esta é assumida como um poder autoritário que se vale da ideologia da segurança nacional e da justificativa da ordem para assumir e se perpetuar no poder, suspendendo, total ou parcialmente, os direitos fundamentais dos cidadãos.

Essas artimanhas de perpetuação no poder – ainda que valendo-se de prerrogativas legais, ou pelo uso de forças internas ou externas, ou ainda pela deposição de governos democraticamente eleitos – podem ser chamadas de golpes, que são rompimentos com o Estado democrático de direito e a implantação de regimes autocráticos.

Como pontua Bobbio (2017), as teorias políticas, em seu uso prescritivo, simplificaram a tipologia tradicional e estabeleceram uma polarização em torno da dicotomia democracia-autocracia. No uso corrente, autocracia tem sido substituída por ditadura. Assim, desde a segunda metade do século XX, em tempos de pós-guerra, passou a ser comum chamar, ainda que de forma generalista, de ditadura a todos os governos que não são democracias e que geralmente surgiram derrubando democracias precedentes. Podemos entender que a ideia de ditadura hoje está vinculada a qualquer regime político que não esteja comprometido com a dignidade e os direitos humanos, com as liberdades civis e com a participação decisória de todo e qualquer cidadão nos processos políticos.

Arnaldo Spindel (1985) defende que o termo ditadura não se refere apenas a um regime político em que o poder se encontra monopolizado e é exercido por uma pessoa ou por um conjunto reduzido de indivíduos. Ainda que haja líderes máximos, aqueles que são a imagem externa do poder, toda ditadura, em seus bastidores, está comprometida com os interesses de uma determinada classe, os quais se valem da estrutura do Estado para exercer poder e controle sobre as demais. Em contrapartida, essas agregações oferecem suporte de todo tipo para a manutenção política do regime ditatorial.

Assim como os governos democráticos, os regimes autocráticos diferem entre si, se aproximando em muitos aspectos, mas divergindo em outros. Como pontos em comum, as ditaduras fazem uso de coerção, física e/ou psicológica; persuasão, por meio da manipulação; perseguição e morte de representantes da oposição; e, em maior ou menor grau, se valem da propaganda oficial, não com fins de transparência, mas com intuito de maquiar a realidade, difamar ideologias contrárias e oferecer versões oficiais aos fatos sociais. As ciências políticas entendem que hoje há dois modelos mais usuais de autocracias: o totalitário e o autoritário, cada um com suas peculiaridades.

Identifica-se um regime totalitário, *a priori*, pelo seu total repúdio à democracia e a proposição de um modelo político que está baseado em uma ideologia que visa, entre outros

aspectos, melhorar o ser humano e, por conseguinte, a sociedade. Inclusive, a própria negação da democracia apresenta, em complemento, uma proposta de construção de uma sociedade melhor e superior às outras.

Segundo Spindel (1985), é a partir da ideologia que se constitui o partido oficial, o único permitido legalmente e verdadeiro guardião da ideologia. Rígido e burocrático, o partido está sempre por trás do aparelho estatal. O ditador é o líder máximo e exerce o controle por meio da repressão, a qual é acionada contra grupos minoritários para os quais o discurso oficial destina todo o ódio da população, utilizando-se da propaganda oficial: um monopólio integral de informações nas mãos dos dirigentes do partido e controle total dos meios de comunicação.

Como o discurso e o programa de governo estão baseados na ideologia oficial, a vida, a cultura e toda a produção de mensagens e sentidos também estão permeadas da mesma. Os intelectuais e artistas ligados ao partido se ocupam em produzir conteúdos que exaltem e justifiquem a ideologia oficial, utilizando, em muitos casos, um verniz de ciência para falsear a história, o conhecimento, a educação e a informação. Também há o controle centralizado da vida econômica da nação.

Segundo Hannah Arendt (2012), o totalitarismo é uma espécie de governo totalmente nova, marcado por um colapso de moralidade, pelo terror e pela desumanidade e se diferencia até mesmo da tirania, do despotismo e de outras formas de ditadura, a começar pela violência constante e quase ininterrupta, que não distingue alvos. De acordo com a filósofa, mesmo quando consegue eliminar seus opositores, o governo totalitário continua exercendo o terror, ainda que contra sua própria população.

Ao estabelecer uma distinção entre terror e violência, Arendt (2018), distingue governos autoritários, aqueles baseados na violência, de totalitários, baseados no terror – cuja eficácia depende quase exclusivamente do grau de atomização social. Enquanto o autoritarismo volta-se contra seus inimigos, o totalitarismo não distingue amigos de inimigos e correligionários, pois teme qualquer possibilidade de poder, até mesmo o poder dos amigos. O clímax do terror, segundo ela, é alcançado quando o estado policial começa a devorar seus próprios filhos, quando o carrasco de ontem torna-se a vítima de hoje.

Além do clima constante de terror, o totalitarismo se vale da desinformação e do controle total dos meios de comunicação, das produções culturais, dos conteúdos pedagógicos e até mesmo dos discursos religiosos, criando simulacros da realidade que se baseiam no esvaziamento do espaço público.

Diferentemente dos partidos e sindicatos, que buscam organizar cidadãos e classes a partir de opiniões peculiares e por vezes divergentes, o totalitarismo incentiva e promove um pensamento único, oficial e alienante que transforma as classes em massas e é no apoio dessas que o pensamento totalitário cresce e se mantém.

Essas massas são compostas, em grande maioria, pela ralé, um grupo que, segundo Arendt (2012), é composto por resíduos de todas as classes e camadas sociais. O que diferencia ralé e povo é que este último se organiza em classes e em todas as grandes revoluções esteve em luta por um sistema representativo. A ralé, por sua vez, não possui grandes ambições coletivas, odeia a sociedade da qual é excluída e o parlamento onde não é representada e clama por um grande líder, pelo homem forte que os conduzirá a uma salvação grandiosa. E de fato, no totalitarismo o grande líder é a própria representação personificada do sistema.

Embora a filósofa não creia que a propaganda é o sustentáculo principal do totalitarismo, ela reconhece que a mesma exerce um papel crucial para atrair e manipular a ralé. A propaganda oficial totalitária confunde as noções morais, estabelece um inimigo comum, e abandona qualquer concepção razoável do que sejam mal e bem, virtude e perversidade, transformando a violência em prática cotidiana e banal. Mesmo pessoas cultas, quando atraídas pelos discursos e movimentos de massa, podem se incorporar à ralé.

Além da ideologia e do terror como métodos de governo, o totalitarismo exerce um controle total e opressivo sobre todos os aspectos da vida da sociedade, pois o sistema busca reformar os indivíduos. Não existem regras legais nem constitucionais, ainda que muitos líderes totalitários tenham chegado ao poder por meio de certos artigos e dispositivos, presentes nas constituições de seus países e, em alguns casos, sendo democraticamente eleitos, antes de usurparem o poder e destruírem a própria democracia.

Por seu turno, os regimes autoritários utilizam estratégias de poder e controle diferentes do totalitarismo. Rosa (2020) afirma que nessas ditaduras há ausência de uma ideologia oficial única, consistente e bem estruturada, por trás das ações políticas e repressivas, como no modelo político anterior. O que há na verdade é uma mentalidade autoritária e repressora que se diferencia da ideologia especialmente porque, enquanto esta possui forte conteúdo utópico, de algo que se almeja para o futuro, a mentalidade estaria vinculada ao presente ou passado, voltada a algo que se quer manter ou retomar.

Essa mentalidade repressiva é parte do pensamento autoritário, elemento sociocultural que não se restringe aos regimes autoritários, mas que pode se fazer presente

entre vários indivíduos, setores e grupos da sociedade. É evidente que, em condições ideais e terrenos férteis, como nos regimes dessa natureza, esse pensamento tem a tendência a se fortalecer.

> Num sentido geral, podemos dizer que o pensamento autoritário é uma elaboração intelectual que se baseia na defesa de um ordenamento social rigorosamente hierarquizado, na defesa da desigualdade entre as pessoas, no apoio radical a tradições e convencionalismos, na defesa de regimes autoritários e no enaltecimento de indivíduos de personalidade autoritária (Rosa, 2020, p.33).

Tal pensamento se manifesta principalmente em governos nos quais as liberdades individuais encontram-se cerceadas em nome de um conceito bastante amplo conhecido como segurança nacional. Não apresenta nenhuma ideologia definida e única, nem uma proposta real para a reconstrução da sociedade, mas um conjunto de ataques às instituições, acusando determinados grupos pela crise contextual e recorrendo a noções morais para angariar apoio da população.

Ao assumir o poder, o governo autoritário destrói o sistema político existente e elimina as instituições que são consideradas contrárias à ordem social, prendendo, assassinando ou exilando seus dirigentes. A ditadura elimina qualquer tipo de oposição efetiva, mantendo uma oposição meramente formal, que não tenha condições de se tornar uma ameaça (Spindel, 1985).

Nos governos autoritários há uma tentativa de manutenção de uma fachada democrática, com a permissão para a existência de alguns partidos, além do governista, mas todas as suas atividades e participações nas decisões políticas do país são restringidas e controladas, assim como a vida de seus líderes. Nesse intuito, podem ocorrer eleições parlamentares, mas as regras do jogo político são alteradas em todo o tempo, sempre que o governo se sentir ameaçado. Concomitantemente, mandatos de políticos democraticamente eleitos são cassados, direitos políticos são extintos, partidos, sindicatos e outras organizações políticas são postas na clandestinidade.

O governo geralmente costuma ser gerido por um único indivíduo – que nem sempre se preocupa em ser populista, ou por um grupo, como no caso das juntas militares. Pode haver um revezamento de líderes no poder, mas sua escolha não se dá por votação direta. O partido governista não se apresenta como partido oficial, mas, na prática, é uma extensão do poder executivo.

O autoritarismo constrói e mantém seu poder por meio do controle dos meios de coerção e de informação. Como meio coercitivo, entendemos a polícia, as forças armadas, o

judiciário e todo o aparato de controle e repressão. Adotando a violência como política de Estado, se empenha em construir uma rede de repressão que se traduz por prisões arbitrárias, tortura, morte e ocultação de cadáveres, envolvendo setores das forças de segurança e da sociedade civil (Pimentel, 2020). Em complemento, os regimes autoritários também se utilizam do controle dos meios de comunicação para reforçar sua dominação política e disseminar a desinformação, o que impede a conscientização e a mobilização.

Como observa Spindel (1985), para suprimir as oposições efetivas, o governo autoritário vale-se de dois instrumentos: a repressão e a desmobilização. Se por meio da primeira são eliminadas e coagidas instituições, lideranças e atividades políticas, pela segunda se conduz a população à situação de apatia política profunda e, por meio da desinformação, à alienação sobre os rumos políticos, econômicos e sociais da nação.

Essa despolitização da população e a condição de apatia e recusa de mobilização geralmente são características observadas em situações nas quais as ditaduras são implantadas após um regime de intensa atividade política da população, caso em que se enquadram boa parte das ditaduras latino-americanas do século XX.

Como qualquer ação política se mostra como um risco, muito por conta da repressão, o envolvimento com qualquer atividade dessa natureza se mostra como algo perigoso. O sistema transforma-se num espaço de manifestação apenas dos interesses das elites, excluindo as demandas apresentadas pelas classes populares, o que contribui para a manutenção da estrutura social e o aprofundamento das desigualdades. A elite por trás do golpe cobra sua contrapartida, por meio de vantagens, negócios lucrativos e espaços no sistema político e na burocracia estatal.

No Brasil, assim como em outros países, mesmo a democracia está a serviço de grupos reduzidos, geralmente ligados à oligarquia e ao pensamento conservador, os quais muitas vezes utilizam sua influencia e poder para evitar que sejam promovidas reformas que façam o país avançar e que atendam aos anseios da crescente complexidade social. Na maioria das ditaduras da América Latina, o pensamento autoritário se manifestou politicamente por meio de governos ditatoriais de natureza burocrático-militar, com fortes laços com setores da sociedade, como as elites econômicas, por meio de uma relação de mão dupla.

Para alcançar suas metas, muitos destes grupos podem contribuir na criação e manutenção de crises e instabilidades econômicas e políticas, o que acaba por se tornar um cenário ideal para o surgimento de nomes que se proponham a ser salvadores da pátria, sugerindo, inclusive, golpes de Estado como única possibilidade de resolver os problemas do

país. Na America Latina, tais processos são, em sua maioria, conduzidos por militares, cujos governos assumem características autoritárias.

Em sua política de desinformação, outra característica comum aos regimes autoritários é que eles se valem do controle dos meios de comunicação. No caso das ditaduras latino-americanas do século XX, é preciso relembrar que, quando as mesmas se instalaram, as mídias eletrônicas ainda estavam em fases iniciais de implantação, sem o alcance e o poder de penetração que detêm hoje. Em vista disso, tais governos não só passaram a controlar rigorosamente os mesmos, como também investiram na ampliação do alcance das redes que lhes eram favoráveis, com vistas a valer-se de seu potencial mobilizador e de controle social.

Por outro lado, os tradicionais meios impressos que não se submeteram ao monopólio ou ao controle estatal, passaram a sofrer forte assédio, censuras e intervenções violentas, como incêndios, atentados a bomba e destruição de parques gráficos. Jornais, editoras, gravadoras e estúdios cinematográficos estiveram sempre sob vigilância, especialmente com a publicação do AI-5.

Outra particularidade comum às ditaduras latino-americanas, de acordo com Spindel (1985), é que estas foram marcadas pela presença de militares advindos dos oficialatos das forças armadas do país, seja liderando ou apoiando os regimes autoritários. Na ausência de um partido oficial, como nos regimes totalitários, ou mesmo de uma ideologia estruturante, os governos autoritários contam com nomes do meio militar para ampliação do seu campo de ação, posicionando-os estrategicamente na burocracia, ou recorrendo aos ideários de ordem e disciplina.

A consequência imediata disso é a politização dos quadros militares, seja pela inserção no aparelho institucional, seja pela conversão – ainda que informal – das forças de segurança em um poderoso partido político, estruturado e organizado estrategicamente, com hierarquias definidas e respeitadas, presença em todo o país, inclusive no interior, e com sedes e patrimônios próprios, passando a ser o partido mais forte do cenário político nacional. Ocorre então uma corrida de cooptação, em que vários setores da elite financeira tentam angariar, por meio de trocas de benefícios, os oficiais mais proeminentes, reforçando times que tentarão conduzir o país.

As ditaduras autoritárias se valem de um jogo de vantagens financeiras e das riquezas nacionais para angariar e garantir apoio das elites econômicas. Também comandam o judiciário, a burocracia estatal e mantém partidos políticos e embates eleitorais que para nada servem. Quanto ao controle social, baseiam suas ações no medo, no terrorismo de Estado e no

caos social, aliados à desinformação e alienação, por meio de seu domínio sobre os meios de comunicação. Assim, criam clima propício, ao espalhar temor e apatia entre a população.

Populistas, em certa medida, investem em eventos esportivos e festejos populares para desviar a atenção da população de seus problemas sociais e econômicos. A manipulação e a desinformação, aliadas à propaganda oficial, à mentira ou a maquiagem dos dados oficiais, substituem a verdade, afastando o povo da noção de realidade do país. Baseadas em ideologias pouco consistentes, seu único compromisso é a manutenção do poder, custe o que custar, nem que seja preciso reprimir mais, agradar empresários e latifundiários e aumentar as condições de miserabilidade de boa parte da população.

Muitas características de regimes autoritários, suas construções e *modus operandi*, podem ser apontadas na ditadura militar brasileira: o apoio da sociedade civil e de setores da economia na articulação de estratégias que culminaram com o golpe, a politização de setores das forças armadas, a repressão, a censura e o controle dos meios de comunicação, o aprofundamento das disparidades sociais, a tentativa de se estabelecer um clima de normalidade democrática, com o funcionamento das instituições e do parlamento, entre outras.

Nas análises fílmicas a seguir vamos nos concentrar em entender tais processos, suas construções e desdobramentos, especialmente por meio das vozes, recheadas de memórias, de personagens reais que vivenciaram o período e foram vítimas ou algozes da repressão. A partir das narrativas apresentadas teremos uma visão mais ampla e real daquilo que, até aqui, discutimos teoricamente.

### 5.1.3 – O dia que durou 21 anos

Título original: O dia que durou 21 anos
Ano de produção: 2012
Direção e Roteiro: Camilo Tavares
Produção: Karla Ladeia
Montagem: César Tuma
Trilha Sonora: Dino Vicente
Duração: 78 minutos
Gênero: Documentário nacional
Colorido
País de origem: Brasil
Produção e Distribuição: Pequi Filmes

*Imagem 02: cartaz do filme O dia que durou 21 anos. Fonte: divulgação*

Quando o cineasta Camilo Tavares nasceu, em 1971, em Cidade do México, seu pai, o jornalista Flávio Tavares, já se encontrava exilado naquela localidade há cerca de dois anos, depois que a sua libertação, junto com a de outros 14 presos políticos, foi negociada em troca do fim do sequestro de Charles Burke Elbrick – embaixador dos Estados Unidos no Brasil. Banido, Flávio permaneceu fora do país por dez anos, até ser beneficiado pela Lei da Anistia, em 1979.

Enquanto filho do exílio, Camilo Tavares – cujo nome é uma homenagem ao padre e ativista político colombiano Camilo Torres – conviveu com as lembranças, cicatrizes e histórias presentes nas memórias de seu pai, cujas experiências de tortura, perseguição, exílio e de ação política, seja como jornalista ou como guerrilheiro, deram origem a livros sobre o período da ditadura militar.

A partir das memórias e pesquisas desenvolvidas por seu pai, Camilo produziu um roteiro para um documentário sobre o golpe civil-militar que depôs o presidente João Goulart, em 1964. Durante os processos de pesquisa documental para a realização do filme, o cineasta teve acesso a um grande acervo de papéis, áudios, gravações telefônicas, correspondências e relatórios, disponibilizados por órgãos do governo estadunidense, os quais apontam e comprovam como os Estados Unidos não só insuflaram e contribuíram para com o golpe, mas

também como deram suporte político, apoio tático e econômico e treinamento militar de inteligência e ação ostensiva aos órgãos e aparelhos coercitivos do Estado brasileiro.

Muitos desses documentos, antes sigilosos, estão vindo a público pouco a pouco, desde meados dos anos 1970, graças às leis de acesso à informação dos Estados Unidos. Alguns deles foram coletados e publicados no Jornal do Brasil pelo jornalista Marcos Sá Corrêa, sendo depois organizados em livro, ainda antes do final do AI-5 (Corrêa, 1977).

A partir do acesso a tais documentos, Camilo Tavares realizou uma extensa pesquisa em bibliotecas, arquivos, emissoras de televisão e órgãos do governo estadunidense. Como resultado, o foco de seu filme mudou para se transformar num relato, bem fundamentado em provas e depoimentos, da participação direta de Washington-DC no desenrolar dos acontecimentos que culminaram no golpe.

Em busca do equilíbrio no tratamento dos fatos e informações, Tavares executou um excelente trabalho jornalístico, ao se propor a ouvir diversos pontos de vista acerca dos acontecimentos daquele período, entrevistando personalidades brasileiras e estadunidenses a fim de oferecer um panorama complexo dos interesses em jogo, lançando luz sobre um período de nossa história que ainda apresenta diversos pontos obscuros e sem resposta. Além disso, não se furta de ouvir personagens que defendem o golpe e acreditam terem agido de forma correta, diante das demandas políticas da época. O diretor, diante de tais depoimentos, por vezes apresenta ao espectador documentos que contradizem determinados argumentos daqueles que tomaram parte ou apoiaram a ditadura.

Do ponto de vista estético, o filme se vale de estratégias de edição e tratamento peculiares que dão a ele uma fluidez dinâmica e atraente, em seu desenvolvimento, capazes de, juntamente com o enredo surpreendente e interessante, capturar a atenção do espectador. A montagem contrapõe as falas dos entrevistados de modo a nos remeter à ideia de diálogo entre os personagens, os quais podem concordar ou apresentar versões destoantes das informações, opiniões e afirmativas dos demais.

Como o filme baseia sua narrativa em muitos documentos, fotos e gravações sonoras, muito se vale de computação gráfica, a fim de dar movimento e destaque aos materiais, evitando que o documentário seja uma simples exibição enfadonha de papéis. Somando-se às animações das imagens estáticas, a trilha sonora é outro ponto alto da linguagem do filme, dando ao espectador sensações de suspense ou angústias psicológicas, como geralmente é costumaz em narrativas fílmicas de gêneros interpretativos.

Esse conjunto ético e estético possibilitou ao filme elogios na crítica e prêmios em festivais nacionais e estrangeiros. Permitiu também exibições na emissora pública TV Brasil, ainda em 2012 e novamente em 2014, por ocasião do cinquentenário do golpe civil-militar. Para tanto, o filme foi dividido em partes e exibido como produção seriada. Além dos aspectos apontados, o documentário apresenta certa relevância, no cenário político e social brasileiro, principalmente por trazer ao debate público atual discussões que há muito precisavam ser feitas, baseadas em fatos e provas contundentes, produzidas e disponibilizadas por órgãos oficiais, o que oferece credibilidade.

O caráter testemunhal da obra permeia o filme do começo ao fim. Apesar da condução da narrativa histórica ser feita pela locução em terceira pessoa do narrador, diversos personagens desfilam pela tela, oferecendo informações, análises e pontos de vista diversos. Pesquisadores e historiadores, como Carlos Fico, da UFRJ; Peter Kornbluh, coordenador do *National Security Archives* – EUA e James Green, historiador da *Brown University* – EUA, entre outros, dividem o espaço com agentes envolvidos diretamente nos processos políticos, à época do golpe, como Plínio de Arruda Sampaio, deputado federal em 1964.

A presença de vozes militares no filme proporciona uma experiência à parte. Se de um lado ouvimos integrantes do grupo golpista, tais como Newton Cruz e Jarbas Passarinho, respectivamente general e coronel do exercito brasileiro, por outro, temos a visão dos fatos apresentada por colegas de farda como o capitão Ivan Cavalcanti Proença e o brigadeiro Ruy Moreira Lima, que se mantiveram fiéis à Constituição e ao presidente João Goulart. Sua presença no documentário é importante, entre outros aspectos, inclusive para romper com a noção de que a ideia de intentar contra a democracia e a ordem constitucional vigente era unanimidade nos quartéis.

Esses oficiais, a quem o cineasta Silvio Tendler se refere como os militares da democracia, num dos seus documentários, *Militares da democracia: os militares que disseram não* (Silvio Tendler, Brasil, 2014), lutaram pela legalidade e, por isso, foram cassados, perseguidos, torturados, mortos, ou aposentados compulsoriamente, por defenderem uma sociedade democrática, ainda que não apoiassem diretamente João Goulart e suas medidas políticas. Apelidados depreciativamente de *melancias* – verdes por fora e vermelhos por dentro, pois foram acusados de terem ideais comunistas – suas memórias também foram obscurecidas ou apagadas e a sociedade brasileira pouco sabe a seu respeito.

Em meio a tantos personagens, no filme do Camilo Tavares, um em especial chama a atenção: o embaixador estadunidense Lincoln Gordon. Enviado ao Brasil no governo de Jânio

Quadros, o diplomata tinha a clara missão de impedir que o país de tornasse outra Cuba, o que seria desastroso para os interesses dos EUA, dado o nosso tamanho e a importância estratégica regional. Falante de português e interessado pela cultura brasileira, Lincoln estabeleceu diálogos e alianças com políticos, empresários e militares, a fim de assegurar seus objetivos.

Apesar de falecido em 2009, Lincoln Gordon se faz ouvir no filme, seja por meio de arquivos sonoros de ligações telefônicas, seja por entrevistas concedidas a canais de televisão, além dos diversos documentos, cartas e memorandos advindos de sua atuação, no Brasil. Especialmente por conta da relação de Goulart com ativistas e políticos da esquerda, Gordon acreditava que o mesmo estava declinado a implantar um regime comunista no Brasil, como pode ser observado em uma ligação entre o embaixador e o presidente Kennedy, onde este pergunta ao diplomata se Jango agiria como um ditador, caso tivesse poderes, ao que o primeiro responde afirmativamente.

É em gravações e correspondências como a supracitada, presentes em arquivos e documentos confidenciais que vieram a público, que *O dia que durou 21 anos* revela, com clareza e eficiência, detalhes de como os EUA executaram ações estratégicas de monitoramento e investimento e atuou no pano de fundo da preparação para o golpe que culminaria numa ditadura que durou 21 anos – tudo isso supostamente em nome da liberdade e da democracia, como opina o pesquisador Peter Kornbluh, no filme.

A estrutura narrativa do documentário apresenta três blocos temáticos distintos, ainda que sem limites formalmente demarcados, afinal, trata-se de um processo que se deu pela sucessão de fatos. Essas três partes se organizam em torno de três tempos específicos, os quais seriam a preparação para o golpe – quando os EUA monitoraram as ações políticas do governo brasileiro, cooptaram agentes locais e começaram a aportar recursos para estabelecer um ideário favorável à necessidade da ruptura; o golpe propriamente dito – em que os EUA acompanharam os desdobramentos dos fatos e ofereceram apoio militar e logístico; e um terceiro momento, o qual seria uma espécie de pós-golpe, incluindo a estratégia adotada pela Casa Branca até o momento em Jango deixou o país e os golpistas assumiram o poder.

O documentário mostra que, desde 1959, com a tomada de poder em Cuba, os EUA ligaram o alerta sobre a possibilidade de fatos semelhantes ocorrem em outros países da América Latina. A fim de evitar isso, começou a investir em ações estratégicas e desenvolvimentistas em alguns países estratégicos, por meio da Aliança para o Progresso, enquanto financiava eventos, personalidades e produtores de conteúdos favoráveis às relações

com os estadunidenses e contrários à ameaça comunista, se valendo dos meios de comunicação, da educação e mesmo da religião.

Num dos registros sonoros apresentados, Gordon recorre ao presidente Kennedy, solicitando recursos para o financiamento de ações do Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais. O IPES, assim como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática – IBAD, foram instituições de fachada, criadas para a produção e disseminação de propaganda política. Desde 1962, a pauta de seus conteúdos estava dividida entre mensagens difamatórias sobre o presidente João Goulart e favoráveis a um golpe de Estado.

Claro que o projeto de tomar o poder de forma não democrática não era algo novo no Brasil, nem foram os Estados Unidos que implantaram essa ideia na mentalidade política de parte da elite econômica e militar do país. Em ao menos outras três obras fílmicas – além de estudos sócio-históricos – isso fica patente, como aponto a seguir. O que os EUA vislumbraram, ao encontrar tal pensamento circulando entre grupos conservadores, inclusive nos quartéis, foi a possibilidade de estabelecer uma relação maior de dependência da América do Sul a Washington-DC e evitar, em pleno auge da Guerra Fria, o avanço da influência do bloco soviético em regiões geográficas tão próximas.

Gearini (2019) nos lembra que a história do Brasil, enquanto nação independente, pode ser vista como uma linha temporal marcada por uma sucessão de golpes de Estado. Desde 1822, o país enfrentou diversos tipos de agitações e tentativas de subversão da ordem institucional, com pelo menos nove delas bem sucedidas, a começar pelo autogolpe dado pelo próprio D. Pedro I, no evento conhecido como a Noite da Agonia, quando dissolveu o poder legislativo nacional e a Assembléia Geral Constituinte Brasileira, outorgando a si poderes plenos acima dos demais.

Outro exemplo é a própria Proclamação da República, em 1889, a qual foi, na verdade, um golpe militar, com quase nenhuma adesão popular, e cujo objetivo era encerrar o período monárquico do Brasil. A deposição do imperador Pedro II foi uma ação motivada por interesses de certos grupos, como latifundiários e militares de alta patente, descontentes com o declínio de sua relevância no cenário político ou de seus benefícios econômicos. Tal desobediência constitucional inaugurou uma série de outras rupturas da ordem política, e criou no imaginário social a ideia de uma constante ameaça da possibilidade de um golpe, a qual sempre vem à tona toda vez que os interesses de determinados grupos políticos e socioeconômicos são contrariados (Rochaferreira, 2019).

O golpe republicano – o qual será seguido de outros tantos, já nos primeiros anos do novo regime – também revelou as atividades políticas das Forças Armadas nacionais que, desde então, agem como uma espécie de partido não-oficial, influenciando diretamente e decisivamente as subsequentes agitações e rupturas políticas que marcaram a história do Brasil, no século XX. Maud Chirio (2012) aponta que, pelo menos a partir de 1910, os homens das armas estiveram presentes entre as principais eminências da República e envolveram-se amiúde na política.

Soma-se a isso uma espécie de relação de mutualismo entre militares e a elite econômica, que servirá de modelo estrutural para outros golpes antidemocráticos ocorridos no país. Se o segundo grupo oferece apoio social e político, além de financiar ações repressivas, o primeiro pode sempre ser acionado, todas as vezes que os interesses patrimoniais e econômicos estiverem sob possível ameaça. Tal combinação já estava previamente estruturada quando os EUA vislumbraram nela um bom negócio para investir.

Silvio Tendler – que desde 1981 se dedica a produções de cunho sociopolítico e voltadas a apresentar biografias de personagens históricos, o que lhe rendeu alcunhas como cineasta dos sonhos interrompidos, ou cineastas dos vencidos – produziu, ainda sob a sombra da ditadura, um documentário sobre João Goulart, *Jango* (Silvio Tendler, Brasil, 1984), cujo subtítulo, à época de seu lançamento, era *como, quando e por que se derruba um presidente*.

Realizado vinte anos após o fatídico golpe de 1964 e montado a partir da narrativa histórica, de imagens de arquivos e da reconstrução de importantes fatos políticos da época, Tendler apresenta a trajetória política de João Goulart, ouvindo o depoimento de companheiros e adversários políticos de Jango, além de personalidades vinculadas aos contextos políticos da ditadura, ou dos anos que antecederam o golpe, tais como Leonel Brizola, Celso Furtado, Afonso Arinos, Magalhães Pinto, entre outros.

O filme de Tendler captura o clima político tenso da guerra fria e seu reflexo na política brasileira, no começo dos anos 1960, culminando no golpe e na ditadura que se seguiu. A narrativa aponta que, desde 1961, com a renúncia do presidente Jânio Quadros, há uma tentativa de golpe na ordem constitucional, com esforços feitos no cenário político para se evitar que Jango, vice-presidente democraticamente eleito, assuma o governo. Sua atividade junto aos setores trabalhistas da política e aproximações com o sindicato e com o povo são tomadas como ameaças aos interesses de certos grupos nacionais. Esses são também alguns dos motivos que levaram os EUA a acenderem o sinal de alerta sobre ele.

Retornando de uma viagem à China comunista, João Goulart teve sua posse impedida por setores das forças armadas, levando a uma crise que quase levou o país a uma guerra civil, com a resistência sendo encabeçada pelo governador do Rio Grande do Sul, Leonel Brizola, que exigia o cumprimento da lei. Para por fim ao impasse, uma negociação entre congresso e militares levou a República a adotar um sistema de governo parlamentarista, que durou até 1963, quando voltou o presidencialismo por meio de plebiscito popular. Apenas com os poderes de Jango limitados, as forças armadas aceitaram a sua posse.

A história da resistência de 1961 em prol da democracia e da constituição e a história do golpe frustrado da ocasião são pouco mencionadas e quase nunca representadas, nos meios artísticos ou de comunicação do país, talvez por estarem ofuscadas pela nova tentativa de golpe, ocorrido três anos depois, a qual obteve sucesso e pôs o país sob uma ditadura. Uma exceção é o filme *Legalidade* (Zeca Brito, Brasil, 2019), que procura recordar os fatos da época por meio da narrativa ficcional.

O filme de Brito mostra como Leonel Brizola, governador gaúcho e cunhado de João Goulart, percebeu a tentativa de um golpe militar que estava se orquestrando, durante o complicado processo de transição entre Jânio e Jango e como alguns setores políticos, principalmente os ministros das Forças Armadas, buscavam suplantar a constituição a fim de impedir a posse do vice-presidente.

Na película, está retratada a luta pelos princípios democráticos do grupo a favor da Constituição, além de retratar como Brizola, com o apoio do poderoso Comando Militar do Sul, o III Exército, e falando constantemente com a população por meio de uma cadeia de rádios, mobilizou um levante popular que durou 14 dias e ficou conhecido como Campanha da Legalidade. A pressão surte efeito e adia o plano dos militares por três anos.

Há quem defenda, no entanto, que o golpe teria sido adiado por exatos dez anos, por conta do suicídio de Getúlio Vargas, em 1954. Eleito presidente pelo voto popular, em 1950, Vargas se aproximou de grupos progressistas e trabalhistas e adotou uma política socioeconômica que, segundo ele, beneficiaria o povo e os trabalhadores, o que lhe rendeu a alcunha de *pai dos pobres*.

As novas alianças e medidas desagradaram alas militares e grupos econômicos que passaram a pressionar o presidente a renunciar e, em caso de negativa, planejavam um golpe para depô-lo. É preciso ressaltar que muitos coronéis que pressionavam Vargas, nesse período, foram tenentes que apoiaram o golpe tenentista de 1930 e o Estado Novo e viriam a ser os generais que tramariam o golpe de 1964. Com o suicídio de Getúlio e a posse do vice-

presidente, o conservador Café Filho, tornou-se desnecessário romper com a ordem democrática.

Essa visão dos fatos se faz presente, por exemplo, no documentário escrito e dirigido por Paulo Henrique Fontenelle, *Dossiê Jango* (Paulo Henrique Fontenelle, Brasil, 2013), que durante três anos realizou extensa pesquisa, no Brasil e no Uruguai a fim de reunir depoimentos e informações que servissem de argumento para a realização da obra, inclusive com o acesso a documentos nunca antes revelados no Brasil.

Diferente do filme de Tendler, o documentário de Fontenelle concentra mais as suas atenções nos anos do exílio de Jango, que se seguiu depois de ter sido destituído do cargo de presidente, em 1964, tendo se refugiado no Uruguai e posteriormente na Argentina. Com foco principal nas lacunas envolvendo a morte do ex-presidente e defendendo a tese de conspiração e assassinato, no âmbito da operação Condor, executada por agentes a serviço da CIA na America do Sul, *Dossiê Jango* reúne depoimentos de contemporâneos políticos de Goulart, de familiares e agentes da repressão uruguaia.

É em meio a esses depoimentos e análises da trajetória política de Goulart que é apontada a possibilidade do golpe dado em 1964 ser ainda um eco das mobilizações políticas de 1954 – incluindo a aversão ao nome de Jango e todo o esforço que foi feito para se evitar que o mesmo assumisse o principal cargo executivo do país, em 1961. Considerado herdeiro político de Vargas, de quem era amigo e conterrâneo, Jango se filiou ao Partido Trabalhista Brasileiro em 1945 e teve rápida ascensão política.

Em 1955, apenas dez anos depois de sua incursão na vida pública, foi eleito vice-presidente do Brasil. Num tempo em que presidentes e vices concorriam em separado, obteve mais votos que o próprio Juscelino Kubitschek, eleito na ocasião. Entretanto, antes de ser vice-presidente nas gestões de Juscelino e Jânio, Goulart havia se tornado figura de destaque no cenário político nacional ao exercer o cargo de Ministro do Trabalho, durante o governo de Getúlio Vargas, entre 1953 e 1954.

Como ministro do trabalho, Goulart se aproximou das classes populares e trabalhadoras, além de negociar as reivindicações dos grupos sindicais, evitando greves e a necessidade do uso de métodos repressivos. No dia do trabalhador, já em seu primeiro ano de gestão, assinou um decreto em que outorgava aumento de 100% no valor do salário mínimo. De acordo com Ferreira (2011), suas ações desagradavam empresários e chocavam setores civis e militares conservadores.

Em *O dia que durou 21 anos*, diversas vozes apontam que essa aproximação com o povo e com os sindicatos não soava bem aos ouvidos da oposição que dizia, à época, que Jango estava se tornando comunista. A inserção de líderes progressistas em ministérios e cargos de alto escalão, além do compromisso em diminuir a desigualdade social e fortalecer a economia nacionalista alimentou a campanha de difamação que sofria. Ao discursar defendendo mudanças nos setores fiscal, urbano, político, agrário e urbano, o tornou ainda mais ameaçador aos interesses norte-americanos.

No documentário de Camilo Tavares, ligações e correspondências demonstram como Lincoln Gordon se mostrava preocupado com os rumos da política de Estado brasileira, alertando Kennedy e, mais tarde, Lyndon Johnson. Numa das ligações, relata as ações que Leonel Brizola, governador gaúcho e cunhado de Jango, estava realizando no Rio Grande do Sul, com desapropriações de terras para reforma agrária e estatização de companhias americanas de energia e telecomunicações. Em seu relatório, Gordon classifica tais atitudes como inaceitáveis e alerta para o risco de serem implementadas em caráter nacional.

O documentário apresenta um discurso de Jango na ONU, em 1962, no qual ele justifica as estatizações alertando que as empresas não cumpriram com suas obrigações legais e afirmando que não aceitaria lucros abusivos de empresas estrangeiras no país. No mesmo ano, por sugestão de Gordon, Kennedy recebe Goulart nos EUA. O historiador James Green, a partir das gravações secretas, oferece uma análise dos fatos que se sucederam: Goulart não retrocedeu de suas posições e isso levou o presidente estadunidense a autorizar Gordon a organizar conspirações com pessoas interessadas na deposição do presidente do Brasil.

Neste cenário, Kornbluh destaca a aproximação de Gordon com o adido militar Vernon Walters e sua participação na conspiração contra o presidente. Com boa relação com os círculos militares, foi Walters quem cooptou boa parte dos que tomaram parte na trama, inclusive indicando o general Castelo Branco como um dos líderes da ação.

