



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

***ANOS REBELDES: UMA PROPOSTA DE
USO DE MINISSÉRIE COMO RECURSO
DIDÁTICO PARA O ENSINO DE
HISTÓRIA***

LAURA GLEISSY DE SOUZA LIMA

FLORIANÓPOLIS

2021

LAURA GLEISSY DE SOUZA LIMA

***ANOS REBELDES*: UMA PROPOSTA DE USO DE MINISSÉRIE COMO RECURSO
DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Mestrado
Profissional em Ensino de História –
ProfHistória, da Universidade do Estado de
Santa Catarina como requisito parcial para a
obtenção do grau de mestre em Ensino de
História.

Orientador: Prof. Dr. Vanderlei Machado.

FLORIANÓPOLIS

2021

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Lima, Laura Gleissy de Souza
ANOS REBELDES : UMA PROPOSTA DE USO DE
MINISSÉRIE COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO
DE HISTÓRIA / Laura Gleissy de Souza Lima. -- 2021.
244 p.

Orientador: Vanderlei Machado
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de Santa
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação , Florianópolis, 2021.

I. Minissérie Anos Rebeldes. 2. História das Mulheres na luta
armada. 3. Ensino de História. 4. Recurso Didático. I. Machado,
Vanderlei. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação . III.
Título.

LAURA GLEISSY DE SOUZA LIMA

***ANOS REBELDES*: UMA PROPOSTA DE USO DE MINISSÉRIE COMO RECURSO
DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História como requisito parcial para obtenção do título de Mestra, no curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA da Universidade do Estado de Santa Catarina.

BANCA EXAMINADORA

Doutor Vanderlei Machado - Orientador
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Membros:

Doutora Janine Gomes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina

Doutora Cristiani Bereta da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, 10 de novembro de 2021.

Às mulheres combativas que, ao defenderem uma sociedade mais justa, pegaram em armas contra o governo ditatorial. A elas, todo o reconhecimento por contribuir para a democracia no Brasil e pelo legado deixado. Suas histórias nos inspiram a lutar diante dos constantes ataques a democracia em nosso país.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, pelo amor e apoio fundamental, que sempre me incentivaram a continuar trilhando o caminho do saber. À minha mamãezinha, Maria José, por me ensinar desde muito pequena o poder transformador da educação. Ao meu pai, Natalício, que não mediu esforços para oportunizar meus estudos, dos meus irmãos Alexandre e Jardel e de meu filho.

Ao meu querido filho, Camilo, pelo apoio.

Ao meu orientador, o professor Dr. Vanderlei Machado, por ter me orientado neste processo de investigação científica, por me auxiliar no meu desenvolvimento acadêmico e profissional. Pelas valiosas sugestões e indicações bibliográficas para escrita desse trabalho, as quais foram de grande valia e propiciaram uma fundamentação teórica mais profunda. Agradeço ainda, as revisões do texto. A ele, todo meu reconhecimento pela orientação, paciência, seriedade e competência com que conduziu este trabalho.

Às professoras da Banca de Qualificação, Dra. Caroline Jacques Cubas e Dra. Luciana Rossato, pelos apontamentos e críticas fundamentais para concluir esta pesquisa.

Às professoras Dra. Janine Gomes da Silva, Dra. Cristiani Bereta da Silva e ao Dr. Reinaldo Lindolfo Lohn pela participação nesta banca de defesa.

Ao programa de mestrado ProfHistória da UDESC e a todos os professores que ministraram as aulas ao longo do curso - Dra. Caroline Jacques Cubas, Dra. Cristiani Bereta da Silva, Dra Cláudia Mortari, Dr. Reinaldo Lindolfo Lohn e Dr. Rogério Rosa Rodrigues, os quais contribuíram para meu amadurecimento na pesquisa acadêmica, estimulando a busca pelo conhecimento.

A todos os colegas de turma do ProfHistória, especialmente à colega e amiga Edna Cristiana Kunz Rosa, pelo apoio nos momentos mais difíceis. Ao colega e amigo Anderson Cleber Loz por sua sabedoria e serenidade nas conversas que me ampararam. Ao colega e amigo

Carlos Egídio Scortegagna Alberti pelo encorajamento para a concretização desta dissertação, além das outras muitas ajudas com o texto.

Agradeço à Carolina Malagoli Krelling, minha grande amiga dos tempos da graduação na UDESC, por toda a paciência e disposição com que leu e releu este trabalho.

Obrigada também pelo empenho da Adriana Kunz Rosa que marcou a escrita do presente texto e revisou minuciosamente.

Não poderia deixar de referenciar à Cristiana Kunz Rosa, pela sua criatividade e habilidade ao realizar com maestria a diagramação do produto final.

Às/aos estudantes que fizeram parte da minha trajetória profissional e pelas contribuições que inspiram a minha vida como pessoa e docente.

A todas as professoras e professores que me inspiraram e ainda inspiram ao longo da minha trajetória, ora como estudante, ora como colega de profissão.

A todos os funcionários do Programa de Pós-graduação em História e Biblioteca da Universidade do Estado de Santa Catarina.

A todos que, de alguma forma, estiveram presentes comigo nesta caminhada e me incentivaram, os meus mais sinceros agradecimentos.

Por último e não menos importante, minha gratidão ao “papai do céu”, aos médicos e a psicóloga pelos cuidados com a minha saúde física e mental. Lembrando sempre que a fé e a ciência coexistem harmoniosamente.

Forte abraço a todas e todos!

Obrigada!

Caminhando contra o vento
Sem lenço e sem documento
No sol de quase Dezembro
Eu vou

O sol se reparte em crimes
Espaço naves, guerrilhas
Em cardinales bonitas
Eu vou

Em caras de presidentes
Em grandes beijos de amor
Em dentes, pernas, bandeiras
Bomba e Brigitte Bardot
O sol nas bancas de revista
Me enche de alegria e preguiça
Quem lê tanta notícia
Eu vou

Por entre fotos e nomes
Os olhos cheios de cores
O peito cheio de amores vãos
Eu vou
Por que não, por que não
Por que não, por que não [...]

Alegria, alegria (VELOSO, 1967)

RESUMO

Este trabalho teve como cerne a confecção de sequências didáticas, visando demonstrar a potencialidade da minissérie *Anos Rebeldes* como ferramenta didática para o ensino de História. Optou-se por esse recurso audiovisual para trabalhar em sala de aula com o recorte do protagonismo das mulheres nas organizações clandestinas de luta armada contra a Ditadura Militar no Brasil (1964 – 1985). Recorreu-se às incursões teórico-metodológicas de autores que refletiram sobre o ensino de História no Brasil, os métodos educacionais e o uso de produções audiovisuais no ensino de História. Sendo que tais temáticas fundamentaram e perpassam as discussões propostas na sequência didática produzida, a saber: a História das mulheres que participaram na luta armada, a ausência desta nos livros didáticos escolares, bem como as motivações para ensinar sobre a participação delas na História. Já para a elaboração da sequência didática, pautou-se à luz dos pressupostos expostos por Isabel Barca e seu modelo de aula Oficina (2004) e nas considerações de Antoni Zabala (1998), no tocante às questões referentes às premissas para elaboração de uma sequência didática. Para tanto, o método utilizado para o desenvolvimento dessa pesquisa se deu através de revisão bibliográfica, bem como a realização da decupagem e cotejamento das cenas da minissérie em questão para a elaboração das propostas de aulas. Constatou-se, ao longo da pesquisa, que a ausência da história das mulheres na luta armada nos livros didáticos está intrinsecamente relacionada com os interesses das classes dominantes, perpetuados e legitimados não somente pelos currículos, mas também pelos manuais didáticos, que ainda constituem um dos principais recursos didáticos utilizados em sala de aula pelos professores em todo o país. Logo, o silenciamento de tais temáticas permanece, então o que se objetivou com o produto final desta dissertação foi demonstrar uma forma de romper com a lógica dominante imposta. Com isso, compreendo que ao promover problematizações e visibilizar histórias caladas, na educação básica, lançando mão da produção da teledramaturgia brasileira, amplia-se o repertório de recursos alternativos que podem ser mobilizados.

Palavras-chave: Ensino de História; Temas sensíveis; Minissérie *Anos Rebeldes*; História das Mulheres na luta armada.

ABSTRACT

This work had as its primary objective the making of didactic sequences aiming to demonstrate the potential of the miniseries *Anos Rebeldes* as a didactic tool for the teaching of History. This audiovisual resource was chosen to work in the classroom with a focus on the role of women as protagonists in clandestine organizations of armed combat against the Brazilian Military Dictatorship (1964-1985). Therefore, we resorted to the theoretical-methodological incursions of authors who reflected on the teaching of History in Brazil and the educational and audiovisual methods in the teaching of History, themes which substantiated issues that permeate the discussions proposed in the didactic sequence produced - the History of women who participated in the armed combat, the absence of these women in school textbooks, as well as the motivations for teaching about their participation in History. As for the elaboration of the didactic sequence, it was based on the assumptions exposed by *Isabel Barca* and her workshop class model (2004) and on the considerations of *Antoni Zabala* (1998), regarding the issues related to the premises for the elaboration of a didactic sequence. The method used for the development of this research was through a bibliographic review, as well as the realization of the decoupage and comparison of the scenes of the miniseries in question for the elaboration of the proposals of classes. Throughout the research it was found that the absence of the History of women in the armed combat in textbooks is intrinsically related to the interests of the dominant classes, perpetuated and legitimized not only by the curricula, but also by the textbooks, which still constitute one of the main teaching resources used in the classroom by teachers across the country. The perpetuity of the silence of such themes caused the final product of this dissertation to demonstrate a way to disrupt with the imposed dominant logic. By promoting problematizations and making silent stories visible in basic education and making use of Brazilian dramaturgy, the alternative resources that can be used in the classroom is expanded.

Keywords: History Teaching. Sensitive issues. Miniseries *Anos Rebeldes*. History of Women in armed combat.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 — Seleção de imagens da minissérie <i>Anos Rebeldes</i> — A fuga.....	53
Figura 2 — O beijo da discórdia.....	60
Figura 3 — Seleção de imagens — Fachadas.....	63
Figura 4 — 64 NUNCA MAIS!!!.....	103
Figura 5 — Seleção de imagens da minissérie <i>Anos Rebeldes</i> — O final da personagem Heloísa.....	106
Figura 6 — Capa da revista Veja — A promessa da campanha.....	110
Figura 7 — Capa da revista Veja — O início do fim.....	111
Figura 8 — Seleção de imagens da minissérie <i>Anos Rebeldes</i> — A instauração do golpe.....	122
Figura 9 — Seleção de imagens da minissérie <i>Anos Rebeldes</i> — A ambientação.....	123
Figura 10 — Seleção de imagens da minissérie <i>Anos Rebeldes</i> — Os primeiros acontecimentos no cenário político pós golpe.....	123
Figura 11 — Seleção de imagens da minissérie <i>Anos Rebeldes</i> — Repressão e censura.....	124
Figura 12 — Polícia versus Estudantes.....	124
Figura 13 — Chegada do Homem à Lua.....	124
Figura 14 — Seleção de imagens da minissérie <i>Anos Rebeldes</i> — O noivado de Helô e Olavinho.....	124
Figura 15 — Papa Paulo VI posiciona-se sobre a violação dos direitos humanos.....	125
Figura 16 — Repassando os últimos detalhes para a ação do sequestro do embaixador suíço.....	125
Figura 17 — O álbum de fotografias de Maria Lúcia.....	125
Figura 18 — Seleção de imagens da minissérie <i>Anos Rebeldes</i> — Olavo e Sérgio se deparam com cartaz de procurados.....	126
Figura 19 — Seleção de imagens da minissérie <i>Anos Rebeldes</i> — Abertura	127
Figura 20 — Referência a letra da música utilizada a abertura.....	128
Figura 21 — O século XX é delas!	128

LISTA DE ABREVIATURAS

AI-2	Ato Institucional n. 2
AI-5	Ato Institucional n. 5
ALN	Aliança Libertadora Nacional
AP	Ação Popular
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAMDE	Campanha da Mulher pela Democracia
CCC	Comando de Caça aos Comunistas
COLINA	Comandos de Libertação Nacional
DOI- Codis	Departamento de Operações Internas – Centro de Operações de Defesa Interna
DOPS	Delegacia de Ordem Política e Social
IBAD	Instituto Brasileiro de Ação Democrática
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
JEC	Juventude Estudantil Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MMC	Movimento por um Mundo Cristão
MNR	Movimento Nacional Revolucionário
MR-8	Movimento Revolucionário 8 de outubro
MOLIPO	Movimento de Libertação Nacional
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCBR	Partido Comunista Brasileiro Revolucionário
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCR	Partido Comunista Revolucionário
PNE	Plano Nacional de Educação
POLOP	Organização Política Marxista – “Política Operária”
OBAN	Operação Bandeirantes
REDE	Resistência Democrática
SNI	Serviço Nacional de Informações
SOPS	Seções de Ordem Política e Social

UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNE	União Nacional dos Estudantes
VAR-Palmares	Vanguarda Armada Revolucionária - Palmares
VPR	Vanguarda Popular Revolucionária

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	16
2.	A HISTÓRIA DAS MULHERES E A PARTICIPAÇÃO FEMININA NA RESISTÊNCIA CONTRA A DITADURA MILITAR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	30
2.1.	Os livros didáticos de História e a História das Mulheres	31
2.2.	O que é a História das Mulheres?	38
2.3	Temas sensíveis e as mulheres na Ditadura Militar	47
2.3.1	Temas sensíveis	47
2.3.2	As mulheres na Ditadura Militar	55
2.4	Por que ensinar a História das Mulheres?	68
3	AUDIOVISUAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL	72
3.1	O uso de recursos audiovisuais no ensino de História	72
3.2	Minisséries e ensino de História.....	93
4	ANOS REBELDES: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA AULAS SOBRE A DITADURA MILITAR.....	103
4.1	Historicizando a minissérie <i>Anos Rebeldes</i>	104
4.2	Proposta de sequência didática	130
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
	REFERÊNCIAS	142
	APÊNDICE — SEQUÊNCIA DIDÁTICA — ANOS REBELDES: UMA PROPOSTA DE USO DE MINISSÉRIE COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	150

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste no produto final de pesquisa desenvolvida no programa Mestrado Profissional em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Busca-se demonstrar as possibilidades de se abordar a temática da história das mulheres no Ensino de História, com ênfase naquelas que participaram de grupos clandestinos os quais optaram pela luta armada como forma de combater a Ditadura Militar instalada no Brasil entre os anos de (1964 - 1985)¹, através da minissérie *Anos Rebeldes*².