O apoio estadunidense não se limitou apenas ao financiamento do movimento, mas em apoio logístico e militar. Aplicando a já conhecida estratégia que Kornbluh chama de democracia do canhão, utilizada pelos EUA para derrubar governos em pequenos países, Washington-DC orquestra a operação Brother Sam, com envio de tropas navais ao litoral brasileiro para atacar, em caso de resistência. Hoje, por meio de documentos, sabe-se que compunha a força-tarefa um porta-aviões, quatro contratorpedeiros e cruzadores de apoio e navios petroleiros.

Apesar de não ter sido deflagrada, a Operação Brother Sam chama a atenção, especialmente pelo tamanho e potência da estrutura disponibilizada e pela gravidade de sua empreitada, especialmente se observarmos o tamanho e a importância continental do Brasil, à época já um país em crescimento e não uma nação pequena, a mercê da intervenção estrangeira. A partir da análise de documentos oficiais, o historiador Carlos Fico (2008) observa que o golpe foi obra de uma conspiração interna, entre civis e militares, os quais não contavam com a possibilidade de apoio do poderio militar estadunidense, decidido pelo governo dos EUA à última hora.

A ruptura institucional se deu com surpreendente facilidade e sem luta ou resistência. Todo o trabalho de contra-informação realizado no país assegurou apoio de grandes parcelas da população. Os envolvidos fizeram questão de emular a manutenção da ordem constitucional, garantindo a legalidade do que foi feito e a importância de se livrar o país da iminência de uma ditadura comunista. Assim como em 1937, quando forjaram o inverossímil Plano Cohen para instaurar o Estado Novo, mais uma vez os militares brasileiros se valeram do fantasma da ameaça comunista para justificar um Estado de exceção.

Apesar de todos esses eventos anteriores e das crises que se avizinhavam, os historiadores Jorge Ferreira e Ângela de Castro Gomes (2014) nos levam a refletir que, naquele momento, inserido no contexto da época, não se podia ter certezas sobre a existência e o desenvolvimento de um complô para a derrubada de Jango. É claro que sugestões dessa natureza sempre rondavam a política nacional. Também hoje entendemos que todo o conjunto de circunstâncias culminou na deposição do presidente eleito. Entretanto, não havia pistas concretas de que aquilo que aconteceu ao final não tinha de forma alguma que acontecer.

Os autores defendem que o golpe civil e militar de 1964 não estava contido na crise política de 1961, nem tampouco na crise política de 1954, que resultou no suicídio de Vargas. Quem vivenciou o governo de Goulart não conseguia ter a dimensão dos resultados de suas ações, muito menos seus desdobramentos. Para eles, não havia fatalismo na ocasião. Se os personagens políticos da época tivessem se comportado de outra forma, ou adotado estratégias políticas distintas, o resultado também poderia ter sido diferente.

Na verdade, na segunda metade de 1963, Jango enfrentava desafios à direita e à esquerda, inclusive advindos de nomes e instituições que, em algum momento, estiveram alinhados ao presidente. Leonel Brizola, Miguel Arraes, o PTB, o Partido Comunista, o movimento sindical e o movimento estudantil pressionavam Jango em várias direções, tendo em vista aquilo que melhor servia aos interesses de cada grupo (Ferreira; Gomes, 2014). Com

a corda esticada dos dois lados, Jango buscava adotar estratégias que atendessem ou amainassem a situação.

Na interpretação dos historiadores Jacob Gorender (1987) e Carlos Fico (2008), não se pode pensar que os golpistas estivessem fortemente articulados. Ao contrário, as articulações eram fracas e desconexas e tampouco haviam planos elaborados. O que havia era uma campanha de desestabilização do governo Jango, sem que isso necessariamente intentasse depô-lo da presidência. Aliás, não havia grupos militares por trás das propagandas contra o governo, mas setores importantes da sociedade civil, com financiamento estrangeiro. Mesmo a conspiração que resultou no golpe só conseguiu alguma articulação já bem perto de sua eclosão e seus primeiros movimentos se deram sem o conhecimento de parte das lideranças militares. Ademais, o golpe em si só ocorreu também graças à participação decisiva dos poderes legislativos e judiciários.

Não havendo articulações anteriores e grandes confabulações de uma coalizão autoritária, o que podemos inferir daí, então, é que a República brasileira, durante o século XX, era um durável cenário de crises, com a presença quase que constante das ameaças de uma ruptura com a nossa frágil democracia. Os conspiradores civis e militares que tomaram o poder, em 1964, souberam se aproveitar de circunstâncias, fatos e elementos propícios que, somados aos interesses, pressões e investimentos dos EUA, proporcionaram momento único e ideal para tanto. Sem resistência, nem lutas armadas, o governo caiu-lhe nos colos. Como se costuma dizer, no Brasil, pode ser realmente que a ocasião tenha feito o ladrão.

O documentário demonstra ainda que, além do apoio por meio da operação Brother Sam, os EUA tiveram papel decisivo no processo, a partir da pressa do presidente Johnson em reconhecer o novo governo brasileiro, o que se deu no dia seguinte ao golpe. Essa atitude, segundo Peter Kornbluh, levou o mundo a deduzir que Washington-DC orquestrou e apoiou o golpe, ainda que não se pudesse provar nada, à época.

O que fica bastante claro, a partir da leitura do filme, é um aspecto que tem ganhado bastante espaço nos estudos e análises históricas e políticas sobre a conspiração e deposição de Jango, em 1964: o nível de participação da sociedade civil e o papel que a mesma desempenhou, no decorrer dos fatos. Ainda não há um consenso sobre o poder decisório dos grupos não-militares nas deliberações, leis e políticas adotadas pela ditadura, mesmo que hoje sejam patentes as relações intrínsecas entre o poder e a elite financeira do país, por meio de benesses, financiamentos, contratos e corrupções diversas. Como o controle do Estado esteve

sempre sob as botas das Forças Armadas, fala-se de uma ditadura militar que beneficiou latifundiários, banqueiros e empresários civis.

Ao mesmo tempo, está cada vez mais evidente que a tomada de poder se tratou de um golpe civil-militar, especialmente quando observado o apoio de parte expressiva da opinião pública ao golpe, a mobilização de líderes políticos civis de oposição, o financiamento e a execução de campanhas difamatórias e em favor da intervenção e a atuação dos governadores dos estados mais fortes da Federação, como Ademar de Barros, em São Paulo; Magalhães Pinto, de Minas Gerais; e Carlos Lacerda, na Guanabara, todos com grandes interesses na sucessão do governo federal (Ferreira; Gomes, 2014).

A sociedade brasileira, antes de 1964, encontrava-se muito polarizada. Por um lado, movimentos sociais e populações desfavorecidas, no campo e na cidade, interessados nas reformas de base, que trariam mudanças nas estruturas agrária, urbana, educativa e econômica, além dos partidos de orientação progressista e entidades de classe. Do outro, uma classe média amedrontada com a contínua perda de poder aquisitivo e constantemente confrontada com os discursos religiosos e midiáticos, permeados de tons conservadores e alarmistas que alertavam para as mobilizações da esquerda nacional e para as tendências comunistas do presidente.

Os grupos conservadores já denunciavam o iminente perigo comunista, mas isso se intensificou com a ascensão de Jango ao poder. Para incutir medo na população, seus opositores usavam referências simbólicas da tradição cristã, como trevas, diabo, entre outros, para aludir à possibilidade desses de destruírem tudo aquilo que seria divinal: família, pátria, religião, propriedade. Associe-se a tais condições um empresariado cada vez mais descontente, que ansiava por medidas que fossem capazes de conter o avanço das forças populares (Presot, 2010).

O discurso conservador que ressoava entre empresários, latifundiários, políticos e camadas da elite também encontrou eco em instituições profissionais e organizações de classe. Como se sabe, mas frequentemente se silencia, a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – CNBB apoiaram o golpe de 1964, saudando-o com entusiasmo. A Associação Brasileira de Imprensa – ABI, embora nunca tenha declarado formalmente apoio ao golpe, o legitimou por omissão, seja porque durante todo o processo de desestabilização e difamação de Jango, promovido por jornalistas reconhecidos à época, nunca tomou nenhuma medida, seja porque, logo depois do golpe, não

se pronunciou oficialmente a respeito da deposição de um presidente eleito (Rollemberg, 2010).

Tomadas de poder antidemocráticas e seus consequentes governos autoritários não se legitimam e sustentam apenas pela repressão. São produtos de uma sociedade, em determinada época, sendo-lhes familiar. Suas medidas e ações representam alguns segmentos sociais, de onde obtêm apoio e se aproveitam da não rejeição dos relapsos, pusilânimes ou mal-intencionados.

Nas ultimas décadas, houve uma mudança de abordagem a respeito das relações entre a sociedade e a ditadura, convidando a nação a um desconfortável processo de reflexão, muitas vezes negligenciado porque exige o confronto com verdades incômodas que se quer apagar e porque resultará em algum tipo de condenação, se não oficialmente, por meio de procedimentos jurídicos, ao menos no tribunal moral da sociedade, exigindo, no mínimo, um pedido de desculpas formal.

O historiador e jornalista Juremir Machado da Silva (2017) acredita que não só militares e torturadores precisam ir ao banco dos réus pelo golpe, mas também a sociedade civil que se autoanistiou, reescrevendo as narrativas e assumindo o papel de vítimas. Segundo ele, as instituições e a imprensa precisam fazer uma autocrítica e assumir, perante a história e a sociedade brasileira sua participação na conspiração.

Machado chega a propor que seja utilizada a expressão golpe midiático-civil-militar para que fique bastante clara a participação dos meios de comunicação na campanha de difamação e desestabilização do governo Jango, chegando ao ponto de alguns veículos publicarem artigos e editoriais clamando pela intervenção militar e pelo apoio dos EUA. No período anterior ao golpe, os dois braços intelectuais da conspiração – o IPES e o IBAD – produziram e veicularam, em emissoras de rádio e televisão, programas com mensagens políticas, promovendo o que o autor chama de guerra psicológica para moldar a opinião pública (Silva, 2017).

Ele destaca também o apoio, ou o silêncio conivente dos intelectuais, de muitos artistas e formadores de opinião que se calaram, num primeiro momento e só algum tempo depois se deram conta do que acontecia. “Jornalistas fabricaram o imaginário que os devorou. O arrependimento salvou alguns da indignidade, mas não anulou as consequências da tragédia que ajudaram a criar” (Silva, 2017, p.150).

Ao mesmo tempo, é preciso destacar que parte da imprensa muito se beneficiou do processo e logo após o golpe, recebendo recursos estrangeiros, como os financiamentos do

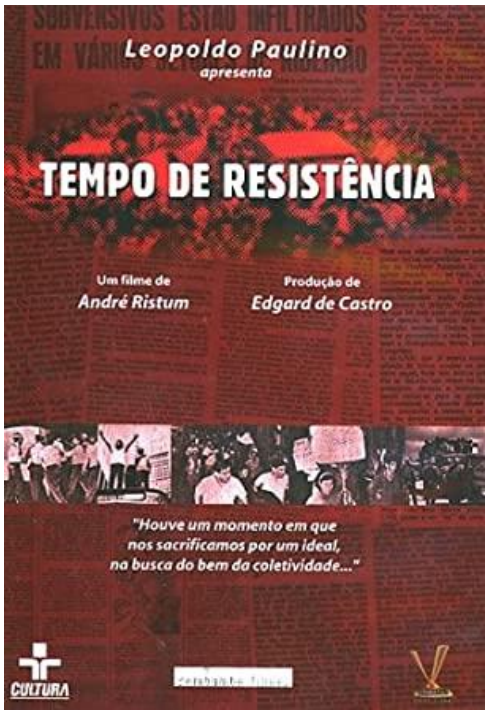
grupo Time-Life e propagandas institucionais das empresas estatais, garantias de concessões, eliminação da concorrência e expansão do alcance de seus sinais de transmissão. Se conglomerados midiáticos tinham interesses econômicos na ditadura, como os grupos Globo e Tupi, outros possuíam interesses políticos diretos, como o jornalista e proprietário do jornal Tribuna da Imprensa, Carlos Lacerda, então governador da Guanabara e pré-candidato à presidência.

> Grande parte da classe média brasileira foi manipulada pela imprensa, pelas elites preocupadas com seus altos interesses e pela propaganda americana por meio de organismos como o IPES e o IBAD. A religiosidade dessas pessoas foi usada para assustá-las com o perigo comunista: homens frios, determinados a tomar a propriedade dos outros e ateus. A mídia não se envergonhou de levar essa chantagem ao ponto máximo, fazendo crer que o país estava realmente a um passo de tornar-se satélite da União Soviética. A classe média brasileira serviu de massa de manobra no fervor da Guerra Fria. Os militares golpistas, intoxicados pelos Estados Unidos, também se deixaram queimar nessa fogueira das disputas ideológicas. Em nome de Deus, da família, da pátria (Silva, 2017, p.150).

Em sua terceira parte, voltada aos desdobramentos, o documentário demonstra o descontentamento de determinados grupos, especialmente os da sociedade civil, frente aos rumos que foram tomados depois da deposição de Goulart. Como aponta o historiador Carlos Fico, disputas políticas internas nas forças armadas que levaram à ascensão da chamada linha dura; a exclusão de líderes civis que apoiaram o golpe; e a publicação dos atos institucionais geraram uma sensação de desencanto. Como conclui o general Newton Cruz, “a revolução (*sic*) nasceu para fazer uma arrumação de casa, mas ninguém passa 21 anos para arrumar uma casa”.

A ditadura que se implantou, a partir dali, ainda tentou passar uma falsa ideia de democracia, como afirma o historiador James Green. O comando militar manteve as instituições funcionando, na teoria, inclusive ao não fechar o congresso, mas na prática eliminava os políticos de oposição e mudava constantemente as regras e regulamentos eleitorais para se manter no poder. Assistente do embaixador Lincoln Gordon, Robert Bentley fala que os militares entraram por uma razão, mas acabaram ficando por outra, desfrutando das regalias do poder. Entretanto, apesar de terem conhecimento disso e das inúmeras denúncias de violações aos direitos humanos que se seguiram, os EUA continuaram a apoiar o governo autoritário do Brasil.

### 5.1.4 – Tempo de resistência




Título original: Tempo de resistência
Ano de produção: 2003
Direção: Andre Ristum
Roteiro: Andre Ristum e Leopoldo Paulino
Produção: Regina Barros e Rita Chichitoste
Montagem: Extrema Produção Artística
Trilha Sonora: Cleuber Rufino
Duração: 110 minutos
Gênero: Documentário
Colorido
País de origem: Brasil
Produção: Sombumbo Filmes
Distribuição: TV Cultura

*Imagem 03: cartaz do filme Tempo de resistência. Fonte: divulgação*

Baseado no livro homônimo do escritor e advogado Leopoldo Paulino, preso político e exilado, durante a ditadura militar, o documentário *Tempo de resistência* (2003), dirigido por André Ristum, oferece um dos mais completos panoramas sobre os anos de chumbo, em meio aos seus pares do cinema nacional. A partir de registros documentais, arquivos e as vozes de muitos personagens, o filme desenvolve uma análise profunda sobre vários aspectos e acontecimentos dos 21 anos de Estado de exceção.

Lançado antes das políticas públicas voltadas à memória, justiça e reparação, que viriam depois e culminariam na criação da CNV, a produção do filme desenvolveu dois anos de pesquisa antes de sua realização, tendo acesso a documentos que, até então, não estavam disponíveis ao público. Além de disponibilizar informações relevantes para a sociedade por meio de um resgate do passado e de possibilitar debates sobre a repressão, o filme é valoroso por apresentar às novas gerações um triste capítulo da história brasileira, muitas vezes obscurecido, principalmente à época.

Em sua estrutura, o filme escolhe narrar os fatos a partir das vozes de pessoas diretamente envolvidas com a resistência, em várias frentes de oposição. Sejam atividades político-partidárias, movimento estudantil, ou guerrilha armada, os personagens do

documentário apresentam lugar de fala e o valor de suas memórias, por terem sido agentes ativos da luta política e/ou por terem vivido os horrores da repressão, a tortura e o exílio.

São mais de 30 depoentes, entre eles Franklin Martins, Aloysio Nunes, José Dirceu, Dom Angélico Bernardino e o próprio autor do livro Leopoldo Paulino, ele mesmo uma testemunha viva da repressão, que foi preso aos 18 anos, no malfadado 30° Congresso da UNE e que atuou na ALN, comandada por Carlos Marighela. O conteúdo dos depoimentos impressiona e apresenta importante carga informativa, mas ao mesmo tempo dramática, que esclarece, emociona e envolve, transportando o expectador ao tempo e espaço dos ocorridos, permitindo às gerações atuais conhecer os aspectos sociais e políticos que marcaram o período.

Se do ponto de vista estético o documentário não apresenta inovações de linguagem, tampouco pode ser considerado um material visualmente desprovido. Graças a uma edição muito competente, capaz de estabelecer um diálogo fluído entre os depoimentos dos entrevistados, a narrativa não se mostra didática, nem enfadonha. Soma-se a isso a presença de muitas manchetes de jornais, fotografias, documentos oficiais e registros audiovisuais que se combinam com uma trilha sonora marcante para contar a história desse período difícil de nossa história. O filme traz canções que já estão presentes no imaginário social e em nossa cultura, enquanto canções de protesto, como as músicas de Geraldo Vandré, Chico Buarque e Francis Hime.

Além disso, os blocos temáticos dos depoimentos são ilustrados ou intercalados com imagens históricas importantes, como as do último comício de João Goulart, conhecido como comício das reformas; a chegada de exilados anistiados ao Brasil; ou a brutal repressão da policia ao movimento estudantil, nas ruas e dentro das universidades, o que denota o cuidadoso trabalho de escavação do diretor André Ristum.

Com narrativa linear, o filme começa analisando o golpe de 1964, sua conjuntura e consequências imediatas. Revela, por exemplo, que os grupos de esquerda, de algum modo, já pressentiam a iminência de um golpe, pois já se falava disso abertamente à época e parte da sociedade civil e as propagandas difamatórias clamavam por intervenção, Contudo, o campo progressista não conseguiu se articular para evitá-lo, ou mesmo para resistir, cedendo fácil à investida dos militares que assumiram o poder sem grandes dificuldades.

Tal revelação joga por terra dois argumentos muito utilizados por aqueles que enobrecem a conspiração de depôs Goulart: a de que a esquerda estaria se organizando para assumir o controle do país e de que os militares admitiram governar o país a contragosto,

apenas para proteger a sociedade brasileira. Outro ponto que é ressaltado é o apoio da sociedade civil ao golpe, ao menos no primeiro momento. O Jornalista Franklin Martins, apenas um estudante naquela época, relembra com tristeza a sociedade comemorando, hasteando bandeiras nas janelas e aplaudindo os militares nas ruas, como quem saúda heróis nacionais. Dom Angélico afirma o aval da igreja, em nome de se evitar o avanço do comunismo e diz que demorou bastante tempo para que a instituição percebesse o que de fato era a ditadura.

Nesse ínterim, o documentário resgata as motivações daqueles que defendiam a ditadura, seja o já mencionado temor da ameaça vermelha, seja nas insatisfações das elites com as propostas de políticas públicas presentes no programa de governo de Jango, as quais visavam à diminuição da pobreza e das desigualdades e a melhoria das condições produtivas do homem do campo. Igreja, latifundiários, empresários e imprensa se uniram à ala conservadora das forças armadas e do cenário político para frear, de forma truculenta, tais ações, contando com o apoio externo dos EUA, cuja expectativa, para Paulino, era a de que o Brasil se dividisse e entrasse em guerra civil, justificando uma intervenção direta.

O avanço da repressão, inclusive no interior do país, além da permanência dos militares no poder aumentou o descontentamento popular e gerou o rompimento de alguns setores civis antes aliados à ditadura. Para refrear a pressão que passou a se fazer pela redemocratização, os militares ampliaram o uso da violência para exercer o controle político e social e prenderam ou exilaram grande parte da liderança oposicionista. Com as direções partidárias e sindicais presas ou exiladas e seus movimentos desarticulados e sem poder de mobilização, restou ao movimento estudantil assumir o protagonismo da oposição, fazendo dos centros acadêmicos universitários e dos grêmios estudantis secundaristas focos de resistência.

Para controlar as sublevações dos estudantes, ainda no final de 1964 a ditadura publicou a lei nº 4.464, conhecida como Lei Suplicy, que tornavam clandestinas as organizações estudantis existentes e as substituíam por outras controladas pelo Mec. As reações a tal medida levaram a uma série de protestos e fizeram dos educandos fortes adversários da ditadura. Sem muito campo de ação e sendo brutalmente reprimidos pela polícia – alunos de 12 ou 13 anos já eram presos e torturados –, uma pequena parte dos integrantes desses movimentos acabou fazendo opção pela luta armada e se uniram ao nascente movimento das guerrilhas urbanas.

Leopoldo recorda que, em 1966, a UNE já falava da possibilidade da luta armada, no campo e na cidade. A ausência de treinamentos e conhecimento de táticas de guerra levou a uma aproximação natural entre os estudantes e setores políticos que ainda resistiam na clandestinidade. Com o apoio de alguns militares infiltrados, os grupos conseguiram acesso a armas e munições e começaram a realizar ações estratégicas como assaltos a banco ou roubo de carros para uso tático. Mas aqueles adolescentes armados estavam tão assustados quanto ansiosos para lutarem pelo país. É o que conta o militante Darci Rodrigues, ao dizer que a sensação geral era de pavor, pois a qualquer momento você poderia morrer ou ter que matar alguém.

O aumento dos protestos de estudantes e trabalhadores, como a passeata dos 100 mil, levou o governo militar a aumentar a repressão, invadindo o congresso da UNE e as universidades, como a UNB. Em ações desastrosas, estudantes como Edson Luís e Valdemar Silva foram assassinados, além de outros gravemente feridos. Parte dessa história pode ser acompanhada em outro documentário, *Barra 68 – Sem Perder a Ternura* (Vladimir Carvalho, Brasil, 2001).

O DOPS e os demais órgãos de segurança pública, responsáveis por controlar as ações dos cidadãos, já não eram suficientes. Ampliando a estrutura da violência, foram criados o SNI e a Oban, dando origem em seguida aos Doi-Codis, *magnum opus* da repressão que desburocratizava a violência e dava carta branca e celeridade às ações policiais. Como ainda não era suficiente, o governo decidiu fechar o Congresso e a ampliar o alcance da censura. As redações passaram a contar com militares de plantão e apresentações de música ou teatro eram coagidas. Nas palavras de Franklin Martins, o objetivo era calar toda a oposição.

Esse período, marcado pela transição entre a linha considerada mais moderada da ditadura e a chamada linha dura, foi um momento de intensificações do horror, especialmente o ano de 1968, cujo ápice é a publicação do Ato Institucional n° 5. Conhecido como o golpe dentro do golpe, o governo autoritário recrudesceu a repressão e institucionalizou a tortura e a violência como políticas de Estado para controle social, trazendo às claras aquilo que já era praticado de maneira velada.

Aliás, o ano de 1968 é um marco universal de revoluções culturais e estéticas, revoltas, contestações e manifestações, cujo impacto redefiniu a sociedade na segunda metade do século XX. O jornalista e escritor Zuenir Ventura (2018) se referiu ao mesmo como o ano

que não terminou, dadas as consequências e reverberações que até os dias atuais se fazem sentir.

É preciso ressaltar que até 1968, apesar do Brasil já viver, havia quatro anos, sob uma ditadura militar, existiam esforços do governo para manter as aparências de legitimidade. Tanto os militares, quanto os civis que integravam o núcleo de poder político, nessa primeira fase da ditadura, se apresentavam como autênticos defensores da democracia e da legalidade e prometiam que em breve a normalidade seria restaurada. As instituições representativas continuaram a funcionar, a fim de manter as aparências, embora o Congresso e os partidos estivessem submetidos aos ditames do Executivo.

Apesar do discurso de normalidade democrática, Maria José de Rezende (2013), ressalva que a pretensa democracia defendida estava dentro de um ideário próprio, reinventado pela ditadura, cujos líderes se apresentavam como o grupo que estaria incumbido de promover uma limpeza política, livrando o país de uma minoria de antipatrióticos para proteger a maioria, para então promover a paz e o progresso. Em nome desse objetivo maior, todas as medidas eram justificáveis e não negavam o sentido que eles imputavam à democracia.

O conceito de democracia apresentado pela ditadura excluía participações populares e definia as liberdades políticas a partir da perspectiva militar de ordem e disciplina. Os militares e seus apoiadores civis estavam de acordo quanto ao caráter subversivo de todos os movimentos sociais, principalmente os estudantis e os grevistas, que voltaram a ganhar força, no cenário político do país, a partir de 1966 e questionavam a legitimidade do regime e suas decisões político-econômicas (Rezende, 2013).

Para a sociedade, o discurso oficial admitia que os trabalhadores e os estudantes estariam sendo influenciados por líderes subversivos da esquerda, os quais deveriam ser combatidos e suas estruturas desmanteladas, em nome da institucionalização do movimento de 1964 e de uma suposta normalidade democrática. Assim, o grupo do poder justificava a repressão e o arbítrio a todo o movimento considerado perigoso e nocivo à sociedade. Em paralelo, documentos comprovam que a CIA continuava a monitor a vida política brasileira, naquele período, conforme apontam relatórios das atividades e manifestações das associações estudantis enviados pela embaixada dos EUA a Washington-DC.

O crescimento da oposição à ditadura ganhou ainda mais intensidade com a organização da Frente Ampla – articulação que incluía nomes que antes haviam sido adversários políticos, como Carlos Lacerda, Juscelino Kubitschek e João Goulart, além de

seus correligionários. Entendendo a aliança política civil como ameaça real à manutenção do poder autoritário, as atividades da Frente Ampla foram proibidas, em abril de 1968.

Esse é o cenário para a implantação do AI-5 e a consequente institucionalização da repressão como política de Estado, que unificou o bloco de estruturas coercitivas, aprofundou as ações de controle e censura, extinguiu direitos de civis, políticos e militares da oposição e perpetrou toda sorte de violência contra a sociedade. Por isso, entender o ano de 1968 e as consequências do famigerado ato institucional é fundamental para se entender a ditadura.

A conjuntura de crises sociais e políticas e as justificativas para a implantação do AI-5 aparecem como tema do documentário *AI-5 – O dia que não existiu* (Paulo Markun, Brasil, 2001), realizado pela TV Cultura, em parceria com a TV Câmara e dirigido pelo jornalista Paulo Markun. O filme recorre à linguagem do docudrama, em que os recursos da dramaturgia são utilizados para representar e/ou reconstituir acontecimentos, diálogos e fatos históricos, a fim de emprestar veracidade e facilitar a apreensão do conteúdo por parte do espectador.

O filme recria a histórica sessão da Câmara dos Deputados de 12 de dezembro de 1968, quando os parlamentares se negaram a conceder licença para a cassação do mandato de Marcio Moreira Alves, acusado pelo Executivo de ofender a honra dos militares em discurso, por ocasião das ações violentas nas universidades. Utilizando tal recusa como pretexto, a ditadura decretou o AI-5 no dia seguinte e fechou o congresso, implantando uma ditadura sem disfarces.

O filme só foi possível graças à Ana Lúcia Brandão, ex-funcionária do Congresso, que escondeu consigo as notas taquigráficas da fatídica sessão, temendo que as mesmas fossem destruídas, como aconteceu com as gravações dos discursos feitos no mesmo dia, cujas fitas foram apagadas, restando apenas cópias impressas. Se por dolo, ou por constrangimento, a ata da histórica sessão legislativa jamais chegou a ser publicada no Diário Oficial, como se aquele dia não tivesse existido.

Mais do que o fechamento do Congresso por um ano, o saldo do AI-5 é alarmante. Além de torturas, assassinatos e prisões ilegais, foram 5.785 sanções políticas, quase três mil trabalhadores demitidos ou, no caso de servidores públicos, aposentados por motivações políticas, mais de mil cidadãos tiveram seus direitos extinguidos, 750 militares foram reformados e 154 colocados na reserva; 127 brasileiros foram banidos e 565 mandatos cassados. Na cultura, 500 letras de músicas foram proibidas; 450 peças de teatro, 200 livros, 100 revistas, 500 filmes, muitos documentários e dezenas de telenovelas foram censurados.

Mas engana-se quem advoga que a repressão se deu apenas a partir de 1968 e em resposta às ações da guerrilha. Entre 1964 e 1968, já havia um grande número de denúncias de prisões arbitrárias, torturas, desaparecimentos e cassações persecutórias de mandatos. O que aconteceu, a partir do AI-5, é que tudo passou a ser feito às claras, com total ciência do governo e em maiores proporções e intensidades. Já não havia mais a preocupação em mascarar certas atividades repressivas.

Em contraponto aos argumentos dos que defendem que só houve repressão depois do AI-5, Maria Celina D'Araujo e Mariana Joffily (2019) nos reportam que, já nos dias posteriores ao golpe, seguiu-se uma série de detenções e apreensões. Lideranças de entidades de movimentos sociais, como o Comando Geral dos Trabalhadores – CGT, as Ligas Camponesas, a Ação Popular – AP e vários sindicatos foram presas. Havia tantos detidos que, por falta de estrutura, muitos foram conduzidos ao Maracanã, ou encarcerados em navios da marinha, que se tornaram prisões provisórias. Dois governadores democraticamente eleitos foram destituídos, em Sergipe e Pernambuco. A USP, a UNB e a UFMG foram invadidas e postas sob intervenção; a sede da União Nacional dos Estudantes – UNE, no Rio, foi invadida e incendiada; e dois estudantes foram mortos, em Recife, durante uma manifestação popular contrária ao golpe.

Ação contínua, desde os primeiros atos institucionais foram ampliados os poderes dos militares, assim como a repressão. No campo político, foi suprimida a imunidade parlamentar e outros direitos específicos, criando mecanismos para as várias cassações de mandatos que vieram em seguida. Nem mesmo a burocracia estatal estava a salvo: funcionários civis foram dispensados, demitidos ou aposentados; militares foram transferidos para a reserva ou reformados. A chamada *Operação Limpeza* se valeu de inquéritos e processos instaurados contra indivíduos ou coletivos, para indiciar várias pessoas por supostos crimes contra o Estado, seu patrimônio e a ordem política e social (D'Araujo; Joffily, 2019).

Outro pensamento errático é pensar que haveria abertura, em vez de AI-5, se não fossem os atos de insubordinação do Congresso ou a rebeldia do movimento estudantil. Na ponderação de Ventura, quando o golpe completou seu quarto aniversário, em março de 1968, o governo Costa e Silva esteve a ponto de decretar Estado de sítio e um ato institucional de mesma natureza do que sairia em dezembro. Desde então, armazenaram-se dezenas de indícios que comprovam que, naquela altura, as forças radicais, cada vez mais fortes dentro do governo, não mais abririam mão das medidas de exceção. Antes, buscavam empurrar o país a

uma situação de impasse, criando atritos cuja solução levasse ao endurecimento e à interrupção do que havia sobrado de democracia (Ventura, 2018).

Também Elio Gaspari (2014) afirma que boa parte da tensão política, da época anterior ao AI-5, era um grande teatro empregado pelos militares para criar impasses políticos e crises sociais que justificassem a continuação da ditadura e o aprofundamento da repressão. Mesmo a reunião que decidiu pela publicação do terrível ato, também chamada de Missa Negra, foi uma encenação, pois Costa e Silva já conhecia as posições de todos os que ali estavam presentes. Com a decisão já tomada, defendeu a continuação da dita revolução e apressadamente aprovou-se o recrudescimento do autoritarismo.

Diante dessa conjuntura, a resistência agiu como podia, com as armas que possuía. À medida que a intolerância ia tomando conta do governo, a única resposta possível parecia ser o radicalismo e o enfrentamento, o qual se manifestava em diversas áreas. A pauta da resistência ia muito além do encerramento da ditadura. Afirmava lutar por uma transformação nas estruturas sociais do país, seja no modo de produção e de trabalho, seja na distribuição de renda – mudanças que poderiam ter vindo nas reformas de Jango, mas que não chegaram a acontecer.

*Tempo de resistência* também se ocupa de autocríticas. Militantes sobreviventes avaliam, de modo bastante sóbrio, os conflitos de opiniões e posicionamentos da esquerda, ao tempo em que também analisam como muitos sentiram na pele e na vida de suas famílias os horrores do autoritarismo. No filme, com o distanciamento histórico, integrantes de diversos grupos e ações revolucionárias fazem análises profundas e contraditórias e apontam suas falhas. Seja o emprego de métodos questionáveis, seja pela falta de diálogo entre as várias frentes, em nomes de supostas divergências ideológicas, que diminuiu a eficiência de suas atuações e mobilizações.

Mas, apesar disso, o clima geral não é de tristeza, apesar das frustrações e das perdas de companheiros e companheiras que tombaram diante do autoritarismo e pelos dramas pessoais e familiares das torturas vividas. Há certo ar de orgulho heróico nos olhares e nas vozes daqueles que falam no filme, especialmente por demonstrarem que a postura contra um governo autoritário não podia ser a da conivência ou da resignação, mas da mobilização ativa em prol de direitos e da democracia. “O revolucionário é, em primeiro lugar, um humanista”, afirma Carlos Russo no documentário.

Panorâmico, o documentário de André Ristum consegue ainda abordar outros aspectos conjunturais, em suas quase duas horas de duração. Também estão lá os horrores da

tortura – em seus diversos níveis e formas – denunciados e detalhados por homens e mulheres, muitos ainda adolescentes, que sofreram nas mãos dos perpetradores. Também há a revelação, hoje cada vez mais clara, de como o Estado brasileiro se preparou para torturar, promovendo formações técnicas e psicológicas para transformar soldados em carrascos capazes das práticas mais bárbaras, como o estupro de vulneráveis, por exemplo.

Entre as críticas à ditadura, ainda há espaço para outros aspectos. Está nas falas dos personagens, por exemplo, a denúncia dos acordos MEC-USAID, feito entre o governo militar e órgãos de desenvolvimento estadunidenses, os quais sucatearam a educação pública brasileira e incentivaram o crescimento das escolas privadas, situação que aprofundou as desigualdades e que até hoje traz consequências sérias.

O filme é importante porque, até 2001, praticamente não havia documentários que abrissem seus microfones para que tantos ex-militantes pudessem expor suas memórias, suas dores, orgulhos e frustrações, apresentando suas versões da história que diferia em muitos aspectos das versões oficiais. Também é um documento valioso porque registra os abusos da ditadura e os prejuízos sociais e humanos que esta causou ao povo brasileiro.

A censura, a desinformação e a prevalência das versões oficiais, ao lado do silenciamento que se seguiu à redemocratização fizeram com que grande parte da população brasileira nunca tivesse noção profunda das práticas repressivas que aconteceram no país, entre 1964 e 1985. O documentário contribui também para diminuir essa situação e fomentar discussões a respeito de um tema histórico que, apesar da relevância, constantemente é vítima de deformações em suas narrativas.

Outrossim, a história da narrativa apresentada se insere no cotidiano e nos serve de alerta para o presente. Ao demonstrar como os interesses de determinados grupos e elites motivaram estratégias para derrubar um projeto de governo que planejava reduzir desigualdades e que, para tanto, houve uma criminalização dos movimentos sociais e estudantis e das lutas trabalhistas, o filme mostra-se indispensável para que sejam identificadas semelhanças e diferenças entre o ontem e o hoje.

Quando, no documentário, Paulino afirma às gerações atuais que as atitudes de todos os envolvidos na resistência foram de sacrifício, em nome de um ideal e pelo bem da coletividade, acende a chama do compromisso social com a democracia e com a solidariedade. Para ele, divulgar o que os perpetradores fizeram é uma forma de promover justiça e puni-los. “Eu tenho orgulho de contar a minha história, eles têm vergonha”, diz.

## 5.2 – Eixo temático 02: Violência

Violência é uma expressão recorrente no cotidiano, seja nas pautas midiáticas, seja nas conversas reais ou virtuais. Em muitos casos, o termo é utilizado de forma genérica, empregado pelo senso comum que costuma relacionar violência à criminalidade ou à agressão. Seu sentido, no entanto, é muito mais amplo e se relaciona com a dimensão física, mas também a psíquica e a simbólica, pois, enquanto linguagem, seu significado pode vir carregado de subjetividades e intenções.

Em sua etimologia, violência deriva do latim *vis*, ou força, e seu significado está diretamente vinculado a esta origem, podendo ser: tudo aquilo que age por meio da força para ir contra a natureza de algum ser, ou contra a espontaneidade, a vontade e a liberdade de alguém; todo ato de violação da natureza de alguém ou de alguma coisa socialmente aceita; e toda transgressão contra aquilo que a sociedade convencionou como direito e justiça (Chaui, 2017).

A partir dessas primeiras definições, podemos perceber alguns aspectos importantes: o sentido do termo pode variar e depende, em parte, dos contextos e convenções socioculturais, e sua ocorrência se relaciona com coação, constrangimento, brutalidade, tortura e desnaturação. Na contemporaneidade, violência é entendida como um exercício da crueldade contra o outro, um ato de brutalidade, desumanidade e abuso físico e psíquico contra alguém, caracterizada por relações intersubjetivas e sociais que se definem pelo medo, terror, opressão e intimidação.

Quando falamos sobre a violência contra sujeitos ou grupos humanos, entendemos que esta se apresenta como o oposto da ética, uma vez que ética e empatia são inseparáveis dos sujeitos racionais, livres, responsáveis e voluntários. Quando fere ou causa danos a outros seres racionais, sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, a violência os desumaniza, tratando-os como coisas, inertes, insensíveis e desprovidos de razão. Em vista disso, Marilena Chaui (2017) entende que a violência evidentemente se opõe à política democrática, uma vez que esta se define pela figura do sujeito de direitos, livre e coletivo, que age pela criação e manutenção de dispositivos jurídicos e sociais capazes de impedir que o poder seja exercido pela força, opressão, medo e terror.

Muitos autores levados em conta, assim como alguns personagens dos filmes analisados, pontuam que a violência se fez política de Estado e pilar da ditadura, não deixando de terem razão. A partir da compreensão do sentido amplo do termo, a ditadura agiu por

violência, do começo ao fim, violando a democracia, os direitos políticos e sociais, reprimindo, censurando, matando, desaparecendo com corpos, exilando, além de outras tantas formas de violência psicológica e social. Destarte, para entendermos melhor o papel da violência, durante o autoritarismo, precisamos pontuar melhor seu sentido e sua relação com o poder.

### 5.2.1 Violência e poder

A violência é parte do comportamento social do ser humano e tem se dado em diversas formas e intensidades, desde que os primeiros homens e mulheres disputaram espaços, caças, abrigos, ou conviveram dividindo os mesmos ambientes. Ainda nas civilizações clássicas, berços dos pensamentos filosóficos, a violência existia como parte do cotidiano.

A violência se dá de forma natural, enquanto própria do ser humano – e sendo assim ninguém estaria livre desta; ou de maneiras artificiais, enquanto um exercício de força de um indivíduo sobre outro. Partindo dessa segunda acepção, o termo parece indicar comportamento deliberado de violação, contrários à liberdade e à vontade de alguém e capaz de causar danos de todas as espécies: físicos, materiais, psicológicos, morais (Modena, 2016).

Byung-Chul Han (2017) nos lembra, por exemplo, como a violência esteve presente entre os gregos, os quais acreditavam que a tortura era uma lei da natureza e indispensável à vida. Seja psíquica, internalizada, enquanto um meio para um fim, como forma de crescimento e evolução; seja física, cuja força era empregada na resolução de conflitos, a sociedade grega respaldava as práticas da violência.

Na antiguidade romana, o ofício de gladiador era considerado um serviço público e suas lutas, para onde ocorriam crianças e adultos, era a grande diversão popular. Numa variante de tal entretenimento, era comum também assistir animais ferozes e famintos devorando, no centro da arena, aqueles que eram considerados criminosos.

No entanto, Han (2017) nos lembra que além de ser uma diversão das massas, uma forma de satisfazer seu instinto agressivo, a prática também possuía significado político e era parte constitutiva e essencial do culto ao imperador. A pomposa encenação da violência mortal manifestava o poder e o domínio do governante, o qual tinha em mãos o decidir entre a vida e a morte de outrem.

Na idade média e na era pré-moderna, a violência estava presente no cotidiano e era uma parte constitutiva da práxis e da comunicação social, não sendo apenas exercida, mas exposta. O governante e o clero manifestavam poder e domínio por meio da violência e o teatro da crueldade ocorria em praças e lugares públicos. Execuções criminais e políticas se misturavam com as fogueiras da inquisição.

Aliás, Han (2017) também aponta que a religião é um complexo de interações com a violência, diante do sagrado. Do sacrifício animal ou humano aos deuses, às práticas de autoflagelação e automutilação, inspiradas pelas narrativas mitológicas repletas de sangue, corpos e destruições, as religiões inspiram e respaldam violências – nas eras anteriores, a violência ao outro, na modernidade, a violência psíquica, internalizada, afetiva e individualizada.

Essa individualização da idade moderna leva à perda da legitimidade da força bruta, nos cenários político e social, restringindo os palcos da violência sem, no entanto, reduzir suas práticas. O que acontece é que homicídios e execuções já não se dão mais em praças públicas, à luz do dia, mas em locais escuros e periféricos.

> O palco da violência de sangue, que marca a sociedade da soberania, dá lugar à câmara de gás exangue, sem despertar a atenção do público em geral. Em vez de uma encenação ostentatória a violência se esconde envergonhada. É bem verdade que continua a ser exercida, mas é retirada da encenação pública. Não chama atenção sobre si mesma; falta-lhe qualquer tipo de linguagem e simbologia. Ela não anuncia nada; realiza-se como uma aniquilação sem linguagem, muda (Han, 2017, p.20).

As transformações nas relações políticas da Era Moderna não anularam a violência, apenas deram a ela um ar mais polido e bem elaborado, onde as coisas não se dão abertamente. A essência da política prevalece a mesma e, em certa medida, parte da distinção entre amigo e inimigo, sendo que tais noção são construídas por meio de processos identitários, nos quais a identificação conduz à associação e ao consequente pensamento de preservação e defesa imunológica.

Num contexto habitual, é possível julgar entre dois adversários de modo não violento. Entretanto, numa guerra, ou em qualquer outra conjuntura excepcional, a criação de um inimigo, no imaginário social, é capaz de conduzir a sociedade a se valer e apoiar a violência como autoproteção. Mesmo no direito existe a possibilidade de imposições violentas, entretanto, Han (2017) aponta para o perigo de basear o direto no uso de meios violentos. A violência não traz estabilidade alguma, pelo contrário sua existência é sinal de

instabilidade interior. Uma ordem jurídica que só encontre formas de manutenção pela violência é muitíssimo frágil.

Se o uso da violência manifesta a falha do elemento sustentador da ordem do direito, por que ela ainda é presença constante, mesmo nos Estados democráticos de direito? Isso se dá, em parte, porque muitas vezes a violência se embrenha no poder e com ele é confundido, numa relação antagônica, mas próxima, já que o poder pode se dar de maneira violenta, ou recorrer a ela, em diversos níveis. Tanto a violência, quanto o poder são estratégias para neutralizar a alteridade incômoda. Entretanto, poder é algo relacional, que apenas minimiza o outro, mas não se desconecta totalmente dele. Por seu turno, a violência busca a aniquilação do outro.

> A violência priva sua vítima de toda e qualquer possibilidade de ação; reduz seu espaço de ação a zero, aniquila-o. Também nisso ela se distingue do poder, que deixa espaço para a ação. Fundamentalmente, o poder não exclui ação e liberdade; ele faz uso da liberdade do outro, enquanto que a violência a destrói. O que é sujeitado ao poder pode, inclusive, projetar-se na vontade daquele que o detém. A obediência servil transforma minha vontade em sua vontade. Sim, é apenas minha vontade que permite o surgimento de sua vontade. Assim, não é a violência e a violação que fragilizam a liberdade do outro, mas a condução e a sedução (Han, 2017, p.139).

A noção de poder vem do latim *potere* e se relaciona com concepções como a competência de deliberação, ou o exercício da autoridade e a soberania, ou ainda com a potência, que é o poder de se realizar ou fazer algo. No campo social e político, como já dissemos, o poder é relacional. Ele depende do outro para ser constituído, reconhecido ou exercido, ou mesmo para a construção de algo.

Para Michel Foucault (2011), o poder não é uma propriedade, mas uma estratégia e seus efeitos não podem ser atribuídos a uma apropriação, mas às manobras táticas e negociações. O poder circula, funciona em cadeia e é exercido, mas não possuído, nem se trata de privilégio adquirido ou mantido por classes dominantes, como uma riqueza ou bem, mas consequência de estratégias.

O funcionamento do poder se dá em rede, em tecidos sociais, onde os indivíduos exercem e sofrem a ação do mesmo, sendo que cada um é titular de algum poder, uma vez que os poderes periféricos não foram criados pelo Estado, tampouco confiscados por este. Por isso Foucault fala de poderes moleculares, exercidos internamente em determinados grupos, em variados níveis e pontos diferentes da malha social. Estes micro-poderes podem existir integrados ao Estado, ou não.

Como explica o filósofo francês, enquanto elemento relacional, o poder não se dá naturalmente. Ao contrário, é uma prática social que não é unitária, nem possui identidade própria, mas se distribui em toda a estrutura social e é produzido socialmente. É a obediência que define o poder e a dominação é seu efeito, mas uma obediência decidida, não imposta. Numa relação de mão dupla, o poder delineia os limites da liberdade, mas precisa da liberdade para ser aceito.

De acordo com Arendt (2018), o poder surge quando os homens agem e atuam em conjunto e o que o legitima não são os objetivos em comum, pelos quais os indivíduos se associam, mas se origina no momento de fundação do grupo e se mantém por meio da continuidade da ação, ou seja, da política do grupo. Essa é a base fundadora do político: onde os sujeitos agem juntos, há poder. Em seu sentido moderno, a política aponta para a legitimação do poder, uma vez que governados e governantes precisam estabelecer consensos racionais sobre as regras para o exercício do mesmo.

A filósofa judia propõe uma separação entre poder e violência, por entender que uma categoria anula a outra. As relações baseadas na violência e na brutalidade indicam ausência de espaço político ou destruição do ambiente de exercício do poder político. Desse modo, poder e violência são opostos e esta última se dá quando há uma perda do primeiro.

Isso fica mais claro quando ela diz que o poder nunca chega pelo cano de uma espingarda, ou seja, pela força coercitiva das armas e da violência, pois desta não surgem espaços, ou apenas espaços pequenos e solitários. É a legitimação pelo outro, em contrapartida, que cria espaços e assim produz poder. Por isso alerta que falarmos de poder não violento seria um pleonasmo, afinal, por mais forte que seja um indivíduo, nunca conseguirá criar sozinho o poder.

Simplificando, Arendt (2018) afirma que a forma extrema de poder seria todos contra um, enquanto a forma extrema de violência seria um contra todos. Reconhecendo que poder e violência se relacionam, mas não são a mesma coisa, afirma que é necessário promover uma diferenciação entre eles. Assim, de forma didática, Arendt estabelece distinções entre poder, força, vigor, autoridade e violência, a fim de evitar que estas categorias sejam confundidas e utilizadas como sinônimos, pois se referem a diferentes qualidades.

Segundo ela, violência se distingue por conta de seu caráter instrumental, se aproximando do vigor, a quem tenta substituir, por meio do exercício de multiplicação. Enquanto o vigor é individual, o poder pertence a um grupo e depende da união do grupo para subsistir. A força, muitas vezes confundida com a violência, indica ações da natureza ou das

circunstâncias. Já a autoridade aponta para a existência de hierarquia, estabelecendo quem manda e quem obedece.

Ainda que o exercício do poder pressuponha crescer mais que o outro, ou proliferar mais que o outro, o que há aqui é uma espécie de jogo consensual. Ao contrário da violência, que se impõe e não permite escolhas de qualquer espécie, positivas ou negativas, e torna o outro um sujeito passivo, a relação de poder pressupõe a possibilidade da resistência. Desse modo, o subordinado que obedeça a alguém poderoso, o faz por decisão livre e pode se negar a tal, ou resistir, se assim o desejar. É claro que, caso não haja resistências e o poderoso não seja confrontado, o poder exercido é maior. De todo modo, há certa margem de liberdade nas relações de poder que não se encontra nas relações baseadas na violência.

O poder não deve ser entendido como uma neutralização da vontade. Ainda que haja desequilíbrio de poderes entre poderoso e subordinado e que o primeiro faça escolhas das possibilidades de ação a partir de sua própria vontade, o faz por consentimento ou negociações. A simples coerção não faz jus à complexidade do poder. A ação coercitiva, em que alguém impõe suas decisões próprias contra a vontade do outro, é clara demonstração da falta de capacidade e habilidade de mediação e a destituição do princípio da liberdade, a qual não é o oposto do poder. Aliás, é a presença, ou ausência de liberdade, que faz distinção entre poder e a violência ou a coerção.

Foucault (2011) acredita que o poder não é apenas uma parte das relações humanas, mas a própria base destas e o tecido a partir do qual tais relações se efetivam. Por isso, para o filósofo, não há formas de poder mais significativas que outras, pois todas as relações humanas são relações de poder. O que há, na verdade, são múltiplas variações do exercício do poder, as quais se transformam de acordo com cada situação, uma vez que o poder está presente em tudo que os indivíduos fazem. Ele rejeitava a tese de que, nas relações de poder, alguns indivíduos detêm a força e os outros são passivos, oprimidos e sujeitos a violências. O poder é sempre relacional, uma via de dois sentidos: onde há poder, há resistência; onde se exerce poder, se apresentam contrapoderes.

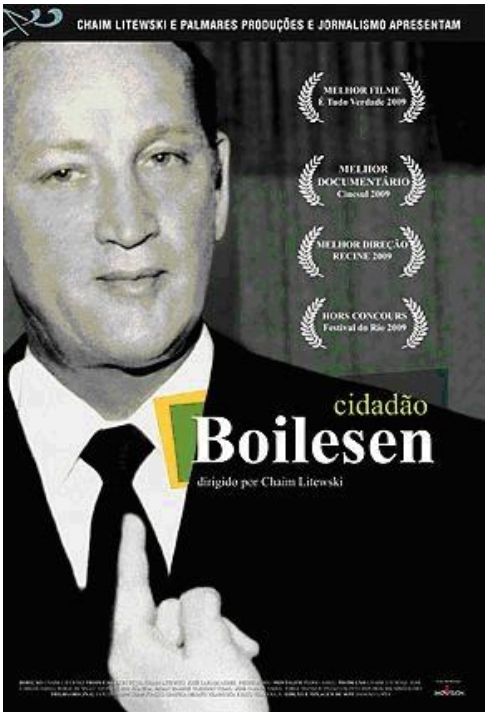
O poder é parte da essência de um governo e não precisa de justificativas, nem legitimidade para existir e ser exercido. Nisso também difere da violência, a qual, por sua natureza instrumental, está sempre à procura de justificativas, como em busca de uma finalidade que legitime aquele meio. O poder é fundamental e predominante. Onde ocorrem juntos, a violência, enquanto a mais fragrante manifestação de poder, tende a destruir o mesmo, pois da violência nunca floresce o poder.

Isto não significa que onde haja poder, não haja determinados tipos de violência, inclusive do próprio Estado e, mais profundamente do sistema, que utiliza instrumentais violentos para exercer controle social, só que de forma sutil. Foucault (2002) nos mostra como conhecimento e informação se tornaram meios de autoridade e dominação, ingredientes de uma violência simbólica que visa disciplinar os corpos e controlar as ações dos indivíduos, adestrando-os enquanto força de trabalho e tornando-os politicamente dóceis, diminuindo sua capacidade de revolta, resistência e luta contra as ordens do poder

Entretanto, há que se interpretar de forma equilibrada o uso instrumental de certas práticas de violência, em comparação com uma violência generalizada com fins de dominação e manutenção do poder. Como aponta Han (2019), o poder não se esgota para romper resistências e forçar obediências, adotando instrumentos de coerção. Quanto mais poderoso for o poder, mais silenciosamente ele atuará. Onde ele precise dar mostras de si, já se encontra enfraquecido. Nisso desponta a violência, como uma última opção para que a estrutura de poder seja mantida, como afirma Arendt (2018). Isso pode levar a crer que a violência seja um pré-requisito do poder, mas não o é. Trata-se de um recurso utilizado para subjugar e controlar, quando não se detém realmente o poder.

Contudo, a filósofa faz uma ressalva. Ainda que governos autoritários se utilizem da violência, mais especificamente da tortura, por exemplo, não existe governo que esteja baseado apenas na violência. Há uma base de poder por trás destes: uma parte da sociedade que o respalde, uma polícia secreta, informantes – uma rede de apoio. Aqueles que se valem da violência dependem da colaboração de outros para alcançar seus objetivos. Isto ficará mais patente nas análises fílmicas que se seguem.

### 5.2.2 – Cidadão Boilesen




Título original: Cidadão Boilesen
Ano de produção: 2009
Direção e Roteiro: Chaim Litewski
Produção: Chaim Litewski, José Carlos Asbeg, Jorge José de Melo e Ojvind Kyro
Montagem: Pedro Asbeg
Trilha Sonora: Lucas Marcier e Rodrigo Marçal
Duração: 92 minutos
Gênero: Documentário
Colorido
País de origem: Brasil
Produção e Distribuição: Imovision

*Imagem 04: cartaz do filme Cidadão Boilesen. Fonte: divulgação*

Há algum tempo, historiadores e pesquisadores têm defendido que a ruptura autoritária com a democracia e a Constituição, ocorrida em 1964, tratar-se-ia de um golpe civil-militar, dada a participação direta e decisiva de líderes políticos, empresários, latifundiários, industriais, agentes e instituições do espectro civil, no processo que culminou com a deposição de Jango. Entretanto, quando se fala dos 21 anos de ditadura que se seguiram à conspiração, o termo ditadura militar ainda é usual e aceitável.

Para Carlos Fico (2004), a preparação do golpe foi de fato civil-militar, entretanto, desde a consumação do mesmo, sobressaíram-se os representantes das forças armadas, cuja preponderância vai desde as movimentações de tropas e ações repressivas à montagem do novo governo. A publicação do Ato Institucional nº 1 e a indicação do general Castelo Branco para a presidência, quando a mesma deveria ser ocupada pelo presidente da Câmara até as novas eleições, além das estratégias para a permanência no poder, são indicativos claros que o poder maior estava nas mãos dos homens dos quartéis.

Muitas lideranças golpistas civis foram alocadas em cargos do primeiro escalão, no início da ditadura, mas foram sendo excluídas em seguida, com muitos apoiadores sendo perseguidos e perdendo seus direitos políticos. Com a crescente militarização do regime, mesmo cargos como a chefia da Casa Civil foram ocupados por homens de alta patente. Essa

guinada a uma gestão que tinha, cada vez mais, a cara da doutrina militar acabou legando aos civis papéis de coadjuvantes no cenário da gestão, deixando muitos empresários em silêncio, diante do abandono da cartilha liberal, por meio do intervencionismo e da estatização.

Estavam também nas mãos dos militares as tomadas de decisão para solucionar as sucessivas crises, as indicações de ministros, governadores e prefeitos, o fechamento do Congresso e o aparato repressivo, inclusive as chefias das polícias políticas. Diante de tais questões, Fico (2004) defende que é possível falarmos de um golpe civil-militar, mas é preciso reconhecer que o mesmo acabou por conduzir o país a uma ditadura militar.

Todavia, mesmo com o governo nas mãos de generais e marechais, não se pode excluir o fato de que muitos civis – por complacência, ganância ou desbrio – não só apoiaram o golpe, como se mantiveram fiéis ao regime militar, apoiando e contribuindo com o mesmo em diversos níveis de participação, seja como informantes, agentes da repressão ou financiando atividades extra-oficiais, sendo devidamente recompensados por tais atos e beneficiando-se do erário público.

Acobertadas durante a ditadura e protegidas pelos sigilos impostos por décadas, mesmo após a redemocratização, histórias de personagens e empresas que apoiaram a ditadura vêm sendo desenterradas, após a abertura de alguns arquivos oficiais. A montadora Volkswagen, por exemplo, já conhecida por seu histórico apoio ao terceiro reich nazista, assumiu publicamente, em 2017, sua colaboração sistemática com a ditadura brasileira, especialmente com a repressão e a tortura (IstoÉ, 2017).

A publicização de uma farta documentação, ocorrida em meio às investigações da CNV, apontou que a direção da montadora alemã delatou, capturou e permitiu a prisão de operários considerados subversivos. A Volkswagen também funcionava como uma espécie de centro de inteligência da repressão, no ABC paulista, liderando reuniões e possibilitando acordos entre empresas da região e o SNI ou o Dops. Como publicado em reportagem da DW Brasil (2020), a empresa fechou com o Ministério Público um acordo de 36 milhões de Reais em indenizações, destinados à reparação de danos à sociedade e aos seus trabalhadores, além de emitir um pedido formal de desculpas.

A relação de mutualismo entre homens de negócio e ditadura é o tema central do documentário *Cidadão Boilesen* (Chaim Litewski, Brasil, 2009), dirigido por Chaim Litewski, jornalista brasileiro, radicado nos EUA e que trabalha no setor de televisão da ONU. Por meio da história de Henning Albert Boilesen, dinamarquês naturalizado brasileiro, Litewski toca

numa questão que ainda é tabu no Brasil: o envolvimento de setores civis e da economia privada com a repressão política, as prisões arbitrárias e a tortura, durante a ditadura.

Atualmente se sabe que o dinamarquês não foi o único a participar desses acordos, os quais envolveram empresas e nomes que hoje são vistos como respeitáveis e bem sucedidos, na vida econômica do país. Entretanto, a escolha de Boilesen, um personagem cuja vida parece um pouco esquecida pela nossa história, como eixo central do documentário é simbólico e eficaz no que se pretende: trazer a público alguns dos lados desconhecidos das narrativas oficiais e de certas figuras públicas.

Fugindo de maniqueísmos, Litewski realiza um filme bastante equilibrado, detendo-se nos fatos e na documentação a que teve acesso, durante os 16 anos de pesquisa e produção do filme. Com um ar de jornalismo investigativo, o diretor vai à busca de informações em diversas fontes, desde imagens pessoais da família, arquivos de emissoras de televisão, cinejornais e filmes, a documentos oficiais do SNI e da embaixada britânica no Brasil, os quais permaneceram secretos durantes anos.

O jornalista abre espaço para vozes destoantes sem, contudo, tentar conduzir a interpretação para este ou aquele lado, evitando definir a história como uma versão única. Ao contrário, convida o espectador para ouvir e produzir suas conclusões.

Personagens como Jarbas Passarinho, o coronel Erasmo Dias e o coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra – amigo de Boilesen –, dividem os espaços da narrativa com Dom Paulo Evaristo Arns, ou com o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, além de ex-agentes da Oban, amigos e familiares do dinamarquês. Dentre os ouvidos, um nome chama a atenção: o ex-guerrilheiro Carlos Eugênio Sarmento Coelho da Paz, hoje professor de música, mas que, na ocasião, teria comandado a operação de justiçamento contra o empresário.

Tantas vozes, muitas delas divergentes, nos apresentam um homem de personalidade complexa e conflitante. Apaixonado pela cultura brasileira e torcedor fanático do Palmeiras, é apontado pelo filho como um bom pai de família. Elogiado pelos amigos, religioso protestante e temente a Deus, seu currículo aponta para um homem trabalhador com uma trajetória parecida com a de tantos outros: começou nos cargos mais baixos e foi galgando degraus até se tornar presidente de uma grande corporação: o Grupo Ultra, cuja empresa principal era a distribuidora de gás Ultragaz.

Por outro lado, o industrial nunca fez questão de esconder seu ódio por comunistas. Partilhando a mentalidade empresarial da época, acreditava veementemente que, caso a esquerda chegasse ao poder, no Brasil, seus negócios iriam à falência. Ideologia próxima

àquela que culminou com o apoio da sociedade ao golpe de 1964, o constante medo do comunismo, insuflado pela Igreja, por políticos e por parte da grande imprensa pode ter sido um dos motivos que explicaria o apoio da classe empresarial ao Estado de exceção.

O documentário desvenda as relações estreitas de Henning Boilesen – e, por consequência, da Ultragaz – com os órgãos de repressão da ditadura e o aponta como um dos criadores da Oban. A Operação Bandeirante foi um centro de investigações, criado em 1969, no bojo da violência como política de Estado que se seguiu ao AI-5. Composto por membros das três forças armadas, do SNI, da polícia federal e dos órgãos de segurança pública do Estado de São Paulo, incluindo o Dops, foi pensada para ser uma espécie de força-tarefa que centralizasse informações sobre grupos considerados subversivos, bem como seus integrantes.

Não reconhecida oficialmente como um órgão governamental, a instituição foi, desde o seu início, financiada por um grupo de empresários paulistas, principalmente os vinculados à FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo. Criada com o objetivo de coordenar ações repressivas que fossem consideradas ameaças ao governo vigente, a Oban acabaria se transformando num grande lugar de tortura e morte a serviço da ditadura e a semente do que viria a ser o Doi-Codi.

O filme de Litewski aponta que Boilesen, entusiasta da Operação Bandeirante, apesar de não ser aquele que fazia as maiores contribuições financeiras, contribuía de outras formas. Articulador e bem relacionado no meio empresarial, convocava, convencia e constrangia novos apoiadores em meio ao seu círculo social, como conta, em seu depoimento, o empresário José Mindlin, que teria se recusado, na ocasião.

Além de contribuir com recursos próprios e de outros empresários, atuando como coletor das doações – a chamada caixinha da Oban, as participações de Boilesen iam mais além, emprestando caminhões da Ultragaz para que agentes da repressão atuassem disfarçados, quando havia alguma emboscada ou cerco. Aliás, essa prática não era apenas dele, mas também de outras empresas e seus proprietários, como Sebastião Camargo, da Camargo Correia; Amador Aguiar, do Bradesco; ou o Grupo Folha.

Entretanto, a personalidade antagônica de Boilesen fica mais patente quando se analisa o fato de que aquele senhor simpático, da alta sociedade paulistana, querido por amigos e colegas, também gostava frequentemente de acompanhar as sessões de tortura, de acordo com vários personagens presentes no filme. Jornalistas, pesquisadores e ex-guerrilheiros confirmam categoricamente a disposição sádica do empresário. Nas palavras do

historiador Jacob Gorender, ele ia pessoalmente ver os presos da Oban e assistir as sessões de tortura.

O filme também aponta que o dinamarquês pedia voluntariamente para participar dos interrogatórios, chegando a torturar alguns presos. Amigo do delegado Sérgio Paranhos Fleury, do Dops, recebia ligações dos órgãos de repressão avisando as datas e horários das sessões de violência. Se por um lado presos políticos, pesquisadores e um dos dirigentes da Oban, Dirceu Antônio, confirmam a participação direta do empresário na tortura, seu filho Hennig Boilesen Júnior e o Coronel Ustra, seu amigo, negam tal atitude.

No documentário de Litewski, é mostrado também como o presidente da Ultragaz chegou a trazer, dos EUA para o Brasil, um equipamento de tortura novo que, acionado por um teclado, era capaz de dar choques em escala crescente. Em homenagem ao seu benemérito, os agentes da Oban batizaram o instrumento de pianola Boilesen.

Mesmo sendo uma organização ilegal, do ponto de vista jurídico, a Oban obteve sucesso em sua atuação. A partir dessa eficiência, como que para institucionalizá-la, no final de 1970 foram criados dois órgãos oficiais, independentes, mas complementares e ligados ao exército: o Centro de Operações de Defesa Interna – CODI, voltado à análise de informações e ao planejamento estratégico; e o Destacamento de Operações e de Informações – DOI, responsável pelas ações mais ostensivas de combate ao terrorismo.

Com regimento pautado na Doutrina de Segurança Nacional, os DOI-CODIs aprofundaram as práticas de tortura e assassinato de opositores da ditadura. Para chefiar o recém-criado órgão de repressão estatal, foi indicado um militar que já era destaque na Oban: o major Alberto Brilhante Ustra. Muda-se o nome, a finalidade, mas as parcerias permanecem. De acordo com o filme, a Ultragaz e outras empresas como a Camargo Corrêa, a General Motors e a Ford continuaram a aportar recursos na repressão.

Reconhecido por suas atividades de financiamento e participação nas sessões de tortura, Boilesen chamou a atenção da guerrilha e tornou-se alvo de um plano para executá-lo. Como afirma Carlos Eugênio da Paz, o industrial foi considerado culpado e condenado ao justiçamento – sua morte deveria servir de exemplo e alerta para outros empresários que também estavam envolvidos no esquema. Em 15 de abril de 1971, integrantes da Aliança Nacional Libertadora – ALN e do Movimento Revolucionário Tiradentes – MRT emboscaram o dinamarquês próximo à sua casa, na Alameda Casa Branca, em São Paulo, onde foi executado com tiros de fuzil e metralhadora.

Vencedor do festival internacional de documentários É Tudo Verdade, de 2009, o documentário de Litewski é emblemático em vários aspectos, seja como recorte histórico, seja nos campos estético e narrativo. Com uma edição dinâmica, a produção concatena bem os dados, os fatos e as entrevistas, além de ser permeado por um riquíssimo material documental e de arquivos vários, o que denota o cuidado do diretor em se aprofundar na pesquisa. Todo o material estático – fotografias, documentos, entre outros – ganha vida por meio de uma animação bem elaborada. A trilha sonora está a serviço da informação e não competindo com ela, exercendo importante papel complementar ao ritmo do filme, não deixando que este pareça enfadonho.

Litewski se esmera para contar a história de Boilesen e a utiliza para alcançar um vôo maior: conduzir a sociedade brasileira à reflexão acerca da participação civil na ditadura militar e ao questionamento das figuras nefastas que podem coexistir em muitos personagens aclamados pela sociedade. Vale, contudo, lembrar que apesar de ser um marco na cinematografia nacional, especialmente pela abordagem séria e profunda de um tema tão caro e ainda tão pouco explorado, esta não foi a primeira vez que as estreitas e estranhas relações entre empresários civis e a repressão foram abordadas. Ainda sob a mão pesada do regime militar e muito antes da CNV e da abertura de arquivos secretos, o cinema já ousava pôr o dedo na ferida.

Realizado 27 anos antes de Cidadão Boilesen, *Pra frente, Brasil* (Roberto Farias, Brasil, 1982) retrata o auge da repressão, na ditadura militar, e como ela fazia vítimas indistintamente. Sem provas, nem acusações formais, qualquer cidadão poderia ser alvo de prisões arbitrárias e torturas, bastaria que fosse suspeito de subversão. O filme retrata a violência da repressão, a censura dos meios de comunicação e o medo que havia na sociedade, o qual convivia com a euforia do milagre econômico e dos bons resultados da seleção brasileira de futebol.

No filme de 1982, Jofre é um homem que se considera apolítico, neutro, cidadão trabalhador, de família e pagador de seus impostos, mas que acaba caindo, por engano, nas garras dos órgãos de policiamento político da época. Seu irmão Miguel tenta inutilmente obter informações sobre seu paradeiro, recorrendo a amigos militares e mesmo ao seu chefe, um empresário que colabora financeiramente com a ditadura.

É neste ponto que o filme de Farias toca numa questão crucial, mencionando algo que todo mundo sabia, mas que ninguém tinha coragem de falar: a atuação de empresários no financiamento da repressão política. Em dado momento do filme, somos apresentados à

representação do horror: sessões de tortura que são organizadas como se fossem espetáculos privados, para onde ocorriam os empresários convidados à diversão de assisti-las.

Na história, o chefe da empresa onde trabalham Jofre e Miguel justifica o apoio à ditadura, a fim de obter créditos nos bancos e ter o direito de participar de concorrências públicas e licitações. Vale mencionar que em *Pra frente Brasil* há uma menção a um empresário que foi assassinado pela guerrilha, numa óbvia referência à história de Boilesen, morto 11 anos antes de o filme ser produzido.

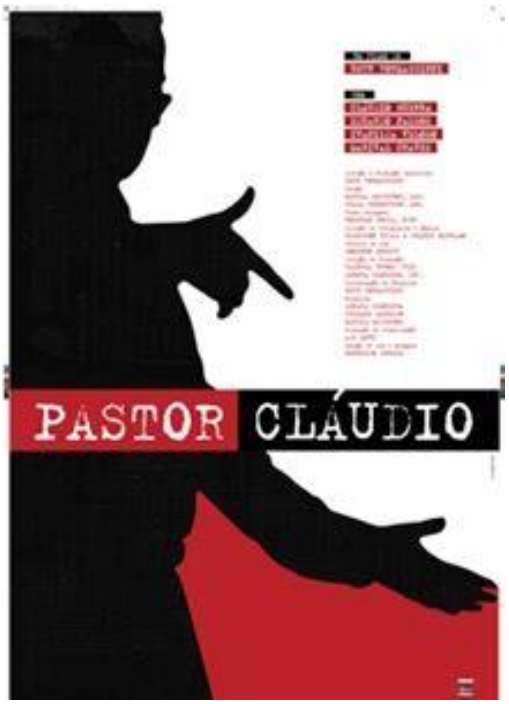
Mais recentemente em outro filme, *Corte seco* (Renato Tapajós, Brasil, 2013), ainda que sem citar nomes, há uma menção aos empresários que costumavam assistir sessões de tortura. A narrativa ficcional de Tapajós, ele mesmo uma vítima dos horrores da ditadura, aborda de forma direta as várias práticas de violência dos órgãos da repressão, por meio da história de cinco militantes da luta armada presos na Operação Bandeirantes – a mesma Oban financiada pelo industrial dinamarquês.

Por fim, no documentário *Pastor Cláudio* (Beth Formaggini, Brasil, 2019), ouvimos da própria boca de um dos agentes da repressão – e que dela muito se beneficiou – a confirmação da existência de estreitas relações entre órgãos repressivos e empresas, por meio de organismos não oficiais chamados de irmandades, onde a regra era o apoio mútuo: empresários que sustentavam a violência obtinham lucros e vantagens várias da máquina do Estado.

Claudio Guerra, ex-delegado do Dops, afirma que estas irmandades tinham, em suas composições, desde pequenos empresários a grandes corporações, como o Banco Mercantil de São Paulo, a Viação Itapemirim, a White Martins e a loja de departamentos Mappin, além de latifundiários e parte da maçonaria.

No filme de Formaggini fica bastante claro que as relações de cooperação e mutualismo entre a repressão e o empresariado iam muito além do financiamento e da informação, com alguns setores civis também atuando para facilitar a desova e o desaparecimento de corpos dos presos políticos assassinados, como veremos a seguir.

### 5.2.3 – Pastor Cláudio




Título original: Pastor Cláudio
Ano de produção: 2017
Direção e Roteiro: Beth Formaggini
Produção: Valeria Burke e Linara Siqueira
Fotografia: Cleisson Vidal e Juarez Pavelak
Montagem: Marcia Medeiros e Julia Bernstein
Trilha Sonora: Bernardo Gebara
Duração: 76 minutos
Gênero: Documentário
Colorido
País de origem: Brasil
Produção: 4Ventos Comunicação
Distribuição: ArtHouse

*Imagem 05: cartaz do filme Pastor Cláudio. Fonte: divulgação*

Talvez nenhum outro nome, no Brasil, seja exemplo mais fiel da noção de banalidade do mal, proposta por Hannah Arendt, que o senhor Cláudio Antonio Guerra, ex-delegado do Departamento de Ordem Política e Social – DOPS do Espírito Santo. Assim como Adolf Eichmann pareceu, aos olhos da filósofa, apenas um homem simples e frágil, em vez do esperado monstro responsável pela morte de tantos, Guerra é possivelmente sua encarnação brasileira mais exata.

O senhor de mais de setenta anos, bíblia nas mãos, cabelos grisalhos e aspecto que remete ao de um avô indefeso, não inspira nenhum temor, nem tampouco revela o homem que, no passado, foi um matador a serviço dos aparatos de repressão da ditadura militar. Arrependido, Cláudio Guerra hoje é pastor evangélico e tem sido peça importante na elucidação de vários mistérios que ainda cercam o *modus operandi* de tortura, extermínio e ocultação de cadáveres perpetrados por órgãos oficiais do Estado, ou a serviço do mesmo – especialmente no período compreendido entre o AI-5 – decretado em 1968; e a Lei da Anistia – promulgada em 1979.

Se em busca de remição, ou da notoriedade de outrora, hoje perdida, Cláudio decidiu contar as atrocidades cometidas por ele e por outros colegas, durante a ditadura militar. Primeiro falou aos jornalistas Rogério Medeiros e Marcelo Netto, há cerca de 10 anos,

revelando segredos e paradeiros de desaparecidos políticos. Este depoimento deu origem ao livro *Memórias de uma Guerra Suja*, lançado em 2012. Desde então, tem recebido convites para acariações, reconstituição dos fatos e entrevistas, como a concedida em 2014, ao jornalista Alberto Dines, para o programa Observatório da Imprensa, da TV Brasil.

A historiadora e cineasta Beth Formaggini, que já havia abordado a temática da repressão da ditadura militar, em seu filme *Memória para uso diário* (Beth Formaggini, Brasil, 2007), teve contato com o livro de Guerra e convidou o mesmo para participar do curta-metragem *Uma família ilustre* (Beth Formaggini, Brasil, 2015), cujo foco temático é a Operação Radar, composta por integrantes dos DOIs de vários estados, com o apoio do DOI-CODI de São Paulo e do Centro de Inteligência do Exército – CIE. A operação visava monitorar e desarticular estruturas de informação da resistência e acabou sendo responsável pelo assassinato de 19 membros do Partido Comunista do Brasil, além de mais de uma dezena de desaparecidos, entre 1973 e 1976.

Durante a produção do curta, Beth percebeu o tamanho das informações que tinha em mãos e decidiu aprofundar suas pesquisas a fim de fazer um filme apenas sobre Guerra, onde o mesmo pudesse contar sobre seu envolvimento com as práticas de violência perpetradas pelos órgãos do Estado e responder a questões que, há décadas, são lacunas na história da sociedade e de famílias que ainda buscam notícias de desaparecidos políticos. Com a anuência do ex-delegado, foi produzido *Pastor Cláudio*.

Para conduzir a conversa com Guerra, Formaggini convidou o psicólogo e ativista dos Direitos Humanos Eduardo Passos. A estrutura narrativa do filme é bastante simples e direta: entrevistador e entrevistado encontram-se sentados, frente a frente, como se estivessem numa espécie de interrogatório que é, ao mesmo tempo, um diálogo entre os Direitos Humanos e a tortura. O fundo infinito – técnica fotográfica utilizada para enfatizar os elementos do primeiro plano – e a iluminação direta em ambos, servem para destacar a presença dos dois personagens.

Na sala escura, em meio aos entrevistados e em fusão com o foco de luz, imagens em preto-e-branco – fotografias, lista de nomes e trechos de filmes e outras entrevistas – são projetadas no cenário e, por vezes, sobre o próprio Guerra, como numa espécie de acareação entre ele e os fatos, dos quais não pode fugir, ou como se seu subconsciente escapasse ao seu controle e fizesse projeções externas de sua memória. Mesmo que vez ou outra o ex-delegado baixe o olhar, como se sentisse constrangido, fatalmente acaba tendo que olhar nos olhos do

Eduardo, ou para as fotografias daqueles que foram vítimas de suas ações, inclusive enquanto fala dos mesmos.

Ainda do ponto de vista estético, o documentário não traz grandes inovações ou outros elementos cinematográficos que enriqueçam a produção. Ao contrário, mantêm-se como com uma grande entrevista, ou ainda, como uma grande palestra mediada. Entretanto, apresenta uma edição bem feita, com cortes precisos e quase imperceptíveis que dão fluidez à narrativa. No decorrer de 77 minutos, Guerra vai desfilando suas lembranças, as quais são apenas interrompidas por algumas perguntas do psicólogo, trechos de outros filmes, ou da visita de reconstituição que o pastor fez aos locais que ele mesmo mencionou, em seu depoimento à CNV.