¹ A Ditadura Militar foi o período compreendido entre 1964 a 1985, em que o Brasil vivenciou o amargo período de autoritarismo, perda de direitos civis e políticos, bem como de um aparato repressivo legitimado pelo Estado que vitimou milhares de pessoas e suas famílias. Tal contextualização sobre o período será melhor refletida ao longo do trabalho, mas cabe aqui ponderar sobre a escolha do termo “Ditadura Militar” ao invés de “Ditadura civil-militar”. Para defender minha escolha e entendimento sobre tal termo, recorri às reflexões dos professores Carlos Fico (UFRJ) e Marcos Napolitano (USP), que abordam questões conceituais “dos vícios nominalistas” desses termos. Com base nestas reflexões decidi-me por Ditadura Militar sem o “civil”. Carlos Fico discorre que, embora o golpe tenha acontecido com apoio da sociedade civil, igrejas e empresário, o golpe teria sido “civil-militar”. Contudo, Fico atenta para o fato de que os militares ao assumirem o poder governaram sozinhos, pois todos os presidentes do período foram militares. Para ele, “o regime subsequente foi inteiramente controlado pelos militares, de modo que [...] (‘foi militar, mas também civil’ ou empresarial ou o que seja) é supérfluo e impreciso – além de ter, [...], imediata implicação política: nesse caso, justamente por causa dessa adversatividade, a conotação é de redução da responsabilidade dos militares” (FICO, 2017, p. 53).

O golpe de 1964 — sim, foi um golpe! — Alinhavado desde que João Goulart (Jango) assumiu a presidência em 1961, após a renúncia de Jânio Quadros. Entende-se que a tomada do poder por parte dos militares no ano de 1964, com amplo apoio de setores da sociedade civil, da igreja católica e do empresariado brasileiro. Foi golpe e não uma revolução como almejam apregoar negacionistas e revisionistas da atualidade ao minimizar e distorcer os acontecimentos daquele período, quando tratam sobre esse assombroso passado da História de nosso país. E, foi golpe porque fora deflagrado contra um governo legalmente constituído e com o presidente em território nacional. As ideias de Marcos Napolitano vão ao encontro e complementam o que propôs Carlos Fico ao ponderar que, “no dia 02 de abril de 1964, [...] começaram as articulações palacianas para construir e legitimar – [...] – o novo governo. Ao mesmo tempo, o Comando Supremo da Revolução tentava se afirmar como efetivo poder” (NAPOLITANO, 2014, p. 62). Tal comando era composto por representantes das forças armadas. Deste modo, o poder esteve de fato apenas nas mãos dos militares. Sendo este um argumento e fator relevante que sustenta a escolha do termo Ditadura Militar.

² De acordo com o site oficial da emissora, Memória Globo e do site Observatório da televisão, esta minissérie foi escrita pelo autor Gilberto Braga que contou com a colaboração de Sérgio Marques, Ricardo Linhares e Ângela Carneiro. Foi dirigida por Dennis Carvalho, Ivan Zettel e Silvio Tendler, sendo exibida em vinte capítulos entre os dias 14 de junho a 14 de agosto do ano de 1992, às 22h30, certamente por ser um conteúdo com limitação de faixa etária, com duração de quarenta minutos aproximadamente cada capítulo. Vale ressaltar que esta minissérie foi reprisada por mais três vezes. No ano de 1995, no Festival 30 anos da TV Globo, entre os dias 7 de março e 31 de março, em 16 capítulos. Depois, em comemoração dos 40 anos da Rede Globo, em janeiro do ano de 2005, veiculada pelo canal Multishow. E, novamente, no ano de 2011, na TV por assinatura do Canal Viva em comemoração do primeiro ano de funcionamento deste canal. Para saber mais sobre a minissérie *Anos Rebeldes* verifique o capítulo “**Anos Rebeldes**: Uma proposta de sequência didática para aulas sobre a Ditadura Militar”, a partir da página 103 desta dissertação. Sugiro também consultar a sequência didática, pois, nela constam a relação

A intenção inicial desta proposta, de acordo com o projeto de pesquisa desenvolvido ao longo do primeiro semestre de 2019, era realizar uma revisão bibliográfica explorando as reflexões teórico-metodológicas, bem como propor e aplicar uma sequência didática com alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Mas, em virtude de ser professora ACT – Admitida em Caráter Temporário – da rede estadual de Santa Catarina, não consegui retornar à escola para a qual o projeto foi idealizado. Sendo assim, algumas alterações precisaram ser feitas para se adequar às condições do ano letivo de 2020.

O ano letivo de 2020 iniciou no dia 18 de fevereiro de 2020 na rede estadual, mas logo depois interrompido. Literalmente do dia para a noite as aulas foram suspensas em decorrência da pandemia do coronavírus. Inicialmente, ficaríamos 15 dias em casa. Neste contexto, o calendário escolar foi alterado e o recesso escolar de inverno antecipado. Contudo, diante da grave crise sanitária e no sistema de saúde pública, não retornamos ao ensino presencial e a continuidade deste ano letivo atípico se deu por meio das aulas remotas. Tal necessidade escancarou as fragilidades recursais das redes públicas de ensino, para além das já perceptíveis desigualdades no que toca a educação, visto que muitos estudantes não possuem recursos básicos como acesso à rede sanitária, quem dirá acesso a aparelhos eletrônicos que foram os meios utilizados para as aulas neste momento. Mas, não pretendo adentrar nesta discussão, apenas pontuei para observar outra questão importante sobre este contexto, pois converge com este trabalho, uma vez que nós, professores do país inteiro, buscamos formas de nos instrumentalizar para preparar nossas aulas nesta nova modalidade de ensino. Sem dúvidas, um momento de desafios em suas atividades laborativas e superações diárias.

Atualmente, estou ministrando aulas apenas para turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Médio, nas quais o conteúdo sobre Ditadura Militar não é trabalhado. Este tema, de acordo com as diretrizes curriculares vigentes, é trabalhado apenas no terceiro ano do Ensino Médio (geralmente no final do ano) de acordo com a história linear empregada nos livros didáticos. Por compreender a relevância desta temática, optei por dar continuidade à pesquisa e, ao invés de propor e aplicar a sequência didática em sala de aula, irei propor a sequência didática que servirá como suporte e auxílio para outros colegas professores que desejarem abordar o período ditatorial.

entre a bibliografia acerca da atuação feminina na luta armada, bem como trechos e outras referências em relação à minissérie, as quais propiciam maior aprofundamento sobre ambos.

A escolha deste objeto de estudo ocorreu após refletir sobre os conteúdos de História do Educação Básica e sobre as aulas que cotidianamente ministro para as turmas de Ensino Fundamental e Médio. Além de ter uma predileção pessoal pela temática da Ditadura Militar no Brasil, entendo que esse período da nossa história deve ser sempre lembrado para nunca mais se repetir, sobretudo em vista do perceptível aumento do obscurantismo político, negacionismo e revisionismo em nosso país. Vejo também a necessidade de se discutir tais conteúdos e apresentá-los de formas diferenciadas aos estudantes, considerando ser a Ditadura Militar um tópico de debate constante na sociedade civil, mediado pela mídia, pela classe política e pela opinião pública de forma geral. Ao mesmo tempo, para além da relevância desta temática, identifiquei grande interesse dos alunos durante minhas aulas de História sobre o tema.

A escolha do tema resulta inicialmente do sentimento de não-pertencimento desde os tempos que era estudante, visto que quase nunca as histórias das mulheres eram ensinadas na escola. Cabe contextualizar que finalizei o Ensino Médio em 1999. Ou seja, recente era o período no qual os métodos de ensino passavam por reformulações advindas com a redemocratização. Com sorte “ouvi falar” de Joana D’Arc e Maria Quitéria de Jesus, contudo, de forma essencializada como “heroínas”.

Assim, creio visibilizar estas histórias significando representatividade. Penso que ao estudar e conhecer história de mulheres combativas sua história suscita questões voltadas para a representatividade, pois assim como no período ditatorial onde muitas mulheres se manifestaram contra a ordem vigente, hoje também temos milhares de jovens que se manifestam para defender suas ideologias, orientações sexuais e outros.

Então, sempre que possível para tratar deste tema buscava enfocar, especialmente, as produções que demonstrassem o relato das mulheres e como se deu sua participação durante o período em questão. Então, confesso que meu maior entusiasmo ao ministrar a temática era a possibilidade de poder utilizar nas aulas um grande acervo de obras midiáticas, conforme afirmam Alessandra Carvalho e Diego Knack ao discorrerem acerca do uso dos recursos audiovisuais e o conteúdo da Ditadura Militar no Brasil:

Quando o tema é Ditadura Militar brasileira, a aproximação pode se revelar ainda mais oportuna. Novelas, séries, documentários, videoaulas, canais do YouTube e imagens compartilhadas em redes sociais, além das memórias de familiares que viveram aquela época, são referências frequentes entre os conhecimentos prévios dos estudantes nas aulas de história (CARVALHO; KNACK, 2017, p. 104).

Consideram ainda que

ensinar sobre Ditadura Militar na educação básica permanece um grande desafio. Em especial diante da imensa diversidade de produtos audiovisuais que evocam tal passado, [...], ou das tantas dificuldades que permeiam a realidade das escolas brasileiras (CARVALHO; KNACK, 2017, p. 118).

Conforme os expostos acima, procuro ressaltar duas questões, a primeira refere-se à diversidade de recursos audiovisuais que rememoram o passado, e a segunda demonstra a realidade das escolas brasileiras a qual converge com os obstáculos enfrentados no cotidiano de docentes e discentes da Educação Básica de nosso país, como discorrem dos autores. Enfatizo ainda, como observado pelos autores, a relevância do levantamento dos conhecimentos prévios ao iniciar a proposta de aula.

Nas experiências que tive ao trabalhar com esta temática ao longo dos anos, recorri às produções audiovisuais (séries, filmes e documentários), além de outros recursos televisivos produzidos pela mídia nacional, como as minisséries, telenovelas, noticiários da época, e programas de entrevistas com os dois lados da questão³. De um lado, os militares expondo suas ideologias ligadas a defesa da Ditadura Militar como forma legítima de governo, do outro, os militantes contrários ao regime, explanando seus ideários em busca de uma sociedade mais justa ou menos desigual; contra a censura, o autoritarismo e a tortura.

Arelado a isto, esta pesquisa também evidencia os desafios enfrentados diariamente por nós, professores da disciplina de história, para se trabalhar temas sensíveis em sala de aula, tornando-se mais um motivo para utilização desta obra da teledramaturgia brasileira.

Portanto, este trabalho versa sobre o uso de recursos audiovisuais como estratégia e material didático alternativo para o ensino de História na Educação Básica. Sendo assim, tem

³ Ao longo desses 10 anos atuando como professora, utilizei diversos materiais audiovisuais, tais como os depoimentos exibidos ao final de cada capítulo da novela *Amor e Revolução* dos militantes de diversos grupos clandestinos que combateram a Ditadura Militar no país. Ou documentários como *Em busca da verdade* produzido pela TV Senado; *O dia que durou 21 anos*, além de diversas entrevistas e depoimentos das próprias militantes que narravam suas diversas experiências na luta armada, como Vera Sílvia Guimarães. Estes materiais foram trabalhados de formas variadas; às vezes o material era exibido sem tecer nenhuma reflexão ou contextualização e a partir do que os estudantes percebiam, íamos construindo o conhecimento histórico fazendo análise das imagens, o que Marcos Napolitano denomina como texto gerador. Outras vezes, o material era utilizado como forma de auxiliar e propiciar a construção do imaginário daquele período. O que é certo é que, independente da temática trabalhada o material audiovisual deve ser problematizado, refletido de forma crítica, observadas as nuances do que está posto nas entrelinhas. Contribuir para aprimorar a leitura das imagens que são trazidas para a sala de aula, de forma que sua formação ocorra de forma mais ampla.

como objetivo principal a confecção de uma sequência didática que envolva a problematização da minissérie *Anos Rebeldes*, bem como demonstrar sua potencialidade como recurso didático para tratar em sala de aula a participação das mulheres na luta contra à Ditadura Militar.

A pretensão das sequências didáticas propostas objetiva conhecer, discutir e ressignificar a história da participação das mulheres em grupos de oposição à Ditadura Militar, em grupos de esquerda que optaram pela resistência e luta armada através do uso das novas linguagens culturais em sala de aula.

Posto isto, o recorte temporal da pesquisa está compreendido aos anos de vigência da Ditadura Militar brasileira. No entanto, deve-se ressaltar que os anos de maior repressão aos grupos de clandestinos de esquerda que culminaram também com a formação de diversos grupos armados nesse período foram entre os anos de 1968 a 1974. Cabe pontuar que a trama da minissérie enfoca sua narrativa de reconstituição histórica no período dos anos de 1964 a 1972.

O enfoque na participação das mulheres durante a Ditadura Militar a partir desse recurso midiático foi uma das alternativas encontradas pela autora dessa dissertação para quebrar, de certa forma, com os silenciamentos ou os esquecimentos sobre a efetiva participação dessas mulheres que optaram pela luta armada como forma de combater os governos militares. Faz-se necessário apontar, conforme Vanderlei Machado, que os livros didáticos pouco abordam a presença das mulheres na luta armada contra a Ditadura Militar (MACHADO, 2010), perpetuando desta maneira o silenciamento da história das mulheres também no espaço escolar.

Assim, o presente trabalho visa contribuir e auxiliar os colegas professores que ministram a disciplina de História a pensar no uso de diferentes linguagens culturais para abordar temas sensíveis, os quais, por vezes, são negligenciados e/ou ausentes nos livros didáticos. Aqui, refere-se especificamente a ausência ou negligência dos livros didáticos em relação a História das Mulheres e sua participação nos eventos históricos políticos, como é o caso das mulheres que pegaram em armas durante a Ditadura Militar em prol de seus ideais

Por este motivo, quando possível, em meu trabalho docente, selecionava para as aulas materiais contendo depoimentos, entrevistas, palestras, entre outros, que pudessem demonstrar a relevância do papel desenvolvido por elas no espaço da sala de aula. Tal prática propicia também a possibilidade de atentar para essa parcela da população que há séculos vem sendo relegada a planos secundários, numa sociedade ditada pelo machismo e pela desigualdade de

gênero, com a justificativa, por vezes, de apresentar-se como “sexo frágil” ou até mesmo como “inferiores” aos homens.

Penso ser essa pesquisa relevante, pois, estamos na terceira década do século XXI e não se pode mais admitir que temáticas que envolvam a história de mulheres fique fora do contexto da sala de aula, como demonstrarei no capítulo I. Logo, essa abordagem poderá reverberar positivamente para a formação de cidadãos e cidadãs livres de preconceitos em relação às questões de gênero.

Sobre o porquê ensinar a história destas mulheres combatentes na escola, além de como dito antes, não estender o silêncio acerca de sua participação na história, entendo que posso, como professora, contribuir para trazer à tona esta temática nas aulas de História, criando possibilidades de dar visibilidade e propiciar momentos de reflexão e reconhecimento da importância dessas mulheres na História do país.

Compreendo que trazer sua história para sala de aula também é uma questão de representatividade feminina. As experiências dessas mulheres podem servir de inspiração para os estudantes refletirem sobre suas próprias lutas. Neste sentido, a sala de aula é um espaço propício e capaz de promover reflexões sobre, por exemplo, a contribuição política desenvolvida também pelas mulheres para a garantia de direitos políticos e sociais que usufruímos hoje, ou para reconhecimento do espírito combativo na busca de um mundo mais justo.