Essa escolha de linguagem fílmica poderia fazer de *Pastor Cláudio* um filme didático, enfadonho, cansativo. Mas, ao contrário, apesar de poucos elementos estéticos, as revelações, informações e histórias trazidas por Guerra são tão absurdas, terríveis e bizarras e apresentam conteúdos tão inacreditáveis e impressionantes, que se torna difícil desprender a atenção da tela. Possivelmente este foi o objetivo de Beth ao preparar a versão final do documentário: criar um ponto único de convergência das atenções dos espectadores, sem dar a eles nada que os permitisse a distração, ou mesmo a fuga, diante de tamanho horror.

O filme começa com uma lista de nomes e fotos de mortos e desaparecidos políticos, da época da ditadura militar. Entre eles, algumas características em comum: todos eram do comitê central do PCB e foram mortos pela Operação Radar. Com espantosa calma, como se rememorasse velhos amigos, Guerra vai, aos poucos, reconhecendo um a um e assumindo sua participação ora na morte de uns, ora na ocultação de cadáveres de outros. Com certo orgulho, afirma que nunca participou de sessões de tortura, como se isso o abonasse.

Guerra entrou para o setor de segurança pública como oficial de justiça e escrivão, em delegacias do Espírito Santo e, por motivos pessoais, acabou se envolvendo com atividades de execuções, primeiro de desafetos, depois de pistoleiros e lideranças camponesas. Com cerca de 30 anos, veio o convite para ingressar na Operação Radar e demais forças de repressão, feito diretamente pelo coronel Freddie Perdigão Pereira, uma espécie de homólogo do Brilhante Ustra, no DOI-Codi carioca. O chamado foi direto: precisamos matar os comunistas e sabemos que você é um patriota.

Apesar de ter sido convocado a atuar na repressão à oposição, Guerra afirma nunca ter agido por ideologia, nem mesmo por ser contrário aos ideais políticos daqueles a quem deveria dar o destino final. Como um Eichmann, ele se assume um funcionário público

exemplar, bom em executar ordens. Em consonância, deixa claro também que, ao seguir à risca as tarefas que lhe foram destinadas, esperava obter vantagens profissionais, pessoais e ascensão na carreira, o que, de fato, ocorreu. Tomado pela sede de fama e glória que diz ter alcançado, graças ao poder que possuía, o ex-delegado foi um homem influente e temido, em seu estado, nos anos 1970 e 1980 e confessa ter ganhado muito dinheiro e presentes, como um carro, à época.

Num dado momento, Cláudio é confrontado com imagens de Ivanilda Veloso, viúva de Itair José Veloso, dirigente do PCB dado como desaparecido político desde 1975. Ivanilda que, desde então, busca informações a respeito da prisão, da morte e do corpo do marido, é personagem de outro filme da diretora, *Memórias para uso diário* (Beth Formaggini, Brasil, 2007). As imagens de arquivo da viúva vêm acompanhadas de sua dor e de suas dúvidas. Ao menos estas últimas encontram seu fim, quando o pastor afirma que Itair foi morto pela Operação Radar e seu corpo foi incinerado.

Aliás, este é o *modus operandi* em que Guerra se tornou especialista: desaparecer com os corpos dos presos assassinados. Por meio das relações de mutualismo entre a repressão e a sociedade civil, especialmente empresários e latifundiários, o ex-delegado conseguiu empreender um esquema que incinerou, pelo menos, 12 corpos de presos políticos assassinados.

Retirados da Casa da Morte – centro clandestino de tortura sediado em Petrópolis – e embalados em sacos pretos, os corpos eram levados à Usina Cambahyba, uma usina de açúcar em Campos, no Rio de Janeiro e queimados nas fornalhas, inclusive o esposo de Ivanilda. Procurados pela produção, a família que ainda é proprietária do local negou que tenha contribuído, de alguma forma, com a ditadura e a incineração de corpos. Além da usina, Guerra menciona outras empresas que mantinham íntimas relações com o esquema de tortura e seus integrantes, como o Banco Mercantil e o Bamerindus.

Homem de confiança dos líderes da repressão e com livre circulação entre os porões e reuniões secretas, o pastor apresenta informações relevantes, até de ações nas quais não teve participação. O atentado a bomba no Riocentro, a morte da estilista Zuzu Angel num suposto acidente de carro e a morte do jornalista Vladimir Herzog ganham novos contornos, diante das narrativas de quem conheceu a máquina da ditadura por dentro de suas engrenagens. Apesar disso, ele não conta tudo o que sabe e diz que o sigilo sobre algumas informações são o seu salvo-conduto para não ser assassinado.

Personagem complexo, é impossível saber quando Cláudio fala a verdade, ao tempo em que custa a crer que aquele senhor, que mantém o autocontrole durante toda a entrevista, foi mesmo um homem tão violento e temido. Eduardo, experiente na prática da escuta, se esforça, como numa sessão de terapia, para perscrutar os recônditos do entrevistado e tentar entender o que está por trás de suas palavras e ações.

Às vezes, o ex-delegado demonstra certo orgulho de seu trabalho bem feito o qual, segundo o mesmo, se ele não resolvesse contar, jamais seria descoberto, além de certa altivez em ser reconhecido pelos seus superiores como um competente e confiável cumpridor de ordens que estufa o peito para afirmar sua autoria, quando assume o que fez. Em outros momentos, aperta a bíblia entre os dedos e transparece ser um compungido em busca de redenção.

Beneficiado pela esdrúxula Lei da Anistia brasileira, o pastor se diz um novo homem, que se arrepende de seus erros e de ter servido a uma ideologia equivocada, em nome da sede de fama, poder e dinheiro. Às famílias angustiadas que, por anos, buscaram informações dos paradeiros de seus entes queridos, ele pede perdão e diz que, sendo impossível restituir as vidas que foram tiradas, só resta a ele cooperar com a verdade.

Um arquivo vivo, Guerra demonstra ter medo daqueles a quem se refere como a direita e faz revelações importantes que estão além do passado. Ele afirma que a estrutura de repressão da ditadura sobreviveu à redemocratização e hoje subsiste nas forças de segurança pública, nos esquadrões da morte, nas milícias, mas também em grupos políticos da direita e entre muitos empresários, os quais estariam se reorganizando para tomar o poder.

*Pastor Cláudio* é um filme imprescindível para se entender a história recente do país, mas também sua presente conjuntura sociopolítica. Ao falar abertamente sobre uma ditadura militar, com apoio civil e empresarial, ao revelar detalhes do que havia por debaixo dos panos e atrás das portas fechadas e sobre a subsistência da estrutura repressiva ainda hoje, o documentário de Beth Formaggini joga um holofote sobre temas que carecem de um debate público profundo e sério, no Brasil. Como o pastor assume, a oposição à ditadura era apontada como violadora de direitos, mas a violação real, na verdade, era praticada pelo Estado.

### 5.2.4 Violência como política de Estado

Algumas análises imprecisas da ditadura militar brasileira podem apontar as práticas violentas da repressão como atitudes isoladas, tomadas por grupos de agentes públicos revéis, que agiam por conta própria, sem a ciência de seus superiores. Ainda outras tentam fazer crer que tortura e morte só ocorreram a partir de 1968, com a publicação do AI-5 e em resposta à violência cometida pela oposição, em especial pela luta armada.

Entretanto, uma abordagem mais profunda permite perceber que a violência nasceu com o golpe, inclusive com seus aparatos oficiais. O Dops, vinculado ao governo estadual, já existia desde os anos 1920, o SNI foi criado já em 1964 e a polícia do Exército realizou torturas em presos políticos logo após a posse de Castelo Branco. Mesmo as manifestações estudantis, realizadas em 1968, ainda antes do terrível ato institucional, foram brutalmente reprimidas.

Júlio José Chiavenato (2004) recorda que os primeiros meses pós-golpe ficaram marcados pela detenção de aproximadamente 50 mil pessoas, especialmente por conta das operações pente-fino que os militares fizeram, buscando suspeitos, livros, documentos e quaisquer outras coisas que pudessem indicar alguma ligação entre o implicado e chamada subversão. Nos interrogatórios, os espancamentos eram ferramenta costumaz e apenas variavam de intensidade, conforme a periculosidade do interrogado.

> Prendeu-se tanto que as cadeias foram insuficientes. O Maracanã virou presídio, navios da Marinha receberam centenas de *subversivos*. Os quartéis em todo o Brasil lotaram de prisioneiros. A impunidade estimulou o uso da tortura (...). O governo Castelo Branco, geralmente apresentado como *democrático*, prometia investigar, enquanto a violência ia se incorporando ao cotidiano nacional (Chiavenato, 2004, p. 178)

Nem mesmo elementos das próprias forças armadas escaparam da imposição do autoritarismo, nesse período. Preocupados em executar uma limpeza entre os militares, evitando assim algum tipo de resistência endógena, foram expulsos ou advertidos os oficiais com posturas mais democráticas ou que não compactuavam com práticas violentas. Acusados de serem inimigos da revolução, ou por apresentarem uma conduta considerada fraca, as forças armadas baniram, até 1967, 1.228 oficiais, da Marinha, do Exército e da Aeronáutica. Tidos como mortos, perdiam seus direitos e suas esposas passavam a receber pensão de viúva.

Considerado hoje como documento de grande valor histórico, o livro *Torturas e Torturados*, publicado em 1966 pelo jornalista e deputado, à época, Márcio Moreira Alves,

denuncia as práticas de tortura em delegacias e quartéis do Exército, apenas dois anos após o golpe. O deputado, que havia apoiado a deposição de Jango, mas que se tornou oposição ao governo militar assim que foi publicado o AI-1, visitou carceragens e presos políticos, reunindo depoimentos, relatórios, inquéritos policiais e outros documentos a que teve acesso.

> Muitos casos são testemunhados por farrapos humanos, pessoas que, em virtude das torturas, aumentaram a população dos hospícios brasileiros. Mas, apesar das dificuldades de comprovação, alguns torturados conseguiram documentar definitivamente o tratamento a que foram submetidos. Estas provas corroboraram os demais casos, onde só a palavra da vítima acusa os carrascos (Moreira Alves, 1966, p.25).

Com a existência de pouca documentação oficial no período e com a desinformação geral da população, seja pelo cerceamento aos meios de comunicação, ainda que de forma menos enérgica, seja pelo prestígio popular que a imagem dos militares ainda possuía no imaginário social, o discurso de respeito à constituição e à democracia, empregado pelo marechal Castelo Branco, podem ser alguns dos motivos que levam à conclusão de que não havia tortura nos primeiros quatro anos de ditadura.

Em seu livro, o deputado destaca uma confissão, talvez a única do gênero à época, do coronel Hélio Ibiapina, considerado um dos maiores responsáveis pela tortura em Pernambuco. O militar assume o uso de violências nos interrogatórios e justifica que eles torturavam para não ter que matar os presos.

Quando analisamos essas informações e as emparelhamos com a análise de filmes, documentários, depoimentos presentes nos relatórios da CNV e em livros e trabalhos realizados por pesquisadores, não há como não entender que a violência foi, de fato, uma política de Estado, durante os 21 anos de ditadura. Seja a violência física ou psicológica, política, social ou cultural, contra corpos ou contra as liberdades individuais, não há ações da ditadura militar que não estejam permeadas de violência.

Um dos exemplos da violência presente na ditadura foi a censura constante e, por vezes, injustificada aos meios de comunicação e a todas as formas de arte, da literatura ao teatro, do cinema à música. Logo após o golpe, a censura se deu especialmente com a proibição de livros, peças e filmes que já estavam acessíveis ao público. Essa censura, na prática, seguia critérios vagos, que variavam de censor para censor. A partir de 1968, com o recrudescimento do controle social e repressão, a censura se organizou, instituiu a censura prévia, em que tudo o que fosse ser produzido ou publicado precisava passar por aprovação, e instalou agentes fixos, nas gravadoras, jornais, emissoras de rádio e televisão. Em caso de

algo desagradável, proibia-se a obra ou solicitava-se do autor os ajustes necessários. Em casos considerados mais graves, o artista era convidado a comparecer em algum órgão oficial para prestar esclarecimentos.

> O regime militar brasileiro passou para a história como um regime que cerceou e controlou a expressão artística e cultural. Se existiu uma política cultural que perpassou os governos militares, ela pode ser resumida numa palavra: censura. Como os artistas, jornalistas e intelectuais foram os únicos atores sociais que mantiveram algum espaço de liberdade de expressão após o golpe, a nova onda autoritária, pós Al-5, recaiu com especial vigor sobre eles. Na verdade, no caso particular do teatro, a atuação dos censores era constante desde 1964 (Napolitano, 2020, p.100).

Enquanto política de governo, ainda que não oficializada, a violência inicial era desordenada e aleatória. Após certo tempo, organizou-se, com investimentos, estruturação e pessoal para sua execução. Para assessorar a repressão, por exemplo, foram importadas estratégias e especialistas dos EUA, os quais ofereceram suporte e treinamento no que chamavam de *torturas científicas*, chegando a sequestrar mendigos nas ruas para execução de aulas práticas nos quartéis (Chiavenato, 2004). Também foram implantadas técnicas e estratégias baseadas na Doutrina da Guerra Revolucionária, formulada por militares franceses, nos anos 1950, para enfrentar os levantes populares que lutavam pela independência da Argélia (Godoy, 2014).

Se a repressão não nasceu com o AI-5, certamente este instrumento foi entendido como uma licença oficial para torturar e matar, institucionalizando o horror como política, organizando e ampliando a rede de órgãos destinados a tais práticas. O alto escalão do governo, ao tempo em que insistia em negar a existência de tortura, não apenas relevava as denuncias de suplício e abusos de autoridade, como premiava aqueles que agissem de forma contundente em nome do combate à subversão, subvertendo mais a ordem que os terroristas que diziam combater (Meiguins, 2014).

> Baixado o Al-5, partiu-se para a ignorância. Com o Congresso fechado, a imprensa controlada e a classe média de joelhos pelas travessuras de 1968, o regime bifurcou a sua ação política. Um pedaço, predominante e visível, foi trabalhar a construção da ordem ditatorial. Outro, subterrâneo, que Delfim Netto chamava de *a tigrada*, foi destruir a esquerda. Faziam parte do mesmo processo, e o primeiro acreditava que o segundo seria seu disciplinado caudatário. Desde 1964, a máquina de repressão exigia liberdade de ação. Com o Al-5, ela a teve e foi à caça (Gaspari, 2014a, p.347).

O regime militar entrava aí em sua fase mais violenta, buscando destruir – fisicamente, se possível – os opositores, ao tempo em que tentava ganhar o apoio da classe

média, por meio de políticas de incentivo ao consumo e do uso mais intenso da propaganda política. Escancarado, o Estado de exceção se firmou e a repressão e a tortura se tornaram seus instrumentos extremos de extermínio e coerção. A ditadura, antes envergonhada, foi substituída por outra, os chamados anos de chumbo, marcados pela violência – ápice da repressão política que o AI-5 libertou das amarras da legalidade (Gaspari, 2014a).

Com o AI-5, veio a institucionalização e a escancaração do horror, antes feito de forma mais tímida, graças ao verniz de democracia que se intentava manter. Em sua fase mais violenta, os agentes da ditadura disciplinaram e sistematizaram as práticas repressivas aos presos políticos. Foram estabelecidas regras para práticas cotidianas de interrogatório e tortura, além de critérios claros sobre quem deveria apanhar e quem deveria bater, quem precisava ser mantido vivo e quem poderia morrer. Presos que haviam feito treinamento de guerrilha no exterior, ou exilados que voltassem clandestinos ao país, por exemplo, deveriam ser eliminados (Godoy, 2014).

Com a organização das práticas, uma rede de organismos foi estruturada para trocar informações, técnicas e ampliar o máximo possível a cobertura e o poder de ação das forças coercitivas, por meio de cercos, interrogatórios e operações de combate aos opositores do regime. Também se tornou comum a transferência constante de presos, entre uma e outra instituição, dificultando a localização dos mesmos por parte da família e demais interessados.

O núcleo duro dessa máquina de repressão era formado pelos Departamentos de Ordem Política e Social – Dops, Centro de Informações do Exército – CIE, Centro de Informações da Marinha – Cenimar e Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica – Cisa e a semiclandestina Operação Bandeirante – Oban, em São Paulo, embrião do que mais tarde viria a se tornar o ápice do sistema de violações praticadas pelos agentes da ditadura: o DOI-Codi, criado a partir da implantação dos Centros de Operação e Defesa Interna e do Destacamento de Operação Interna.

Chamado ironicamente pelos perpetradores de *Casa da Vovó,* os DOI-Codis, tornaram-se os principais locais de torturas, assassinatos e desaparecimentos da ditadura e onde se davam as decisões sobre a vida e a morte dos opositores e perseguidos políticos. Verdadeiras materializações do Estado de exceção, essas casas da morte ficaram marcadas pela total suspensão de direitos, desumanização e despersonalização de suas vítimas. Sem nenhuma autonomia, tornavam-se corpos vulneráveis, expostos aos limites da crueldade e do extermínio.

A lógica adotada pelo principal instrumento do regime de exceção para combater as

organizações de esquerda se baseava na associação entre as práticas e disciplinas das hierarquias militares e as práticas de investigação e interrogatórios dos policiais, dos quais muitos faziam parte de grupos de extermínio conhecidos como *Esquadrão da Morte*. Com o fim guerrilha, os DOI-Codis, que inicialmente voltavam grande parte de suas ações à repressão dos grupos que optaram pela luta armada, apontaram seu terrorismo contra qualquer suspeito político (Godoy, 2014).

Ninguém estava a salvo das violências perpetradas pelos aparatos repressivos da ditadura. Ex-aliados políticos, militares que se opuseram, artistas, indígenas, estudantes e até mesmo crianças foram vítimas dos abusos cometidos. Desde filhos de militantes presos a filhos de militares que não coadunavam com a ditadura, desde bebês a pré-adolescentes, muitos menores foram afetados pela repressão.

A comissão da verdade paulista Rubens Paiva, durante a pesquisa intitulada *Infância Roubada*, voltada a mapear as crianças atingidas pela ditadura, apontou como muitas crianças foram sequestradas e levadas para centros clandestinos de tortura e enquadradas como elementos subversivos, sendo inclusive fichados. No cárcere, eram torturados em frente aos seus pais, para fazê-los falar, ou eram obrigados a assistir às sessões a que seus progenitores eram submetidos. Quando não estavam nessas situações, eram encapuzados e sofriam todo tipo de tortura física ou psicológica (Comissão da Verdade Rubens Paiva, 2014).

Como relata Eduardo Reina (2019), muitas crianças nasceram em cativeiros, frutos de presas políticas grávidas que sofreram tortura, mesmo em estado avançado de gestação. Esses menores, além dos filhos de exilados políticos, ou de guerrilheiros e desafetos militares assassinados, foram dados à adoção para famílias da alta sociedade e/ou de militares de alta patente, sem os devidos registros. Seus paradeiros e histórias permanecem desconhecidos até hoje, deixando as vítimas – ainda que sem conhecimento dos fatos – num cativeiro sem fim.

Não há como não acreditar que a prática de tortura, no Brasil dos militares, não foi uma política de Estado. A organização de estruturas de informação, vigilância e combate, a realização de cursos com especialistas estrangeiros, o envio de agentes para conhecer métodos de outros países, entre outros aspectos, mostra o quão deliberada foi essa prática. Some-se a isso a concessão de condecorações meritórias, como a Medalha do Pacificador, a diversos torturadores, como um reconhecimento de seus atos de bravura ou prestação de serviços relevantes ao exercito.

Para Elio Gaspari (2014b), ao lado da suspensão das liberdades públicas, a tortura embaralha-se com a ditadura, se apresentando como um elo final de uma corrente de

repressão que foi se radicalizando em todos os níveis, violentando a própria sociedade. Quando a tortura e a ditadura se unem, todos os cidadãos perdem parte de suas prerrogativas e humanidade.

A tortura não existiu de forma isolada ou independente. Foi mais um elemento do jogo político do que um instrumento do processo investigativo. A tortura era mais um fim para exercer controle social pelo medo e terror, que um meio de se obter respostas. Como escreve Pimentel, “a tortura política no Brasil pode ser lida como fruto de uma lógica de combate: tratava-se de organizar um maquinário mortal para impedir que o inimigo agisse, antes mesmo de que ele pudesse encontrar uma situação propícia para tanto” (2020, p.81).

Em entrevistas e discursos, dadas durante a repressão e já em períodos democráticos, tornou-se comum que os agentes do Estado autoritário justifiquem a tortura e toda a ação repressiva policial como respostas adequadas e necessárias à ameaça terrorista. Como reporta Gaspari (2014b, p.20), o próprio general Ernesto Geisel afirmou em entrevista que “era essencial reprimir. Não posso discutir o método de repressão, se foi adequado, se foi o melhor que se podia adotar. O fato é que a subversão acabou". Na lógica que busca justificar o injustificável, ao tratar a ação política da oposição como algo excepcional, justifica-se a excepcionalidade da reação.

A grande questão da tortura é que ela funciona. Fere corpos, machuca os psicológicos e causa traumas e feridas permanentes nos indivíduos e na sociedade. Agride, fere e humilha para demonstrar controle social, por meio da violência e do arbítrio sobre os corpos, sobre a vida e a morte, como um monumento de poder, de agir como se quer, apenas porque se tem autoridade e garantia permissionária. A tortura é mais fruto do poder que da perversidade. Não se trata só de desumanidade, mas um crime inescrupuloso que é cometido por indivíduos, por outros seres humanos.

> A natureza imoral dos suplícios desaparece aos olhos daqueles que os fazem funcionar, confundindo-se primeiro com razões de Estado e depois com a qualidade do desempenho que dá às investigações. O fenômeno ocorre em dois planos. Num está a narrativa da vítima, com seus sofrimentos. No outro, a do poder, com sua rotina e a convicção da infalibilidade do método. Para presidentes, ministros, generais e torcionários, o crime não está na tortura, mas na conduta do prisioneiro. É o silêncio, acreditam, que lhe causa os sofrimentos inúteis que podem ser instantaneamente suspensos através da confissão (Gaspari, 2014b, p.22).

E muitos foram os que se envolveram com tais práticas, quaisquer que sejam suas motivações e interesses. Por trás de um choque elétrico, ou o estupro de vulnerável, está uma rede de pessoas, de Eichmanns – sujeitos com rotina, família, vida e negócios normais, em

meio à sociedade. São perpetradores também aqueles se envolveram, ainda que sem sujar as mãos: os que montam as máquinas, os que financiam, os que justificam, os que encobrem e anistiam. Como demonstra Pimentel,

> o sistema de repressão política e tortura organizado pelos militares acabava criando a necessidade de se organizar uma rede de violência, que abrangia também juristas e médicos, uma vez que, para a tortura operar, era preciso haver juízes que condenassem determinados indivíduos, assim como hospitais que se dispusessem a fraudar autópsias, a fim de eximir o Estado da culpa pela violação dos direitos humanos (2020, p.81).

O grande número de relatos de violências de toda espécie, perpetradas pelo Estado de exceção, inclusive os abordados nos filmes ou na bibliografia basilar desse trabalho, revelam uma espécie de terrorismo de Estado, com apoio de vários setores da sociedade civil. Tortura, assassinato, desaparecimento, ocultação de cadáveres, que não permitiu às famílias o direito ao sepultamento e ao luto, são crimes contra a humanidade, os quais não prescrevem nem podem ser anistiados.

E por que são chamados de terrorismo? Porque revoltas, revoluções e guerrilhas buscam tomar o poder, ou tem outros objetivos de cunho político. O terrorismo apenas busca espalhar o terror, a fim de estabelecer e manter um clima de medo que desencoraje manifestações e atividades políticas de oposição. Além do mais, não podemos considerar o combate à guerrilha como uma guerra justa, no máximo, como uma guerra suja. Quando se opõe um Estado, com estruturas, recursos, tecnologia, informações, armamentos e, em diversos momentos, apoio estrangeiro, contra grupos de adolescentes mal armados e sem munição, sem grandes treinamentos militares e, em muitos casos, até sem água ou comida, trata-se de uma batalha entre Davi e Golias, trata-se de um massacre.

Como justificar, em meio ao espectro político, práticas como essas, as quais foram constantes e executadas de forma sistemática, durante 21 anos? Uma suposta ameaça de um golpe comunista justificaria mais de duas décadas de violências várias? As mobilizações estudantis, as greves dos operários, as mensagens dos artistas do teatro, do cinema e da música precisavam ser combatidas com tamanho ímpeto? Mesmo as ações da resistência, ou ainda, da guerrilha – jovens maltrapilhos e desnutridos empunhando poucas armas – quando analisadas e comparadas à mão de ferro da ditadura, mostram uma patente desproporcionalidade.

Moreira Alves, que teve oportunidade de perscrutar a ditadura tanto vivendo-a por dentro, quanto já sob o olhar do distanciamento histórico, descreveu que após o golpe, a quem

chama de fulminante e incruento, o país estava em relativa calma, sem a mais remota possibilidade de reação organizada contra o governo constituído. As forças progressistas foram desarticuladas e alijadas de poder. Diante da mão firme do alto comando da ditadura, uma reação militar seria impossível. Tampouco havia articulação para apoio de potências estrangeiras para a retomada do governo.

Em sua empreitada, chegou à conclusão de que as torturas não buscavam informações urgentes, nem eram exercidas contra inimigos poderosos em pé de guerra. Tampouco houve atentados que pôs em risco a vida dos vitoriosos ou a segurança social. Por isso, considerou que as práticas violentas de interrogatório tinham o aspecto de um sadismo gratuito, utilizado para aterrorizar ou espezinhar os vencidos e muitas vezes adquiriam aspectos de vingança pessoal, recalque ou frustrações, agredindo sem ter mesmo um objetivo definido (Moreira Alves, 1966).

Não se pode, entretanto, afirmar que todos os envolvidos na repressão e na tortura sejam sádicos ou sociopatas, desprovidos de qualquer noção de empatia, ou capazes de sentir prazer no que faziam. Como vimos nas análises, muitos buscavam algum tipo de poder ou fama, ou ainda o crescimento pessoal ou favorecimento financeiro. Outros foram insuflados por adestramento ideológico militar, por ameaças, seduzidos por promessas vantajosas ou convocados a um patriotismo cego.

De todo modo, passaram a acreditar que estavam agindo corretamente, contribuindo para um bem maior e foram perdendo a sensibilidade, a noção ética de certo e errado e a consciência de respeito pelo outro, sendo, aos poucos, empedernidos. Destes se valeram os líderes políticos, os ditadores, as altas cúpulas militares e também os parceiros e apoiadores da sociedade civil, os quais se beneficiaram da violência, do extermínio e desaparecimento de adversários políticos e da manutenção do poder por meio do medo, da repressão e do controle social.

Num quadro de violência e tortura, temos uma desumanização total da sociedade. Aqueles que torturam, abrem mão de sua humanidade, tornando-se bestiais. Aqueles que nada fazem e apenas assistem de soslaio, se dissimulam numa pseudo-isenção. Por fim, aqueles que têm seu corpo e psicológico violados, em níveis e intensidades insuportáveis, são transformados em simples pedaços de carne que lutam para respirar, para sobreviver, enquanto são alquebrados e invadidos.

Todo esse uso da violência, enquanto política de Estado, só depõe contra a ditadura e a invalida ainda mais, porque aponta para sua deslegitimação. Não dispondo da outorga

democrática e ética de poder, nem contando com apoio de grandes setores da sociedade, tentou se valer de subterfúgios para impedir críticas e denúncias e moldar a opinião pública.

Por um lado, comprava o apoio da elite financeira, por meio de favorecimentos e benefícios usurpados aos cofres públicos, mas que não garantiam fidelidade para além da duração das benesses, por outro, buscava angariar avaliações positivas da população através de políticas econômicas milagrosas que, num segundo momento, se mostraram desastrosas, afundando o país numa grave crise e adquirindo dívida externa e inflação galopante.

Somado a tais estratégias, aplicava o silenciamento político, artístico e informacional, calando vozes, partidos, instituições e exilando os poucos que ousavam se levantar e denunciar seus desmandos. Não obtendo governança democrática, nem diálogo, nem respaldo, restou à ditadura fazer da violência um de seus pilares de governo. Como afirma Arendt (2018), quando o Estado precisa recorrer a ela, é porque não tem, ou já perdeu seu poder e autoridade.

Tais crimes e práticas não podem ficar impunes. Ainda que não haja formas de reparação e justiça contra os indivíduos – agentes e apoiadores da repressão – a sociedade precisa ter acesso aos fatos ocorridos, num passado ainda tão recente, para empreender avaliações éticas, morais e justas sobre tais práticas, mas também às suas causas e consequências, identificando os resquícios da ditadura que ainda hoje sobrevivem em nosso meio e preparando as novas gerações para rejeitar caminhos semelhantes. E isso só é possível por meio da manutenção da história baseada nos fatos e de uma educação que dialogue com a memória.

## 5.3 – Eixo temático 03: Memória

*O povo que não conhece sua história está fadado a repeti-la.*

*(Edmund Burke)*

### 5.3.1 – Sobre mnemosines e mnemo-cines

Em uma comovente narrativa sobre o reencontro com o passado, em que as lembranças de pessoas e lugares só são possíveis por meio de evocações da lembrança, o

escritor manauara Milton Hatoum nos leva a reflexões sobre o esquecimento, enquanto perda de si mesmo e o rememorar como forma de autoconhecimento. Reconstruir, restaurar aquilo que aconteceu é dar a ele novamente o fôlego da existência, pois "a vida começa verdadeiramente com a memória" (Hatoum, 1994, p.22). Porém, este lembrar não pode se dar como nos sonhos. Para fazê-lo, a condição essencial é estar como os olhos abertos e atentos à realidade.

É a partir da relação entre o resistir, fruto da persistência da memória e o reexistir, enquanto trazer novamente à luz aquilo que se supunha perdido, que podemos entender o valor do rememorar, especialmente para a vida coletiva, em que uma memória compartilhada torna-se um religante, uma força positiva que reforça a coesão social, tanto em pequenos grupos quanto nacionalmente, em formas mais completas de memória coletiva.

Longe de serem o único fator aglutinador, as memórias coletivas são importante ingrediente para a perenidade do tecido social e das estruturas institucionais de uma sociedade. O denominador comum de todas essas memórias, assim como as tensões entre elas, intervém na definição do consenso social, numa determinada conjuntura. Essa reunião de lembranças em comum reforça a veracidade dos ocorridos e fortalece o sentimento de solidariedade, especialmente diante do sofrimento social, o qual possibilita a obstinação coletiva.

Mas nem sempre essa resistência se dá na partilha declarada das memórias comuns. Às vezes também acontece de formas discretas, como se fossem pactos silenciosos entre as vítimas, as quais se abstêm de falar. Para Michael Pollak "o longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais" (1989, p.03). Diante de lembranças traumatizantes, o silenciar torna-se necessário, ainda que temporariamente, como estratégia de sobrevivência e de manutenção das relações com o meio-ambiente.

Às razões políticas do silêncio podem ser acrescidas motivações pessoais, como por exemplo, a incapacidade de se expressar ou de se fazer compreender, ou a vontade de poupar os filhos de crescerem afetados pelas lembranças das feridas paternas. Tais razões podem ceder, diante de conjunturas políticas ou mesmo sociais, como o envelhecimento e a iminente morte, momento em que as testemunhas percebem que vão desaparecer e desejam inscrever suas lembranças contra o esquecimento, ou ainda por insistência dos filhos, desejosos por conhecer a história dos pais.

A questão que se coloca, a médio e longo prazo, para as memórias clandestinas e inaudíveis, além de sua transmissão e preservação, em contextos repressivos, é o de distinguir entre conjunturas favoráveis ou desfavoráveis às memórias marginalizadas e encontrar momentos propícios para externar-se, aproveitando uma ocasião para invadir o espaço público e passar do não-dito à contestação e à reivindicação (Pollak, 1989).

A reconstrução lenta da democracia brasileira e a perseverança de estruturas e indivíduos da época da ditadura, no cenário sociopolítico, não permitiram espaços receptivos para muitas análises sobre a repressão e seus agentes. Isso levou a uma espécie de silenciamento coletivo em relação ao passado e fez de certos temas e relatos históricos tabus sociais e políticos, seja atenuando os relatos de vivência das vítimas, ou questionando seu caráter ou intencionalidades.

A conjuntura política atual propiciou a ação daqueles que resguardavam suas lembranças, por questões pessoais ou por temor das estruturas repressivas que se mantém vivas em nossa sociedade. Nos últimos anos, a criação da CNV institucionalizou o apoio às memórias sociais e a valorização do passado, encorajando muitos a sair do claustro e contar o que viveu. Longe de ser um consenso, há um pensamento crescente de vincular a fala, o expressar da dor, com a superação. Em paralelo, algumas gerações reprimidas pela ditadura estão partindo, o que aumenta a necessidade de registrar seus depoimentos para que não se percam.

Os depoimentos das vítimas da repressão, ou das famílias dos mortos e desaparecidos que, submetidos ao silenciamento por anos, agora encontram espaço e encorajamento para falar, proporcionam releituras que trazem novas perspectivas para o sofrimento humano da ditadura e incentivam outros atores sociais a também corroborarem com suas contribuições.

Outrossim, o retorno do tema da ditadura às pautas políticas recentes elevou o nível de interesse das novas gerações, desejosos em conhecer mais sobre o que aconteceu, de fato, naquele período, o que talvez explique porque há tantas publicações e produções artísticas sobre a ditadura realizadas por jovens. O debate público trouxe consigo também tentativas de negacionismo e revisionismo dos horrores do passado, o que acabou se tornando um clamor aos que vivenciaram a repressão a se posicionarem e desmentirem tais iniciativas.

Após mais de cinco décadas do golpe de 1964, as condições são propícias para análises mais críticas e menos passionais sobre os acontecimentos. A distância temporal oferece um olhar mais racional, ainda que politicamente comprometido com o repúdio à violência e ao autoritarismo (Reis Filho et al., 2014). Em tal conjunção, vemos despertar

diversas frentes contra o esquecimento que a memória oficial tentou implantar, desde a redemocratização, como ONGs, projetos de pesquisa, publicações, filmes, biografias e várias comissões da verdade que têm coletado relatos de tortura e acessado arquivos oficiais.

Esse apelo social para o fim do esquecimento põe em xeque os usos políticos do mesmo, fustigados pela vontade da sociedade em conhecer outras versões dos fatos e pelas crescentes discussões sobre direitos humanos, democracia e justiça. Há um momento propício para uma análise conjuntural capaz de dar voz aos silenciados e interrogar as práticas do passado e seus perpetradores.

Se o distanciamento temporal nos permite ler o passado à luz da atualidade, precisamos, de maneira complementar, voltar atrás também para buscarmos respostas para demandas do tempo presente. Não se pode ignorar que o governo democraticamente eleito e brutalmente interrompido em 1964, tinha pautas reformistas que apresentavam probabilidades positivas de impacto socioeconômico ao país, diminuindo disparidades sociais. Também não se podem obscurecer as consequências das desastrosas políticas econômicas dos militares que aprofundou as desigualdades estruturais da sociedade.

> Em que pese essa constatação sobre o distanciamento temporal, os temas relacionados ao golpe e à ditadura continuam plenos de atualidade, uma vez que alguns aspectos de seu legado seguem nos interpelando e permanecem à espera de soluções satisfatórias: o autoritarismo que continua a impregnar certas relações sociais; a democratização incompleta do Estado e da sociedade, parte dela ainda incapaz de exercer a cidadania plena; os níveis elevados de violência social e policial que nos assolam; as desigualdades sociais {...} extremas que ainda caracterizam a paisagem brasileira (Reis Filho et al., 2014, p.07).

O incentivo ao fim do silenciamento e o consequente resgate das memórias silenciadas apontam para a necessidade de se recuperar algo que se possuía, mas que, em algum momento, foi perdido. Essa restauração permite que determinadas lembranças venham à tona e se remetam ao presente, se inscrevendo no cotidiano e reinterpretando o passado por meio de interações entre o vivido e o transmitido, entre o vivido e o aprendido. Ao trazer à luz fatos que estão encobertos na história, o rememorar apresenta funções políticas, como denunciar, contrapor e promover uma análise crítica sobre a realidade.

Por isso, ao contrário do senso comum, nem sempre se deve ignorar o passado para se seguir em frente, especialmente quando falamos de passados traumáticos. Escolha mais adequada é empreender uma apropriação crítica desse passado político recente, seja para consolidar nossa frágil cidadania, seja para compreender a realidade e a atualidade do seu legado, criando condições para superá-lo (Reis Filho et al., 2014).

Nesse processo de disputas políticas pelo passado, o filme-testemunho e documentário tornou-se um instrumento poderoso para os rearranjos sucessivos da memória coletiva e da memória nacional (Pollak, 1989). Nos filmes, preservam-se os depoimentos dos personagens afligidos pela ditadura ou dos perpetradores de violência. Pode-se ainda pô-los em debates com historiadores e especialistas, ou confrontar versões e visões sobre os acontecimentos. Nos documentários, muitas vezes as memórias dos atores sociais, vítimas da repressão, entram em conflito com as narrativas históricas da memória oficial e até mesmo com a memória social.

Esse papel documental e testemunhal do cinema tem ganhado espaço e repercussão como importante ferramenta neste processo de retomada do passado e interrupção de ciclos de silenciamento, o que pode ser percebido pelo crescente número de filmes sobre a ditadura. Somente na última década foram 60 produções em longa-metragem, cujos enredos estão relacionados com a temática. Isso equivale a um filme a cada dois meses.