Como Margareth Rago expôs no prefácio da obra de Susel Oliveira da Rosa (2013, p.15), “não é demais lembrar como as mulheres foram banidas da História, e também da História do Brasil, o que se constata acompanhando os livros didáticos e os diversos textos destinados à formação de jovens”. Neste sentido, diante da ausência da história delas nos manuais didáticos, justifica-se a abordagem desta temática a partir de outros meios próprios a instruir, como proponho nesta pesquisa, visando, sobretudo garantir a pluralidade das diversas narrativas históricas. Posto que, como bem sabemos a História não é universal.

O produto final desta pesquisa confluiu para a elaboração de uma sequência didática, a qual visa contribuir com os docentes da disciplina de História da Educação Básica do país, propiciando aos mesmos refletir e elaborar suas aulas a partir da perspectiva do uso de obras audiovisuais como recurso didático em sala de aula.

Sendo assim, esta pesquisa pode servir como fonte de pesquisa para meus colegas de ofício, uma vez que será disponibilizada no banco de dissertações deste programa.

Em síntese, a sequência didática consiste em uma proposta metodológica e pode ser elaborada a partir de diferentes modelos. Isto é, são um conjunto de propostas de aulas a serem ministradas, objetivando tratar de uma determinada temática ou conteúdo pedagógico curricular, tornando o ensino e a aprendizagem mais significativa, conforme pondera Zabala (1998).

Assim, o autor considera que uma sequência didática possibilita o estudo articulado e interrelacionados às modificações e adaptações que ocorrem continuamente nas práticas educativas. Identificar nas fases de uma sequência didática, as atividades que a conformam e as relações que se estabelecem devem nos servir para compreender o valor educacional que têm, as razões que as justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas (ZABALA, 1998, p. 54).

Para este trabalho buscou-se utilizar como subsídios para as aulas propostas, além de textos escritos que compõem o livro didático e eventuais pesquisas na internet, também a exibição da minissérie *Anos Rebeldes*, buscando historicizar, discutir, refletir e explorar os diversos pontos de vista com o intuito de desenvolver o ensino-aprendizagem de forma significativa para os estudantes, e em prol da construção de uma consciência histórica em relação às representações abordadas sobre o período e às questões relativas às mulheres neste processo.

Ao longo do processo de escrita desta dissertação busquei aporte teórico-metodológico em autores que dialogam nas áreas do ensino de História, recursos audiovisuais e Ditadura Militar e Mulheres na luta armada. No tocante a revisão bibliográfica foi realizada uma busca por teses e dissertações que se aproximavam do trabalho aqui desenvolvido, as quais trouxeram contributos importantes para esta pesquisa.

Utilizei como método de pesquisa a busca por palavras-chave nos sites dos bancos de dissertações do site da CAPES e do ProfHistória Nacional. Destaco que, no catálogo de banco de dissertações e teses da CAPES foi possível encontrar muitos trabalhos da área do ensino de História que tematizam recursos audiovisuais, incluindo novelas, minisséries que se aproximam do tema dessa dissertação. Em uma busca rápida empregando as palavras (minisséries + História) encontramos 128.987 resultados. Para a busca específica minissérie *Anos Rebeldes* foram apresentados 225.033 resultados.

Deste modo, acredito que citar a existência numérica destas pesquisas é relevante, pois se constata ser uma temática que suscita uma infinidade de problematizações e de novos olhares que intrigam e instigam os pesquisadores da área das ciências humanas.

Outras palavras pesquisadas nos bancos de dados foram utilizadas como (mulheres + luta armada), prescrição de audiovisuais no ensino de História e Ditadura Militar. Apresento a seguir o resultado obtido e selecionado a partir destas buscas.

Nesta busca, após o refinamento e seleção das palavras História das Mulheres + ensino de História, apresentou um trabalho de mestrado que contempla a intenção desta investigação. Trata-se da dissertação intitulada “Ideias históricas de jovens do ensino médio sobre representação das mulheres no ensino de História do Brasil: estudo de caso”, escrita por Elaine Prochnow Pires e publicada pela Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2016. Esta dissertação foi analisada, pois, contém proposta semelhante no que diz respeito a visibilidade do protagonismo feminino na História do Brasil e por ser tratar de uma dissertação propositiva desenvolvendo quatro sequências didáticas para trabalhar o papel desempenhado pelas mulheres em quatro períodos históricos distintos, sendo eles a Era Vargas, Período Democrático, Ditadura Militar e Redemocratização. Porém, esta dissertação se difere do presente estudo por problematizar uma fonte audiovisual para tratar em sala de aula a temática das mulheres que combateram armadas contra a Ditadura Militar

Para a palavra prescrição de recursos audiovisuais + ensino de História, foram encontrados os registros apresentados 1.358.455 registros, destes 914.963 são dissertações de mestrado e 325.014 teses de doutorado. Entre tantas opções escolhi a dissertação de Denise Quitzau, pois, aborda as relações entre o cinema, o ensino de História e as possibilidades de utilizá-lo como recurso didático para aulas de História em uma perspectiva interdisciplinar e multidisciplinar, apesar de ela abordar o sincretismo religioso, acredito que a revisão bibliográfica realizada nesta pesquisa acerca do cinema e do ensino de História contribuiu para o desenvolvimento da escrita deste trabalho.

Também a dissertação intitulada “Entre prescrições e práticas: o cinema no ensino de história”, realizada por Lara Rodrigues Pereira e publicada/defendida na pela Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2013. Esta dissertação foi analisada porque aborda o uso de obras cinematográficas como recurso didático para o ensino de História dialogando com a

intenção da presente pesquisa sobre a questão do início da prescrição de recursos audiovisuais no ensino de História. Contudo, não foi encontrada nos sites do ProfHistória Nacional nem no Portal da Capes, pois, trata-se de uma dissertação apresentada no Programa do Mestrado Acadêmico da UDESC (PPGH). Verificou-se na dissertação de Lara Rodrigues Pereira a definição de narrativas históricas e narrativas fílmicas, bem como o início de sua prescrição como ferramenta pedagógica, legislação que regulamentava e órgãos governamentais incumbidos de controlar e produzir materiais para fins educativos.

Para a busca das palavras Ditadura Militar entre os resultados apresentados optou-se pela dissertação de Deborah Silva de Queiroz, cujo título é “Memória da resistência à Ditadura Militar brasileira: guia para utilização de filmes em sala de aula”. Aproxima-se, pois, contempla dois pontos em comum, a prescrição de recursos audiovisuais e o recorte temporal da Ditadura Militar.

A dissertação intitulada “Tocando na ferida: gênero e ditadura no ensino de História através de análise de testemunhos”, escrita por Isadora Ritterbusch Librenza, tem como tema central o ensino de História das Mulheres na Ditadura Militar. Aborda as relações e diferenciações entre o passado e o presente na perspectiva da categoria de gênero para interpretar as memórias de uma personagem.

Também contribuiu para a construção deste trabalho, a dissertação de mestrado de Olívia Rangel Joffily, intitulada “Esperança equilibrista: resistência feminina à Ditadura Militar no Brasil (1964 -1985)”, que revista as histórias silenciadas das mulheres que resistiram ao regime de exceção. Assim, como a tese de doutorado apresentado por Maria Cláudia Badan Ribeiro, intitulada “Experiência de luta na emancipação feminina: mulheres na ALN”, a qual pesquisa sobre as mulheres que atuaram numa organização clandestina de esquerda específica, a Ação Libertadora Nacional.

Para as buscas referentes a minissérie Anos Rebeldes foram 3 as dissertações escolhidas. A dissertação de Ana Claudia Peixoto de Melo, intitulada “História e ficção: na minissérie Anos Rebeldes”, o que mais chamou a atenção ao ler o resumo foi ter em comum duas das palavras-chaves que utilizo: Ditadura Militar e minissérie *Anos Rebeldes*. Foi a primeira dissertação que li sobre a minissérie. Melo debruça-se no estudo sobre como a narrativa histórica é utilizada numa narrativa ficcional, bem como a contextualização da minissérie. Trata também da relação entre a Indústria Cultural e a apropriação dos fatos históricos tornando-os atrativos em busca de audiência. Já a pesquisa de Mirella Lopes Nunes, intitulada “Teledramaturgia de minissérie:

a relação entre a história e ficção em *Anos Rebeldes*”, versa sobre como uma obra televisiva propicia a construção dos discursos e do imaginário em torno do período da Ditadura Militar, bem como nos reflexos dessa obra que reverberaram no cenário político do país.

A dissertação de Sandro Gonzaga, intitulada “A visão global da história: a ditadura civil-militar através da minissérie *Anos Rebeldes*”, analisa o papel relevante da televisão e de seus produtos como novelas e minissérie refletindo sobre a narrativa ficcional da História.

Em síntese, estes materiais são fundamentais, especialmente no que diz respeito aos referenciais bibliográficos e aos conceitos empregados. Dialogar com autores sem dúvidas enriqueceram sobremaneira a pesquisa que vos apresento.

Acerca da revisão bibliográfica e os autores requisitados nesta discussão, estes serão apresentados conforme as especificidades das temáticas que compõem cada capítulo. Assim, a presente pesquisa se diferencia das demais, pois propõe o ensino de História utilizando linguagem distinta do convencional, visto que se apropria de uma produção televisiva para construção do conhecimento histórico, visando sobretudo visibilizar, revisitar e ressignificar a história das mulheres que atuaram na luta armada. Penso que caberia, pelo menos um parágrafo, apontado no que o seu estudo se diferencia dos trabalhos acima citados.

Para as questões voltadas para o ensino de História e o uso de recursos audiovisuais recorri aos seguintes autores: Circe Bittencourt, Mônica Almeida Kornis, Darcy Viglus, Luís Fernando Cerri, Isabel Barca, Michelli Machado, Verena Alberti, Nilo André Piana Castro, Marcos Napolitano, Marc Ferro, Michelle Lagny, Maria Auxiliadora Schmidt, Kátia Abud.

Para realizar a discussão sobre a temática da Ditadura Militar e dos temas sensíveis busquei respaldo em autores como Lucileide Costa Cardoso, Maria Helena Alves, Alessandra Ciambarella, Carlos Fico, Verena Alberti, entre outros.

Ao abordar a História das Mulheres, gênero e à Ditadura Militar utilizei com o aporte autores como Cristina Scheibe Wolff, Ana Maria Colling, Mirian Goldenberg, Susel Oliveira da Rosa, Marcelo Siqueira Ridenti, Luísa Dornelles Briggmann, Maria Cláudia Badan Ribeiro, Michelle Perrot, Joan Scott, Maria Izilda Santos de Matos, Margareth Rago e outros.

Já para tratar das questões sobre a presença das mulheres nos livros didáticos procurei auxílio em autores como Cristiani Bereta da Silva, Vanderlei Machado, Juliana Kummer Perinazzo Ferreira e Lilian Marta Grisolio, Letícia Mistura e Flávia Eloisa Caimi. Todos estes autores trouxeram contribuições significativas no processo de construção desta pesquisa.

Para melhor expor este processo de construção da problemática e realização do produto, informo que esta dissertação foi dividida em três capítulos, a saber:

O primeiro capítulo, intitulado *A história das mulheres e a participação feminina na resistência contra a Ditadura Militar - uma revisão bibliográfica*, teve como enfoque a discussão em torno das relações de gênero, uma vez que o mote da pesquisa foi versar sobre a participação das mulheres no combate à Ditadura Militar na luta armada. Além de trazer um debate teórico sobre a abordagem, ou a ausência desta, acerca do engajamento das mulheres na luta armada nos conteúdos dos livros didáticos. Assim, esse capítulo foi subdividido em três partes: na primeira delas buscou-se tratar da ausência da participação das mulheres nos livros didáticos como uma forma de reafirmar as relações de poder estabelecidas milenarmente que retratam as mulheres como submissas e, que, portanto, não “precisam” ser representadas nos livros didáticos. No segundo subcapítulo, abordei sobre a história das mulheres na historiografia e a construção desta área de pesquisa. No terceiro subcapítulo, observei questões referentes aos temas sensíveis e a participação das mulheres na luta armada, bem como a condição delas naquele contexto social. O quarto subcapítulo tratou sobre o porquê ensinar a História das Mulheres e a relevância desta temática ser trabalhada na escola atualmente.

No segundo capítulo, intitulado *Audiovisuais e o Ensino de História no Brasil*, buscou-se uma abordagem através de reflexões teórico-metodológicas sobre o uso de recursos audiovisuais como linguagem a ser utilizada para compor o ensino de História. E em seu primeiro subcapítulo, procuro realizar uma discussão bibliográfica que explicita as relações entre o ensino de História e os recursos audiovisuais no Brasil, tais como cinema e séries de televisão, bem como dialoga com as legislações vigentes que preconizam o ensino de História. Já o segundo subcapítulo evidencia como as minisséries podem servir como instrumento pedagógico para dar visibilidade a uma história ainda pouco contada, colaborando no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

E no terceiro e último capítulo, intitulado *Anos Rebeldes: Uma proposta de sequência didática para aulas sobre a Ditadura Militar*, pretendi historicizar a produção dessa minissérie, trazendo à tona o contexto no qual ela foi produzida. Neste capítulo, ainda, foi apresentado os preceitos mobilizados para a elaboração da sequência didática proposta. Vale ressaltar que este capítulo evidenciou a possibilidade de se utilizar a minissérie *Anos Rebeldes*, pois as fontes imagéticas têm, segundo Castro, o “poder” de agir e despertar diversas reações nos estudantes, atuando como forma de complementar e deixar mais concreto e palpável os assuntos que serão

abordados em sala de aula sobre a temática da ditadura. Castro afirma que “a compreensão por imagens tem um apelo afetivo e emocional direto, não passa pela abstração formal do discurso escrito ou oral. Sua efetividade é ampliada pela rapidez com que é processada atuando no campo psicológico” (CASTRO, 2012, p. 32). A intenção é que o processo de ensino-aprendizagem através das fontes audiovisuais torne-se mais significativo e que seja possível construir junto aos estudantes o conhecimento sobre a importância da participação das mulheres neste período, uma vez que pouco se fala sobre o protagonismo delas.

Sendo assim, acredito que as personagens Heloísa, interpretada pela atriz Cláudia Abreu, e Sandra, interpretada pela atriz Deborah Evelyn, possam contribuir de forma significativa para a compreensão sobre a participação efetiva e engajada das mulheres durante este período histórico. Embora ambas sejam personagens ficcionais, ou seja, criadas e idealizadas pelo autor da minissérie, Gilberto Braga, trazem em sua essência traços de mulheres, fatos e acontecimentos reais. Estas representações colaboram e reforçam o desprendimento, sagacidade e coragem que muitas mulheres ousadas e destemidas tiveram ao se oporem contra os governos militares. Entendo, também, que a compreensão sobre o que seria o papel social das mulheres nos dias de hoje será ressignificada após as reflexões realizadas a partir desta perspectiva abordada. Portanto, a originalidade deste trabalho é demonstrar o potencial da minissérie ao possibilitar dar visibilidade para as mulheres na luta armada

Já os planos de aulas elaborados para trabalhar a minissérie, nas aulas que discorrerão a temática sobre luta das mulheres contra a Ditadura Militar no Brasil encontram-se no apêndice desta pesquisa.

Por último, destaco o processo metodológico desenvolvido para a construção das propostas de aulas do produto final desta pesquisa. Assim, o objeto proposto como recurso alternativo para as aulas de História é a minissérie *Anos Rebeldes*, avaliei. Inicialmente assisti a minissérie completa por duas vezes. Depois, realizei a seleção de cenas selecionadas para compor as aulas.

Inicialmente, assisti a minissérie toda de forma geral, observando todas as questões que a minissérie abordava, que eram muitas e variadas, como a questão do tabu sexual, ingresso das mulheres no ensino superior, engajamento político e na resistência, ao golpe militar e ao regime de exceção que se instaurou no Brasil em 1964. Também o contexto da Guerra Fria ao nível mundial e as ideologias distintas que a regiam estavam presentes na obra. Atento ao fato de

que, já nessa primeira apreciação da minissérie, fiz anotações⁴ referentes às minutagens e aos assuntos que tratavam as cenas, as quais poderiam ser exploradas e sugeridas na confecção da sequência didática para tratar sobre a participação das mulheres na luta armada contra a Ditadura Militar. A segunda vez que assisti, iniciei o processo de decupagem da minissérie, ou seja, a seleção e escolhas das possíveis cenas a serem utilizadas — concomitante a esse processo foram selecionadas muitas imagens para serem utilizadas tanto na dissertação como no material produzido. Depois essas cenas passaram por outras seleções, como as cenas que envolvem as mulheres atuando na resistência e na luta armada — como evidenciam as personagens de Heloísa e Sandra — e o mote destas sequências didáticas; cenas que contribuíssem para compreender o cenário nacional, bem como o cenário internacional; e seleção de cenas “mais secundárias” a esta proposta, mas pertinentes, as quais demonstravam como as transformações que emergiram na década de 1960 corroboraram para as mudanças de padrões sociais e comportamentos das mulheres. Entre eles, destaco como o autor representou os ideais da ordem vigente em relação à percepção da mulher divorciada, ou traída, ou que vivia num casamento de aparências, estes aspectos representados em Natália, a personagem interpretada por Betty Lago.

Concluída a etapa de decupagem da minissérie *Anos Rebeldes*, o próximo passo dado foi fazer o fichamento das cenas escolhidas. Enfatizo que muitas cenas não tratavam da resistência feminina, mas eram importantes para a construção das aulas, por isso, muitas cenas não diretamente relacionadas ao engajamento das mulheres na luta armada foram igualmente fichadas. Este fichamento também foi importante, pois continha a transcrição de todos os diálogos, bem como as demais nuances observadas dos 52 trechos selecionados, os quais dois terços foram explorados nesta pesquisa. No entanto, o fichamento comportou majoritariamente descrições de cenas nas quais as mulheres protagonizavam em ações de resistência contra a Ditadura Militar, este norteou e auxiliou no processo de realização do cotejamento consistente das cenas selecionadas com base na revisão bibliográfica. Também recorri ao fichamento da minissérie, principalmente na construção do terceiro capítulo desta dissertação, o qual recorri

⁴ Durante o processo de decupagem e cotejamento foram registrados dois cadernos grandes que continham as primeiras anotações sobre as impressões observadas de cada cena selecionada. Tais observações foram preciosas, pois foram metodicamente descritas com detalhes que facilitariam o acesso, caso fosse necessário. As especificações das cenas foram feitas de forma minuciosa e continham informações como minutagens, discos, falas, descrições do ambiente e da sonorização, bem como todas as nuances que as cenas buscavam representar, entre eles os sentimentos despertados enquanto telespectadora. Ao todo foram empregadas 22 cenas selecionadas, além dos primeiros 50 minutos da minissérie na íntegra, nos 5 momentos propostos da sequência didática.

às imagens e trechos de algumas cenas, bem como na proposição das atividades que mencionavam diretamente. Assim, busquei nos autores já citados anteriormente, para que uma análise comparando as cenas assistidas com as reflexões teóricas metodológicas sobre as temáticas relacionadas a minissérie e a proposta da sequência, quais sejam: as mulheres na luta armada. Como é um assunto bastante extenso, pois, tal problematização demanda uma pesquisa ramificada, pois, é preciso tratar de muitas questões ao mesmo tempo. Então, para a narrativa histórica a qual me propus entendo que não é possível falar sobre engajamento feminino na ação armada, sem ao menos discorrer brevemente que seja quais foram os processos históricos em relação à História das Mulheres, bem como de suas ações políticas sem mencionar a trajetória que resultou nas tomadas de decisões e ações das mulheres guerrilheiras de nosso país. Assim, como avaliei ser necessário tratar das questões sobre o uso de recursos audiovisuais em sala de aula, bem como realizar um apanhado resumido contextualizando o período histórico da Ditadura Militar relacionado com as cenas da minissérie e aos seus respectivos desdobramentos, no cenário político brasileiro, no ano de 1992. Pois, compreendo que a intenção deste produto final é contribuir com a sequência didática apresentada como uma sugestão para meus colegas professores. Por isso, busquei trazer na dissertação, a partir da experiência pessoal somado há mais de 10 anos em sala de aula, temáticas que pudessem colaborar para o fomento e aplicabilidade de tal empreitada. E, se é sugestão, o professor pode utilizar partes dela, ou integral, ou ainda adaptá-la para outros conteúdos, enfim há uma infinidade de abordagens que pode ser dada pelos colegas.

2. A HISTÓRIA DAS MULHERES E A PARTICIPAÇÃO FEMININA NA RESISTÊNCIA CONTRA A DITADURA MILITAR: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Neste capítulo buscou-se discutir sobre o protagonismo das mulheres face à Ditadura Militar brasileira e as formas como são representadas nas narrativas historiográficas acerca do engajamento político feminino na resistência. Diante da constatação da ausência da história das mulheres que atuaram em grupos clandestinos que optaram pela luta armada nos manuais de História, acreditamos ser importante conhecer como a historiografia tem abordado esse tema visando contribuir para a inserção do mesmo nas aulas de história do Ensino Médio.

Partimos do pressuposto que a ausência desta temática nos livros didáticos está intrinsicamente relacionada com uma História que vem sendo escrita, em sua maioria, sob uma perspectiva androcêntrica. Nessa perspectiva, considera-se, que os feitos masculinos têm maior relevância política e social em comparação aos feitos femininos, ressaltando cada vez mais as relações estruturais de poder. Neste caso, a ausência da participação feminina nos eventos históricos atua como instrumento de manutenção do status quo da dominação masculina.

Foi possível constatar nas narrativas historiográficas sobre a Ditadura Militar, por exemplo, que o protagonismo masculino predomina. Tanto os aliados ao governo militar como os opositores homens têm suas atuações registradas em maior número, ou seja, reforçando uma história masculina. Além disso, a permanência desse modelo de narrativa demonstra uma mentalidade reducionista que não contempla a totalidade da sociedade, sobretudo em termos políticos.

Esse cenário atravessa nossos dias em virtude das relações de poder vigente, como nos recordam as autoras Maria Paula Nascimento Araújo e Myriam Sepúlveda dos Santos, tanto história como a memória de eventos traumáticos são tratadas, interpretadas e escritas conforme os jogos de interesses do presente, que envolvem necessariamente poder e exclusão (ARAÚJO; SANTOS, 2007, p. 95).

Assim, este texto foi conduzido a partir do aporte teórico que abarcam reflexões sobre a História das Mulheres e o ensino de História.

No primeiro subcapítulo, “Os livros didáticos e a História das Mulheres”, teve como enfoque abordar a ausência da História das Mulheres nos livros didáticos de História. Para esta discussão busquei respaldo nas reflexões de autores que iluminam a temática, tais como Circe

Bittencourt (2004), Cristiani Bereta da Silva (2007), Letícia Mistura e Flávia Eloisa Caimi (2015), Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004), Selva Guimarães Fonseca (2009), Thaís Nívia de Lima e Fonseca (2006) e Vanderlei Machado (2008; 2010).

O segundo subcapítulo, “O que é a História das Mulheres?”, procurou refletir acerca da construção da História das Mulheres e de que forma foram tratadas pela historiografia. Assim, foram eleitas autoras como – Irene Montesuma Vaquinhas (2019), Joan Scott (1992), Michelle Perrot (1989; 2005; 2019), Maria Izilda Santos de Matos (2013), Maria Paula Nascimento Araújo e Myriam Sepúlveda dos Santos (2007) e Margareth Rago (1995; 2007; 2009), – que trazem contribuições relevantes para se discutir como se deu o processo histórico de construção e consolidação do campo de estudos denominado História das Mulheres.

Já o terceiro subcapítulo “Temas sensíveis e as mulheres na ditadura” versou sobre o ensino de história e os temas sensíveis, pontuando os desafios e demandas que essa temática requer do docente. Também tratou da narrativa histórica construída acerca participação das mulheres na luta armada, bem como apresentou a contextualização política e social do período. Para tanto, recorreu-se a autores como Ana Maria Colling (1997), Alessandra Gasparotto e Caroline Silveira Bauer (2021), Cristina Scheibe Wolff (2012), Carlos Fico (2012), Circe Bittencourt (1993), Cristiani Bereta da Silva (2019), Erinaldo Cavalcanti (2019), Jessie Jane Vieira de Sousa (2012), Luísa Dornelles Briggmann e Cristina Scheibe Wolff (2019), Maria Paula Nascimento Araújo (2013), Mirian Goldenberg (1997), Susel Oliveira da Rosa (2013), Reinaldo Lindolfo Lohn (2019) e Verena Alberti (2014; 2016).

E para finalizar, o quarto subcapítulo, “Por que ensinar a história das mulheres?”, procurou discutir a importância de se trabalhar a História das Mulheres em sala de aula, visando, sobretudo, trazer à tona a mulher enquanto sujeito ativo da História. Para contribuir com esta reflexão utilizei como aporte Carolina Giovannetti e Shirlei Rezende Sales (2020), Elaine Prochnow Pires e Cristiani Bereta da Silva (2018), Paulo Roberto Iotti Vecchiatti (2018).

2.1. Os livros didáticos de História e a História das Mulheres

A História das Mulheres passou a ser construída a partir da década de 1970 como campo específico da História. Anteriormente, a História das Mulheres era incorporada a historiografia dita universal, sendo as mulheres inseridas como coadjuvantes ou suplemento desta narrativa historiográfica.

Assim, pode-se inferir que este campo historiográfico se beneficiou da renovação da escrita da história que ocorreu com o advento das Escolas dos Annales na década de 1930 e, mais especificamente, da Nova História, a qual emergiu na década de 1970. Esta última ampliou significativamente a natureza das fontes históricas e as possibilidades das narrativas históricas, visto que a História passou a ser escrita a partir de diferentes perspectivas como da História das Mentalidades, da História Social, História Cultural e da Micro-História.

Embora a invisibilidade feminina nas obras historiográficas seja uma questão discutida nos meios acadêmicos desde a década de 1970, há de se pontuar que ela é ainda presente na atualidade. Para além dos debates acadêmicos, cabe ressaltar que a História das Mulheres tem permeado os debates em diferentes espaços sociais ao longo das últimas quatro décadas. A questão é: Se os debates sobre as mulheres, as condições femininas e sua participação na história permeiam diversos espaços públicos, por que os livros didáticos negligenciam a presença das mulheres nos acontecimentos históricos?

Diante da ausência e/ou negligência da História das Mulheres, notadamente, da história da participação feminina nos grupos clandestinos de esquerda que lutaram contra a ditadura, nos manuais didáticos. Constatadas por diversos pesquisadores, isto se torna mais um dos inúmeros desafios encontrados no cotidiano do ofício docente. Trazer a temática sobre a atuação das mulheres na história, em sala de aula, é uma tarefa que exige maior atenção e dedicação, dado que a renovação historiográfica surgida no século XX ainda não foi plenamente incorporada aos livros didáticos, prevalecendo nesses manuais uma história política e econômica onde se ressalta personagens masculinos.

Tanto a história das mulheres como a dos movimentos sociais e das crianças compõem os novos temas, problemas e objetos e se incluem nesta renovação historiográfica mencionada anteriormente, os quais, aconselham-se ser introduzidos nos manuais didáticos. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2004, p. 15), estes novos temas e objetos resultam das transformações do ensino da História no Brasil iniciadas na década de 1980 e expressam as tendências atuais que regem o ensino da História em nosso país. Ao que se refere aos novos temas e objetos, estes são preconizados a partir da legislação educacional desde década de 1990. Ainda que constatada a inserção da renovação historiográfica nos materiais didáticos, mesmo que se dê na prática ainda de forma tímida, compreende-se que tal processo de inclusão dos novos temas e objetos que contemplem perspectivas plurais no ensino de História tem ocorrido, bem como a assimilação e a prática dessas novas proposições no cotidiano escolar. Assim, este

processo demanda adaptação dos diferentes atores que integram a educação e as normativas que as regem. Com isso, quero dizer que tais mudanças estão em constante processo de transformação, adaptação e adequação, posto que as mudanças culturais e de mentalidades são processos que ocorrem a longo prazo. Observou-se, por exemplo, que a temática sobre o protagonismo feminino nas organizações de esquerda, em geral, ainda não é contemplada nos manuais didáticos. Mas, neste caso, de acordo com Vanderlei Machado (2010, p. 5), a ausência da história da participação das mulheres nas lutas contra o regime militar nos livros didáticos não se justifica pela ausência de uma bibliografia sobre o tema, visto que desde o final da década de 1980 estão sendo publicados estudos sobre essa questão.

Assim, temas específicos como a atuação das mulheres nos grupos clandestinos que optaram pela luta armada, o qual norteia a proposição das sequências didáticas objetivo principal desta pesquisa, demanda que o professor utilize outros recursos que dê suporte e complemento aos manuais didáticos disponibilizados pela escola. Sendo assim, proponho como alternativa utilizar a minissérie *Anos Rebeldes* como ferramenta didática para trabalhar este tema.

Verifica-se que, de acordo com Cristiani Bereta da Silva (2007), Vanderlei Machado (2008; 2010), Flávia Eloisa Caimi e Letícia Mistura (2015), a História das Mulheres nos livros didáticos vem sendo inserida nos manuais didáticos ainda de forma lenta e efêmera, por meio de “boxes” separados do texto principal, ou quando inseridas no corpo do texto são tratadas de forma genérica, ou como complemento. Em vista disso Silva aponta:

Em relação aos livros de História, especificamente, a preocupação com a “renovação historiográfica” está explicitada como um dos critérios de avaliação das coleções didáticas, no PLND de 2005 e 2007. A necessidade de incorporar renovações historiográficas como os novos temas e problemas históricos, dentre eles a história das mulheres, aliada ao próprio desenvolvimento da “mercadoria” livro didático nos últimos anos, pode revelar, contudo, situações singulares e, também, algumas armadilhas. Os livros publicados a partir da segunda metade da década de 1990 em diante certamente mudaram aspectos relacionados aos seus conteúdos e metodologias, e se preocuparam em abrir espaços para outras discussões no campo da História. Contudo, as alterações, no campo da renovação e incorporação historiográfica, passaram a ser realizadas a partir de inúmeros links, boxes, textos dentro de outros textos, bem como com uma pluralidade de imagens - que hoje caracterizam os livros didáticos de modo especial. Esses recursos, de certa forma, abriram apenas “parênteses” para que questões que envolvam aspectos da vida cotidiana, privada e, assim, por associação histórica, da história das mulheres e das relações de gênero, fossem abordadas. A leitura de algumas coleções de livros didáticos de História, publicadas entre final da década de 1990 e início de 2000, certamente permite constatar avanços teóricos e metodológicos incorporados aos textos didáticos. Porém, não obstante estas constatações, essa mesma leitura pode revelar, também, algumas

incômodas permanências, ainda presentes nos textos escolares (SILVA, 2007, p. 227, 228).