Os filmes analisados aqui, embora com focos narrativos diferentes, apresentam um ponto em comum, além do contexto temático da ditadura, é claro. Todos eles, em certa medida, dizem respeito à urgência da memória, ainda que por pontos de vista e aspectos variáveis. Os documentários presentes aqui foram construídos sobre registros, documentos, arquivos, mas também sobre depoimentos advindos das reminiscências de quem vivenciou o período do autoritarismo militar.

Ainda que ancorados no distanciamento histórico, os filmes falam do passado recente, mas também de seus ecos presentes, através de coisas que não se foram por completo, ou que ainda estão bem vivas, aguardando para serem enfrentadas. Rememoram o golpe de Estado e o aprofundamento da repressão; a violência institucionalizada como política de Estado e o apoio de parte da sociedade civil à repressão; a redemocratização, ausência de justiça e reparação e as dificuldades da sociedade em lidar com as feridas ainda abertas causadas pela experiência traumática.

E por que nos esforçamos para lembrar? Buscamos lembrar para não esquecer. Apesar do aparente vazio presente nesse axioma, tal afirmativa abarca uma ideia muito mais profunda do que se pode avaliar. Ela trata da preservação da experiência passada como meio de aprendizagem: lembrar é não errar outra vez. Lembrar também é superar. Evocar fatos e acontecimentos nos permite empreender uma análise racional e fleumática sobre determinados aspectos, o que contribui para que os mesmos estejam bem resolvidos em nosso

subconsciente e não teimem em voltar, quando diante de algum gatilho, buscando equacionar a sua incompletude.

Mas lembrar também é um ato político, especialmente quando falamos de experiências coletivas vividas por uma sociedade, uma nação. Nesse caso, a memória é um território de disputas, onde guerras ideológicas são travadas, tanto pelos que desejam aprender com o passado, quanto por aqueles que ambicionam reescrever a história, ignorando fatos, documentos, depoimentos e provas contundentes, apenas para assegurar seus próprios interesses, ou para se proteger das consequências de seus atos.

Em sua distopia totalitária, regida pelo domínio sobre a informação, George Orwell (2005) reiterou: quem controla o presente, controla o passado e quem controla o passado, controla o futuro. Como vimos nos filmes estudados, as narrativas oficiais estão aí há décadas, aliadas ao silenciamento e à desinformação. Tal afirmação não é novidade. Entretanto, o que nos chama a atenção é o fato de tais disputas terem ganhado novo fôlego, nos últimos anos, especialmente em tempos onde nossa jovem democracia rumava para a maturidade e quando finalmente a sociedade tentava analisar a repressão de modo sistemático e institucionalizado, como uma espécie de revanchismo provocado por certos grupos que temem a justiça. Controlar esse passado, revisá-lo e reescrevê-lo seriam apenas objetivações de poder no presente, ou também buscaria a manutenção da impunidade e dos privilégios?

Essa tentativa se faz sentir em diversos aspectos do cotidiano, desde a conversa informal aos projetos políticos e homenagens oficiais aos perpetradores, apontados como heróis da pátria; desde manifestações públicas saudosistas, que clamam por uma ditadura, às tentativas de cercear o direito à informação ou silenciar professores em sala de aula.

Em entrevista, por ocasião do lançamento de *Pastor Cláudio*, a diretora do filme Beth Formaggini assegurou a importância de preservar a memória sombria da ditadura militar, especialmente em tempos como o nosso, em que forças de extrema direita estão se rearticulando e voltando à carga, disputando o poder, no Brasil e no mundo, difundindo discursos de ódio que estimulam a violência e põem em risco os direitos humanos e os avanços sociais, ameaçando minorias.

> É um momento de retrocesso muito grande e o filme nos faz pensar a história do Brasil, e ver que o presente está impregnado desse passado, e o futuro pode ficar ainda mais se não pararmos para discutir essas questões com cada um. É obrigação de cada um de nós conversar sobre isso (Formaggini, 2019).

Forma de arte com grande penetração social e poder informativo, formativo e de sensibilização, o cinema – que aqui é apresentado como meio para promover uma Educação para Nunca Mais – muitas vezes esteve a serviço dos Estados de exceção. No Brasil, esse potencial parece ter sido redescoberto por grupos conservadores e reacionários.

Nos últimos anos, a produtora Brasil Paralelo tem lançado inúmeros conteúdos audiovisuais com vistas à difusão de uma ideologia identificada com o pensamento reacionário, inclusive objetivando apresentar suas próprias versões da história do Brasil. Sua plataforma de *streaming* própria, popularmente chamada de *Netflix da direita*, já conta com quase 300 mil assinantes.

Um dos seus filmes é o documentário *1964: o Brasil entre armas e livros* (Filipe Valerim; Lucas Ferrugem, Brasil, 2019). Autodeclarado um filme independente, a produção contou com apoio de setores conservadores da sociedade civil e elogios do presidente Jair Bolsonaro. Com uma perspectiva revisionista, intentou apresentar outras versões para os acontecimentos vinculados à ditadura militar e revelar verdades escondidas, mas acaba esbarrando numa grande propaganda do regime ditatorial, contradizendo o consenso historiográfico sobre o tema, baseado em décadas de estudos, depoimentos e documentos oficiais brasileiros e estrangeiros.

Analisando a produção, o filme deixa a desejar tanto do ponto de vista estético, quanto do conteúdo. Num formato obsoleto, com excesso de narração em *off* em toda a sua extensão e pouco criativo em sua montagem, o documentário é enfadonho. Antiético, o filme se vale de diversas imagens fora de seus contextos, numa tentativa de manipular o espectador.

Mas é em seu teor substancial que a produção deixa ainda mais a desejar. Baseando sua narrativa em um emaranhado de teorias da conspiração, abandona qualquer indício de factualidade para difundir um revisionismo histórico pobre, utilizando os mesmos argumentos que alimentaram a propaganda golpista dos anos 1960 e as justificativas apresentadas pelos conspiradores.

Afirma, por exemplo, que a esquerda do Brasil estaria organizando um golpe comunista com o apoio do bloco soviético, não restando outra saída para salvaguardar a sociedade brasileira que a tomada do poder pelos militares, os quais não queriam assumir o governo. Seguem relativizando a repressão, a censura, a tortura e até mesmo as manifestações populares, como as Diretas Já.

Utilizam o comunismo e a suposta ameaça terrível da guerrilha para justificar todos os tipos de atrocidades; e recorrem a outra conspiração – a existência de um marxismo

cultural a serviço de uma nova ordem mundial – para deslegitimar a vasta bibliografia e as pesquisas existentes sobre a temática, considerando-as parciais.

Caricatural e raso, *1964: o Brasil entre armas e livros* está longe de ter o impacto sensibilizador das imagens de um *O Triunfo da Vontade* (Leni Riefenstahl, Alemanha, 1935), por exemplo, ou de qualquer outro filme panfletário a serviço das tiranias. Sua recepção e penetração foram quase restritas aos ciclos que já nutrem ideias parecidas e compactuam com os mesmos argumentos apresentados no documentário.

Entretanto, sua produção nos serve de alerta, enquanto prova contundente daquilo que muitos personagens afirmaram nos filmes analisados. O ideário da repressão está vivo e buscando se rearticular, inclusive cooptando apoiadores nas novas gerações e sendo apoiado por grandes empresários e pela massa de agentes da segurança pública.

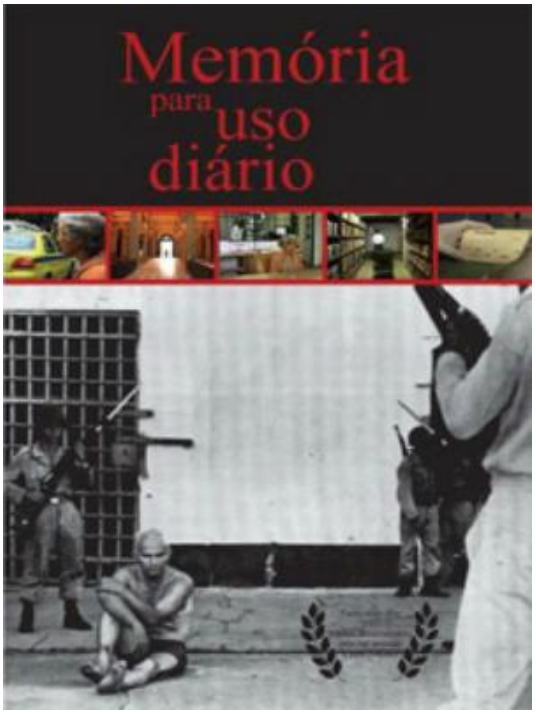
Longe de soar alarmista, pois a história está fadada à repetição, a não ser que sejam tomadas providências que mudem os seus rumos, é preciso que estejamos atentos às tentativas de relativização e revisionismo histórico, promovendo debates e análises críticas da ditadura que eduquem para que a mesma jamais volte a acontecer.

O golpe de 1964 começou muito antes, por meio de campanhas difamatórias, repletas de inverdades e que objetivavam criar medo e pânico na população, sendo financiadas por empresários e capital estrangeiro. Corações e mentes conquistados, aceitou-se a conspiração como uma tábua de salvação. Talvez *1964: o Brasil entre armas e livros* não tenha alcançado o efeito que dele se esperava, mas outros filmes serão produzidos, outras narrativas se levantarão para questionar e minimizar as dores e os traumas causados pela tortura e demais violações aos direitos humanos.

Mais do que nunca, faz-se necessário proteger a memória, diante das tentativas de destruição, apagamento e reescrita que possam vir a se levantar contra ela. Também é preciso preservar as narrativas e experiências dos que vivenciaram os tempos da repressão ou lutaram pela democracia, tornando-a acessível e expondo-a ao escrutínio da sociedade. Nesse processo, o cinema é ferramenta com potencial de alcance e sensibilização.

Como afirmou o cineasta Walter Salles Júnior (2008), o papel principal do cinema é suscitar uma memória de nós mesmos e refletir o retrato de uma sociedade, num dado momento. É essa condição de expressão cultural da sociedade que faz dos filmes verdadeiros lugares de memória, com os quais podemos aprender e educar novas gerações para nunca mais.

### 5.3.2 – Memória para uso diário




Título original: Memória para uso diário
Ano de produção: 2007
Direção e Roteiro: Beth Formaggini
Produção: Roberto Wong, Clarisse Viana
Fotografia: Cleisson Vidal, Tiago Scorza
Montagem: Márcia Medeiros, Litza Godoy
Trilha Sonora: Aurélio Dias
Duração: 94 minutos
Gênero: Documentário nacional
Colorido
País de origem: Brasil
Produção: Grupo Tortura Nunca Mais, 4Ventos
Distribuição: Grupo Tortura Nunca Mais

*Imagem 06: cartaz do filme Memória para uso diário. Fonte: divulgação*

A historiadora e cineasta Beth Formaggini tem dedicado parte importante de sua carreira a produzir conteúdos de social relevância, principalmente no que diz respeito à memória e às violações à dignidade humana praticadas pela ditadura militar. Em 2005, a diretora foi convidada pelo Grupo Tortura Nunca Mais, do Rio de Janeiro, para produzir um documentário de caráter institucional sobre sua atuação sociopolítica, por ocasião dos seus 20 anos de fundação.

Criado em 1985, por iniciativa de ativistas que foram vítimas das prisões arbitrárias e torturas da ditadura, em conjunto com familiares de mortos e desaparecidos políticos, o grupo se organizou a fim de buscar informações e lutar pelo fim da tortura e pelo direito à memória e à reparação. Sua atuação contra a repressão da ditadura, no período da redemocratização, fez do grupo uma referência em direitos humanos, nos cenários nacional e internacional.

Este compromisso com a memória, que se dá na busca constante pela elucidação das conjunturas de morte e desaparecimento dos corpos de ativistas, somada à pressão política por justiça e afastamento imediato dos servidores públicos envolvidos na repressão e tortura se juntam ao desafio de promover debates sobre tais temas com a sociedade, evitando o silenciamento e o esquecimento dos crimes praticados pelo Estado e fomentando o pensamento ético e a consciência cidadã.

Para registrar essa atuação, o grupo e Formaggini idealizaram o filme, cujo título já é um sugestivo convite à luta diária pelo fim da violência. Premiado como melhor documentário do Festival do Rio de 2007, a produção tornou-se um marco nas lutas pelo direito à informação e à justiça. Para Maria de Nazaré Zenaide (2016), o documentário "representa o valor da memória como recurso pedagógico na educação em e para os direitos humanos e à resistência à violência e ao autoritarismo" (p.45).

A abertura do filme já nos chama a atenção para a patente contradição entre o discurso oficial e a memória dos fatos. Ao som do hino nacional, somos apresentados aos anúncios de um governo que se ufanava de progresso e crescimento econômico, mas que ironicamente mantinha seu poder e controle social com mãos de ferro, reprimindo, torturando e censurando. O filme parte dessa premissa de confrontar a ditadura mitificada que o cidadão médio brasileiro conhece – e elogia com certo saudosismo – com o horror real praticado e apoiado pelo Estado.

A narrativa do documentário é construída como uma colcha de retalhos que vai, aos poucos, alinhavando trajetórias de pessoas comuns, que lutam contra o esquecimento e suas memórias traumáticas, replenas de dor e sofrimento, seja pela perda de entes queridos, seja pela ausência de informação. São caminhos que se unem, por intermédio da aflição em comum, a fim de recontar a história recente do país, buscando preencher lacunas e ausências.

Como fio condutor a permear o filme, acompanhamos a história de Ivanilda Veloso cujo esposo, Itair José Veloso, desapareceu em 1975, quando era um dos dirigentes do PCB. Desde então, Ivanilda busca evidências da prisão de seu marido, informações sobre sua possível morte, o paradeiro de seu corpo e a responsabilização e reparação do Estado brasileiro. Ivanilda e muitos outros ativistas e parentes das vítimas empreendem verdadeiras peregrinações, com idas e vindas constantes a órgãos públicos, em busca de qualquer pista que lhes permitam avançar em suas investigações.

A cada nova descoberta de covas coletivas e cemitérios clandestinos, também partem ao local, na contraditória esperança de encontrar os restos mortais de seus entes, dando fim ao sofrimento dos vazios históricos. Esse esforço coletivo em nome da memória é uma forma de dividir o peso das angústias individuais e ampliar o raio de ação. As procuras e conquistas são partilhadas e comemoradas, ainda que as informações não sejam sobre alguém próximo, como se encontrar o paradeiro de outrem renove a esperança de que o próximo contemplado possa vir a ser você.

Suas buscas são dificultadas porque, à época, muitas prisões foram feitas clandestinamente. Sem comprovação de que a vítima tenha estado sob custódia do Estado, os órgãos públicos alegam não possuir condições de fornecer informações. Aliás, é nos arquivos públicos que se pode perceber o descaso com a memória dos cidadãos, que se confunde com a própria memória nacional. Desorganizados, escuros e mal preservados, contribuem em nada ou em muito pouco para elucidar as lacunas históricas que demandam respostas.

O filme nos faz pensar sobre a perversidade embutida na nomenclatura *desaparecido político*, inventada pela ditadura e empregada por seus órgãos de repressão para se referir àqueles que foram mortos pela tortura e tiveram seus cadáveres destruídos ou ocultados. É perverso porque são eles os responsáveis por tais desaparecimentos e são eles que detêm as informações sobre os mesmos. É cruel porque joga a responsabilidade sobre a vítima ou sobre o acaso, agindo como se nada tivessem a ver com tais ocorrências. Por fim, é desumano porque a ausência do corpo faz com que muitas famílias ainda mantenham acesas pequenas chamas de esperança de encontrar o ente querido.

A edição do filme justapõe fatos, imagens e depoimentos de forma dinâmica e entrecortada, como se fossem flashes de memória, clarões repentinos de reminiscências que se interligam e vão se construindo e reconstruindo aos poucos, apresentando as histórias e lutas de cada personagem em paralelo, pois seus caminhos ocorrem ao mesmo tempo. Estão presos num ciclo de peregrinação em busca de notícias que parece não ter fim. Ora aqui, ora mais à frente, as partes vão sendo desveladas e se encaixando, para formar um grande quebra-cabeça que representa batalhas pela dignidade e o direito de enterrar seus mortos.

A escolha por quase sempre apresentar os personagens em duplas é, no mínimo, interessante. Ninguém conta uma história sozinho, mas sempre precisa do outro para relembrar, complementar, corrigir fatos e informações. A memória é uma construção coletiva. E o espectador é convidado a participar desse processo. Nada está dado já no começo do filme. As informações são entrecortadas, aos pedaços, como também são as que os familiares recebem dos órgãos oficiais. Quem assiste precisa estar atento para montar as histórias.

A construção do documentário também conta com importantes materiais de arquivo, principalmente reportagens sobre a atuação do grupo, a descoberta de valas clandestinas que continham ossadas de desaparecidos e uma matéria de 1997 sobre a participação de oficiais brasileiros em cursos oferecidos pela Escola das Américas, um instituto do Departamento de Defesa dos EUA voltado ao treinamento anticomunista, que hoje é reconhecido por seu apoio

às ditaduras latino-americanas e o ensino de técnicas de interrogatório, tortura e desaparecimento.

Durante a obra fílmica, somos convidados a acompanhar um grupo de familiares dos desaparecidos em sua busca por esteios da memória, formas de se evitar o esquecimento e o total apagamento da existência e das lutas das vítimas da ditadura. São ruas, praças, escolas e outros locais públicos que foram batizados com os nomes desses personagens.

Há um forte simbolismo em nomear espaços públicos com nomes de personalidades históricas. Por sua presença nos mapas e no cotidiano das cidades e seu uso constante por moradores, comerciantes, transportes públicos, entre outros, esse tipo de homenagem intenta salvar tais personalidades do esquecimento. Os logradouros tornam-se marcos políticos e lugares de memória em que diariamente evocam-se aqueles que não devem ser esquecidos.

Por isso há disputas políticas em torno de logradouros. Com a instalação da CNV, por exemplo, e o consequente fortalecimento das lutas por reparação dos crimes da ditadura, muitos espaços públicos têm passado por ressignificações históricas, deixando de homenagear ditadores, militares e mesmo os civis aliados ao autoritarismo, para relembrar e celebrar figuras importantes na luta pela democracia. Outro exemplo recente de tal disputa simbólica foi a destruição da placa de logradouro que homenageava a vereadora carioca e ativista dos direitos humanos Marielle Franco, assassinada em circunstâncias ainda não esclarecidas.

Os familiares dos ativistas políticos que padeceram sob a repressão compreendem isso, mas vêem além. As placas sozinhas não garantem a visibilidade almejada. A denominação do logradouro, sem estar acompanhada das histórias por trás dos nomes, continua a condenar aqueles ativistas à outra espécie de clandestinidade – a da memória. Por isso se esforçam para conversar com moradores e transeuntes e perguntar se eles sabem quem eram as pessoas que dão nomes às ruas. Quando a resposta é negativa, param e contam um pouco do que fizeram pelo país.

Um pouco mais de sorte tem Tânia Roque, ao visitar uma escola que leva o nome de seu esposo, Lincoln Bicalho Roque, morto pela repressão. Acompanhada da filha, Tânia assiste uma homenagem dos alunos em reconhecimento pelo ativismo de seu marido. Entre faixas e apresentações, inclusive do hino da escola que narra a vida de Lincoln, as crianças fazem perguntas sobre o período da ditadura e sobre o relacionamento de ambos.

Memória para uso diário fala exatamente sobre isso. O entrelaçamento de histórias íntimas com lutas coletivas, em nome da valorização das ausências, pelo fim dos vazios deixados pelos desaparecimentos. Num país cujo saber popular afirma que o mesmo não

possui memória, ou onde os líderes políticos diminuem e zombam daqueles que procuram por seus mortos, o que está em jogo é uma reparação que vai além das indenizações a serem pagas pelo Estado. É a urgência em ressignificar o passado e dar voz às vítimas para que sejam protagonistas de suas próprias biografias, encerrando os ciclos de apagamentos de suas vidas, nomes e outras dimensões de sua trajetória.

Além do Tortura Nunca Mais, diversos outros grupos e pessoas seguem em buscas semelhantes, em todas as partes do país. A jornalista Daniela Arbex acompanhou investigações dessa natureza e as descreveu em seu livro-reportagem *Cova 312*, lançado em 2015. Por meio de uma história real, a do jovem estudante e militante político Milton Soares de Castro, preso em 1967 junto com outros companheiros, no episódio conhecido com guerrilha do Caparaó, Daniela expõe o *modus operandi* das forças armadas. Após torturar o estudante até a morte, forjaram seu suicídio e desapareceram com o corpo. O calvário de sua família em busca desse paradeiro durou 35 anos, até descobrirem que estava enterrado como indigente em Juiz de Fora.

Outras iniciativas reconhecem a dificuldade que o país tem com seu passado e a incapacidade social de encarar o período da ditadura. O cinema, em especial, tem percebido essa realidade e muitas produções, assim como a de Beth Formaggini, têm proporcionado valiosos espaços que acolhem jornadas pessoais de resgate e o reencontro coletivo com vivências da resistência ou da repressão.

É o caso do docudrama *Que bom de te ver viva* (Lúcia Murat, Brasil, 1989), ou do documentário *Torre das donzelas* (Susanna Lira, Brasil, 2018). No primeiro filme, a atriz Irene Ravache vive uma personagem que relembra os horrores da tortura, cujo monólogo é respaldado pelos depoimentos de ex-guerrilheiras que foram vítimas da repressão e tentam se recuperar e seguir suas vidas. Já o documentário de Lira promove o reencontro de presas políticas cujas histórias individuais se misturaram, quando dividiram as celas do presídio Tiradentes, convidando-as à reconstituição de cenários e acontecimentos daquele período.

Outras iniciativas procuram reconstruir histórias pessoais, questionando a veracidade das versões oficiais, como no filme *Em busca de Iara* (Flávio Frederico, Brasil, 2013). Por meio de entrevistas, documentos e filmes de arquivo, o documentário desmonta a versão do suicídio da psicóloga e guerrilheira Iara Iavelberg, apresentada pelos militares. Companheira de Carlos Lamarca, Iara foi assassinada em 1971 e a reparação de sua biografia tem diversas implicações, inclusive sobre seu sepultamento. Judia, Iara não pôde ser enterrada em cemitério israelita, pois sua religião renega aqueles que tiram a própria vida.

Outros filmes se ocupam dos dramas familiares que estão vinculados ao horror e à repressão dos anos de chumbo. O documentário *Fico te devendo uma carta sobre o Brasil* (Carol Benjamin, Brasil, 2020) e o docudrama *Uma longa viagem* (Lúcia Murat, Brasil, 2011) revelam como famílias inteiras foram afetadas pela ditadura, prisões, torturas e exílios, cujas marcas atravessaram gerações e marcaram as relações familiares.

Muitas famílias marcadas pela repressão seguiram suas vidas em meio às contradições presentes nas relações que as mesmas estabeleceram com a memória, seja no desconforto gerado pela necessidade de lembrar ou na urgência dolorosa de esquecer, um contraste presente nos enredos de *Galeria F* (Emilia Silveira, Brasil, 2017) e *Os dias com ele* (Maria Clara Escobar, Brasil, 2012).

No primeiro filme, o militante Theodomiro Romeiro dos Santos, primeiro brasileiro condenado à morte no período republicano, experimenta diversas emoções ao revisitar, junto com o filho caçula, os lugares de sua prisão e tortura e as histórias de sua fuga. No segundo, a própria diretora tem diante de si o desafio de penetrar nas memórias e no passado desconhecido do seu pai, Carlos Henrique Escobar, intelectual torturado que deliberadamente escolheu, desde aquele tempo, não falar sobre o assunto.

Mas o filme de Formaggini busca ir além das reconstruções da memória social, encarando traumas e fantasmas, com vistas à superação. A diretora aponta que tão importante quanto conhecer o passado, é perceber e interpretar seu reflexo no presente. Assim, parte do documentário se dedica a retratar as atuações do Grupo Tortura Nunca Mais, frente aos desafios impostos por novos desaparecimentos. As ações de um grupo que renega veementemente a tortura se atualizam na contemporaneidade, por meio do apoio às famílias de vítimas dos abusos das ações policiais, nas favelas cariocas.

Num país onde prevalece um acordo tácito pelo esquecimento, onde os perpetradores de violências não foram denunciados, nem julgados, a repressão segue viva e atuante, nos órgãos de segurança pública, respaldada pela inação da justiça, inclusive de uma justiça militar corporativista que ainda é a responsável por julgar crimes praticados pela polícia ou pelas forças armadas. A truculência e a tortura seguem vitimando a população, especialmente nas classes menos favorecidas, promovendo uma espécie de limpeza social por meio do extermínio, elaborando farsas para justificar tais práticas e ocultando cadáveres.

Na coletividade, as pessoas quebram o silêncio, encontram apoio e ampliam sua voz, seja de pranto ou revolta. A dor das mães que perderam seus filhos em ações trágicas da polícia – e que, por vezes, também não conseguem notícias sobre seus entes queridos – se

junta à dor histórica daqueles que, há anos, também buscam respostas. A história se repete, mas em ambas as situações não há farsas, apenas tragédias.

### 5.3.3 – O fim do esquecimento

Título original: O fim do esquecimento
Ano de produção: 2013
Direção e Roteiro: Renato Tapajós
Produção: Thaís de Souza
Fotografia: Coraci Ruiz
Montagem: André Francioli
Trilha Sonora: Marcelo Onofri
Duração: 60 minutos
Gênero: Documentário nacional
Colorido
País de origem: Brasil
Produção: Laboratório Cisco, Marcas da Memória
Distribuição: Instituto Macuco

*Imagem 07: cartaz do filme O fim do esquecimento. Fonte: divulgação*

Em 1983, por iniciativa da Comissão Justiça e Paz da Arquidiocese de São Paulo, a sociedade civil promoveu uma espécie de tribunal simbólico que ficou conhecido como Tribunal Tiradentes, cuja inspiração foi o Tribunal Russell, também uma audiência de fundo simbólico, realizado em 1966, nos Estados Unidos, para julgar os crimes cometidos durante a Guerra do Vietnã e que voltou a acontecer, nos anos 1970, para condenar o apoio dos EUA às ditaduras latino-americanas.

No Tribunal Tiradentes, o que estava em pauta era a famigerada Lei de Segurança Nacional, base ideológica da repressão e que vinha servindo para respaldar os mais terríveis atos contra a dignidade humana e a sociedade civil. Promulgado em 1967 e revisto em 1969, o código transformava em legislação a Doutrina de Segurança Nacional, ideologia política que já permeava os quartéis brasileiros antes mesmo do golpe e que se tornou fundamento da mentalidade governista, a partir de 1964.

Fruto das tensões da Guerra Fria, a doutrina importou ideias estadunidenses de proteção do Estado contra inimigos internos e foi difundida por meio dos vários cursos oferecidos pela *National War College*, dos EUA, aos países latino-americanos, quando os mesmos eram instados a assumir posições políticas ao lado do bloco capitalista e a se comprometer com o combate ao avanço do comunismo no continente. Outro meio de difusão da ideologia de controle social e combate à ameaça esquerdista, à época, foi a Escola Militar das Américas, destinada a ensinar técnicas de contraguerrilha, interrogatório e tortura cientifica. Somente do Brasil, a escola recebeu 355 oficiais para treinamento.

Militares brasileiros ligados ao Estado Maior das Forças Armadas, como o general Golbery do Couto e Silva, um dos principais ideólogos da conspiração de 1964, foi aluno assíduo de tais cursos e participou da criação do homólogo brasileiro, a Escola Superior de Guerra, casa da referida doutrina de segurança e ninho do SNI, órgão com claro objetivo de mapear, identificar e eliminar todos aqueles que fossem opositores ou críticos do regime estabelecido.

As consequências da Lei de Segurança Nacional são, ao menos em partes, conhecidas da nossa história recente. Cassação de direitos políticos, prisões, exílios, torturas, assassinatos, censura à cultura e aos meios de comunicação, proibições de greves e manifestações públicas de cunho político. Era essa lei e tudo o que dela havia derivado que estava em julgamento, no Teatro Municipal de São Paulo, naquele ano de 1983.

O Tribunal Tiradentes, apesar de simbólico, se organizou mediante a estrutura de um tribunal real, com presidente, acusação, defesa, testemunhas, júri e observadores. Presidido por Teotônio Villela, líder político que rompeu com a ARENA para encabeçar a luta pela anistia e redemocratização, a audiência pública reuniu nomes reconhecidos da luta política, sindical, estudantil, advogados que atuavam nas causas dos direitos humanos e vítimas da repressão, com o objetivo de ser o mais profundo possível em sua análise sobre a filosofia da doutrina de segurança, suas origens, objetivos e as consequências sociais de seu conteúdo para a democracia e as liberdades individuais.

Um marco no processo de redemocratização do país e pedagógico em suas discussões e depoimentos, o tribunal condenou simbolicamente a lei e voltaria a acontecer em outras ocasiões para também condenar o colégio eleitoral da ditadura, em 1984 e a Lei de Anistia, em 2014.

Para registrar a realização do tribunal foi convidado o cineasta Renato Tapajós, também uma vítima da repressão, quando era estudante da USP e ficou preso por cinco anos.

O resultado foi o documentário *Em nome da segurança nacional* (Renato Tapajós, Brasil, 1984), que se vale das imagens da sessão, materiais de arquivo, cenas ficcionais de reconstituição e depoimentos. O filme de 1984 e o próprio tribunal seriam o ponto de partida para o documentário *O fim do esquecimento*, de 2013.

Tapajós, que continuou a abordar temas ligados à política e à violência de Estado em suas obras posteriores, empreende uma busca, três décadas depois, às figuras públicas que participaram do Tribunal Tiradentes, a fim de retomar as discussões sobre a doutrina de segurança nacional e suas consequências na contemporaneidade. Para tanto, o diretor recorre também a personagens que têm se destacado na defesa dos direitos e da dignidade humana.

O filme se desenvolve basicamente em torno de três temas, sobre os quais os entrevistados se revezam no intuito de proporcionar uma análise panorâmica dos fatos. Entretanto, não há blocos distintos para o debate de cada questão. As vozes presentes no documentário vão desfiando seu pensamento crítico, ora retomando a discussão sobre a LSN e suas consequências, como a repressão e a tortura; ora identificando as estratégias de apagamento e silenciamento da memória que nos foram impostas e, por fim, alertando para as estruturas do autoritarismo que ainda estão vivas, na contemporaneidade, como ovos da serpente.

Quando o assunto em questão é a LSN, as falas de juristas, ativistas e jornalistas se sucedem, intercaladas por imagens da repressão, da tortura e das lutas pelo fim da violência de Estado, grande parte delas advindas de outros filmes do próprio cineasta, como *A humilhação e a dor* (Renato Tapajós, Brasil, 1986), *Corte seco* (Renato Tapajós, Brasil, 2013) e o já mencionado *Em nome da segurança nacional*. Ex-torturado, Tapajós tem dedicado muito do seu trabalho como cineasta à denúncia da tortura e do abuso de autoridade de órgãos e instituições do Estado, a fim de promover um debate social sobre tais questões.

Em *A humilhação e a dor,* por exemplo, realizado logo depois da democratização, o diretor já se mostrava preocupado com a sobrevivência dos aparelhos e ideologias repressivas através das forças de segurança pública, especialmente com a violência policial. Em forma de docudrama, o filme mescla representações ficcionais com entrevistas de autoridades e populares para apresentar as contradições presentes em questões como violação aos direitos humanos, tortura e pena de morte.

Mas é em *Corte seco* que se pode perceber como a tortura é um tema caro ao trabalho de Tapajós. Apontado pelo mesmo como uma produção autobiográfica, a narrativa do filme se baseia nas próprias experiências do ex-militante e outros companheiros, durante a

repressão. Ao retratar o sofrimento de cinco jovens, presos na Oban, em 1969, o diretor expõe, de forma realista e chocante, as práticas de terror e violência cometidas por agentes públicos, levantando a questão da tortura enquanto política de Estado.

Ao retomar essa questão três décadas depois em *O fim do esquecimento,* Tapajós se vale do distanciamento histórico para lançar um novo olhar sobre os acontecimentos do passado, mas também a fim de investigar o processo de redemocratização e como o país lidou com esse processo. Em muitos momentos, os entrevistados parecem frustrados com os rumos das políticas de reparação adotadas no país, especialmente no tratamento dispensado à memória e à aplicação da justiça aos atos de violência praticados pelo Estado.

Entre os entrevistados, o jornalista e artista plástico Sérgio Sister, que atuou em movimentos de resistência à ditadura, é taxativo: a violência já era programa do golpe, desde o seu início, haja vista a série de denúncias das ações repressivas que se sucederam já nos primeiros dias do governo militar. Para ele, a maior prova da barbárie está no fato de que a deliberação pelo uso da violência foi uma decisão racional, em que os militares avaliaram métodos e instrumentos de tortura de várias partes do mundo para escolher quais eram mais eficientes e quais deveriam ser utilizadas.

O Estado brasileiro adotou um padrão de ações e medidas que violaram inúmeros acordos do direito internacional, dos quais o Estado brasileiro era signatário. Nem mesmo as próprias leis criadas pelo regime militar eram cumpridas. Essa é a opinião do ex-ministro dos direitos humanos Paulo Vannuchi, que no final dos anos 1970 trabalhou na redação do dossiê Brasil: Nunca mais, responsável por catalogar e denunciar torturadores, locais e métodos. Para ele, o que a ditadura praticava era terrorismo de Estado, cujo intuito era tão somente espalhar medo e terror para exercer controle social e político.

A fim de permitir institucionalmente e justificar esse terrorismo, foram adotadas medidas como os atos institucionais, 17 ao todo, sendo o AI-5 o pior deles, e a famigerada LSN, a qual, de acordo com a análise do advogado Márcio Thomaz Bastos, era totalmente ilegítima, seja quanto à sua origem, ao seu objeto e aos seus modos de aplicação, principalmente porque aplicava punições negando um dos direitos mais básicos de qualquer ordenamento jurídico, o direito à defesa.

A repressão, enquanto máquina e política de Estado, apontava suas armas para todos os lados e elegia seus alvos em meio aos grupos das camadas populares. O inimigo era o estudante que fazia mobilização por uma educação de qualidade, o operário que lutava por melhores salários e condições de trabalho, o padre que pregava sobre paz e justiça social, o

indígena que apenas intentava reivindicar e proteger seus territórios e o homem do campo que buscava o direito à terra e outras políticas públicas. Aliás, como relembra o coordenador do MST, João Pedro Stedile, os camponeses foram os primeiros a serem atingidos por uma repressão brutal, já no início da ditadura. A violência do latifundiário, que sempre existiu, se institucionalizou durantes o governo dos militares.

Olhando décadas depois para o que significou a LSN para a história do Brasil e questionando se ela efetivamente desapareceu, nesses quase quarenta anos de sua revogação, o filme chega à conclusão de ela ainda está presente, principalmente em diversas formas de violência no cotidiano do país.

O processo de redemocratização, lento e gradual como queriam Geisel e Golbery, foi seguro para quem? A distensão e a não aprovação das eleições diretas permitiu que boa parte da estrutura e dos agentes da ditadura se permeasse ou se escamoteasse, diluindo-se em outras frentes do Estado e da sociedade, garantindo sua sobrevivência e impunidade.

Como acreditar que a ditadura está morta, se ainda há segredos de Estado sobre a mesma? Se ainda há famílias de desaparecidos e insepultos que aguardam por informações e pelo paradeiro daqueles que foram assassinados pelas forças armadas? A repressão institucionalizada dos anos de chumbo segue viva, nos entremeios da sociedade civil, nos quartéis e na segurança pública do país, protegida pela ausência de investigações sérias sobre aquele período, a divulgação dos fatos e punição exemplar aos envolvidos e apoiadores, inclusive do campo empresarial.

O Brasil foi o único país da América do Sul que, ao sair de uma ditadura, não julgou os torturadores, tampouco executou a chamada justiça de transição. Essa postura de omissão é um terreno fértil para quem intenta relativizar ou atenuar os horrores do Estado repressor. Hoje vemos, no campo social e político, oficiais das forças armadas tecerem elogios ao golpe que chamam de *revolução gloriosa de 1964* e homenagearem perpetradores de violências. Essa incapacidade de assumir e julgar as violações aos direitos humanos cometidas pelo Estado se converte em um tipo de respaldo para que tais barbaridades sigam sendo executadas.

As práticas violentas da ditadura ainda perduram até hoje, inclusive sendo realizadas por muitos organismos da época, ou suas derivações, apenas com razões sociais diferentes. A violência dos latifundiários continua a existir, quase sempre impune e vitimando camponeses e indígenas, em chacinas promovidas por grileiros e grandes monocultores, os quais possuem, como na época dos militares, relações intrínsecas com o poder público.

A União Democrática Ruralista – UDR, associação que reúne os maiores latifundiários do país e que foi grande apoiadora e beneficiada da ditadura, segue exercendo poder e influência política, por meio do que hoje se costuma chamar de bancada da bala e bancada do boi, no Congresso, cujo intuito maior é o de evitar as demarcações das terras indígenas, o reconhecimento de territórios quilombolas e a reforma agrária.

Nos centros urbanos, as forças de segurança pública seguem existindo para proteger os patrimônios das elites econômicas e políticas, para executar limpezas sociais, retirando de cena indivíduos indesejados e para reprimir com violência todo e qualquer movimento social, minorias e mobilizações estudantis ou grevistas.

Estudos comprovam que as práticas de tortura, em prisões brasileiras, aumentaram exponencialmente em relação aos casos de tortura na ditadura (Teles; Safatle, 2010). E até 2021, ano em que foi revogada, a Lei de Segurança Nacional 7.170/83 era constantemente mencionada por governantes para ameaçar os movimentos populares. Essa lei foi promulgada por João Baptista Figueiredo, em 1983 e é diretamente derivada da anterior, que foi julgada no Tribunal Tiradentes.

Mas por que essas práticas seguem vivas e fortes, sem que quase ninguém as perceba, ao menos enquanto descendentes diretas do regime autoritário? O documentário constata que há uma espécie de acordo político entre todos os envolvidos, direta ou indiretamente, com a ditadura, sejam setores civis ou militares, no apagamento ou na reescrita da memória. Se os militares continuam a esconder ou destruir documentos e provas, empresas e instituições tentam dissimular sua participação e apoio, valendo-se de justificativas como coerção, ameaça, cumprimento do dever cívico, entre outras.

Pode-se dizer que essa seja uma das formas de violência mais perene do Estado autoritário: sua presença constante no cotidiano, não como cicatriz e mais além do que uma ferida aberta, mas como um fantasma que assombra e ameaça o presente. Tão terrível quanto à tortura do passado, que causou tantas vítimas, inclusive fatais, a ditadura tortura a sociedade brasileira ainda hoje.

A grande imprensa abre pouco espaço a esse debate, pois teria que assumir sua participação na preparação e apoio ao golpe de 1964. De igual modo, a sociedade civil, especialmente empresas, igrejas e associações de classe teriam que justificar as motivações reais de terem pedido intervenção militar. A falta de coragem para o *mea-culpa* vem acompanhada da urgência em prestar contas à sociedade a respeito dos benefícios adquiridos com tais apoios.

Tudo isso nos conduz à terceira discussão em pauta, no filme: as tentativas deliberadas de promover o esquecimento dos fatos graves ocorridos durante o regime autoritário. Objeto principal da produção de Tapajós, o documentário busca entender como, durante a redemocratização, os militares e as classes dominantes trabalharam, e ainda o fazem até hoje, para promover deliberadamente o esquecimento, afetando principalmente as gerações que vieram a partir do período da abertura, as quais demonstram desconhecer ou não possuir a dimensão dos acontecimentos.

Para Teles e Safatle (2010), a ditadura brasileira tem uma incrível capacidade de desaparecer, seja por não ser mais chamada por seu nome, ou ser nomeada entre aspas, como se nunca tivesse existido; ou como se só tivesse durado enquanto vigorou o AI-5. Há ainda a justificativa de que talvez os anos de chumbo tenham sido apenas uma reação um pouco demasiada frente às ameaças de radicalização que espreitavam nossa democracia.

Esse desaparecimento se percebe nas pautas das mídias, nos livros de história, nos discursos políticos e até mesmo na maneira como se descrevem os fatos e nas palavras empregadas. Falar em revolução ou em contragolpe, diminuir a intensidade da tortura, da censura e reduzir o número de vítimas, difamar os ativistas políticos assassinados ou desaparecidos, ou ainda recorrer ao argumento já corroído da eterna ameaça comunista no país são estratégias para se justificar ou diminuir a gravidade dos fatos, ou ainda enaltecer a atitude extremista tomada pelos militares para salvaguardar o Brasil de uma ditadura vermelha.

Ainda nesse âmbito, o jornalista Alípio Freire utiliza a expressão tão costumaz, os porões da ditadura como exemplo de estratégia atenuante. Ele afirma que não havia porão nos locais de tortura, sejam os oficiais ou os clandestinos financiados por empresários. As bárbaras sessões de interrogatório, com seus mais diversos métodos de violência, se davam em celas, pátios e salas da estrutura comum desses locais, muitas vezes às claras e do conhecimento de todos os que ali frequentavam. Para o jornalista, quando se fala em porão, reforça-se a ideia de que tudo era feito às escondidas e à revelia, sem que as autoridades superiores vissem ou soubessem.

Trata-se de uma disputa em nome de uma memória política, cujo equilíbrio parece estar sendo alcançado agora, especialmente após a CNV e as iniciativas que derivaram dela, originando diversas frentes contra o esquecimento. Onde antes apenas a Comissão Justiça e Paz, as Comissões de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos e as Comissões Contra

a Tortura resistiam e atuavam sozinhas, hoje há mais e mais setores, pesquisadores e instituições imbuídas em enfrentar o esquecimento e o silenciamento.

É por meio de uma perspectiva positiva que o documentário salienta esse aumento do interesse pelo tema e o levantar de vozes que buscam acertar as contas com os tabus do passado recente do país. As comissões da verdade locais, as caravanas da anistia e a quantidade de denúncias que o Ministério Público tem oferecido contra perpetradores identificados e que têm sido julgadas por procuradores federais são sinais que o esquecimento está sendo enfrentado de frente.

Novas gerações estão buscando e disseminando informações, promovendo debates nas escolas e universidades, ou se mobilizando para promover escrachos aos torturadores. Em complemento, instituições da sociedade civil têm demonstrado interesse em descobrir e lutar por verdade e justiça. Esse é o fim do esquecimento de que o filme fala. Um vento de esperança para que a memória resista, sobreviva e venha à luz.

### 5.3.4 – Aprender com a memória

Em 1920, o artista plástico alemão Paul Klee concebeu uma de suas principais obras, um desenho chamado *Angelus Novus*. A aquarela tornou-se ainda mais emblemática a partir da leitura sobre ela realizada por Walter Benjamin, que adquiriu o desenho no ano seguinte e a descreveu num dos seus ensaios. Para o filósofo, o anjo do quadro, apesar de impelido irresistivelmente para o futuro pelas tempestades do tempo, para esse mesmo vira as costas e mantém sua cabeça e olhar voltados ao passado, com olhos vidrados e boca dilatada, como quem continua a se impressionar com as ruínas e catástrofes dos acontecimentos anteriores. O anjo da história, como o chama Benjamin, segue para o vindouro, mas com desejo de acordar os mortos e recolher fragmentos pretéritos (Benjamin, 1994).

Na filosofia tradicional africana também existe no Adinkra, que é um conjunto de ideogramas, o desenho de um pássaro que voa para frente, mas com a cabeça voltada para trás, chamado de Sankofa. A ideia contida no símbolo, cuja etimologia pode ser traduzida como volte para buscar, traduz o conceito de retornar ao passado para transformar o presente e construir o futuro. Nascimento (2009) afirma que o símbolo do Sankofa, apesar da forma circular, não é uma circunferência perfeita, mas uma espiral, um círculo criativo que se movimenta em busca de elementos que contêm dentro de si.

A partir dos dois exemplos acima e do que foi discutido até aqui, podemos perceber que a ideia de que é possível aprender com o passado, para ressignificar o presente e construir um amanhã melhor, está presente em várias fontes do saber humano acumulado, seja nas culturas tradicionais, seja no conceito contemporâneo de conhecimento. O anjo de Klee ou o pássaro da Sankofa não se negam a seguir para o futuro. Mas ambos indicam a necessidade e a urgência de retomar e recolher o que quer que tenha sido ignorado ou esquecido, ainda que os processos de reconstrução e decodificação sejam, por vezes, penosos, complexos e dolorosos.

Mais do que o simples acúmulo de informações, a busca por fatos e narrativas, preservados nas memórias sociais, e sua posterior codificação, a fim de transformá-los em conhecimento, é pensar estratégias de valorização de sabedorias capazes de contribuir para o desenvolvimento de uma educação voltada à construção de uma sociedade melhor.

Yasmin Sooka (2010), importante ativista da Comissão de Verdade e Reconciliação da África do Sul, afirma que todas as sociedades realizam atividades memoriais, com vistas à preservação da memória histórica, especialmente após eventos traumáticos, como fome, pragas, genocídios, conflitos armados prolongados, violações brutais aos direitos humanos e outras crises humanitárias, usando uma variedade de mecanismos para chegar a um acordo com o passado. A autora se refere a tais ações como memorialização, ou seja, processos por meio dos quais a memória se perpetua, a fim de homenagear, reconhecer ou relembrar.

Apesar de ser um conceito muito antigo, Ereshnee Naidu (2010) aponta para a crescente relevância, a partir da segunda metade do século XX, das questões acerca da memorialização e da memória social, entre acadêmicos, políticos e esferas da sociedade, o que pode ser atribuído às consequências globais da segunda grande guerra. A memorialização se refere às maneiras como as pessoas se relacionam como seu passado, ressignificando-o a fim de construir sentidos.

O ato de recordar determinados eventos e elaborar narrativas consistentes sobre os mesmos permite que estes sejam acessados tanto por pessoas que os vivenciaram, quanto por um corpo coletivo que compartilhe a mesma base cultural e informacional. Aliás, um dos muitos desafios na construção da memória social é o de garantir que gerações mais jovens, principalmente aquelas que não sofreram sob episódios traumáticos, ou seus impactos diretos, possam se aproximar deles e analisá-los criticamente.

Projetos de memorialização apresentam diversos potenciais para sociedades em reconstrução, como elenca Ereshnee Naidu (2010): Reconhecimento, fornecendo condições

para que as vítimas sejam reconhecidas e reintegradas à sociedade; Cura, proporcionando espaços de luto e reflexão, principalmente quando houver desaparecimentos e assassinatos em massa, com ausência de restos mortais; Identidade Nacional, abordando as distorções sobre o passado e incentivando a reelaboração das narrativas, ao tempo em que incentiva a democracia; Reconciliação, ao promover diálogos entre grupos antagônicos, propondo trabalhos conjuntos de memorialização, em processos de reconstrução da vida sociopolítica do país.

Além disso, prossegue ela, podem promover: Revelação da Verdade, ao restabelecer registros históricos e permitir acesso público aos documentos e outras evidências sobre violações aos direitos humanos; Educação para Nunca Mais, por meio de programas e iniciativas voltadas à educação para o respeito aos direitos humanos, evitando novos ciclos de violência; e Engajamento Cívico, pois frequentemente sociedades que saem de governos autoritários são caracterizadas por apatia política e cultura do silêncio, o que pode ser mitigado através de projetos de memorialização que promovam diálogos e debates públicos sobre direitos humanos.

Como citado acima, entre as funções da memorialização destaca-se a Revelação da Verdade, cujo valor é inestimável, inclusive como base para os demais usos e benefícios, pois trata-se do alicerce da memorialização. Para além das questões filosóficas que se possam levantar a respeito do conceito de verdade, a justiça de transição tem utilizado tal termo para se referir ao direito pleno à informação, seja por meio do acesso aos documentos oficiais, seja por meio de investigações minuciosas e da validação dos depoimentos das vítimas.

Abordar, da maneira mais eficaz possível, o passado de sociedades que saíram de períodos de violência e repressão, é sempre algo delicado e desafiador, principalmente por conta das distorções, negações e omissões impostas por governos autoritários. Para diminuir tais dificuldades, é comum a implantação de comissões da verdade, ou outros órgãos similares, durante os períodos de transição para a democracia, assim como a abertura de arquivos, investigações sobre o paradeiro dos mortos e desaparecidos e a realização de audiências com as vítimas. Tais medidas possuem a função social e moral de romper com o silêncio anterior, assegurando à sociedade o direito à verdade sobre o passado e as violações sofridas, bem como o reconhecimento histórico dos fatos.

No Brasil, no entanto, não houve procedimentos semelhantes, o que acabou abrindo espaços para o negacionismo e o revisionismo histórico e a possibilidade de novas tentativas de ruptura com a democracia. A ditadura militar brasileira não foi derrubada por meio de uma

revolução, tampouco derrotada em processos políticos, mas se encerrou por conta de uma negociação impositiva, cujos termos foram estabelecidos pelos próprios ocupantes do poder. Como relembra Giuseppe Tosi (2023), esse foi um alto preço que a redemocratização brasileira pagou por aderir à transição imposta pelos militares – lenta, segura e gradual – que lhes assegurou a impunidade e a dissimulação, por meio de uma autoanistia.

Na ocasião da promulgação da Lei de Anistia, em 1979, os movimentos de oposição não conseguiram ter forças suficientes para aprovar o seu modelo de justiça de transição. Assim, os militares no poder impuseram à sociedade um projeto que anistiava os militantes políticos oposicionistas – cuja maioria se encontrava morta, presa ou exilada – ao mesmo tempo em que também indultava todos os agentes da repressão por seus crimes hediondos, como sequestro, tortura, estupro, assassinato e ocultação de cadáver. Tal situação relativista, paradoxal e desproporcional, impediu que os perpetradores fossem devidamente punidos e que suas identidades e atos viessem a público (Tosi; Silva, 2023).

Tal situação faz com que a situação brasileira seja ímpar, no cenário mundial, principalmente por sua dificuldade em processar o resgate da memória e o acesso às informações a respeito da repressão e das violações ocorridas durante a ditadura, negando direitos e reconhecimento histórico às vítimas, ao tempo em que também impossibilita que familiares de mortos e desaparecidos possam ter conhecimento dos fatos relacionados aos crimes que foram praticados pelos perpetradores.

Infelizmente, levou mais de duas décadas para que o Estado brasileiro implementasse políticas públicas amplas e relevantes, no que tange ao direito à memória e à verdade, permitindo à sociedade elaborar análises críticas sobre o período, a partir do acesso à informação. Algumas das consequências desse atraso, claramente percebidas na contemporaneidade, são o revisionismo histórico e a negação dos fatos, que culminaram em recentes e esdrúxulas homenagens a perpetradores; clamor de parte da sociedade por intervenção militar; e a ascensão ao poder de políticos com discursos e práticas autoritárias.

É diante de tais situações, em que as ameaças à democracia se tornam graves e palpáveis, que o valor da memorialização se apresenta ainda mais evidente, afinal, os governos autoritários são caracterizados por silêncios e repressões, mas, na contramão deste movimento, uma cultura democrática, baseada no respeito aos direitos humanos e capaz de assegurar a não repetição de violações, precisa se envolver e estar comprometida com o passado, a fim de imaginar um futuro baseado na paz.

A memorialização é um mecanismo valioso, na escrita da história social, capaz de documentar e esclarecer o passado e legitimar as experiências e narrativas das vítimas de violações aos direitos humanos, atingindo potencialmente um público muito mais amplo que outros procedimentos e instrumentos da justiça de transição, muitas vezes comprometidos com a narrativa oficial do Estado, ou com benefícios limitados a certas elites políticas, como pondera Naidu (2010).

Está claro que, por se tratar de uma atividade sociopolítica, a memorialização está sujeita a diversas subjetividades e contestações, o que nem sempre se configura como uma ameaça aos seus processos. O sucesso dos mesmos, inclusive, nem sempre é expresso em seu produto final, podendo estar em sua trajetória de trabalho, durante os levantamentos, análises sensíveis e debates sociais acerca das violações, quando os mesmos asseguram a participação ampla e em longo prazo dos mais variados segmentos da população.

Ainda de acordo com a pesquisadora e ativista sul-africana, o compartilhamento e a análise de certas experiências passadas envolvem a existência e a mobilização de um quadro cultural interpretativo, o qual fomenta a reflexão acerca de determinado acontecimento, o que faz da memória um processo subjetivo, mas ancorado em vivências e marcadores simbólicos e/ou materiais. Aliás, são estes lugares de memória que conferem equilíbrio e validade às memórias sociais, diante das subjetividades socioculturais.

Assim como a passagem do tempo possibilita que vítimas e sobreviventes ampliem e modifiquem suas perspectivas acerca dos fatos, as formas como as sociedades pós-conflito definem suas relações com o passado, por meio dos movimentos de lembrar e esquecer, são afetadas por fatores políticos, culturais, religiosos, morais e suas concepções de certo e errado, bem e mal, justo e injusto, entre outras dicotomias. Mesmo os usos e funções da memorialização podem variar, diante da conjuntura e da experiência a que se refira, adequando-se a mais de uma finalidade de reconstrução da paz e da democracia.

A busca pela verdade e as maneiras como as memórias são construídas e as narrativas projetadas também são tocadas pelas relações de proximidade e parentescos, principalmente em comunidades que sofreram violências ocasionadas por elementos e fatores internos, sendo a própria sociedade vítima e autora da violência e cujos algozes e afligidos convivem em espaços próximos, como ocorreu no Brasil. Nesses casos, uma reflexão sobre certo e errado se torna ainda mais difícil e dolorosa, com fronteiras não muito bem estabelecidas entre culpados e inocentes, entre os que sofreram violências e os que foram autores ou cúmplices, que nada fizeram para impedi-la (Naidu, 2010).

Durante tal processo, algumas questões mostram-se inevitáveis, exigindo decisões sociais baseadas em objetivos claros, que interferirão diretamente nos resultados finais. Quais memórias serão preservadas e como isto será feito? Quem será beneficiado e a quem serão úteis tal tratamento e preservação memorialísticos? Como evitar a espetacularização em torno de ações violentas, cujo resultado pode acabar sendo o inverso do que se pretende, naturalizando ou justificando algumas práticas, ou servindo de gatilho para sofrimentos sociais? Como impedir que a memória preservada acabe servindo de combustível para revanchismos que acabem aprofundando tensões políticas entre grupos antagônicos, gerando mais conflitos? Quais ferramentas podem ser utilizadas para que a manipulação e o uso político da memória social sejam evitados?

A resposta para tais demandas, longe de esgotar a questão, perpassa especialmente por duas questões que, em certa medida, estão imbricadas: o reconhecimento das vítimas, assegurando-lhes voz ativa; e uma construção coletiva da memória social, por meio de ações comunicativas.

Um dos grandes desafios dos processos de transição é como identificar e assegurar reparações dignas àqueles e àquelas que sofreram violações de seus direitos. Tanto Naidu (2010), quanto Sooka (2010) alertam que, em muitos casos, no desejo de se reconstruir um projeto de Estado, é comum ignorar o papel das vítimas, ou destiná-lo a lugares periféricos, em detrimento das compreensões oficiais do passado, geralmente sob viés triunfalista dos grupos políticos e econômicos mais poderosos.

Num primeiro momento, é comum ouvirmos falar de compensações e restituições financeiras, as quais são importantes, é claro. Mas há uma dimensão simbólica de valor maior ou igual que é a reinserção social das vítimas, assim como o respeito às suas versões dos acontecimentos, suas dores e lembranças. Qualquer processo de memorialização precisa partir e tomar como base as narrativas e memórias individuais daqueles e daquelas que sofreram graves violações de seus direitos.

O outro ponto essencial é construir canais de diálogo e análise crítica, acerca dos fatos e narrativas, junto com a sociedade, em vez de apenas impor uma versão hegemônica, oficial e parcial. Para tanto, é preciso que toda a sociedade tenha livre acesso aos documentos e registros oficiais e aos depoimentos das vítimas, assim como aos espaços de debates, como escolas, associações, casas legislativas, comissões especiais e conferências propostas para este fim.

Tais processos podem levar algum tempo, mas são importantes, pois mobilizam e sensibilizam a sociedade acerca do tema, ao mesmo tempo em que criam um sentimento de empatia, identificação e participação, mesmo naqueles que se considerem socialmente ou historicamente alheios aos acontecimentos, ao tempo em que desperta uma maior valorização da memória social, pelo envolvimento direto em sua elaboração.

Esta verdadeira ação comunicativa deve ser baseada no respeito às diversidades políticas, culturais e identitárias, buscando o diálogo, em vez de aprofundar as divisões. Além disso, precisa incentivar a participação de todas as gerações, principalmente daquelas nascidas após os acontecimentos.

A memorialização não é construída sem tensões, especialmente entre grupos políticos que exigem lembrar e os desejam apagar e esquecer. Entre os que querem publicizar documentos e aqueles que tentam omiti-los, ou destruí-los. Também não pode se dar sem que haja algum tipo de dor, no decorrer da caminhada. Como alerta Giuseppe Tosi (2023), o trabalho de reconstituir a memória exige revisitas ao passado, o que é impossível de ser feito sem o compartilhamento das experiências dolorosas de morte e violência. Para superar o trauma histórico e seguir adiante, é preciso vivenciar o luto coletivo, para além do luto privado. Afinal, as perdas advindas de traumas sociais não podem ser reduzidas às subjetividades do contexto privado, uma vez que se inscreveu num contexto social.

> Através da memória, buscamos promover uma cultura de democratização em parte pela criação de uma mentalidade de *nunca mais*. Fortemente dependente de educação cultural e outros métodos para educação e rememoração das pessoas sobre o passado, a memorialização se baseia, substancialmente, em provas documentais. Evidentemente, a população em geral deve ver a intervenção como legítima e imparcial. Para os processos de memória pública, isso significa que o processo de recordar e honrar não é apenas justiça dos vencedores, mas um processo consciente de reflexão sobre o passado. Em segundo lugar, todas as decisões políticas ou resultados devem ser submetidos a uma consulta genuína às pessoas mais afetadas pela violência. Para projetos de memória, isso significa que os sobreviventes devem estar diretamente envolvidos na discussão do que deve ser lembrado e como os projetos devem ser acompanhados por uma série de outras iniciativas que visem a promoção do Estado de direito (Sooka, 2010, p.03).

É preciso também deixar claro que é muito difícil construir qualquer memorialização sem que sejam observadas as leis que asseguram a justiça social e o acesso à informação e que estabelecem que documentos oficiais são patrimônio público, cuja destruição deve ser coibida e devidamente penalizada. Espaços democráticos devem respeitar a diversidade, mas não podem ser coniventes com ações criminosas e devem evitar abrir espaços para extremismos e intolerâncias, como se os mesmos fossem apenas meras posições políticas.

A invisibilidade e o silêncio são a base principal e terreno ideal para a continuidade das violações aos direitos humanos e da impunidade. Em contrapartida, a memória é a melhor arma de qualquer sociedade contra tais atrocidades, pois gera a necessidade do diálogo acerca da urgência em que tais ocorrências sejam evitadas (Abrão; Diène, 2015).

Os perpetradores de violações aos direitos humanos, em qualquer época e parte do mundo, sabem bem disso, por isso adotam estratégias de silenciamento ou descrédito das vítimas e ocultam documentos e provas. Quando se dá rosto e voz às vítimas, há uma quebra do silêncio e um protagonismo da memória, que rompe o silêncio e mantém viva a verdade, enquanto expressão do conhecimento sobre a realidade dos fatos – uma arma poderosa no fortalecimento da luta por justiça.

A memorialização é um constante desafio intelectual, ético e político, cujo projeto de construção é também ação de aprendizagem e reparação coletiva, com o propósito de agregar a sociedade e conduzi-la à reflexão, desenvolvendo uma consciência crítica cidadã. A luta pela memória é o alicerce da luta pelo respeito aos direitos humanos (Abrão; Diène, 2015).

Ademais, processos de memorialização, ainda que partam da iniciativa social, precisam dialogar com o Estado e dele exigir reconhecimento histórico e político, além de políticas públicas de reparação e a elaboração de projetos educativos voltados a evitar que outros episódios de mesma natureza ocorram. A interpretação do passado, por meio das narrativas históricas e do reconhecimento oficial dos acontecimentos, possibilita aos cidadãos construírem os valores que indicarão suas atuações presentes e futuras.

Especificamente sobre o caso brasileiro, Giuseppe Tosi e Jair Pessoa de Albuquerque e Silva (2023) defendem que, apenas por meio do reconhecimento oficial do Estado, especialmente da sua responsabilidade diante das atrocidades cometidas na ditadura, é que o Brasil poderá entender como concluído seu processo de transição e democratização, tanto das instituições, quanto da sociedade, iniciado com o fim da ditadura.

Desse modo, entendemos que apenas o resgate da memória histórica, embora tenha enorme valor, não é totalmente suficiente para dar início a novos ciclos democráticos. A memorialização precisa andar lado a lado com políticas de justiça, reparação e reconhecimento às vítimas e ser a base de uma educação para nunca mais.

> Resgatando a memória e a verdade, o País adquire consciência superior sobre sua própria identidade, a democracia se fortalece. As tentações totalitárias são neutralizadas e crescem as possibilidades de erradicação definitiva de alguns resquícios daquele período sombrio, como a tortura, por exemplo, ainda persistente no cotidiano brasileiro (Tosi; Silva, 2023, p.304)

Quando falamos de Educação para Nunca Mais, nos referimos às possíveis aprendizagens com erros e barbáries do passado. Tal ideia não é de todo nova. Na verdade, ela desponta a partir do final da segunda grande guerra, como uma resposta aos horrores do nazifascismo e à urgência de se evitar atos odiosos de mesma natureza e proporção, ganhando contornos em paralelo à defesa da necessidade de uma educação para os Direitos Humanos.

Desde o Holocausto, tornou-se crescente a preocupação com questões relacionadas aos direitos das vítimas, ou ligadas à ética e à moral, que culminaram no que hoje se advoga como justiça de transição; surgida no rescaldo de experiências traumáticas e violentas e nas estratégias para se lidar com o passado, fazendo da memória e da memorialização elementos essenciais para tanto.

A justiça de transição desponta, enquanto forma de reparação histórica, em diversas partes do mundo, destacando a memória social como parte efetiva do acerto de contas com o passado, com a correção de injustiças históricas e com a reparação simbólica que reconheça o direito das vítimas e intente uma reconciliação social ampla (Naidu, 2010).

O filósofo alemão Theodor Adorno viu de perto a ascensão do nazismo ao poder, na Alemanha, antes de fugir para Nova York, em 1938. No pós-guerra, já de volta ao seu país, publicou em 1965 um artigo sobre a necessidade de uma educação que desperte as consciências contra a barbárie. A respeito da urgência de uma educação para nunca mais, o autor abre seu artigo de forma enfática e direta.

> A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação (Adorno, 1995, p.119).

Adorno alerta que a barbárie continuará a existir, na sociedade, enquanto persistirem as condições para tais infortúnios. Seria como se o desprezo pela vida humana, pela justiça, liberdade e igualdade de direitos persistisse, ainda que não visível, como uma semente pronta para eclodir. Para ele, o terror está potencialmente presente e não perceber e se opor a isso é desesperador. Apenas a educação, em especial uma educação para a vida política, pode evitar que a historia mundial seja novamente impelida para outra Auschwitz.

Educar nessa perspectiva é propor ações pedagógicas capazes de desenvolver autonomia e liberdade, rompendo com a opressão sempre potencial e à espreita. Essa educação se dá no cotidiano, onde a opressão, a dominação, a injustiça e a exploração desumanizam os sujeitos e distorcem sua vocação para a liberdade e para o ser mais (Freire, 2017).

Em contextos pós-traumáticos, tais ações pedagógicas precisam conduzir a sociedade a uma reflexão sobre o passado, ao mesmo tempo em que busque reconstruir o presente. E em todo esse processo, a memória é recurso fundamental, inclusive quando houver a necessidade de reconciliações sociais que promovam uma cultura de paz e diminua as tensões entre grupos antagônicos evitando, por consequência, conflitos violentos.

A memória, então, pode ser evocada, preservada – e mesmo ressignificada – de várias formas e por meio de vários recursos. Como aponta Ereshnee Naidu (2010), a memorialização não precisa se dar apenas por meios materiais, como argamassa, tijolo, ou mármore, a fim de se alcançar as metas de reconciliação pós-conflito, ou mesmo na busca pela verdade e reconhecimento, ou pelo engajamento cidadão. Mesmo elementos imateriais e artísticos podem ser úteis na educação para as gerações futuras.

Quando tomamos a Educação para Nunca Mais como ponto de partida dessa pesquisa, estávamos interessados, de fato, em entendermos como a arte, em especial, o cinema, poderia contribuir com o fomento de discussões e o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre os horrores da ditadura militar brasileira, com o intuito de conscientizar a sociedade a fim de evitar que outras catástrofes desumanas e antidemocráticas se repetissem.

Nosso entendimento é que, assim como outras estratégias e fundamentos que podem contribuir com a Educação para Nunca Mais, o cinema traz uma perspectiva única, que retoma memórias de acontecimentos passados e as decodifica, a fim de dialogar com a memória social no presente, ao tempo em que também a preserva para usos futuros. Daí a inserção do filme, especialmente do documentário, enquanto elemento catalisador em todo esse processo.

Pensar ações pedagógicas a partir da memória é um dos grandes desafios contemporâneos, especialmente por conta do cenário de crise nas práticas e processos da recordação e das diversas tentativas de reescrita da história, por parte de grupos políticos conservadores, os quais fazem da memória campo de batalha, ao intentarem atenuar ou relativizar certas tragédias humanas.

No Brasil, por exemplo, quando analisamos o fenômeno da ditadura militar, já se reconhece hoje que, mesmo em tempos recentes, houve tentativas de políticas de esquecimento e manipulação, por parte do Estado e seus aliados políticos, civis e midiáticos. Essas ações influenciaram a educação, o pensamento e a memória da sociedade sobre as diversas violações aos direitos humanos, praticadas no período, resultando nos atuais discursos negacionistas e nos clamores por intervenção militar.

#### 5.3.4.1 – A memória educativa no cinema

A memória é, ao mesmo tempo, elemento e espaço vital para o entendimento e a construção de uma sociedade mais justa, humana e democrática, o que faz dela um campo permanente de disputas e contradições. Enquanto estrutura complexa e viva – e não apenas um repositório de fatos passados – ela está em constante diálogo com o presente, por meio de vários níveis de interações socioculturais. É esse dinamismo dialógico que atualiza o pretérito e conduz ao futuro, permitindo o desenvolvimento de formações identitárias plurais, tomada de decisões políticas coletivas e processos cognitivos envolvidos na produção de conhecimento.

Para Yasmin Sooka (2010), a memória se refere às formas pelas quais as pessoas se relacionam com seu passado e o ressignifica, elaborando sentidos e significados, no presente. Embora sejam processos subjetivos, os mesmos estão ancorados em experiências e em marcadores diversos, tanto materiais, quanto simbólicos, inclusive mensagens e conteúdos comunicacionais e artísticos, como o cinema, por exemplo.

Quando pensamos num vínculo entre o cinema e a educação para nunca mais, reconhecemos que o filme se insere, de forma eficaz, num contexto de ensino e aprendizagem, possibilitando uma educação de natureza permanente, continuada e global; comprometida com a mudança e voltada para a orientação de valores capazes de alcançar coração e mentes, indo além da simples instrução meramente transmissora de conhecimentos (Benevides, 2000).

Aprender com a memória também precisa ser um processo plural e coletivo, cuja prática seja compartilhada entre os envolvidos, levando em conta aspectos coletivos e individuais, razão e emoção e balizada pelo respeito e compreensão. Se entendermos que a memória coletiva se forma e se realimenta das lembranças particulares e heterogêneas dos sujeitos, em diálogo com fatos históricos, documentos, registros e outros estabilizadores e

armazenadores de recordações, toda educação que se valha da memória também precisa manter tais condições como meios para ser efetiva e fomentar transformações.

A prática pedagógica baseada na memória é uma prática política, no sentido em que precisa fomentar diálogos e participações cidadãs democráticas, ao tempo em que promove aproximações críticas com o passado e construções afirmativas para o futuro. Para tanto, precisa ancorar suas reflexões nos diversos tipos e formatos disponíveis de lugares de memória, fazendo destes os meios e os fins de sua estratégia, afinal repensar e ensinar com a memória é também reconstruí-la, ressignificá-la e atualizá-la, tornando-a proveitosa ao contexto.

É preciso pensar em uma prática pedagógica com a memória e para a memória: uma ação contínua que parta dos lugares de memória, na concepção de Nora (1993), que os apresenta como toda produção material ou abstrata, intelectualmente construída, que adquiriu valor por meio de afetos e emoções e é capaz de resistir ao esquecimento e de fazer sentido a um determinado grupo social.

A prática educativa voltada à memória deve considerar tanto os lugares de memória físicos, documentais e estruturas armazenadoras, quanto os demais, constituídos a partir de concepções sensíveis e da atividade produtiva cultural humana. Produções artísticas e mensagens midiáticas, discursos imagéticos e narrativas fílmicas são tão válidas quanto arquivos, museus, objetos memorialísticos e documentos.

A partir de nossos estudos e levando em conta as definições conceituais que o balizaram, podemos estabelecer que uma educação que se baseia na memória se apresenta como um conjunto de práticas pedagógicas que arregimentam e articulam – de forma sensível, dinâmica, dialógica e criativa – elementos, narrativas, espaços e ações a fim de desenvolver um pensamento crítico capaz de estabelecer relações entre o passado e o presente, com vistas à construção de alternativas de futuro com perspectivas afirmativas, frente às experiências sociais traumáticas anteriores.

Aleida Assmann (2011) reconhece a relevância das imagens para a promoção de aproximações com o passado e a memória, principalmente por seu poder de representação, expressão e significação que codifica conteúdos da memória em fórmulas imagéticas impactantes e vice-versa. Por seu turno, Silverstone (2011) chama a atenção para o poder das mensagens presentes nas produções midiáticas, sobretudo aquelas que se valem da imagem, cuja relação com a memória se dá de forma eficaz, construindo e reconstruindo percepções da realidade.

Essas percepções da realidade são compreensíveis e fazem sentido porque estão permeadas de representações sócias, as quais podem ser entendidas como uma maneira específica de compreender e comunicar algo que já sabemos e cujo objetivo é abstrair sentido do mundo e proporcionar percepções que reproduzam o mesmo de forma significativa (Moscovici, 2015).

Essas representações se fazem presentes sempre que houver atividades de elaboração de sentido, enquanto ações psicológicas ou culturais. Quando rememoramos lembranças individuais ou memórias sociais, quando produzimos conhecimento, quando criamos narrativas fílmicas, aí estão imbuídas as representações, não como um mecanismo cuja função seja a de isolar um sistema de conceitos, mas enquanto estrutura mental mobilizada para construir significados e interpretações sobre o mundo. Tais processos acontecem em todo o tempo, na mídia, nos lugares públicos, nas escolas e outros processos de comunicação, os quais nunca acontecem sem alguma transformação, afetando os sentidos, os conceitos, as imagens ou crenças e valores.

Isso também se dá no cerne das memórias – tanto individuais quanto coletivas – e são ações vitais para que uma lembrança se converta numa força pedagógica. Nós pensamos e rememoramos através da linguagem, por meio de sistemas já condicionados, tanto por nossas representações quanto por nossa cultura. Como nos lembra Serge Moscovici (2015), todos os sistemas de classificação, imagens e descrições que circulam dentro da sociedade, incluindo as descrições cientificas, implicam um elo prévio de sistemas e imagens – uma estratificação da memória coletiva e uma reprodução que reflete um conhecimento anterior que dialoga com o presente.

> Nossas experiências e ideias passadas não são experiências ou ideias mortas, mas continuam a ser ativas, a mudar e a infiltrar nossa experiência e ideias atuais. Sob muitos aspectos, o passado é mais real que o presente. O poder e a claridade peculiares das representações – isto é, das representações sociais – deriva do sucesso com que elas controlam a realidade de hoje através da de ontem e da continuidade que isso pressupõe (Moscovici, 2015, p.37).

Nós aprendemos no presente com elaborações do passado, as quais se encontram e são estruturadas na memória social, estabilizadas e armazenadas em lugares de memória que, quando presentes nos psicológicos individual e coletivos, se dão por meio de representações sociais do mundo exterior, em nossa mente interior. Estas são alimentadas e sustentadas pelas influências sociais da comunicação, constituem as realidades do cotidiano e estabelecem associações religantes. Grupos sociais criam representações no decurso da comunicação e da

cooperação, em processo dinâmico e circular de renovação de consciências que vão estabelecendo quais representações serão esquecidas e quais importam, inserindo-as na formação das memórias sociais.

Toda cognição existe e repercute a partir do momento em que signifique algo, o que implica, por definição, que seja compartilhada e faça sentido ao menos para duas pessoas que partilhem de linguagem, valores e memórias comuns. Uma produção de conhecimento que intente mudanças sociais precisa estar vinculada às memórias sociais e enraizada na percepção simbólica das relações humanas dialógicas e na elaboração coletiva de sentidos que mobilizem ações transformadoras. São tais relações que são capazes de criar conhecimentos vivos e ativos, indo além do simples acúmulo de informações e conceitos que nada digam respeito aos grupos sociais.

> O conhecimento nunca é uma simples descrição ou uma cópia do estado de coisas. Ao contrário, o conhecimento é sempre produzido através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados. O conhecimento emerge do mundo onde as pessoas se encontram e interagem, do mundo onde os interesses humanos, necessidades e desejos encontram expressão, satisfação ou frustração. Em síntese, o conhecimento surge das paixões humanas e, como tal, nunca é desinteressado; ao contrário, ele é sempre produto dum grupo específico de pessoas que se encontram em circunstâncias específicas, nas quais elas estão engajadas em projetos definidos (Moscovici, 2015, p.09).

A cognição humana pressupõe memória e aprendizagem, em processos de geração, transformação e projeção de conhecimentos no mundo social, os quais se dão para além das salas de aula, como já discutimos anteriormente nesse trabalho. E a substância simbólica que impregna as relações humanas e as elaborações e trocas de saberes é a representação social, da qual o cinema está imensamente carregado. Seja na linguagem estética, ou nas linguagens do discurso, seja na reprodução ou mesmo adaptação de tempos, lugares, personalidades e acontecimentos, um filme se faz através dessas estratégias, dialogando diretamente com nossa memória social e cultural.

Por isso nossa investigação nos conduziu ao cinema, enquanto valoroso lugar de memória que medeia e traduz as recordações e as evoca, por meio de suas representações, levando-as a fazer sentido e provocando reações de aprovação, condenação, ojeriza, empatia e demais emoções que despertam uma posição ética do espectador. Se as narrativas, imagens e depoimentos de um filme fazem sentido e dialogam com a cultura e a memória social, quem o assiste não o faz incólume.

Educar com a memória é também um ato de mediação das recordações, fragmentos do passado que são trazidos pelo tempo e projetados no presente, por meio da tela. No caso do filme documentário, como aponta Silverstone (2011), versões do realismo mobilizam testemunhas e reconstroem situações, com pretensões de evocar veridicidade e contribuir para definir o passado, representá-lo e apresentá-lo, nos convidando a lembrar e, ao rememorar, refletir sobre o que vemos, nos emocionando também, como num filme ficcional, mas aceitando, inconscientemente, que o que vemos possui um fundo verídico.