Com isso, busco enfatizar que embora a inserção da renovação historiográfica nos livros didáticos seja constatada, as questões referentes ao gênero e a história das mulheres, ainda são realizadas de forma deficitária, visto que continua sendo apresentada nos manuais didáticos como complemento e reproduzindo permanências das estruturas patriarcais. A referida autora assevera que,

mesmo depois de anos de contestações de movimentos feministas que remontam as décadas de 1960/70, [...], as mulheres parecem permanecer como um grupo desviante entre os saberes históricos escolares, ao passo que os homens ainda ocupam a “base da elaboração da regra”. A história das mulheres e, mesmo, as formulações sobre as diferenças e desigualdades de gênero, são, ainda, adendos da história geral, muitas vezes incorporadas e abrigadas sob o guarda-chuva das minorias étnicas, nacionais, religiosas ou sexuais (SILVA, 2007, p. 229).

Isto demonstra que o mercado editorial dos livros didáticos ainda hoje segue a mesma lógica da produção historiográfica que prevaleceu até os anos 1970, pois privilegia a reprodução da história em que o universo masculino é predominante.

Conforme apontam as autoras Livia de Rezende Cardoso e Rosa Virgínia Oliveira Soares de Melo, em artigo que trata sobre critério de gênero no Programa Nacional do Livro Didático, publicado em 2021, “mostram que mais da metade das imagens apresentada nas coleções didáticas têm personagens principais masculinos (quase 70%), associando personagens femininos a um papel secundário” (CARDOSO; MELO, 2021, p. 78). Já Vanderlei Machado, em sua análise sobre livros didáticos de história para o Ensino Médio, constatou que embora as imagens revelem a presença feminina em eventos históricos, não há, contudo, a intenção de demonstrar sua atuação como sujeitos históricos. Pois, segundo o autor, “nas legendas das referidas fotos, são feitas menções genéricas, utilizando-se termos como populares, jovens, estudantes, manifestantes, presos políticos, para descrever cenas onde figuram homens e mulheres” (MACHADO, 2010, p. 8).

Outro aspecto interessante a ser observado refere-se as atribuições femininas destacadas nos livros didáticos voltados para as etapas do Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), Cardoso e Melo nos informam que:

são definidas principalmente numa relação romântica heterossexual, com a família, cuidando de crianças, como professoras, submissas, frágeis, excessivamente emotivas ou sob a proteção/dominação do homem, reproduzindo-se e perpetuando-se assim a

concepção de que a função da mulher é servir ao homem, estar em ambiente doméstico, excluindo-se de outras esferas sociais, e sendo valorizada por sua beleza e por seu corpo. Outras vezes, as figuras femininas são ilustradas em celebridades, sendo sexualizadas e objetificadas, tendendo a um padrão industrial (CARDOSO; MELO, 2021, p. 78).

Conforme o excerto acima, enfatizo que as mulheres ainda são representadas nos livros didáticos, em pleno século XXI, sob a ótica patriarcal, ora relegadas ao espaço privado, ora objetificadas e sexualizadas. Isso exemplifica as armadilhas e permanências já mencionadas por Cristiani Bereta da Silva (2007), e colabora para reforçar o papel feminino como secundário nas esferas sociais.

Embora os editais do PNLD analisados por Cardoso e Melo preconizarem que as figuras femininas, os indígenas, os afrodescendentes e as minorias sexuais e sociais sejam abordadas de forma positiva, “o que se observa é que a atuação das mulheres na luta por direitos sociais e na formação da classe operária é pouco mencionada ou é mencionada de forma genérica” (CARDOSO; MELO, 2021, p. 78).

Em conformidade com o que explicitam as referidas autoras, Machado (2010, p. 7), aponta que a história das mulheres que atuaram na luta armada, ou que resistiram e combateram o governo militar de outras formas, “ainda aguardam que suas histórias sejam contadas [...]”. O autor constata que, dos 11 manuais do professor analisados em sua pesquisa, poucas são as referências às mulheres, nos capítulos que tratam o período da Ditadura Militar. Observa ainda que os aspectos políticos e econômicos são enfatizados nesta narrativa histórica, e as figuras masculinas destacadas. (MACHADO, 2010, p. 2) Ou seja, parece-me que, de certa forma, a história presentes nos livros didáticos da atualidade retomam alguns aspectos da história positivista ao continuar privilegiando aspectos políticos e econômicos e não contemplar a representação das mulheres na história.

Volto a destacar aqui as reflexões já citada das autoras Araújo e Santos, pois afirmam que a história e a memória estão intrinsicamente relacionadas as questões de poder, obedecendo a lógica do poder e da exclusão (ARAÚJO; SANTOS, 2007, p. 95). Assim, compreendo que essas relações de poder também influenciam a indústria editorial dos livros didáticos, pois muitas histórias são excluídas ou privilegiadas, como já se constatou. O livro didático, conforme revela Circe Bittencourt (2004, p. 71), é “uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização pertencentes à lógica do mercado”, portanto, deve ser analisado à luz do contexto histórico em que foi produzido.

É válido destacar também que o Estado brasileiro é o maior consumidor e fomentador deste mercado editorial. Graças ao Programa Nacional do Livro didático (PNLD) obras didáticas são distribuídas para os estudantes da rede pública de ensino gratuitamente. Para Fonseca (2009, p. 49), “o livro didático é, de fato o principal veiculador de conhecimentos sistematizados, o produto cultural de maior divulgação entre os brasileiros que têm acesso à educação escolar”. Assim, pode-se inferir que muitos estudantes brasileiros, dada as condições socioeconômicas, possuem acesso apenas aos livros didáticos durante boa parte de sua vida. Neste sentido, o livro didático adquire maior relevância na formação do conhecimento histórico, haja vista que alcançou primazia nas instituições de ensino. Ainda de acordo com a referida autora, o livro didático “constitui a principal fonte de estudo, o elemento predominante e muitas vezes determinante no processo de ensino” (FONSECA, 2009, p. 49). Por isso, avalio que a ausência da história das mulheres nos livros didáticos impacta na aprendizagem e formação destes estudantes. Pois, os livros didáticos, conforme nota Machado, “podem contribuir para desconstruir ou para reforçar estereótipos de gênero, de classe, de etnia, entre outros, presentes em nossa sociedade” (MACHADO, 2010, p. 10).

Sabe-se que os livros didáticos constituem importantes objetos de pesquisa entre os pesquisadores brasileiros. Autoras como Circe Bittencourt (2004), Thaís Nívia de Lima e Fonseca (2006) e Selva Guimarães Fonseca (2009) discorrem sobre os livros didáticos e o papel desempenhado por eles ao longo da trajetória da história da disciplina de história. Em síntese, as referidas autoras explicitam que os livros didáticos são importantes instrumentos que auxiliam no processo de ensino aprendizagem de todas as disciplinas escolares. São utilizados em nosso país desde o século XIX, portanto, temos uma longa tradição no emprego deste recurso didático. Segundo Circe Bittencourt, o livro didático tornou-se importante dispositivo pedagógico para estudantes e professores, é “utilizado nas mais variadas salas de aulas e condições pedagógicas, servindo como mediador entre a proposta oficial do poder expressa nos programas curriculares e o conhecimento escolar ensinado pelo professor” (BITTENCOURT, 2004, p.72, 73). Até metade do século XX, o ensino de História no Brasil e, por conseguinte, os livros didáticos buscavam difundir a história e a memória no imaginário social para a construção de uma identidade nacional. Cabe pontuar que, o livro didático ainda contribui para a construção de uma memória histórica no imaginário coletivo de parte significativa da população brasileira. Acerca disso, Thaís Nívia de Lima e Fonseca observa que,

livros didáticos e comemorações cívicas atuam como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo e da história. Os livros didáticos têm sido, de fato, grandes responsáveis pela permanência de discursos fundadores da nacionalidade (FONSECA, 2006, p. 73).

Com o excerto acima, procuro enfatizar que os livros didáticos além de trazer conteúdos sistematizados, imagens, gravuras, sugestões de atividades entre outros, também desempenham e desempenham a função de servir aos projetos de Estado e nação, com intenção de moldar cidadãos, reproduzindo os padrões sociais moralizantes, costumes, valores, ideologias da ordem vigente. Para Bittencourt (2004, p. 72),

o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura. Várias pesquisas demonstraram como os textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa.

Com isso, chamo a atenção acerca do silenciamento e da ausência da História das Mulheres que combateram na luta armada, as quais não são contadas nos livros didáticos, visto que ao propagar a versão da história dos grupos dominantes permanece o silêncio. Pode-se inferir que tal ausência colabora para reforçar a continuidade de uma sociedade de cunho androcêntrico, também no âmbito escolar. É o que nos recorda Machado (2010, p. 9) ao constatar que, “tal lacuna contribui para consolidar uma visão da história na qual a alguns homens cabe o comando político. À mulher resta o privado. E este, geralmente, é invisível, mesmo que tenha sido espaço importante para a resistência”.

Neste sentido, compactuo com a argumentação de Joffily (2005), quando expõe que revisitar a história sobre a presença feminina na luta armada, possibilita registrar a história a partir de uma perspectiva que difere da lógica dominante. Assim, pressupõe-se que a ausência da história das mulheres na luta armada durante a Ditadura Militar nos manuais didáticos é intencional, pois não interessa a esses grupos dominantes que tal história seja disseminada.

De maneira geral, a história que vem sendo contada nos livros didáticos contribui para a perpetuação de uma sociedade pautada no machismo, no sexismo e na misoginia. Creio que é importante refletir com os estudantes sobre o porquê de o livro didático privilegiar um assunto em detrimento de outro. Por exemplo, por que é importante tratar dos atos repressivos ocorridos na Ditadura Militar e não mostrar a história de mulheres que pegaram em armas e combateram lado a lado com os homens? Por que não abordar a violência de gênero cometida durante este

período por agentes do governo? Por que essas informações não são trazidas nos livros didáticos? A quem interessa o ocultamento dessas histórias?

Conforme aponta Margareth Rago, no texto *Desejo de memória, do Dossiê Memórias insubmissas: mulheres nas ditaduras latino-americanas*,

não é demais lembrar, mais uma vez, como as mulheres estiveram presentes nas lutas de resistência às ditaduras militares implantadas na América Latina, nos anos setenta e, paradoxalmente, como têm estado ausentes, com algumas exceções, nos textos históricos e nas produções biográficas e autobiográficas, em que se narram os trágicos acontecimentos que marcam dolorosamente esse período. Não é demais insistir sobre a importância de ouvir suas vozes e de escutar atentamente os seus depoimentos e testemunhos, especialmente quando desfazem as mentiras oficiais, revelam episódios que muitos gostariam de calar e expõem a nu a violência física exercida sobre seus corpos, nas prisões, em sessões de interrogatório e tortura, ou ainda, a violência simbólica em suas inúmeras dimensões (RAGO, 2009, p. 7).

Para finalizar, busquei evidenciar neste item que a ausência das histórias das mulheres que resistiram e contestaram o governo ditatorial nos livros didáticos ocorre devido a múltiplos fatores. Entre eles destacam-se: a lentidão na incorporação da renovação historiográfica nas obras didáticas, na permanência da história que privilegia a história dos vencedores, na indústria editorial que segue a lógica do mercado. Ressaltou-se também a relevância dos livros didáticos para o ensino e aprendizagem do conhecimento histórico em nosso país.

2.2. O que é a História das Mulheres?

Sabemos que as mulheres por muito tempo foram silenciadas pela escrita da história, pois, a historiografia tratava a história dos acontecimentos como algo universal e homogêneo, priorizando os feitos históricos políticos e militares como relevantes. Portanto, esta história registrava os feitos realizados pelos homens, já que as mulheres estavam reservadas ao espaço privado socialmente imposto a elas.

Sendo assim, buscou-se refletir sobre a História das Mulheres por compreender ser pertinente evidenciar como este campo do conhecimento histórico foi constituído, dado que o subcapítulo anterior especificou a ausência da História das Mulheres que atuaram na luta armada dos livros didáticos, bem como o subcapítulo 2.4 que refletiu sobre o porquê ensinar a história delas em sala de aula. Creio que a reflexão proposta sobre a trajetória da História das Mulheres e sua produção historiográfica corroboram na compreensão do porquê da lentidão na inserção da renovação historiográfica nos livros didáticos, conforme exposto anteriormente.

Pretendeu-se, nos itens deste capítulo, compilar as reflexões realizadas com base em revisão bibliográfica, no intuito de demonstrar o entrelaçamento destes conhecimentos a fim de trazer subsídios e reforçar a ideia a qual defendo – ainda que as mulheres tenham estado sempre presentes e atuantes nos acontecimentos históricos, nem sempre elas foram representadas como sujeitos históricos ativos pela historiografia.

No texto de apresentação da obra de Michelle Perrot, intitulada *Minha História das Mulheres*, a autora Carla Bassanezi Pinsky (2019, p. 11), expõe que no século XVIII se questionava “se as mulheres eram seres humanos como os homens ou se estavam mais próximas dos animais irracionais” Com isso, pode-se ter uma ideia de qual era o entendimento e tratamento dado às mulheres naquele período. Refletindo a partir desta perspectiva, pode-se compreender, por exemplo, o porquê de elas não estarem presentes nas narrativas históricas. Elas nem eram consideradas seres humanos, quem dirá fazer parte das narrativas históricas. A referida autora esclarece que, somente no fim do século XIX, o direito à educação para elas foi reconhecido e concedido, sendo seu ingresso nas instituições universitárias um acontecimento do século XX. Foi neste século, conforme explicita Bassanezi (2019, p. 11), que “descobriu-se que as mulheres têm uma história e, algum tempo depois, que podem conscientemente tentar tomá-la nas mãos, com seus movimentos e reivindicações. [...], que a história das mulheres podia ser escrita”.

Deste modo, percebe-se que a História das Mulheres é um campo de estudos recente da História, o qual teve origem no final da década de 1960 e década de 1970. Embora, atualmente, este campo já tenha se consolidado na área acadêmica, faz-se necessário que a História das Mulheres ocupe outros espaços e que seja ampliado o público que tenha acesso a ela. Nos inúmeros ambientes de convívio social, seja ele familiar, de trabalho, de lazer, religioso ou escolar, esta história deve ser refletida, discutida. Assim, a meu ver, o espaço da sala de aula é, sem dúvidas, um ambiente que deve privilegiar este debate, sobretudo porque proporciona a desconstrução e reconstrução dos conhecimentos históricos.

Para se compreender melhor a História das Mulheres e para que se possa no ofício docente desempenhar a tarefa de desconstruir e reconstruir esta História específica, faz-se necessário e oportuno recorrer a duas pesquisadoras deste campo, Joan Scott e Michelle Perrot. Elas são historiadoras das mulheres que vivenciaram este período de crise de paradigmas da História, a emergência do campo de estudos da História das Mulheres e que foram influenciadas pelos questionamentos e reivindicações do movimento feminista dos anos 1960 e 1970. Avalio

que tais autoras contribuem sobremaneira para conhecer como se deu o processo de construção desta história.

Em seu texto *História das Mulheres*, a autora Joan Scott traz reflexões relevantes a respeito do surgimento desta História. Para Scott, a emergência da História das Mulheres acontece nos anos 60, quando historiadoras feministas questionam a História das Mulheres que vinha sendo escrita pelos historiadores tradicionais. Em síntese, para estas historiadoras, não bastaria que as mulheres fossem inseridas na História universal, de cunho falocêntrico, atribuindo à História das Mulheres um caráter suplementar, ou seja, percebendo a mulher como coadjuvante. As historiadoras feministas reivindicavam que a História fosse reconstruída, considerando as mulheres como sujeitos históricos atuantes, bem como suas experiências fossem incorporadas a historiografia. Joan Scott afirma que, no início dos anos 1970, muitos historiadores das mulheres ainda compartilhavam da mesma percepção sobre a História das Mulheres proposta pela britânica Virginia Woolf, em 1929. Woolf defendia a ideia de inserir as mulheres na História como um suplemento. No entanto, Scott tece crítica contundente em relação a esta lógica do suplemento, que, embora pudesse pressupor ideia, interesse e compromisso com esta História, de fato não era, pois mantinha a mulher num papel secundário, de subordinação. Sobre Virginia Woolf e a lógica de suplemento, Scott explicita:

Ela divaga sobre as inadequações da história existente, uma história que necessita ser reescrita, diz ela, porque “frequentemente parece um pouco estranho, como se fosse irreal, desequilibrado”, ou seja, carente, insuficiente, incompleto. Aparentemente se afastando da reescrita da história, ela apresenta como tentativa o que parece ser outra solução: “Por que ... não acrescentar um suplemento à história? chamando-o, é claro, por algum nome discreto, de forma que as mulheres pudessem ali aparecer sem impropriedade?” A invocação de Woolf de um suplemento parece apresentar um compromisso, mas não o é (WOOLF, 1929, p. 47 apud SCOTT, 1992, p. 75).

Percebe-se com o excerto exposto acima, que havia a necessidade de uma reescrita da história por parecer irreal sem a presença das mulheres, mas se atenta para que essa escrita seja nominada de forma discreta, talvez para não gerar desconforto na academia dos anos 1930. Segundo Scott, Woolf compreendia que o projeto de reescrita da História das Mulheres suscitava questões opostas e ambíguas, uma tarefa difícil e ambiciosa.

Joan Scott (1992, p. 76, 77) afirma que, nos anos de 1960, este momento desconfortável, incômodo e instável que comprometia as premissas do campo disciplinar,

propiciou nos historiadores tradicionais resistência, e para os historiadores das mulheres a vontade de resolver este impasse, ainda que a resolução não fosse algo simples.

Para reescrever a História das Mulheres, segundo as premissas dos historiadores e feministas, havia a necessidade de remodelar termos, conceituar de forma distinta da História universal, uma vez que “o sujeito tem sido incorporado com muito mais frequência como um homem branco” (SCOTT, 1992, p. 77). Reconceituar e ressignificar são termos que se tornam primordiais para se dar legitimidade às mulheres, configurando-as como sujeitos históricos ativos. De acordo com Joan Scott, as feministas refletiam sobre a reescrita da História das Mulheres e consideravam a diferença entre homens e mulheres a partir de uma perspectiva pós-estruturalista. Isto é, que estas diferenças têm mais relações com questões de linguagem e com os discursos social, cultural e historicamente construídos do que com um simples antagonismo binário. Ou seja, era necessário que houvesse um giro linguístico na construção desta narrativa emergente.

A diferença está no âmago das teorias lingüísticas de significação. Diz-se que todos os significados são produzidos diferencialmente, através de contrastes e de oposições, e hierarquicamente, através da designação de primazia a um termo e de subordinação a outro. A interconexão do relacionamento assimétrico é importante de ser considerada, porque sugere que a mudança é mais que uma questão de ajustamento dos recursos sociais para um grupo subordinado, mais que uma questão de justiça distributiva. Se a definição do Homem permanece na subordinação da Mulher, então uma modificação na condição da Mulher requer (e provoca) uma modificação em nossa compreensão do Homem (um simples pluralismo cumulativo não funciona). A ameaça radical colocada pela história das mulheres situa-se exatamente neste tipo de desafio à história estabelecida; as mulheres não podem ser adicionadas sem uma remodelação fundamental dos termos, padrões e suposições daquilo que passou para a história objetiva, neutra e universal no passado, porque essa visão da história incluía em sua própria definição de si mesma a exclusão das mulheres (SCOTT, 1992, p. 90).

Assim, procuro demonstrar com o excerto acima que, a escrita da História das Mulheres foi um desafio árduo empreendido e que requeria estar-se atento, por exemplo, aos termos empregados a este novo campo historiográfico, uma vez que se corria o risco de armadilhas e um termo submeter o outro e cair na lógica da exclusão.

Ao longo dos anos 1970, a luta foi de construir um campo de estudos que tinha como objeto as mulheres, e constituía-se uma nova categoria de análise. Contudo, tratar a história das mulheres de forma generalizada e homogênea não era conveniente, e devia-se levar em consideração o que Joan Scott chamou de a diferença dentro da diferença. Tais diferenças foram marcadamente influenciadas pelas ciências sociais e antropológicas que se voltavam para o estudo da vida privada, dos excluídos e de suas experiências, observando diversos fatores, como

contexto social, raça, etnia. Scott (1992, p. 87, 88) argumenta que a partir da emergência da categoria gênero de análise e da política de identidade desenvolvida nos anos 80, resultou na fragmentação da história universal das mulheres. Com isso se ampliam e afluem novos objetos, novos métodos e novas categorias de estudos promovidos pelo movimento de renovação historiográfica.

Já a autora Michelle Perrot em seu artigo *Práticas da Memória Feminina* (1989) evidencia de que forma as mulheres foram relegadas ao silêncio. A autora esclarece que o silêncio das mulheres está relacionado ao discurso vigente do século XIX, que excluiu as mulheres da participação na esfera da vida pública. Foi nesse século, segundo Perrot, que a conduta social foi limitada e distinta em duas esferas, a pública e a privada. Cabia à esfera pública questões centradas na economia e política, portanto, uma esfera reservada aos homens. Já para as mulheres coube a esfera privada, o cuidar do lar, ser filha, mãe e esposa. Sobre esta distinção das esferas pública e privada e o papel da mulher na sociedade, Perrot explicita:

Esta definição, clara e voluntarista, dos papéis se traduziu na retirada das mulheres de determinados lugares: a Bolsa, os bancos, os grandes mercados de negócios, o Parlamento, os clubes, os círculos de discussão e cafés locais privilegiados da sociabilidade masculina; [...] (PERROT, 1989, p. 10).

Perrot também evidencia que a cidade, no século XIX, era um espaço sexuado em que a mulher burguesa era percebida como um ornamento pelos cronistas, observada por sua conduta social, sua aparência, roupas, ou seja, como ela mostrava a riqueza de seu marido. Já as mulheres do povo eram percebidas como aquelas que participavam de movimentos reclamando a carestia do pão, ou movimentos de greves, sendo estes atos considerados de caráter viril. Ou seja, as mulheres são observadas no contexto da cidade a partir de critérios que obedecem à ordem e ao papel social em que estão inseridas por meio das condutas adotadas (PERROT, 1989, p. 10, 11).

Por meio das reflexões tecidas por Michelle Perrot consegue-se compreender como se deu esse processo de silenciamento das mulheres na História, visto que somente a cena pública era privilegiada na narrativa histórica, sendo este espaço exclusivamente masculino. Mas a autora considera que, para além desta distinção entre esferas, há uma deficiência de fontes que permitem obter vestígios da História das Mulheres e isso está intrinsecamente relacionado com a divisão das esferas. Por que afirmo isso? Perrot demonstra que a deficiência documental

reside, por exemplo, na ausência de registros não realizados ou negligenciados nos arquivos criminais ou públicos referindo-se às mulheres, e afirma o seguinte:

Os arquivos criminais, tão ricos para o conhecimento da vida privada, pouco dizem sobre as mulheres, justamente na medida em que o peso desta criminalidade é pequeno e decrescente (de cerca de um terço no início do século XIX, cai para menos de 20% no final daquele século), não em virtude de sua natureza doce, pacífica e maternal, como pretende Lombroso, mas devido a uma série de práticas que as excluem do campo da vingança ou do confronto.

Assim, os arquivos públicos, olhar de homens sobre homens, calavam as mulheres (PERROT, 1989, p. 11).

Fica evidenciado com o exposto que o silenciamento das mulheres também se deu por conta do discurso imposto socialmente, no qual às mulheres não cabia o direito de registro nem mesmo de suas mazelas. “Um oceano de silêncio”, expressão utilizada por Perrot (2005, p. 9), o qual as mulheres foram destinadas, também tem relação com quem realizava esses registros. Ou seja, pode-se inferir que, os homens, os quais escreviam a partir de sua perspectiva falocêntrica, privilegiavam os feitos masculinos, excluindo as mulheres, ou quando faziam algum registro delas, geralmente, eram representações estereotipadas.

Já os arquivos privados são tidos como fontes que possibilitam conhecer uma parte da história das mulheres, contudo, a autora observa que as mulheres tiveram um acesso tardio à escrita. Ocorria ainda que, muitos textos escritos pelas mulheres, como os diários, correspondências e outras formas de escritas mais particulares, também eram destruídos para que não corresse o risco de cair no conhecimento de mais pessoas. Com isso, evitavam serem julgadas ou que desabonassem de alguma forma a família dessa pessoa (PERROT, 2019, p. 17). No artigo publicado em 1989, por exemplo, a autora expõe que as cartas das filhas de Karl Marx “foram conservadas de forma imperfeita e publicadas tardiamente; por desvendarem as manias ou fraquezas do pai ou do homem privado, constituem para alguns uma inconveniência” (PERROT, 1989, p. 12). Perrot chama atenção que a atitude de autodestruir todos ou alguns registros íntimos equivale não somente uma forma de aderir ou consentir com o silêncio, mas também algo que foi introjetado, inculcado nas mulheres por conta da educação feminina, tanto religiosa como laica (PERROT, 1989, p. 12, 13).

Michelle Perrot, em sua obra *Minha história das mulheres* (2019), pontua que as mulheres começaram a ganhar visibilidade na esfera pública de forma tímida quando estas, em geral, saem do campo em busca de trabalho nas fábricas, em casas de família ou quando

começam a desempenhar outras funções em virtude da primeira grande guerra, como enfermeira, ou quando assumiam os negócios da família.

A referida autora revela que o movimento desencadeado nos anos 1970 questionando onde estavam as mulheres na história, propiciou o desarquivamento de diversos materiais de relatos pessoais, íntimos, familiares considerados semioficiais, que configuram a memória feminina, a memória familiar como ricas fontes para constituição da História das Mulheres.

Um estudo recente de Irene Montesuma Vaquinhas (2019) observou que, na década de 1980, a História das Mulheres progressivamente consolidou-se nas universidades e reconhecida como área científica, o que resultou no crescimento dos núcleos de estudos, pesquisas e cursos. Vaquinhas prossegue afirmando que à luz do século XXI, a História das Mulheres tem sido profícua em nível mundial, “tendo trazido para a disciplina histórica novos temas de investigação e novos conceitos que têm reequacionado parâmetros interpretativos” (VAQUINHAS, 2019, p. 368).

Outra destacada historiadora brasileira que trata da História das mulheres é Margareth Rago. Em seu artigo intitulado *As mulheres na historiografia brasileira*, Rago pontua que a História das mulheres perpassa diferentes correntes, como, por exemplo, a vertente historiográfica da História Social. A referida autora tece críticas contundentes por entender que as premissas epistemológicas da História Social são influenciadas pelo marxismo, e que, portanto, estas narrativas valorizavam temas como o ingresso das mulheres no mundo do trabalho, os baixos salários e outros, “dando pouco destaque à sua dimensão de sujeito histórico, consciente e atuante” (RAGO, 1995, p. 82). Apesar das críticas, a autora explicita que as obras da História Social que tratam das mulheres são significativas, pois contribuíram para a construção deste campo de pesquisa no Brasil. Rago também aborda a proximidade da História Cultural e da História das Mentalidades em relação às mulheres, e mesmo que haja diferenças metodológicas e temáticas de cada campo de estudos, chama atenção para os pontos em comum destes campos de pesquisa e que os aproximam. Rago afirma:

Em todos eles, registra-se uma forte preocupação em resgatar a presença de mulheres pobres e marginalizadas, trabalhadoras ou não, como agentes da transformação, em mostrar como foram capazes de questionar, na prática, as inúmeras mitologias misóginas elaboradas pelos homens de ciência para justificar sua inferioridade intelectual, mental e física em relação aos homens e sua exclusão da esfera dos negócios e da política. Além disso, estes estudos estiveram voltados para fazer emergir um universo feminino próprio, diferente, mas não inferior, do mundo masculino e regido por outra lógica e racionalidade (RAGO, 1995, p. 83).

Como se pode observar, os diferentes campos historiográficos buscam construir uma noção de cultura feminina que desconstruísse a percepção da mulher como um ser inferior ao homem. Nos anos 1980, conforme aponta Maria Izilda Santos de Matos, houve mudanças metodológicas e conceituais na produção historiográfica a respeito do feminino. Considera ainda que um dos fatores para que isso ocorresse “foi a redefinição do político no âmbito do cotidiano, que contribuiu para o resgate das experiências femininas, restituindo a elas a sua própria história” (MATOS, 2013, p. 6). Assim, para além de questões sobre o trabalho, as múltiplas experiências femininas do cotidiano foram descobertas, retomadas e inseridas na História.

Em 1990, este campo historiográfico se expandiu, aumentaram as pesquisas que buscavam recuperar as experiências de homens e mulheres voltadas para questões do cotidiano, das múltiplas formas de resistência, das ações, enfim, considerando diversos fatores. Acerca desta ampliação Matos observa que

a expansão desta área de investigação gerou novas indagações, renovação temática e metodológica possibilitando a ampliação do significado histórico com a descoberta de temas, documentos/fontes, temporalidades e estratégias de pesquisa. As questões da sexualidade, família, casamento, códigos e condutas disciplinares, religião e educação feminina se dilataram (MATOS, 2013, p. 8).