E, como nos diz Bill Nichols (2005), um filme se engaja no mundo e penetra nas memórias por meio das representações, tornando-se um teatro da memória, auxiliando-a com detalhes e sequências que poderiam se perder, dada a sua volatilidade. É um estabilizador, um armazenador de informações do passado com alto poder de diálogo com o presente, com a vida cotidiana e com o cognitivo. Em vista disso, um filme – e neste caso, filmes documentários, com suas narrativas, depoimentos e registros – certamente pode vir a ser um desses elementos basilares a tal prática cognitiva, ao sensibilizar a sociedade em relação aos acontecimentos pretéritos e atualizar a memória social, por meio da reflexão.

Um documentário é um lugar de memória poderoso, capaz de auxiliar a preservar lembranças, histórias e vozes que poderiam se perder nas areias do tempo, possibilitando um diálogo interativo com o atual, conduzindo a reinterpretações importantes a respeito de alguns fatos que são dados como consensuais. É nesta relação com as recordações, neste papel de mediador entre passado e presente, que um filme atua, a fim de apontar as consequências negativas de certas escolhas, ações ou mesmo omissões, exortando a sociedade a que não volte a cometer os erros do passado.

A partir do uso dos filmes, em consonância com outros aspectos e elementos sociais, empreendemos uma Educação para Nunca Mais que interfere nas consciências, mas que também precisa se basear no respeito à dignidade humana e educar, influenciar e consolidar mentalidades, hábitos e atitudes que conduzam a uma cultura de paz, por meio da valorização e da vivência da liberdade, da igualdade, da solidariedade, da tolerância e da justiça.

Entretanto, reviver as dores do passado, as experiências traumáticas sociais e individuais, nem sempre se dá com boa vontade, ou sem trazer à tona sentimentos adormecidos ou recalcados. O relembrar pode vir acompanhado de anseios de reparação que estejam além dos caminhos legais e jurídicos, por vezes tomando aspectos da vingança e abrindo espaços para que grupos e indivíduos oprimidos se transformem em opressores. Esse desafio está posto e não pode ser ignorado.

### 5.3.4.2 – Memória e cultura de paz. Relembrar sem revanchismos

No final dos anos 1990, em tempos de retomada do cinema nacional, foi lançado o filme *Ação entre amigos* (Beto Brant, Brasil, 1998), cuja história se passa vinte e cinco anos após o fim da ditadura militar brasileira. No enredo, Miguel, Paulo, Elói e Osvaldo, quatro amigos que foram ativistas políticos, presos e torturados pelas estruturas de repressão do regime, em 1971, se reencontram e fazem juntos uma viagem para o interior.

Durante a viagem, os amigos reconhecem Correia, o delegado responsável por suas prisões e torturas e também pela morte de Lúcia, namorada de Miguel. O torturador, que havia sido dado como morto pelos órgãos oficiais, está morando com a família no interior e utilizando nome falso. Ao tomar conhecimento disso, os quatro amigos planejam sequestrá-lo e julgá-lo, executando-o nos moldes dos justiçamentos praticados pelos grupos de guerrilha urbana, durante a ditadura.

Apesar de uma obra de ficção, o filme lança uma série de reflexões sobre as feridas mal curadas de uma sociedade torturada que ainda não enfrentou seus traumas. Se o justiçamento era compreensível, num contexto de guerrilha armada, com dois lados declaradamente opostos em conflito – apesar das diferentes proporções de forças e estruturas – como se posicionar sobre tal prática, já em tempos democráticos e com ordenamentos jurídicos e estruturas legais competentes para solucionar a questão? Por outro lado, como minimizar a dor e o tormento psicológico de quem sofreu abusos, torturas e teve que enterrar entes queridos mortos por ação do Estado, com o agravante da sensação de impunidade?

Quase vinte anos separam o lançamento do filme ficcional *Ação entre amigos* da publicação do livro reportagem *Em nome dos pais,* do jornalista Matheus Leitão (2017). Em duas décadas, as discussões sobre a ditadura militar, a tortura e seus perpetradores ganharam novos contornos e se fizeram presentes de forma mais intensa, na literatura, no cinema e também na academia, sempre cercadas de polêmicas e disputas nos campos da história, da memória e da justiça. Isso se recrudesceu com a implantação da CNV e das revelações de informações, depoimentos e documentos divulgados nos relatórios da comissão e produtos correlatos ou derivados.

Foi a partir de informações obtidas com a divulgação de documentos – entre estes, autos processuais e fichas policiais – que Matheus Leitão empreendeu uma jornada investigativa de busca por outras informações que servissem para preencher lacunas e as sensações inquietantes de vazio que ele tinha a respeito de alguns aspectos das histórias de

seus pais – os também jornalistas Marcelo Netto e Míriam Leitão, presos e torturados pela ditadura militar.

A busca por informações e nomes, na prática de um jornalismo investigativo, levou Matheus a encontrar documentos relativos aos pais, a visitar alguns locais em que os mesmos estiveram presos e foram torturados – ainda que não tenha conseguido a liberação para adentrar em algumas instalações militares – e a se encontrar pessoalmente com delatores e torturadores ainda vivos, ou na ausência destes, com os filhos e parentes dos mesmos.

Se os diálogos com os descendentes de agentes da tortura e repressão revelaram algumas tentativas de persuasão ou justificativa, ou mesmo levaram a revelações inquietantes, tais encontros e conversas diplomáticas – ainda que nem sempre amistosas – apontaram para a possibilidade do diálogo e a abertura das novas gerações a se reencontrar com um passado que não os envolve diretamente, mas que trouxe consequências várias às suas vidas. É preciso notar também que os próprios pais de Matheus, vítimas da tortura, não tomaram assento nessa jornada.

Diferente do filme de Beto Brant, o livro-reportagem de Matheus nos revela o valor da memória para as novas gerações e como as mesmas buscam se reencontrar com o passado para tentar entender as gerações que as antecederam, suas motivações, aflições, erros, aprendizados e os sentimentos e consequências que ficaram. Os diálogos com perpetradores e demais agentes não têm a intenção do justiçamento, mas de expor os lados da história e convidar a observar os fatos com outros pontos de vista, a fim de superar a violência do autoritarismo para se chegar a um entendimento da realidade.

Não se trata de reparação – obrigação legal da justiça, tampouco da ideia de perdão. Compreender os fatos não pressupõe desculpá-los. E ainda que haja perdão, o mesmo não implica no esquecimento. Paul Ricoeur (2007), ao analisar a questão da anistia de crimes políticos e humanos, ressalta que a mesma se trata de um esquecimento jurídico limitado, ainda que de vasto alcance, mas não deve ser sinônimo de um apagamento da memória que ateste que nada ocorreu.

Ele reafirma o valor da memória na construção da identidade e nas formas como a sociedade vai lidar com seu passado, esquecendo crimes injustificáveis ou aprendendo com eles, especialmente aqueles que são imprescritíveis, como crimes de guerra e genocídios. O filósofo francês não nega a importância do perdão, inclusive para que a sociedade se refaça e não precise mais lidar com fantasmas do passado. Entretanto, aponta que não pode haver

perdão sem memória, sob o risco do abismo do esquecimento trazer consigo a repetição dos fatos (Ricoeur, 2007).

Alguns processos de anistia, em democracias modernas, acabam por promover uma espécie de esquecimento por imposição, um apagamento, em nome de uma possível paz social advinda do argumento de que não há como mudar o passado, ou que não há valor em recordar tristezas.

Muito tem se discutido sobre o modelo da anistia brasileira, sob alegações de que não há perdão, nem prescrição, para crimes hediondos contra a humanidade. É possível que as sensações de impunidade e injustiça, trazidas a tiracolo pela referida lei, gerem consigo sentimentos vários ligados às possibilidades de executar justiça e reparação fora dos meios legais. A ideia de que a anistia é adversa à verdade e à justiça perpassa por interpretações que vão do pensamento coletivo a questões de foro intimo. Entretanto, a preservação da memória e a visão crítica sobre esta, por meio de uma educação libertadora, serviria para trazer outras perspectivas a tais visões, ampliando debates sobre justiça e atenuando desejos de vendeta e desforra.

A preservação da memória coletiva é de extrema relevância para a construção de uma sociedade livre e justa, para a constituição de sua identidade e para a formação da sua história. Ainda mais, está diretamente ligada à noção de direito à verdade, servindo como mecanismo de transparência perante a população. Dessa forma, restou evidenciada a necessidade de lembrar o passado como forma de prevenção de erros anteriormente cometidos, tanto para que estes nunca mais se repitam, quanto para que outros erros não sejam cometidos como formas de reparação aos primeiros.

É preciso lembrar que, como aponta Ereshnee Naidu (2010), entre os vários objetivos da memorialização estão a cura e a reconciliação. A cura para os traumas ocasionados pelas feridas pessoais e sociais, advinda com a sensação de justiça, não de impunidade. A reconciliação enquanto condição basilar para que haja respeito e diálogo entre grupos políticos antagônicos, evitando que a memória social sirva de combustível para revanchismos que acabem por aprofundar tensões políticas e conflitos violentos. Por isso é preciso que o Estado também participe do processo, se posicione em favor das vítimas, puna os culpados e estabeleça políticas de reparação. Quando o Estado se omite, acaba por gerar um vácuo que propicia as condições tanto para a repetição das ocorrências, quanto para tensões sociais que conduzam ao discurso de ódio, à vingança e à violência. Desse modo, entendemos que memória e justiça precisam caminhar sempre juntas.

No caso do Brasil, é sintomático perceber que, num país que ainda reluta em acertar contas com o passado, a ausência de informações relevantes abre espaço para que as novas gerações estejam expostas às narrativas errôneas e mal intencionadas: reescritas da história que negam o passado e intentam impingir como verdades relatos mentirosos que omitem os horrores da ditadura e atenuam os papéis dos perpetradores. Só uma educação para a memória, comprometida com o direito à informação e sensível aos fatos e personagens da história, pode promover o diálogo reflexivo e crítico que auxilie nos processos construtivos de um país mais humano, justo e democrático.

Mas como estabelecer uma perspectiva de relação com o passado traumático que seja mais próxima do livro de Matheus Leitão que do filme de Beto Brant? Como deve ser uma pedagogia que intente rememorar, mas sem despertar em quem foi violentado o desejo de também agir com violência?

Para além do sentimento de desforra, vendeta, ou equiparações, a pedagogia que se baseia na memória não pode vir a se tornar um instrumento de opressão e dominação. Tampouco pode se tratar de algo como *agora é a nossa vez*. Ela precisa utilizar as recordações em processos que eduquem para a paz, o respeito e a construção da democracia, tendo por base a noção de educação com viés libertador, na perspectiva de Freire (2017).

Antes de tudo, ela precisa ser uma pedagogia capaz de conduzir oprimidos à superação de sua condição e à libertação dos dogmas e práticas presentes na sociedade que os oprime, evitando assim que os mesmos venham a reproduzir a estrutura e o pensamento vigente. Essa prática só é possível se partir dos próprios oprimidos, de suas memórias e pontos de vista e não da história e visão política socialmente imposta. Nas memórias coletivas das vítimas de violência é onde estão as bases para a construção de uma nova sociedade sem opressões e humanizada.

Ainda, uma educação pela memória que pretenda evitar revanchismos precisa conduzir aqueles que sofreram violências e opressões a reconhecer, hospedado em si, os mesmos pensamentos, ideias e práticas opressoras contra as quais se opõem, evitando a repetição de valores antidemocráticos a serviço da uma repressão semelhante a que os vitimou, ainda que num espectro ideológico e político oposto.

A seguir, ela precisa ser dialógica e interativa, permitindo o confronto de ideias, saberes e conhecimentos e servindo de molde para comportamentos sociais democráticos. Neste diálogo, é preciso que se escute e se leve em conta as motivações e atitudes dos outros, a fim de perceber que, muitas vezes, quem age a serviço da repressão e da violência pode

também ser uma vítima da estrutura de um sistema opressor que coopta para si indivíduos e classes, por meio de estratégias várias, inclusive o medo da liberdade, conduzindo-os a se pretenderem opressores também (Freire, 2017).

Ainda, educar com a memória precisa vir acompanhado pelo compromisso com a informação, com fatos, dados e documentos, a fim de não replicar as estratégias de manipulação social, por meio da educação e da comunicação, nada impondo, mas conduzindo ao desenvolvimento das capacidades de pensar, refletir e interpretar, pautadas pelos valores do respeito e da empatia, inclusive naqueles que, cooptados pela estrutura, simpatizam com as narrativas, ideologias e práticas dos opressores.

Por fim, uma educação para e com a memória precisa sempre se posicionar contrária à alienação, à desumanização e à distorção histórica e sempre a favor de uma cultura de paz, construída por meio da luta por justiça social, reconhecendo que onde há justiça não há espaços para desejos de vingança, mas a vontade de legar às próximas gerações uma humanidade melhor.

## 6 – CORTE FINAL

### Algumas considerações

A obra prima *O grande ditador* (Charles Chaplin, EUA, 1940) é um dos primeiros filmes a se valer da linguagem ética e estética do cinema para criticar formas totalitárias de governo e transmitir mensagens de otimismo e esperança ao povo, em pleno contexto da segunda grande guerra. Tendo recebido cinco indicações ao Oscar, a obra genial foi censurada em países que flertavam com o fascismo, ou estavam sob ditaduras, caso do Brasil de Getúlio Vargas (1930 – 1945).

Valendo-se da poética do cinema, da sensibilidade interpretativa e da força das imagens, Chaplin recorre à sátira e ao drama para realizar uma das mais fortes repreensões aos totalitarismos, ao tempo em que faz um libelo à liberdade, ao diálogo e convivência pacífica e ao respeito pelo ser humano. Reafirmo a força presente na crítica feita pelo filme, afinal, ao contrário das inúmeras e valorosas discussões teóricas e acadêmicas acerca da temática, ele consegue falar com distintos públicos, faixas etárias, classe sociais, níveis de instrução formal e, ao seu modo, se faz entender.

Ele não faz comédia. Faz do riso uma forma de acesso ao tema, ao mundo cão do nazismo. Busca uma aproximação capaz de burlar os muros e cercas das mentes cauterizadas pelo ódio. O riso é uma forma de desarmamento, como aponta Eagleton (2019). Enquanto rimos, somos apresentados a outra perspectiva da realidade. Por trás de tanta austeridade e violência, presentes em uniformes perfilados, conseguimos enxergar quão ridícula e insensata é a sede de poder e o genocídio de tantos seres humanos – sejam aqueles classificados como minoria social, mestiços, impuros, ou adversários políticos.

O cinema é político. O riso pode ser político. Chaplin faz um filme político com intuito crítico, mas também pedagógico. A força da narrativa, em contraste com o jeito atrapalhado do barbeiro judeu, nos convida à reflexão e à análise profunda. O ponto de virada presente na troca de papéis nos incentiva à empatia, a pensar a partir do lugar do outro.

Esse é o poder da sétima arte, como vimos na trajetória tortuosa de nosso trabalho, tão cheio de reviravoltas quanto os melhores enredos fílmicos. Uma narrativa cinematográfica não tem a intenção de ser a história – embora, muitas vezes, seja convocada a contribuir com esta. Um filme, ainda que não intencionalmente, busca ser instrumento das memórias sociais e catalisador de reflexões acerca da realidade.

O grande ditador, oitenta anos depois, ainda é requisitado para trazer à memória os horrores do holocausto, ou situações similares. Depois dele, vieram tantos outros, uns mais realistas em suas representações, alguns que recorrem a imagens e depoimentos de personagens reais, presentes nos acontecimentos, mas cada qual com seu próprio valor. A grande maioria, no entanto, une-se num mesmo propósito subjacente: impedir revisionismos históricos que atenuem ou justifiquem o horror e a violência.

E o que podemos aprender com nosso cinema? O que nos revela os filmes nacionais que se esmeram em abordar tema tão delicado e caro à nossa sociedade como a ditadura? Não é possível relembrar sem conhecer, sem aportes socioculturais coletivos que nos permitam a experiência de atualização dos fatos e fenômenos. Tampouco é impossível esquecer e/ou superar traumas sociais sem evocar antes a lembrança. Eis aí uma contribuição trazida pelas narrativas fílmicas, em especial as que foram aqui analisadas, nos três eixos temáticos.

Nosso cinema fala nossa língua, fala de personagens, locais e circunstâncias que nos são familiares, nos conduz não por contextos alienígenas, mas por elementos de nossa cultura. Essa proximidade no leva a assumir também o lugar do outro na tela. O cinema é a arte da empatia. É nessa aproximação sensível que está o poder da sétima arte. Somos convidados à cumplicidade da ação e da reflexão, por meio de versões baseadas na realidade que testemunham e reconstroem situações para nos apresentar o passado e atualizá-lo no presente – os dois tempos das imagens – nos convidando a rememorarmos, nos emocionarmos, mas também nos indignarmos.

Uma das vantagens possíveis, quando falamos do cinema como lugar de memória, é a versatilidade de seu uso, inclusive em processos cognitivos, como temos defendido em toda a nossa trajetória de pesquisa. Seja em salas de aula da educação formal, seja em exibições públicas, como em cineclubes, associações de moradores, projetos culturais e movimentos sociais, os filmes permitem abordar interessantes aspectos históricos e políticos, abrindo espaços para o debate e a reflexão.

Desse modo, concluímos que, no que diz respeito aos processos de memorialização acerca da ditadura militar brasileira, não há restrições para o uso das narrativas fílmicas, tanto as analisadas neste trabalho, como as demais elencadas ao fim deste texto. É claro que a eficiência do uso de tais obras será potencializada a partir das questões que serão debatidas, durante o diálogo subsequente, assim como da escolha de filmes que dialoguem diretamente com os aspectos que se queira abordar. O uso do cinema pela educação vai além da mera exibição. Ela carece de reflexões e análises pessoais e coletivas.

Conhecer os filmes, bem como o contexto histórico e sociopolítico de que trata o conteúdo, é essencial para quem deseja conduzir o processo, assim como saber ouvir e respeitar as vozes dissonantes, estando atento para rechaçar – com cortesia – toda e qualquer opinião incoerente que esteja baseada apenas em casuísmos, ou que não encontre respaldo na realidade dos fatos, ou seja, em documentos, narrativas e demais provas históricas.

Se o uso fora da sala de aula é mais livre e amplo, a depender inclusive do público a que se destine a sessão, bem como da temática escolhida, o uso pela educação formal pode oferecer experiências ricas, principalmente pela natureza transdisciplinar e interdisciplinar do cinema, cujos conteúdos permitem diálogos criativos com diversos assuntos e campos do conhecimento. Em complemento, a própria temática da ditadura também oferece possibilidade semelhante, permitindo abordagens sob várias perspectivas complementares.

Aliás, a ditadura interferiu de tal maneira na sociedade brasileira, por mais de duas décadas – especialmente se levarmos em conta as consequências de suas políticas socioeconômicas, suas ações repressivas no meio cultural e midiático, assim como suas interferências na própria educação – que é possível afirmar que são raras as áreas do saber que não possam ser contempladas por alguma vertente interdisciplinar que se proponha a abordar o assunto.

Além da ruptura democrática, da repressão política e cultural e da violência como política de Estado, outras práticas e projetos infelizes marcaram o governo militar, com sequelas que se arrastaram nas décadas seguintes, como a já mencionada ampliação das práticas repressivas dos órgãos policiais, que até hoje reflete nas práticas terríveis da segurança pública.

O Estado militar gerou desastres ambientais, em nome de um suposto desenvolvimentismo nacional baseado em expansão e urbanização mal planejadas, especialmente no Norte e no Centro-Oeste do país, cujo projeto se baseava em desmatamento e expropriação de terras indígenas, ocasionando verdadeiros genocídios nestas comunidades e beneficiando latifundiários e as empreiteiras contratadas para abrir estradas e construir hidrelétricas e outras obras estruturais. Aliás, há fortes indícios de corrupção e desvio de recursos públicos, nas obras faraônicas realizadas pelo governo, fato que carece de maiores investigações, uma vez que dados e informações a respeito de muitas dessas obras foram postos sob sigilo, ou desapareceram.

A política externa ficou marcada pela relação de subserviência aos EUA, com o rompimento de relações com países alinhados ao bloco socialista, e de cooperação com outras

ditaduras latino-americanas. Os empréstimos financeiros internacionais, suspensos durante todo o governo João Goulart, foram retomados logo após o golpe de 1964, principalmente aqueles advindos do Fundo Monetário Internacional – FMI e do Banco Mundial. A injeção de dinheiro na economia nacional trouxe, de imediato, uma sensação de enriquecimento do país, especialmente da classe média.

No entanto, a política econômica adotada pela ditadura, inicialmente vista como um verdadeiro milagre, mostrou-se, a médio prazo, um grande engodo, afundando o país em inflação, dívidas externas e recessões. Mesmo as interessantes estatizações dos setores primários e estratégicos não se livraram da má gestão, com casos de desvio de verbas, corrupção e superfaturamento, além de servirem de cabides de emprego para apoiadores do governo e familiares.

O empobrecimento do homem do campo, aliado à ausência de investimentos no setor, linhas de créditos para o pequeno produtor e a não realização da reforma agrária, aumentou os fluxos migratórios para os grandes centros, ampliando os processos de favelização, de subemprego e da criminalidade, muito por conta do grande excedente de mão de obra.

Outros pontos que merecem análise cuidadosa são os desmatamentos, a exploração predatória dos recursos hídricos e minerais e as consequências dos malsucedidos programas nucleares nacionais, assim como os resultados, a médio e longo prazo, dos mascaramentos de dados da saúde pública e da insuficiência de medidas sanitárias profiláticas, ou de combate a surtos e epidemias que se sucederam no período, como a meningite, a coqueluche e a difteria, por exemplo.

A ditadura também afetou a educação nacional, em seus vários níveis, sendo marcada por seguir a cartilha imposta pelo acordo MEC-USAID, estabelecido secretamente entre o Ministério da Educação – MEC e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID, a fim de reformar o ensino brasileiro a partir dos padrões apontados pelos EUA. Entre as mudanças adotadas, estão a redução do tempo escolar, o sucateamento do ensino público, alterações nos conteúdos didáticos e a substituição do método de alfabetização de adultos baseado nas pesquisas de Paulo Freire por cartilhas e métodos questionáveis desenvolvidos pelo órgão governamental chamado de Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL.

A educação também sofreu com a implantação forçada de uma noção vazia de civismo, baseada em ideais positivistas e militaristas, e na invenção de vultos históricos e

heróis da pátria, principalmente em disciplinas escolares como Educação Moral e Cívica – EMC e Organização Social e Política Brasileira – OSPB, onde também se podia notar a tentativa de criação de uma suposta identidade nacional, que preconizava o mito da miscigenação pacífica que deu origem a um povo ordeiro e cordial.

Enquanto se tentava impingir a noção de uma cultura nacional, valendo-se dos meios de comunicação para tanto, houve uma verdadeira perseguição, por parte de agentes da segurança pública, às práticas culturais e religiões tradicionais de matrizes indígenas e africanas. O Estado criou estruturas de controle e censura aos meios de comunicação, às artes e à cultura. Até mesmo o esporte foi usado com fins políticos, desde a imagem da seleção brasileira de futebol, campeã do mundo de 1970, às interferências em campeonatos estaduais e criação de times locais para agradar autoridades aliadas.

Apenas pelo panorama acima podemos verificar que há temas relacionados à ditadura que podem ser abordados pelas ciências naturais, agrárias e da saúde, pelas ciências exatas e econômicas, além das ciências humanas e sociais. Uma busca cuidadosa, por parte de quem deseje fazer uso do cinema para conduzir e fomentar discussões acerca de tais questões, apontará quais filmes são mais indicados para cada assunto e recorte.

No entanto, é preciso ratificar que, em nossa pesquisa, o foco principal foi a importância da democracia e dos direitos civis e humanos. Todos os demais aspectos desastrosos listados acima, ocorridos nos 21 anos de ditadura, são consequências nefastas do cerceamento da participação popular nas decisões e nos rumos políticos do país, bem como das decisões autoritárias de um governo que eliminou as eleições, burlou o sistema de freios e contrapesos da constituição e submeteu os poderes legislativo e judiciário ao seu comando, aparelhando o Estado aos interesses de uma elite política e econômica, tanto militar quanto civil-empresarial.

Nos três eixos temáticos, cuidadosamente estabelecidos em nosso estudo por abarcar verdadeiros feixes de questões relativas aos assuntos abordados, buscamos contemplar pontos estratégicos para possibilitar diálogos sociais com poder de sensibilização e mobilização. O cinema é a arte da empatia. Por isso, a todo momento, os filmes aqui relacionados aos respectivos eixos nos convidam a assumir o lugar daqueles que narram suas experiências de vida, que às vezes se confundem com a história recente do país.

Nesse percurso, entendemos o valor da democracia e como ela, apesar de voltada a assegurar espaços de diálogo e liberdade para todos, pode ser algo frágil e instável, quando não protegida e não defendida pelos cidadãos que dela usufruem. Vimos como uma ruptura

democrática é construída aos poucos, cooptando setores da sociedade, minando outros, alienando a população por meio do descrédito das instituições e da participação política, o que nos leva ao entendimento de que é preciso estarmos atentos.

Vimos também como a sede de poder, a obediência cega, ou interesses pessoais podem conduzir pessoas normais, mesmo as mais bem intencionadas, ao ódio e à prática da violência, em suas várias faces – todas terríveis. Descobrimos que não há ditadura que se mantenha sem que haja apoio de setores militares, civis, políticos e econômicos do país, os quais dela se beneficiam e que tais pessoas e instituições são cúmplices do horror e precisam responder por seus atos.

Por outro lado, conhecemos, com esperança, exemplos de lutas por superação, pelo direito de lembrar, ou de esquecer, e pelo acesso à informação – ainda que para exercer o direito sagrado de sepultar seus mortos. Famílias que perderam seus filhos, esposos e esposas, pais e mães, apenas porque esses não se calaram, nem aceitaram passivamente a repressão e a suspensão de direitos civis, que não apenas os afetariam individualmente, mas a toda a sociedade. Seus familiares hoje lutam pelo direito também coletivo de lembrar.

Acima de tudo, entendemos um pouco do poder da memória, enquanto instrumento pedagógico, com alcance e força vitais, capaz de despertar na sociedade, em especial nas gerações vindouras, que não viveram os horrores da ditadura, a vontade de resistir às tentações antidemocráticas e de lutar por uma cultura de paz, presente num mundo dialógico. É a memória, preservada e atualizada constantemente no seio da sociedade, que nos fará sempre dizermos: nunca mais!

Não podemos omitir as transformações e contradições que essa pesquisa produziu em nós. Além do trajeto marcado por complicações de ordem pessoal e profissional, que interferiram, em diversos momentos, no bom andamento dos estudos aqui propostos, foi necessário lidar com a angústia e a revolta causadas pela empatia à dor de tantos e tantas, sendo impossível não sentir e sofrer com aqueles que choraram ao falar de seus traumas, ou não ter que buscar o equilíbrio e a sensatez que cabem ao pesquisador acadêmico, quando posto diante dos depoimentos de perpetradores que inspiravam ojeriza.

Talvez minhas atividades de pesquisa tivessem impacto psicológico diferente, se estivéssemos em outro contexto sociopolítico. Entretanto, as mesmas condições atuais de desconstrução da democracia e dos direitos humanos que tornam meus estudos socialmente relevantes e urgentes, não o fazem sem causar em mim inquietações várias.

Não se pode negar que o medo e a incerteza se fizeram presentes, especialmente por reconhecer, em acontecimentos do cenário político contemporâneo, elementos constantes nas narrativas do passado, como se a história estivesse sempre à beira de se repetir. E seja como tragédia ou como farsa, é desolador perceber – na solidão da atividade de escrita – que tantos clamam pelo retorno de algo tão cruel e louvam sujeitos que deveriam ser classificados como criminosos contra a humanidade.

Se todo filme é um documentário sobre a época em que foi feito, o trabalho em tela não se omite em evidenciar o contexto sociopolítico em que foi produzido. Penso que, salvo as devidas proporções, essa tese se aproxima do filme de Chaplin, realizado no calor dos tempos de guerra. A nossa investigação guarda essa característica e a lega às gerações vindouras.

Talvez este seja outro grande aprendizado em minha jornada: ressignificar o medo e a angústia em força e esperança, por entender que é preciso lutar, resistir e, sobretudo, sobreviver para ver dias melhores para o país e para a nossa frágil e jovem democracia. A Educação para Nunca Mais, para a democracia, para a liberdade, não são apenas categorias teóricas. Precisam ser encaradas como uma grande comissão de educadores e cidadãos. Foi nessa perspectiva que nosso estudo procurou ancorar a ideia de uma educação com a memória, pensada a partir de filmes, com esperança de que isso auxilie a pensar nosso tempo a partir do passado e a construir um futuro melhor.

No filme de Chaplin, o barbeiro judeu aproveita o descuido e a confusão dos fascistas para assumir o microfone e bradar um dos mais bonitos discursos pela democracia. Ele afirma que as novas tecnologias da comunicação deveriam nos aproximar ainda mais, como um apelo à fraternidade universal, especialmente aos desesperados, vítimas inocentes da tortura e do encarceramento. Com olhos fixos na câmera, como se olhasse dentro da alma de cada espectador, ele afirma que o povo possui o poder de lutar pela liberdade e nos conclama a fazer da vida uma aventura maravilhosa, assegurando a democracia e combatendo o ódio, a ganância e a prepotência, fazendo do mundo um lugar digno para jovens e idosos. Em suas palavras:

> Aos que me podem ouvir eu digo, não desespereis. A desgraça que tem caído sobre nós não é mais do que o produto da cobiça em agonia e da amargura de homens que temem o avanço do progresso humano. Os homens que odeiam desaparecerão, os ditadores sucumbem e o poder que do povo arrebataram há de retornar ao povo. E assim, enquanto morrem homens, a liberdade nunca perecerá. Não vos entregueis a esses brutais que vos desprezam, que vos escravizam, que arregimentam as vossas vidas, que ditam os vossos atos, as vossas idéias e os vossos sentimentos. Que vos fazem marchar no mesmo passo, que vos submetem a uma alimentação regrada, que

> vos tratam como um gado humano e que vos utilizam como carne para canhão. Não sois máquina! Homens é que sois! E com o amor da humanidade em vossas almas. Não odieis! Só odeiam os que não se fazem amar, os que não se fazem amar e os inumanos (Chaplin, 1940).

A esperança de um futuro mais humano começa com o ato de aprender com a memória vívida, não apenas enquanto indivíduo, mas também como sociedade solidária e democrática. Essa é a pedagogia contra a opressão e a favor do diálogo e da vida. Sigamos. Ditadura nunca mais!

7 – CRÉDITOS

## 7.1 – Referências Bibliográficas


ABRÃO, P. Educar para o futuro. In: ARAUJO, M. P.; SILVA, I. P.; SANTOS, D. R. (Orgs.). **Ditadura militar e democracia no Brasil**: história, imagem e testemunho. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013;

ABRÃO, P.; DIÈNE, D. Prefácio. In: GABRIEL, B. (Ed.). **Fortalecimento da Memória, Justiça e dos Direitos Humanos no Brasil e no Hemisfério Sul**. Brasília: Comissão Brasileira de Anistia, Ministério da Justiça; Nova York: Coalizão Internacional dos Sítios de Consciência, 2015;

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995;

AGAMBEN, G. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, 2004;

ALIGHIERI, D. **A divina comédia**. São Paulo: Editora 34, 2017;

ALVES, J. A. L. **Os direitos humanos como tema global**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1994;

ANDREW, J. D. **As principais teorias do cinema**: uma introdução. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002;

AQUINO, R. S. L. **Um tempo para não esquecer**: 1964 – 1985. Rio de Janeiro: Consequência, 2012;

ARAUJO, M. P.; SILVA, I. P.; SANTOS, D. R. **Ditadura militar e democracia no Brasil**: história, imagem e testemunho. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013;

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972;

ARENDT, H. **Eichmmam em Jerusalém**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999;

ARENDT, H. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012;

ARENDT, H. Letter 133 from Arendt - July 20, 1963. In: ARENDT, H.; SCHOLEM, G. **The correspondence of Hannah Arendt and Gershom Scholem**. Chicago; London: The University of Chicago Press, 2017;

ARENDT, H. **Sobre a violência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018;

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Edipro, 2011;

ARISTÓTELES. **Sobre a Alma**. São Paulo: Martins Fontes, 2013;

ASSMANN, A. **Espaços da recordação**: formas e transformações da memória cultural. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2011;

AUMONT, J. **A imagem**. Campinas, SP: Papirus, 2002;

AUMONT, J. **As teorias dos cineastas**. Campinas, SP: Papirus, 2004;

AUMONT, J. **O olho interminável**. Cinema e Pintura. São Paulo: Cosac Naify, 2004;

AUMONT, J. et al. **A estética do filme**. Campinas, SP: Papirus, 1995;

BARBOSA, M. A. R. Memória, verdade e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. (et al). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora UFPB, 2007;

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016;

BARTHES, R. **A câmara clara**: nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984;

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008;

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008;

BAZIN, A. **O cinema**: ensaios. São Paulo: Brasiliense, 1991;

BENEVIDES, M. V. **Educação em direitos humanos**: de que se trata? São Paulo, 2000. Disponível em hottopos.com/convenit6/victoria.htm. Acesso em 10 out. 2021;

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994;

BERNARDET, JC. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 2006;

BERNARDET, JC. **Cinema brasileiro**: proposta para uma história. São Paulo: Companhia das Letras, 2009;

BERNARDET, JC; RAMOS, A. F. **Cinema e História do Brasil**. São Paulo: Verona, 2013;

BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2004;

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade.** Fragmentos de um dicionário político. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017;

BOBBIO, N. **O futuro da democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009;

BRASIL. **Comissão Nacional da Verdade**. Relatório. Brasília: CNV, 2014;

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: SEDH, MEC, MJ; UNESCO, 2007;

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988;

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos**. Brasília: CNE, 2012;

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Direito à verdade e à memória**: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. Brasília, 2007;

BRASIL: NUNCA MAIS. **Um relato para a História**. Petrópolis: Vozes, 1986;

BRIGGS, A.; BURKE, P. **Uma história social da mídia**: de Gutemberg à internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2006;

BRITO, A. P. **Escrachos aos torturadores da ditadura**: ressignificando os usos da memória. São Paulo: Expressão Popular, 2017;

BOURDIEU, P. **A distinção:** critica social do julgamento. São Paulo: Edusp; Porto Alegre – RS: Zouk, 2007;

BURKE, P. **Testemunha ocular**: o uso de imagens como evidência histórica. São Paulo: Editora Unesp, 2017;

BUTCHER, P. **Cinema brasileiro hoje**. São Paulo: Publifolha, 2005;

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: ed. da Unesp, 1999;

CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. (et al). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora UFPB, 2007;

CANUDO, R. **Manifeste des sept arts**. Paris: Séguier, 1995;

CARNES, M. C. (Org.). **Passado imperfeito**: a história no cinema. Rio de Janeiro: Record, 1997;

CARRIÈRE, JC. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015;

CASTILHO, R. **Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva, 2018;

CASTILHO, R. **Educação em direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2016;

CHAPLIN, C. **Minha vida**. Rio de Janeiro. José Olympio, 1989;

CHIAVENATO, J. J. **O golpe de 64 e a ditadura militar**. São Paulo: Moderna, 2004;

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006;

COMISSÃO DA VERDADE RUBENS PAIVA. **Infância roubada**. Crianças atingidas pela ditadura militar no Brasil. São Paulo: ALESP, 2014;

COSTA, A. **Compreender o cinema**. São Paulo: Globo, 2003;

COSTA, M. R. N. **Maniqueísmo**: Filosofia e Religião. Petrópolis: Vozes 2003;

D'ARAUJO, M. C.; JOFFILY, M. Os dias seguintes ao golpe de 1964 e a construção da ditadura (1964-1968). In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. A. N. (Orgs.). **O tempo do regime autoritário**: ditadura militar e redemocratização: Quarta República (1964-1985). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019;

DELEUZE, G. **Cinema 2**: a imagem-tempo. São Paulo: Editora 34, 2018;

DEWEY, J. **Vida e educação**. São Paulo: Abril Cultural, 1997;

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010;

DUARTE, R. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002;

DURAND, G. **As estruturas antropológicas do imaginário**: introdução à arquetipologia geral. São Paulo: Martins Fontes, 2012;

ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2008;

ECO, U. **O fascismo eterno**. Rio de Janeiro: Record, 2018;

EINSENSTEIN, S. **A forma do filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002;

FERREIRA, J.; GOMES A. de C. **1964**: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014;

FERREIRA, L. F. G. Memória e educação em direitos humanos. In: SILVEIRA, R. M. G. (et al). **Educação em direitos humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora UFPB, 2007;

FERREIRA, R. A. **Luz, câmera e história**: práticas de ensino com o cinema. Belo Horizonte: Autêntica, 2018;

FERRO, M. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992;

FICO, C. **Além do golpe**: a tomada do poder em 31 de março de 1964 e a ditadura militar. Rio de Janeiro: Record, 2004;

FICO, C. **O grande irmão**: da Operação Brother Sam aos anos de chumbo. O governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2008;

FISCHER, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987;

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011;

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2005;

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011;

FREIRE, P. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013;

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017;

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020;

GAGNEBIN, J. M. O preço de uma reconciliação extorquida. In: TELES, E.; SAFATLE, V. (Orgs.). **O que resta da ditadura:** a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010;

GASPARI, E. **A ditadura envergonhada**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014ª;

GASPARI, E. **A ditadura escancarada**. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014b;

GIROUX, H. A. **Cine y entretenimiento**. Elementos para una crítica política del filme. Barcelona: Paidós, 2003;

GODOY, M. **A casa da vovó**: uma biografia do DOI-Codi (1969-1991), o centro de sequestro, tortura e morte da ditadura militar: histórias, documentos e depoimentos dos agentes do regime. São Paulo: Alameda, 2014;

GOMBRICH. E. J. **Arte e ilusão**. São Paulo: Martins Fontes, 2007;

GOMBRICH. E. J. **A história da arte**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2015;