Cabe ressaltar que a ampliação dos métodos, temas, fontes e estratégias de pesquisa permitiu que a História das Mulheres transitasse em diferentes campos historiográficos, como já demonstrado. O entrelaçamento de diferentes correntes historiográficas traz à tona a voz dos excluídos, que, por sua vez, vem ao encontro dos anseios da história das mulheres.

Acerca disso, Matos nota que,

num leque de várias correntes de interpretações, recuperaram-se a atuação das mulheres como sujeitos ativos, de modo que as imagens de passividade, ociosidade e confinamento ao lar foram questionadas, descortinando-se esferas de influência e recuperando testemunhos femininos (MATOS, 2013, p. 7).

Dito isso, pode-se constatar que a produção historiográfica das décadas 1980 e 1990 contribuíram para que a história das mulheres que participaram da luta armada comesse tardiamente a ser registrada, possibilitando a desconstrução da figura da mulher pacífica. Mesmo no contexto do governo autoritário, segundo Matos (2013, p. 6), as mulheres conquistaram “espaços sociais e políticos, com destaque para a sua presença nos movimentos

sociais, na luta contra a carestia e pela anistia política”. Esse movimento das mulheres suscitou a atenção de pesquisadores para a “reconstrução das experiências, vidas e expectativas das mulheres no presente e passado, descobrindo-as como sujeitos históricos e incorporando-as aos estudos”. Fora neste contexto de incursão das mulheres na esfera política, que a história das mulheres ganha visibilidade, demonstrando a relevância de seu protagonismo na história do país.

De acordo com Margareth Rago (2007, p. 14), a onda de feminismo do final da década de 1960 contribuiu para que as mulheres ocupassem a esfera pública, atuando em profissões tidas como masculinas, bem como questionassem “as práticas culturais, a divisão sexual do trabalho, o modo hegemônico de pensar e agir, apontando para outras possibilidades de existência”. A subjetividade, os sentimentos, a afetividade são marcas da presença feminina na esfera pública e social. São estes elementos que marcam a “entrada” do feminino na cultura. Rago pontua que essa geração de mulheres das décadas de 1960 e 1970, as quais vivenciaram os anos de repressão e combateram contra a Ditadura Militar “romperam, cada qual a seu modo, com os padrões tradicionais de conduta impostos às mulheres, com os valores e códigos morais estabelecidos, questionando o regime de verdades da época, à direita e à esquerda” (RAGO, 2007, p. 14). A autora enfatiza que há quatro décadas, pode-se perceber a “feminização cultural” em “múltiplos campos de atuação e reflexão”.

Sendo assim, creio ser pertinente levar para as salas de aula a contribuição dessas mulheres para a história deste país. Problematicar e promover debates acerca da história das mulheres que atuaram na luta armada com os estudantes, propiciar que percebam que o rompimento dos padrões estabelecidos pelas mulheres daquela geração reverbera até os dias de hoje em nossa sociedade. Além disso, dar visibilidade à história dessas mulheres que foram e, de certa forma continuam sendo, excluídas da História.

Para finalizar, neste subcapítulo, inspirada pelas reflexões tecidas por historiadoras que iluminam essa temática ao longo dos anos 1970, 1980 e 1990, demonstrei como o campo historiográfico da História das Mulheres emergiu e quais foram os fatores que desencadearam o surgimento e consolidação deste campo de estudo nos meios acadêmicos. Assim, foi possível compreender a trajetória do silenciamento das mulheres ao longo da História, e como se operou o rompimento desse silêncio. Também evidenciei como a História das Mulheres perpassa e dialoga com diferentes campos da historiografia.

Deste modo, creio que esta discussão colabora com a proposta desta pesquisa, a qual é a elaboração de sequências didáticas, visando abordar o protagonismo das mulheres na luta armada durante o regime de exceção através da minissérie *Anos Rebeldes*. Neste caso, tal recurso audiovisual é empregado como um instrumento pedagógico e permite tratar este tema sensível em sala de aula. Entende-se que, a partir do protagonismo dos estudantes, o conhecimento histórico, a consciência histórica e os horizontes de expectativas serão mobilizados e ampliados.

Acredito que o debate promovido aqui também poderá auxiliar o/a professor/a, visto que para chamar a atenção dos/as estudantes sobre a ousadia e espírito combativo das mulheres que pegaram em armas, faz-se necessário contextualizar, discutir e problematizar de que forma as mulheres foram percebidas ao longo da história. É oportuno que se instigue a reflexão dos estudantes para compreender que a inserção da mulher na esfera pública, sobretudo na esfera política, resulta de um longo processo de lutas e de conquistas de direitos que ainda estão sendo pleiteados e construídas diariamente.

O subcapítulo seguinte abordará mais especificamente as questões que justificam o uso da minissérie para promover o conhecimento histórico na educação básica, visto que o protagonismo das mulheres nos acontecimentos históricos ainda é negligenciado nos livros didáticos.

2.3 Temas sensíveis e as mulheres na Ditadura Militar

2.3.1 Temas sensíveis

Busca-se discorrer neste texto conceitos como “temas sensíveis”, “experiências traumáticas” e “História do Tempo Presente” por entendê-los como fundamentais para o ofício docente, haja vista que o período da Ditadura Militar brasileira é um tema desafiador no ensino de História e, por isso, são importantes para esta pesquisa. Para tanto, recorreu-se a autores que se debruçam sobre a temática.

Como se sabe, a História é dinâmica e passível de revisões, pois novas fontes foram encontradas seja por novos olhares ou abordagens sobre as mesmas fontes. Portanto, a História é inacabada e em constante construção.

Acerca do conceito do campo de estudos da História do Tempo Presente, François Dosse aponta que, “A história do tempo presente está na intersecção do presente e da longa duração. Esta coloca o problema de se saber como o presente é construído no tempo” (DOSSE, 2012, p. 6).

Para ele, a singularidade da noção de história do tempo presente reside na “contemporaneidade do não contemporâneo, na espessura temporal do «espaço de experiência» e no presente do passado incorporado” (DOSSE, 2012, p. 6).

Neste sentido, a temática da Ditadura Militar trata de “questões vivas”, posto que são objetos em disputa de narrativas. Também, como dito, abarca temas sensíveis, na medida em que reflete sobre os acontecimentos históricos envoltos em violências e experiências traumáticas. Conforme expõe Carlos Fico (2012, p. 32), “o trauma diante da violência seria o traço marcante de diversos episódios do século XX que, por essa razão, poderiam ser lidos em conjunto”.

Posto isso, entende-se que a Ditadura Militar resulta em experiências traumáticas e requer ser abordada em sala de aula, pois conforme ressalta Maria Paula Nascimento Araújo (2013, p. 10), “apenas conhecendo, discutindo, analisando, revelando os fatos e as experiências ligados à Ditadura Militar, podemos efetivamente tornar esse momento da nossa história em tempo passado”.

Atualmente, o ensino de História contribui para construção da noção da consciência e do pensamento histórico acerca desse passado que nos é caro. Assim, conforme aponta Cristiani Bereta da Silva (2019, p. 53),

assumir que a escola, o professor e o estudante são sujeitos centrais na construção de um conhecimento histórico específico ampliou o próprio campo do ensino de história, que passou a se preocupar também com as potencialidades da formação do pensamento histórico de crianças e jovens.

Fundamentada nas ideias expostas por Silva, a História escolar é entendida considerando sua complexidade e singularidade, posto que

é uma construção social produzida por elaborações constantes de conhecimentos produzidos a partir das relações e interações entre as culturas escolar, política e histórica; com os livros didáticos; com outros saberes que não apenas os históricos e muito menos circunscritos aos formais; com as ideias sobre a história que circulam em novelas, filmes, jogos etc.; e não menos importante, com a história pública (história de grande circulação, ou de massa) (SILVA, 2019, p. 52).

Cabe lembrar que tal compreensão acerca do ensino de História e da História Escolar compõe os dispositivos legais educacionais há mais de duas décadas. Neste sentido, pode-se inferir que o entendimento exposto acima resulta das reformas na educação ocorridas no país pós redemocratização. Conforme constata-se, os Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos 2000 já preconizavam que o ensino de história na Educação Básica provocasse reflexões acerca dos aspectos econômicos, sociais, culturais e que estes fossem articulados no processo de produção do conhecimento histórico, o que reforça a complexidade desta disciplina.

Entende-se, com isso, que o ensino de História busca uma formação integral, ou seja, intelectual, afetiva e social dos estudantes. Ao buscar capacitar os estudantes para o conhecimento da história, para a compreensão da temporalidade e historicidade dos acontecimentos e relacioná-los ao passado e ao presente, bem como tecer reflexões críticas da história, colabora para a formação destes indivíduos. Compreendo que o ensino de História reverbera também nas tomadas de decisões e implica comportamentos mais tolerantes, além de possibilitar uma leitura de mundo mais ampla. Assim, o ensino de História constitui-se como um importante instrumento formativo de uma pessoa, e possibilita a compreensão das várias versões apresentadas pelas narrativas históricas para um determinado fato. Isso pode ser demonstrado quando o professor traz para a sala de aula e privilegia narrativas históricas a “não oficiais” e, portanto, não incluídas nos livros didáticos. Assim, entende-se que ao tratar sobre o protagonismo das mulheres na luta armada, por exemplo, propicia aos estudantes que compreendam o período ditatorial brasileiro a partir da perspectiva dessas mulheres, ou seja, “uma versão outra” desse contexto histórico. Como dito anteriormente, possibilita um novo olhar para a História.

Dito isso, creio que o ensino de História na atualidade é relevante, pois permite que acontecimentos do passado debatidos em sala de aula possam ser ressignificados, promovendo reconhecimento e valorização do protagonismo dos sujeitos históricos. Neste sentido, acredito que ao propor sequências didáticas que versam sobre o protagonismo feminino na luta armada durante a Ditadura Militar brasileira, possibilitará conhecer esta face da história, bem como reconhecer estes sujeitos históricos, por vezes esquecidos.

Neste contexto, o ofício docente torna-se ainda mais desafiador quando este trata em sala de aula dos chamados “temas sensíveis”, visto que tais temas demandam, na maioria das vezes, cuidado redobrado na elaboração das aulas e nas escolhas dos recursos apropriados.

Como nos recorda Verena Alberti (2014, p. 2), “o problema dos temas sensíveis é que eles não são fáceis de tratar em sala de aula – aliás, em lugar nenhum”, por isso, necessita cautela no planejamento das aulas. Entende-se, por um lado, que o professor ao escolher tratar tais temas está ciente que corre alguns riscos por serem assuntos complexos, envoltos de emoções e presentes em nossa sociedade. Por outro lado, quando o ensino de História não aborda estas questões “corre o risco de se tornar irrelevante se não trouxer, para dentro da sala de aula, questões dessa natureza” (ALBERTI, 2014, p. 2), haja vista que alguns temas sensíveis, como tortura, violência sexual, entre outros, são questões ligadas muitas vezes à História do Tempo Presente, ou seja, trata-se de “questões vivas” de um passado que ainda não passou e ainda é presente. De acordo com Erinaldo Cavalcanti (2019, p. 177), “a questão ainda não está resolvida”. Compreendo, portanto, que as questões em torno da violência e dos abusos da Polícia Militar da atualidade são resquícios do aparato repressivo instaurado no Estado Novo (1937 – 1945) e amplamente utilizado pela Ditadura Militar. Conforme anuncia Reinaldo Lohn (2019, p. 15), “o Tempo Presente não é só uma passagem: é uma possibilidade inacabada entre o passado e o futuro”.

Nesse sentido, o período de vigência da Ditadura Militar brasileira, entre os anos de 1964 a 1985, pode ser considerado um tema sensível. Mas, afinal, o que são temas sensíveis? Como nos recorda Maria Paula Nascimento Araújo (2013, p. 9),

‘temas sensíveis’ designa assuntos de um passado problemático. E um passado pode ser problemático de diversas formas. Pode se referir a um passado marcado pelo autoritarismo (como as ditaduras militares no Brasil e na América Latina); ou por elementos discriminatórios e racistas (como o governo de apartheid da África do Sul); ou a um passado marcado por violência traumática (como atos de genocídio e guerra civil). São temas sensíveis não apenas porque é difícil falar sobre eles, mas, principalmente, porque não há ainda, na maioria dos casos, um consenso da sociedade sobre o que dizer e como falar sobre esse passado. A Ditadura Militar no Brasil é um desses temas.

Já Carlos Fico ao discorrer sobre questões da História do Tempo Presente, nos afirma que este período da história brasileira é entendido como um evento traumático, pois,

um processo histórico que envolveu grande dose de violência – sobretudo a prisão arbitrária de pessoas, seguida quase sempre de tortura e, várias vezes, de morte –, a Ditadura Militar brasileira pode ser pensada em conjunto com outros “eventos traumáticos” característicos do século XX, o que situa esse tema no contexto dos debates teóricos sobre a História do Tempo Presente (FICO, 2012, p. 44).

Sendo assim, um tema sensível como a Ditadura Militar, deve ser tratado em sala de aula com a atenção que este requer. Faz-se necessário instrumentalizar nossos estudantes acerca deste tema, pois, entendo que ao promover nos estudantes a construção do conhecimento histórico, reflexão crítica e capacidade de argumentar com propriedade e se posicionar frente ao tema, contribui-se para que tais acontecimentos não se repitam, tampouco caiam no esquecimento. Neste sentido, Gasparotto e Bauer ao tratar sobre experiências traumáticas e ensino de história observam,

a despeito de qualquer dificuldade, a abordagem de temáticas vinculadas a nosso passado ditatorial na escola é imprescindível, não apenas pelo lugar que o tema ocupa na História do Brasil contemporâneo, mas porque o seu ensino e aprendizagem estão vinculados a um certo dever de memória que remete à necessidade de lembrar – e aprender com – as experiências traumáticas que caracterizaram o período, para que não se repitam. Além disso, o ensino desse e de tantos outros passados sensíveis permite conhecer e questionar os modos de viver e os valores de determinados grupos e sociedades em uma perspectiva histórica. Eles se constituem em ferramentas importantes para provocar nossas certezas e visões de mundo e abrir janelas para o exercício da empatia e da alteridade. Que assim seja (GASPAROTTO; BAUER, 2021, p. 448).

Já a autora Verena Alberti ao se referir à definição dada pela Associação de História da Inglaterra, publicada no ano de 2007, em um relatório sobre os temas sensíveis e controversos, observa que

o estudo da História pode ser sensível e controverso lá onde existe uma injustiça real ou percebida em relação a pessoas ou grupos, da parte de outros grupos ou indivíduos no passado. Isso também pode acontecer onde houver disparidades entre o que é ensinado nas aulas de História, as histórias da família ou da comunidade e outras histórias. Tais questões e disparidades criam uma forte ressonância com estudantes em determinados ambientes educacionais (ALBERTI, 2016, p. 39).

Acerca das disparidades mencionadas acima, essas podem ser observadas tanto na escola como em outras esferas sociais quando se trata sobre a Ditadura Militar brasileira. Por exemplo, alguns estudantes relatam falas de pessoas conhecidas as quais expressam certo saudosismo: “no tempo dos militares que era bom, não havia corrupção e nem esses desordeiros”; o que demonstra a desconformidade entre o que se ensina na escola e o que se ouve fora dela. Neste sentido, a autora afirma que “grande parte da nossa ação, como professoras e professores de História, consiste em colocar em xeque noções de senso comum que são tidas como verdades” (ALBERTI, 2016, p. 38).