GORENDER, J. **Combate nas trevas**. A esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada. São Paulo: Ática, 1987;

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo – vol. 01**: racionalidade da ação e racionalização social. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012;

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006;

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2016;

HAN, BC. **O que é poder?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2019;

HAN, BC. **Topologia da violência**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017;

HATOUM, M. **Relato de um certo oriente**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994;

HERKENHOFF, J.B. **Gênese dos direitos humanos**. Aparecida, SP: Editora Santuário, 2002;

HOBSBAWN, E. J. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998;

HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. São Paulo: Cia das Letras, 2009;

JULLIER, L.; MARIE, M. **Lendo as imagens do cinema**. São Paulo: Ed. Senac, 2009;

KEHL, M. R. Tortura e sintoma social. In: TELES, E.; SAFATLE, V. (Orgs.). **O que resta da ditadura:** a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010;

KELLNER, D. **A cultura da mídia – estudos culturais**: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru, SP: Edusc, 2001;

LE GOFF, J. **História e Memória**. Campinas: Editora da Unicamp, 2003;

LEME, C. G. **Ditadura em imagem e som**: trinta anos de produções cinematográficas sobre o regime militar brasileiro. São Paulo: Editora Unesp, 2013;

LEVITSKY, S.; ZIBLATT, D. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018;

LINDGREN ALVES, J. A. **Os direitos humanos como tema global**. São Paulo: Perspectiva; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 1994;

LIRA, B. **Luz e sombra**: significações imaginárias na fotografia do cinema expressionista alemão. João Pessoa: Editora UFPB, 2013;

LINS, C.; MESQUITA, C. **Filmar o real**: sobre o documentário brasileiro contemporâneo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008;

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008;

MACHADO, I. **Escola de Semiótica**: A experiência de Tártu-Moscou para o estudo da Cultura. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003;

MAIGRET, E. **Sociologia da comunicação e das mídias**. São Paulo: Senac SP, 2010;

MATTELART, A.; NEVEU, E. **Introdução aos Estudos Culturais**. São Paulo: Parábola, 2004;

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. São Paulo: Cultrix, 2007;

MEDEIROS, N. **Os direitos humanos e os efeitos da globalização**. Barueri, SP: Minha Editora, 2011;

MEDEIROS, S. A. L. **Imagens educativas do cinema**. Curitiba: Appris, 2016;

MEIGUINS, A. O horror: os aparatos de repressão e tortura subverteram mais a ordem que os terroristas que eles combateram. In: **50 anos do golpe**: a ditadura militar no Brasil. São Paulo: Abril, 2014;

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo, 2008;

METZ, C. **O significante imaginário**. Psicanálise e cinema. Lisboa: Horizonte, 1980;

METZ, C. **A significação no cinema**. São Paulo: Perspectiva, 2004;

MODENA, M. R. (org.). **Conceitos e formas de violência**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2016;

MONDAINI, M. **Direitos humanos no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2009;

MORAES, A. **Direitos Humanos fundamentais**: teoria geral. São Paulo: Atlas, 2000;

MOREIRA ALVES, M. **Torturas e torturados**. Rio de Janeiro. Editora Cidade Nova, 1996;

MORETTIN, E.; NAPOLITANO, M. (Orgs.). **O cinema e as ditaduras militares:** contextos, memórias e representações audiovisuais. São Paulo: Intermeios, Fapesp; Porto Alegre: Famecos, 2018;

MORIN, E. **O Cinema ou o homem imaginário**. Ensaio de antropologia sociológica. São Paulo: Editora É Realizações, 2014;

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em Psicologia Social. Petrópolis: Vozes, 2015;

NAIDU, E. **Da memória à ação**: um kit de ferramentas para memorialização em sociedades pós-conflito. Brasília, DF: Ministério da Justiça / Comissão de Anistia, 2010;

NAPOLITANO, M. **Como usar para cinema na sala de aula**. São Paulo: contexto, 2003;

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

NAPOLITANO, M. **Cultura brasileira**: utopia e massificação. São Paulo: Contexto, 2020;

NASCIMENTO, E. L.; GÁ, L. C. (Orgs.). **Andikra**: sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas, 2009;

NEIVA JR., E. **A imagem**. São Paulo: Ática, 1986;

NICHOLS, B. **Introdução ao documentário**. Campinas – SP: Papirus, 2005;

NIETZSCHE, F. W. **O nascimento da tragédia**, ou helenismo e pessimismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1992;

NIETZSCHE, F. W. **Escritos sobre Educação**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2009;

NORA, P. Entre história e memória: a problemática dos lugares. **Revista Projeto História**. São Paulo, v.10, p.7-28, 1993;

NUNES, C. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010;

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York, NY: 1966. Disponível em:

https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos. Acesso em 15 de janeiro de 2021;

ONU. **Programa mundial para educação em direitos humanos**: Plano de ação. Genebra: UNESCO, 2006;

OSBORNE, H. **Estética e teoria da arte**. Uma introdução histórica. São Paulo: Cultrix, 1993;

PENAFRIA, M. Análise de Filmes – conceitos e metodologia(s). In: **Anais do VI Congresso SOPCOM, Lisboa, 2009.** Lisboa: SOPCOM, 2009. Disponível em: http://www.bocc.uff.br/pag/bocc-penafria-analise.pdf. Acesso em: 18 de out. de 2011;

PESSOA, F. **Páginas íntimas e de auto-interpretação**. Lisboa: Ática, 1966;

PIMENTEL, L. **Ditadura**. São Paulo: Lafonte, 2020;

PLATÃO. **A República**. Belém: Editora Universitária da UFPA, 2000;

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, vol.2, n.3, 1989, p.03-15;

PRESOT, A. Celebrando a revolução: as Marchas da Família com Deus pela Liberdade e o golpe de 1964. In: ROLLEMBERG, D.; QUADRAT, S. V. (Orgs.). **A construção social dos regimes autoritários**: Brasil e América Latina, volume II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010;

RAMOS, F. P. **Mas afinal**... O que é mesmo documentário? São Paulo: Editora Senac SP, 2013;

RANCIÈRE, J. **O ódio à democracia**. São Paulo: Boitempo, 2014;

READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001;

READ, H. **Arte e alienação**: o papel do artista na sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 1983;

REINA, E. **Cativeiro sem fim**: as histórias dos bebês, crianças e adolescentes sequestrados pela ditadura militar no Brasil. São Paulo: Alameda, 2019;

REIS FILHO, D. A. **Ditadura e democracia no Brasil**: do golpe de 1964 à Constituição de 1988. Rio de Janeiro: Zahar, 2014;

REIS FILHO, D. A.; RIDENTI, M.; MOTTA, R. P. S. **A ditadura que mudou o Brasil**: 50 anos do golpe de 1964. Rio de Janeiro: Zahar, 2014;

RIBEIRO, R. J. **A democracia**. São Paulo: Publifolha, 2013;

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007;

RIVERA, T. **Cinema, Imagem e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008;

ROLLEMBERG, D. As trincheiras da memória. A Associação Brasileira de Imprensa e a ditadura (1964-1974). In: ROLLEMBERG, D.; QUADRAT, S. V. (Orgs.). **A construção social dos regimes autoritários**: Brasil e América Latina, volume II. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010;

ROSA, V. **Autoritarismo**. São Paulo: Lafonte, 2020;

ROSE, D. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008;

ROUSSEAU, JJ. **Emílio ou da educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995;

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Imagem**: cognição, semiótica, mídia. São Paulo: Iluminuras, 1998;

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. **Comunicação e semiótica**. São Paulo: Hacker, 2004;

SANTOS, M. S. **A ditadura de ontem nas telas de hoje**: representações do regime militar no cinema brasileiro contemporâneo. 2009. 200 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009;

SCHROEDER, S. C. N. A arte como linguagem: um olhar sobre as práticas da educação infantil. **Leitura: teoria & prática**. Ano 30, n.58, p.77-85, 2012;

SCHUMPETER, J. A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. São Paulo: Editora Unesp, 2017;

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019;

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013;

SILVA, J. M. **1964**. Golpe midiático-civil-militar. Porto Alegre: Sulina, 2017;

SILVA, M. (org.). **Ditaduras do cinema** – Brasil, 1964/1985 – 1965/2006. São Paulo: LCTE Editora, 2016;

SILVERSTONE, R. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2011;

SIMIS, A. **Estado e cinema no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2015;

SODRÉ, M. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis - RJ: Vozes, 2012;

SONTAG, S. **Diante da dor dos outros**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003;

SOOKA, Y. Prefácio. In: NAIDU, E. **Da memória à ação**: um kit de ferramentas para memorialização em sociedades pós-conflito. Brasília, DF: Ministério da Justiça / Comissão de Anistia, 2010;

SORLIN, P. **Sociología del cine**: la apertura para la historia de mañana. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1985;

SORLIN, P. **Cinematógrafo**: um olhar sobre a história. São Paulo: Unesp, 2009;

SPINDEL, A. **O que são ditaduras**. São Paulo: Brasiliense, 1985;

TAVARES, F. **Memórias do esquecimento**: os segredos dos porões da ditadura. Porto Alegre – RS: L&PM, 2017;

TEIXEIRA, A. Mestres de amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Rio de Janeiro, v.40, n.92, out./dez. 1963. p.10-19. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mestres.html. Acesso em: 15 de dezembro de 2020;

TEIXEIRA, I. A. C.; LOPES, J. S. M. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014;

TELES, E. A produção do inimigo e a insistência do Brasil violento e de exceção. In: GALLEGO, E. S. **O ódio como política**: a reinvenção da direita no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2018;

TELES, J. A. Os familiares de mortos de desaparecidos políticos e a luta por verdade e justiça no Brasil. In: TELES, E.; SAFATLE, V. (Orgs.). **O que resta da ditadura:** a exceção brasileira. São Paulo: Boitempo, 2010;

THIESEN, I. Inteligência informacional: dialogando com a informação, a memória e a história. In: THIESEN, I. (org.). **Imagens da clausura na ditadura militar de 1964**: informação, memória e história. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011;

TOCQUEVILLE, A. **A democracia na América**. Livro um: leis e costumes. São Paulo: Martins Fontes, 2005;

TOSI, G.; SILVA, J. P. A. Justiça de transição no Brasil e o processo de democratização. In: TOSI, G. **Direitos humanos e democracia**: história, teoria e crítica. Cachoeirinha, RS: Fi, 2023;

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:** a pesquisa qualitativa em Educação – o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo. São Paulo: Atlas, 2009;

TURNER, G. **Cinema como prática social**. São Paulo: Summus, 1997;

VALENTE, R. **Os fuzis e as flechas**: história de sangue e resistência indígena na ditadura. São Paulo: Companhia das Letras, 2017;

VALIM, A. B.; SILVA, F. C. T.; LEÃO, K. S. S.; LAPSKY, I. (et al). **O cinema vai à**

**guerra**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015;

VANOYE, F.; GOLIOT-LÉTÉ, A. **Ensaio sobre a análise fílmica**. Campinas, SP: Papirus, 2012;

VELHO, A. P. M. A semiótica da cultura: apontamentos para uma metodologia de análise da comunicação. **Revista de Estudos da Comunicação**. Curitiba, v. 10, n. 23, p. 249-257, set./dez. 2009. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/index.php/comunicacao?dd99=pdf&dd1=3633. Acesso em: 01 de maio de 2021;

VENTURA, Z. **1968**: o ano que não terminou. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018;

WEINRICH, H. **Lete**: arte e crítica do esquecimento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001;

WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979;

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000;

ZENAIDE, M. de N. T. Linha do tempo da educação em direitos humanos na América Latina. In: RODINO, A. M. (et al.). **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina.** Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016.

### 7.2 – Páginas consultadas

AMAZON COMPANY. **IMDb**: Internet Movie Database, 1993. Base de dados online de informação sobre cinema, TV, música e games. Disponível em: www.imdb.com. Acesso em: 30 de junho de 2021;

BRASIL. Ministério da Cultura. **Cinemateca Brasileira**, 2016. O maior acervo online da cinematografia brasileira. Disponível em: www.cinemateca.org.br. Acesso em: 30 de junho de 2021;

CINEPOP. **Portal CinePop**, 2000. O seu site de notícias sobre cinema. Disponível em: cinepop.com.br. Acesso em: 24 de maio de 2020;

CINERAMA CLUBE. **Portal Cinerama**, 2020. Entretenimento por outra perspectiva. Disponível em: portalcinerama.com.br. Acesso em: 25 de julho de 2021;

FILMOW. **Filmow**: filmes e séries, 2009. A sua rede social de filmes e séries. Disponível em: filmow.com. Acesso em: 25 de julho de 2021;

GEHD/NEC/UFF. Grupo de Estudos História da Ditadura. **História da Ditadura**, 2016. Projeto dedicado a pensar as ditaduras e os legados autoritários na história recente do Brasil e do mundo. Disponível em: www.historiadaditadura.com.br. Acesso em: 24 de maio de 2020;

GIONGO, P. **Depósito de Filmes**, 2012. Uma coleção de filmes e vídeos brasileiros. Disponível em: depositodefilmes.wordpress.com. Acesso em: 10 de outubro de 2019;

GRUPO WEBEDIA. **Adoro Cinema**, 2000. Website de entretenimento brasileiro: lançamentos, resenhas, notícias e o maior banco de dados do mercado em língua portuguesa. Disponível em: adorocinema.com. Acesso em: 30 de outubro de 2018;

HECO PRODUÇÕES. **Portal Brasileiro de Cinema**, 2014. Projeto de recuperação, catalogação e visualização de acervos do cinema brasileiro. Disponível em: www.portalbrasileirodecinema.com.br. Acesso em: 24 de maio de 2020;

ICEM. Instituto Cultura em Movimento. **Cinema pela Verdade**, 2012. Projeto de exibições gratuitas de filmes sobre o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil. Disponível em: www.icemvirtual.org.br. Acesso em: 30 de outubro de 2018;

INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. **Memórias da Ditadura**, 2015. Explore a história da ditadura militar no Brasil, suas origens e períodos ao longo de 21 anos de duração. Disponível em: memoriasdaditadura.org.br. Acesso em: 24 de maio de 2020;

LACE/UFF. Laboratório de Agenciamentos Cotidianos e Experiências. **Cinema e Ditadura**, 2021. Mostra Virtual de Cinema sobre a ditadura militar brasileira. Disponível em: lab-lace.webnode.page. Acesso em: 20 de janeiro de 2022;

PORTAL FILME B. **Database Brasil**, 2000. O maior banco de dados sobre o mercado de cinema no Brasil. Disponível em: www.filmeb.com.br/database-brasil. Acesso em: 24 de maio de 2020.

### 7.3 – Referências Fílmicas

AÇÃO entre amigos. Direção: Beto Brant. Produção de Sara Silveira. Brasil: Dezenove Som e Imagens, 1998. Streaming;

AI-5 – O dia que não existiu. Direção: Paulo Markun. Produção de Alejandra Hope. Brasil: TV Câmara; TV Cultura, 2001. Streaming;

BARRA 68 – Sem Perder a Ternura. Direção: Vladimir Carvalho. Produção de Manfredo Caldas. Brasil: Rio Filme, 2001. DVD;

BRASIL entre armas e livros, O. Direção: Filipe Valerim; Lucas Ferrugem. Produção de Filipe Valerim; Lucas Ferrugem. Brasil: Brasil Paralelo, 2019. Streaming;

BUSCA de Iara, Em. Direção: Flávio Frederico. Produção de Flavio Frederico; Mariana Pamplona. Brasil: Kinoscópio, 2013. Streaming;

CIDADÃO Boilesen. Direção: Chaim Litewski. Produção de Pedro Asbeg. Brasil: Palmares Produções; Imovision Brasil, 2009. Streaming;

CORTE seco. Direção: Renato Tapajós. Produção de Júlio Matos. Brasil: Laboratório Cisco; Instituto Macuco, 2013. Streaming;

DIA que durou 21 anos, O. Direção: Camilo Tavares. Produção de Karla Ladeia. Brasil: Pequi Filmes, 2013. DVD;

DIAS com ele, Os. Direção: Maria Clara Escobar. Produção de Maria Clara Escobar; Paula Pripas. Brasil: Vitrine Filmes, 2012. Streaming;

DOSSIÊ Jango. Direção: Paulo Henrique Fontenelle. Produção de Tereza Alvarez e Paulo Mendonça. Brasil: Canal Brasil, 2013. Streaming;
FAMÍLIA ilustre, Uma. Direção: Beth Formaggini. Produção de Beth Formaggini. Brasil: 4Ventos, 2015. Streaming;

FICO te devendo uma carta sobre o Brasil. Direção: Carol Benjamin. Produção de Carol Benjamin; Leandra Leal; Rita Toledo. Brasil: Daza Filmes, 2020. Streaming;

FIM do esquecimento, O. Direção: Renato Tapajós. Produção de Thaís de Souza. Brasil: Instituto Macuco, 2013. Streaming;

GALERIA F. Direção: Emilia Silveira. Produção de Juliana Domingos. Brasil: Elo Company, 2017. Streaming;

GRANDE ditador, O. Direção: Charles Chaplin. Produção de Carter DeHaven; Charles Chaplin. EUA: United Artists / MGM, 1940. DVD;

HUMILHAÇÃO e a dor, A. Direção: Renato Tapajós. Produção de Ana Giannasi. Brasil: Tapiri Filmes, 1986. Streaming;

JANGO. Direção: Silvio Tendler. Produção de Hélio Paulo Ferraz. Brasil: Caliban Produções, 1984. Streaming;

LEGALIDADE. Direção: Zeca Brito. Produção de Luciana Tomasi. Brasil: Boulevard Filmes, 2019. Streaming;

LONGA viagem, Uma. Direção: Lúcia Murat. Produção de Lúcia Murat. Brasil: Taiga Filmes, 2011. Streaming;

MEMÓRIA para uso diário. Direção: Beth Formaggini. Produção de Roberto Wong. Brasil: Grupo Tortura Nunca Mais, 2007. DVD;

MILITARES da democracia: os militares que disseram não. Direção: Silvio Tendler. Produção de Maycon Almeida. Brasil: EBC/TV Brasil, 2014. Streaming;

NOME da segurança nacional, Em. Direção: Renato Tapajós. Produção de Renato Tapajós. Brasil: Tapiri Filmes, 1984. Streaming;

PASTOR Cláudio. Direção: Beth Formaggini. Produção de Beth Formaggini. Brasil: 4Ventos; ArtHouse, 2018. Streaming;

PRA FRENTE, Brasil. Direção: Roberto Farias. Produção de Riva Farias. Brasil: Embrafilme, 1982. DVD;

QUE BOM te ver viva. Direção: Lúcia Murat. Produção de Lúcia Murat. Brasil: Embrafilme, 1989. DVD;

TEMPO de resistência. Direção: André Ristum. Produção de Edgar de Castro. Brasil: Sombumbo Filmes; TV Cultura, 2003. DVD;

TORRE das donzelas. Direção: Susanna Lira. Produção de Lívia Nunes. Brasil: Elo Company, 2018. Streaming.

8 – CENAS PÓS-CRÉDITOS

## 8.1 Apêndices

### 8.1.1 Curta-metragens considerados nessa pesquisa

| FILMES PRODUZIDOS EM FORMATO DE CURTA-METRAGEM | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Título** | **Gênero** | **Direção** | **Ano** | **Duração** |
| Manhã cinzenta | Drama | Olney São Paulo | 1969 | 22 min. |
| Você também pode dar um presunto legal | Doc | Sérgio Muniz | 1974 | 39 min. |
| Eunice, Clarice, Thereza | Doc | Joatan Vilela Berbel | 1979 | 15 min. |
| Frei Tito | Doc | Marlene França | 1983 | 16 min. |
| O dia em que Dorival encarou a guarda | Drama | Jorge Furtado; José Pedro Goulart | 1986 | 14 min. |
| Vala comum | Doc | João Godoy | 1994 | 32 min. |
| 15 filhos | Doc | Maria Oliveira; Marta Nehring | 1996 | 18 min. |
| Anos de chumbo | Doc | Marcos Medeiros | 1999 | 75 min. |
| Marighella: retrato falado do guerrilheiro | Doc | Sílvio Tendler | 2001 | 55 min. |
| Clandestinidade | Drama/Ação | Rodrigo Guerón | 2002 | 20 min. |
| Damas da liberdade | Doc | Célia Gurgel; Joe Pimentel | 2012 | 27 min. |
| Em nome da segurança nacional | Doc | Renato Tapajós | 2012 | 48 min. |
| Vou contar para os meus filhos | Doc | Tuca Siqueira | 2012 | 24 min. |
| O labirinto de papel | Doc | André Araújo; Roberto Giovannette | 2014 | 29 min. |
| Uma família ilustre | Doc | Beth Formaggini | 2015 | 19 min. |
| Desarquivando o Brasil | Doc | Sávio Leite | 2016 | 14 min. |

*Tabela 01: filmes em curta-metragem sobre a ditadura militar, produzidos no Brasil*

### 8.1.2 Filmes sobre a ditadura militar produzidos nos anos 1980

| FILMES PRODUZIDOS NOS ANOS 1980 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Título** | **Gênero** | **Direção** | **Ano** | **Duração** |
| E agora, José? Tortura do sexo | Drama | Ody Fraga | 1980 | 90 min. |
| Paula. A história de uma subversiva | Drama | Francisco Ramalho Jr. | 1980 | 93 min. |
| A idade da Terra | Drama | Glauber Rocha | 1980 | 160 min. |
| Deu pra ti anos 70 | Drama | Nelson Nadotti; Giba Assis Brasil | 1981 | 108 min. |
| Eles não usam black-tie | Drama | Leon Hirszman | 1981 | 121 min. |
| O torturador | Ação/ Comédia | Antonio Calmon | 1981 | 98 min. |
| Memórias do medo | Drama | Alberto Graça | 1981 | 100 min. |
| Pra frente, Brasil | Drama | Roberto Farias | 1982 | 110 min. |
| Filhos e amantes | Drama | Francisco Ramalho Jr. | 1982 | 96 min. |
| A próxima vítima | Drama/ Suspense | João Batista de Andrade | 1983 | 93 min. |
| Ao sul do meu corpo | Drama | Paulo César Saraceni | 1983 | 102 min. |
| O bom burguês | Drama | Oswaldo Caldeira | 1983 | 99 min. |
| Cabra marcado para morrer | Doc | Eduardo Coutinho | 1984 | 119 min. |
| A freira e a tortura | Drama/ Suspense | Ozualdo Candeias | 1984 | 85 min. |
| Jango | Doc/Bio | Sílvio Tendler | 1984 | 117 min. |
| Nunca fomos tão felizes | Drama | Murilo Salles | 1984 | 91 min. |
| O evangelho segundo Teotônio | Doc | Vladimir Carvalho | 1984 | 94 min. |
| Tempo sem glória | Drama | Henrique de Freitas Lima | 1984 | 103 min. |
| Verdes anos | Drama | Carlos Gerbase; Gilberto Assis Brasil | 1984 | 91 min. |
| Céu aberto | Doc | João Batista de Andrade | 1985 | 78 min. |
| Muda Brasil | Doc | Oswaldo Cadeira | 1985 | 105 min. |
| Patriamada | Drama | Tizuka Yamakashi | 1985 | 103 min. |
| Tensão no Rio | Drama | Gustavo Dahl | 1985 | 110 min. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| O beijo da mulher aranha | Drama | Hector Babenco | 1986 | 120 min. |
| A cor do seu destino | Drama | Jorge Durán | 1986 | 104 min. |
| O homem da capa preta | Drama/Bio | Sérgio Rezende | 1986 | 120 min. |
| Besame Mucho | Drama | Francisco Ramalho Jr. | 1987 | 108 min. |
| Leila Diniz | Drama | Luiz Carlos Lacerda | 1987 | 100 min. |
| O país dos tenentes | Drama | João Batista de Andrade | 1987 | 85 min. |
| Dedé Mamata | Drama | Rodolfo Brandão | 1988 | 96 min. |
| Banana split | Comédia | Paulo Sérgio de Almeida | 1988 | 99 min. |
| Feliz ano velho | Drama/Bio | Roberto Gervitz | 1988 | 111 min. |
| Tanga – Deu no New York Times? | Comédia | Henfil | 1988 | 90 min. |
| Kuarup | Drama | Ruy Guerra | 1989 | 119 min. |
| Primeiro de abril, Brasil | Comédia | Maria Letícia | 1989 | 80 min. |
| Que bom te ver viva | Drama/Doc | Lúcia Murat | 1989 | 100 min. |
| Corpo em delito | Drama/Ação | Nuno César Abreu | 1989 | 88 min. |

*Tabela 02: filmes em longa-metragem sobre a ditadura militar, produzidos no Brasil, nos anos 1980*

### 8.1.3 Filmes sobre a ditadura militar produzidos nos anos 1990

| **FILMES PRODUZIDOS NOS ANOS 1990** | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Título** | **Gênero** | **Direção** | **Ano** | **Duração** |
| ABC da greve | Doc | Leon Hirszman | 1990 | 86 min. |
| O canto da terra | Doc | Paulo Rufino; Walter Carvalho; Marcelo Coutinho | 1991 | 60 min. |
| Alma corsária | Drama | Carlos Reinchenbach | 1994 | 111 min. |
| Lamarca | Ação/Bio | Sérgio Rezende | 1994 | 130 min. |
| As meninas | Drama | Emiliano Ribeiro | 1996 | 92 min. |
| O velho. A história de Luiz Carlos Prestes | Doc | Toni Venturi | 1997 | 105 min. |
| O que é isso, companheiro? | Ação/Drama | Bruno Barreto | 1997 | 110 min. |
| Ação entre amigos | Ação/Drama | Beto Brant | 1998 | 76 min |
| Caminho dos sonhos | Drama | Lucas Amberg | 1999 | 103 min |
| Dois córregos. Verdades submersas no tempo | Drama | Carlos Reichenbach | 1999 | 112 min. |

*Tabela 03: filmes em longa-metragem sobre a ditadura militar, produzidos no Brasil, nos anos 1990*

### 8.1.4 Filmes sobre a ditadura militar produzidos nos anos 2000

| FILMES PRODUZIDOS NOS ANOS 2000 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Título** | **Gênero** | **Direção** | **Ano** | **Duração** |
| A terceira morte de Joaquim Bolívar | Drama | Flávio Cândido | 2000 | 100 min. |
| Barra 68. Sem perder a ternura | Doc | Vladimir Carvalho | 2000 | 82 min. |
| Marighella: retrato falado do guerrilheiro | Doc | Sílvio tendler | 2001 | 55 min. |
| AI-5: O dia que não existiu | Doc | Paulo Markun | 2001 | 56 min. |
| Cidade de Deus | Ação/Drama | Fernando Meirelles; Kátia Lund | 2002 | 135 min. |
| Casseta & Planeta. A taça do mundo é nossa | Comédia | Lula Buarque de Hollanda | 2003 | 90 min. |
| Vale a pena sonhar | Doc | Stela Grisotti e Rudi Bohm | 2003 | 74 min. |
| A Dona da história | Romance/ Comédia | Daniel Filho | 2004 | 84 min. |
| Benjamim | Drama/ Romance | Monique Gardenberg | 2004 | 107 min. |
| Vôo cego rumo ao sul | Drama | Hermano Penna | 2004 | 89 min. |
| Tempo de resistência | Doc | André Ristum | 2004 | 110 min. |
| Quase dois irmãos | Drama | Lúcia Murat | 2004 | 102 min. |
| Araguaya: conspiração do silêncio | Drama | Ronaldo Duque | 2004 | 105 min. |
| MPB nos tempos da repressão | Doc/Música | Raimundo Faro | 2004 | 51 min. |
| Peões | Doc | Eduardo Coutinho | 2004 | 85 min. |
| Glauber: o filme. Labirinto do Brasil | Doc | Sílvio Tendler | 2004 | 98 min. |
| Memórias clandestinas | Doc | Maria Thereza Azevedo | 2004 | 70 min. |
| Cabra-cega | Drama | Toni Venturi | 2005 | 107 min. |
| Vlado: 30 anos depois | Doc | João Batista de Andrade | 2005 | 90 min. |
| Chico Buarque: Vai passar | Doc/Música | Roberto de Oliveira | 2005 | 62 min. |
| O ano em que meus pais | Drama | Cao Hamburger | 2006 | 100 min. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| saíram de férias | | | | |
| Dom Helder Câmara. O santo rebelde | Doc | Erika Bauer | 2006 | 74 min. |
| Eu me lembro | Drama | Edgard Navarro | 2006 | 108 min. |
| 1972 | Romance/ Comédia/ Musical | José Emílio Rondeau | 2006 | 104 min. |
| Meteoro | Drama/ Comédia | Diego de la Texera | 2006 | 115 min. |
| O sol: caminhando contra o vento | Doc | Tetê Moraes | 2006 | 95 min. |
| Sonhos e desejos | Drama | Marcelo Santiago, 2006 | 2006 | 93 min. |
| Três irmãos de sangue | Doc | Angela Patricia Reiniger | 2006 | 102 min. |
| Zuzu Angel | Drama/Bio | Sérgio Rezende | 2006 | 104 min. |
| Batismo de sangue | Drama | Helvécio Ratton | 2007 | 110 min. |
| Caparaó | Doc | Flávio Frederico | 2007 | 77 min. |
| Hércules 56 | Doc | Silvio Da-Rin | 2007 | 94 min. |
| Memória para uso diário | Doc | Beth Formaggini | 2007 | 94 min. |
| Condor | Doc | Roberto Mader | 2008 | 108 min. |
| Os Desafinados | Drama/ Comédia | Walter Lima Jr. | 2008 | 139 min. |
| A grande partida: anos de chumbo | Doc | Francisco Soriano; Peter Cordenonsi | 2008 | 75 min. |
| Corpo | Drama/ Suspense | Rubens Rewald; Rossana Foglia | 2008 | 90 min. |
| Corumbiara | Doc | Vincent Carelli | 2009 | 117 min. |
| Cidadão Boilesen | Doc | Chaim Litewski | 2009 | 92 min. |
| Simonal: ninguém sabe o duro que dei | Doc/Drama/ Bio | Cláudio Manoel; Micael Langer; Calvito Leal | 2009 | 84 min. |
| Perdão, mister Fiel | Drama/Doc | Jorge Oliveira | 2009 | 95 min. |

*Tabela 04: filmes em longa-metragem sobre a ditadura militar, produzidos no Brasil, nos anos 2000*

### 8.1.5 Filmes sobre a ditadura militar produzidos nos anos 2010

| FILMES PRODUZIDOS NOS ANOS 2010 | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Título** | **Gênero** | **Direção** | **Ano** | **Duração** |
| Camponeses do Araguaia. A guerrilha vista por dentro | Doc | Vandré Fernandes | 2010 | 73 min. |
| Em teu nome | Drama | Paulo Nascimento | 2010 | 100 min. |
| Memórias do chumbo: o futebol nos tempos do Condor | Doc | Lúcio de Castro | 2010 | 53 min. |
| Tancredo: a travessia | Doc/Bio | Sílvio Tendler | 2011 | 104 min. |
| A mesa vermelha | Doc | Tuca Siqueira | 2011 | 80 min. |
| Hoje | Drama | Tata Amaral | 2011 | 90 min. |
| Uma longa viagem | Doc | Lúcia Murat | 2011 | 97 min. |
| Rock Brasília: era de ouro | Doc | Vladimir Carvalho | 2011 | 111 min. |
| Marighella | Doc | Isa Grinspum Ferraz | 2012 | 100 min. |
| Cara ou coroa | Drama | Ugo Giorgetti | 2012 | 90 min. |
| Gonzaga. De pai pra filho | Bio/Música | Breno Silveira | 2012 | 120 min. |
| Tropicália | Doc/Música | Marcelo Machado | 2012 | 87 min. |
| O dia que durou 21 anos | Doc | Camilo Tavares | 2013 | 77 min. |
| Repare bem | Doc | Maria de Medeiros | 2012 | 95 min. |
| Abdias: raça e luta | Doc | Maria Maia | 2012 | 59 min. |
| Ainda existem perseguidos políticos | Doc | Coletivo Catarse | 2012 | 55 min. |
| Duas histórias | Doc | Ângela Zoe | 2012 | 52 min. |
| Eu me lembro | Doc | Luiz Fernando Lobo | 2012 | 96 min. |
| O fim do esquecimento | Doc | Renato Tapajós | 2012 | 60 min. |
| Cassandra Hills: a Safo de Perdizes | Doc | Hanna Korich | 2013 | 62 min. |
| Depois da chuva | Drama | Cláudio Marques; Marília Hughes Guerreiro | 2013 | 90 min. |
| Se um de nós se cala | Doc | Céli Maria Alves; Vera Côrtes | 2013 | 68 min. |
| Dossiê Jango | Doc | Paulo Henrique Fontenelle | 2013 | 102 min. |
| Sobral: o homem que não | Doc | Paula Fiúza | 2013 | 87 min. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| tinha preço | | | | |
| Tatuagem | Drama | Hilton Lacerda | 2013 | 110 min. |
| A memória que me contam | Drama | Lúcia Murat | 2013 | 95 min. |
| Os advogados contra a ditadura: por uma questão de justiça | Doc | Sílvio Tendler | 2013 | 130 min. |
| Faroeste caboclo | Drama/ Romance | René Sampaio | 2013 | 108 min. |
| Somos tão jovens | Drama/Bio | Antonio Carlos da Fontoura | 2013 | 104 min. |
| Corte seco | Drama | Renato Tapajós | 2013 | 90 min. |
| Os dias com ele | Doc/Drama | Maria Clara Escobar | 2014 | 107 min. |
| Em busca de Iara | Doc | Flávio Frederico | 2014 | 91 min. |
| Militares da democracia: os militares que disseram não | Doc | Sílvio Tendler | 2014 | 100 min. |
| Democracia em preto e branco | Doc | Pedro Asbeg | 2014 | 90 min. |
| 70 | Doc | Emília Silveira | 2014 | 96 min. |
| Retratos de identificação | Doc | Anita Leandro | 2014 | 72 min. |
| O outro lado do paraíso | Drama | André Ristum | 2014 | 100 min. |
| Memórias da resistência | Doc | Marco Escrivão | 2014 | 68 min. |
| Um golpe, 50 olhares | Doc | Marcas da Memória | 2015 | 63 min. |
| Chatô: o rei do Brasil | Drama/Bio | Guilherme Fontes | 2015 | 102 min. |
| Memórias femininas da luta contra a Ditadura Militar | Doc | Maria Paula Araújo | 2015 | 52 min. |
| Elis | Drama/Bio | Hugo Prata | 2016 | 115 min |
| Galeria F | Drama/Doc | Emilia Silveira | 2016 | 86 min. |
| Histórias que o nosso cinema (não) contava | Doc | Fernanda Pessoa | 2017 | 80 min. |
| Gabeira | Doc | Moacyr Góes | 2017 | 92 min. |
| Aurora 1964 | Doc | Diego Di Niglio | 2017 | 106 min. |
| Soldados do Araguaia | Doc | Belisário França | 2018 | 73 min. |
| Pastor Cláudio | Doc | Beth Formaggini | 2018 | 76 min. |
| Chacrinha: o velho guerreiro | Drama/Bio/ Comédia | Andrucha Waddington | 2018 | 113 min. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Rasga coração | Drama | Jorge Furtado | 2018 | 113 min. |
| Henfil | Doc | Angela Zoé | 2018 | 74 min. |
| Torre das donzelas | Doc | Susanna Lira | 2018 | 97 min. |
| Deslembro | Drama | Flávia Castro | 2018 | 97 min. |
| O Paciente. O caso Tancredo Neves | Drama/Bio | Sérgio Rezende | 2018 | 100 min. |
| Aikewara | Doc | Luiz Arnaldo Campos; Célia Maracajá | 2018 | 80 min. |
| Alma Clandestina | Doc | José Barahona | 2018 | 100 min. |
| Simonal | Drama/Bio | Leonardo Domingues | 2018 | 105 min. |
| Legalidade | Drama | Zeca Britto | 2019 | 122 min. |
| O barato de Iacanga | Doc | Thiago Mattar | 2019 | 94 min. |
| Hebe | Drama/Bio | Maurício Farias | 2019 | 112 min. |
| 1964: o Brasil entre armas e livros | Doc | Felipe Varelim; Lucas Ferrugem | 2019 | 127 min. |
| Tá rindo de quê? Humor e ditadura | Doc | Alê Braga; Álvaro Campos; Cláudio Manuel | 2019 | 95 min. |
| Marighella | Drama/Bio | Wagner Moura | 2019 | 155 min. |
| Narciso em férias | Doc | Renato Terra; Ricardo Calil | 2020 | 83 min. |
| Operação Camanducaia | Doc | Tiago Toledo | 2020 | 101 min. |
| Libelu: abaixo a ditadura | Doc | Diógenes Muniz | 2020 | 90 min. |
| Ana. Sem Título | Drama | Lucia Murat | 2020 | 110 min. |
| Fico te devendo uma carta sobre o Brasil | Doc | Carol Benjamin | 2020 | 88 min. |

*Tabela 05: filmes em longa-metragem sobre a ditadura militar, produzidos no Brasil, nos anos 2010*

**Nunca mais!**

O braço armado, trajado a verde-oliva,
tortura a alma de uma nação.
Choram mães, em grande profusão,
no exílio e dor exposta à carne viva.

Os corpos violados de jovens grávidas
não constam em páginas de nossa história,
deixando gerações por justiça ávidas
– esquecer é torturar nossa memória.

As fardas recheadas de amargura,
a mente sádica, cruel e ressequida,
ao que é livre e belo faz censura,
para silenciar o amor e a vida.

Ao vilipêndio e horror do nosso Estado,
que roubou a liberdade e a juventude,
há quem aplauda e quem fique calado,
numa cúmplice aprovação do horror.

Não calarão, como fizeram aos jornais.
A consciência não conhece ataúde.
Nós gritaremos, ainda que em estertor:
tortura e ditadura nunca mais!