Ainda sobre essas divergências de percepções sobre o período ditatorial trazidas pelos estudantes, evidencia-se que são memórias em disputa na sociedade. Por isso, diante da crise

institucional e política que o Brasil atravessa, torna-se imprescindível que este passado seja revisitado no ambiente escolar. Cabe, portanto, ao professor de História propiciar problematizações e assegurar debates e escuta acerca da memória sobre ditadura que circula em nosso país. As autoras Alessandra Gasparotto e Caroline Silveira Bauer pontuam que

as falas de estudantes que compartilham relatos familiares “positivos” ou “saudosos” sobre a ditadura ou percepções equivocadas sobre o período precisam ser escutadas em sala de aula. Essas memórias existem, circulam na sociedade, e é importante que elas sejam problematizadas nas aulas de História, para que se identifique se se trata de um problema de desconhecimento histórico ou da experiência específica de determinado grupo. Impedir que elas aflorem ou taxá-las imediatamente como algo “errado” ou “inverídico” reduz a possibilidade de discutir com a turma sobre como as memórias sobre a ditadura foram constituídas no Brasil e por que algumas se tornaram hegemônicas em detrimento de outras. É fundamental que o/a professor provoque os/as estudantes a interpelar essas memórias, a compreendê-las em seus contextos e especificidades, chamando a atenção para os limites e as diferenças entre a memória e a História (GASPAROTTO; BAUER, 2021, p. 447).

Ressalto, então, que as aulas de História são importantes, pois conferem espaço para problematizações dessas memórias que permeiam a sociedade, sem reduzi-las a algo “errado”, mas instigando que os estudantes questionem essas memórias. Conforme Alberti (2014, p. 2) observa, a escola é local profícuo para debate político sobre estas disputas, visto que se pauta no conhecimento histórico. A autora nos chama atenção também para o tratamento dispensado aos temas sensíveis em sala de aula e recomenda:

Tomemos como exemplo o ensino do holocausto. Em diversos países do mundo, ele é obrigatório por lei, do mesmo modo como aqui é obrigatório o ensino das histórias e culturas afro-brasileiras e indígenas. De acordo com alguns autores que escrevem sobre o assunto, é importante evitar a cristalização do “judeu como vítima”, reiterada pelas muitas imagens de pessoas famintas ou do amontoado de corpos nos campos de concentração, que povoam livros didáticos, documentários etc. [...] É preciso respeitar as vítimas e os alunos, que podem ser mobilizados sem ser traumatizados. Assim, pode ser interessante partir de casos particulares para uma visão geral (ALBERTI, 2016, p. 41).

Concordo com a autora Verena Alberti quando afirma que devemos mobilizar os estudantes acerca dos temas sensíveis, mas sem traumatizá-los, atentando-se para não cristalizar os sujeitos históricos. A autora chama atenção para que os professores evidenciem as diversas experiências desses sujeitos, não os tratando de forma homogênea como “vítimas”, “frágeis”, “pacíficas” ou “vilãs”. “É preciso evitar a cristalização do “judeu como vítima”, do “escravo como vítima” e estudar formas de resistência, como o levante do gueto de Varsóvia, em 1943, e a revolta dos Malês, de 1835, por exemplo” (ALBERTI, 2014, p. 3). Numa pesquisa detalhada

sobre o protagonismo feminino na luta armada empreendida pela organização conhecida como Ação Libertadora Nacional (ALN), a autora Maria Cláudia Badan Ribeiro em conformidade com Verena Alberti, revela que

escrever sobre as estratégias de construção de resistência, é escrever também sobre uma história desconhecida, fragmentária (assim como sua memória), apontando para “narrativas” enquanto modalidades de discurso, construção de lugares e de sujeitos. A memória destas protagonistas, a construção de seus relatos de vida, permitem desvendar as “maneiras de ser” da militância, os lugares culturais complexos de onde partiram estes testemunhos e a maneira como estes fatos são recordados e estão inseridos nas disputas simbólicas do presente (RIBEIRO, 2018, p. 19).

Com isso, entende-se que o ensino de História ao acessar esta história desconhecida das mulheres na luta armada, possibilita que outras abordagens sejam dadas a estes sujeitos, evidenciando aspectos por vezes silenciados, tais como as formas de resistência e as redes de solidariedade e apoio mútuo organizadas por esses grupos e que contaram com a participação feminina.

Neste sentido, vale destacar que, a minissérie *Anos Rebeldes* buscou representar em sua trama as diversas formas de resistência dessas mulheres, bem como as relações de solidariedade desenvolvidas neste contexto histórico. Assim, entendo que utilizar esta minissérie como ferramenta didática enriquece o ensino de História, visto que propicia problematizar tais questões. A resistência das mulheres na luta armada, por exemplo, foi demonstrada na minissérie resgatando a atuação em ações armadas, como no sequestro do embaixador da Suíça, em 1970. Já as redes de solidariedade podem ser percebidas, por exemplo, nos personagens de Maria Lúcia (Malu Mader) e Gustavo, médico e marido de Lavínia (Mauricio Ferrazza), os quais não se engajaram em nenhuma forma de resistência contra o governo militar, mas arriscaram-se para ajudar João Alfredo (Cássio Gabus Mendes) e Heloísa (Cláudia Abreu). Na figura abaixo, João Alfredo foi baleado em um confronto que ele e Heloísa protagonizaram com a polícia.

Figura 1 — Seleção de imagens da minissérie *Anos Rebeldes* — A fuga



Fonte: *Anos Rebeldes*, 2003.

Neste momento da trama⁵, tanto Heloísa como João Alfredo já eram procurados pela polícia. Gustavo prestou socorro e operou João Alfredo no hospital em que trabalhava. Já Maria Lúcia foi solidária emprestando sua chácara para que eles se escondessem até que João se recuperasse, não contou nem ao seu marido Edgar que abrigava o ex-namorado e a amiga do colegial. Também pediu que o casal de caseiros da chácara, que não contasse da presença deles ali, pois eles estavam sendo procurados pela polícia. Ambos sabiam que corriam o risco de serem denunciados a polícia como cúmplices ao prestar apoio aos opositores do regime. A respeito das mobilizações de solidariedade, Ribeiro (2018, p. 75) observa que, “a solidariedade que esta época despertou, não representou apenas, um ato de caridade indiferenciada de alguns setores, mas um apoio a forças que agiram movidas por ideais revolucionários, [...]”.

Partindo desse pressuposto, as aulas propostas na sequência didática desta pesquisa, as quais objetivam tratar sobre o protagonismo feminino no movimento armado durante o regime de exceção, demandaram especial atenção ao selecionar as cenas da minissérie *Anos Rebeldes* que compuseram as aulas. Dessa forma, se evitou possíveis desconfortos e a cristalização dessas mulheres ainda representadas na memória coletiva e pelos discursos dos militares como “terroristas”, “subversivas” e “putas comunistas” (COLLING, 1997; ROSA, 2013; RIBEIRO, 2018).

Compreende-se, portanto, que o professor de História deve levar em consideração estas peculiaridades para trabalhar com temas sensíveis em sala de aula e garantir que os educandos se sintam à vontade para debater e expor suas opiniões. Pretende-se instrumentalizá-los para que possam argumentar de forma apropriada sobre determinadas questões, não aceitando opiniões postas de senso comum como verdades. Para isso, faz-se necessário a utilização de fontes que estimulem e atraiam nossos estudantes em busca do conhecimento. Sobre a minissérie *Anos Rebeldes*, Machado (2010, p. 8) observa que, “uma obra de ficção como esta, ou como inúmeras outras que retratam o período da ditadura pode servir como forma de instigar os/as estudantes, reunidos em grupos, a escolherem um tema para ser aprofundado através da

⁵ *Anos Rebeldes*, 2003, Disco 3 — (2:03:43) — Maria Lúcia vê João Alfredo baleado; (2:16:06) — Maria Lúcia despista o policial; (2:18:35) — Maria Lúcia arrisca-se levando os antigos amigos militantes da luta armada e perseguidos pela polícia para sua chácara; (2:57:18) — Agradecimento de Maria Lúcia a Zilá por ter mantido sigilo sobre o esconderijo Heloísa e João Alfredo.

pesquisa”. É preciso que o professor proponha reflexões a partir das problematizações suscitadas pelas fontes apresentadas, realize diálogo entre as fontes e a teoria, aliando-as às questões da vida cotidiana.

Isso demanda que o professor disponha de vasta bagagem em seu repertório de conhecimento em relação ao tema abordado, para mediar de forma satisfatória as situações que poderão surgir em decorrência do debate proposto.

Desta forma, justifico que as propostas das sequências didáticas foram elaboradas para que fossem desenvolvidas com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. Compreendo que, por se tratar de um tema desta natureza, os estudantes já possuem maturidade para aprofundamento da temática. Considerou-se também que estes estudantes têm uma percepção mais ampla da História do Brasil, visto que já estudaram no ensino fundamental.

Para finalizar, conforme exposto neste item, para além de ser uma questão sensível, entende-se que é relevante e oportuno abordar e promover problematizações nas aulas de História acerca da participação das mulheres na luta armada, pois é uma história ainda invisibilizada. Se a história destas mulheres, protagonistas históricas, que lutaram por um Brasil mais justo, não é contada nos livros didáticos, pleiteio que esta história e de tantas outras mulheres silenciadas seja trazida para sala de aula. Não se pretende essencializá-las como “heroínas”, mas possibilitar aos estudantes refletir acerca de suas ações, seus ideais, o porquê lutavam. Ensejo sensibilizar as/os estudantes a (re)pensar a História de nosso país à luz de um novo olhar e reconhecer suas contribuições, e, por que não sua coragem?

2.3.2 As mulheres na Ditadura Militar

A Ditadura Militar no Brasil (1964 – 1985) aconteceu num período em que as mulheres ainda não estavam plenamente inseridas na esfera pública, buscavam espaço político, social, intelectual e artístico, mas tiveram papel importante na luta contra o regime autoritário, apesar de não serem incluídas nas narrativas históricas dos manuais didáticos.

É importante tratar questões referentes ao período do regime de exceção, a violação aos direitos humanos impetrados aos que ousassem pregar resistência, bem como dialogar com os termos “estado de medo/repressão”, a perda dos direitos civis e políticos, censura e a atuação feminina nos movimentos de luta armada em resistência ao governo militar. Assim, acredito ser um tema duplamente sensível, visto que versa sobre um acontecimento histórico traumático,

além de trazer à tona reflexões sobre a presença das mulheres como protagonistas na história do país. Invariavelmente estas reflexões e debates reverberaram em torno das desigualdades de gênero, preconceito, discriminação, misoginia e, por isso, são temáticas que devem ser trabalhadas com cautela pelos professores.

Acerca dos grupos armados que resistiam à Ditadura Militar, a historiadora Cristina Scheibe Wolff, em seu artigo intitulado *Amazonas, soldadas, sertanejas, guerrilheiras*, afirma que,

no período entre 1967 a 1974, vários foram os grupos de esquerda que buscaram uma revolução socialista e que tentaram oferecer resistência armada à ditadura. Tais grupos eram formados por pessoas originárias de diversos estratos sociais, em sua maioria jovens estudantes provenientes de movimentos estudantis, trabalhadores fabris e camponeses (WOLFF, 2012, p. 438).

Desta forma, os movimentos de resistência ao governo ditatorial e repressivo tiveram a participação de amplos setores sociais do período em questão, entre os quais podemos citar os movimentos estudantis, as instituições sindicais, os órgãos representativos dos trabalhadores do meio rural, profissionais liberais, em todos esses segmentos estavam presentes as mulheres.

Um episódio notório no qual ocorreu um chamamento especificamente às mulheres, para que se posicionassem frente ao governo militar, foi quando o então Deputado Márcio Moreira Alves – junto a outros 40 políticos do MDB (Movimento Democrático Brasileiro) – elaborou estratégias de ação parlamentar e, utilizando a tribuna do Congresso Nacional, no dia 2 de setembro de 1968, proferiu um discurso que se voltava também às mulheres. Conforme relata Maria Helena Moreira Alves:

num desses discursos, o Deputado Márcio Moreira Alves, eleito pelo MDB na Guanabara, instou a população a boicotar a parada militar de 7 de setembro e sugeriu às mulheres brasileiras que resistissem ao governo militar, recusando-se a namorar oficiais que silenciasssem diante da repressão ou participassem ativamente de violências cometidas pelo Estado (ALVES, 1985, p. 129).

Ao propor que as mulheres se recusassem a namorar oficiais que silenciasssem diante da repressão ou atuação efetiva nos atos de violências cometidas pelo Estado, o deputado coloca a centralidade do papel do gênero nesse contexto que se estende do espaço político público para o privado. Com isso, pode-se inferir que o pedido do referido deputado para as mulheres está em consonância com a pauta feminista, pois, conforme nos recorda Ana Maria Colling (2019, p. 16), “‘o privado é político’, dá uma nova dimensão a aspectos até então ignorados e desvalorizados ou considerados naturais”. Logo, a mulher que se “negasse a namorar” com

militares que compactuavam com as violências, por exemplo, estaria se posicionando politicamente em sua esfera pessoal/privada. É possível constatar que o engajamento feminino na luta armada, inclui-se no contexto das lutas femininas que ocorriam nos âmbitos nacional e internacional, no qual o mundo, segundo Wolff, presenciava uma “revolução das mulheres” (WOLFF, 2012, p. 438). Essa revolução tomou grandes proporções nos anos de 1960, reivindicando direitos para que as mulheres tivessem mais possibilidades de cursar uma universidade, obtivessem igualdade salarial e participação política. Ou seja, as lutas femininas e feministas buscavam assegurar direitos sociais e políticos.

Colling observa que o ano de 1968 marca grandes transformações nos campos da cultura e da política em todo o mundo e que refletiram no Brasil. Neste contexto, o movimento feminista brasileiro inicia sua trajetória e os padrões socialmente estabelecidos foram gradualmente sendo rompidos pelas mulheres. Isso criou condições para que as mulheres ousassem adentrar “na arena política, espaço masculino por excelência” (1997, p. 22). Vale ressaltar que as mulheres ligadas aos movimentos sociais antagônicos à ditadura eram, perante o discurso da condição feminina vigente, consideradas transgressoras e subversivas. Conforme aponta Colling, os agentes repressivos, por exemplo, desqualificavam a atuação das mulheres na política. Chamavam-nas de “putas comunistas”, “terroristas”, “perigosas” com o objetivo de desmoralizá-las como mulheres e sujeitos políticos. Outras duas formas de desmerecer o posicionamento político delas, se dava quando propagavam a ideia de que as mulheres estavam “interessadas” nos homens, ou que eram “mulher-macho” (COLLING, 1997, p. 84). É perceptível que esses discursos refletem a ordem social vigente, a qual reconhecia a mulher devotada e submissa, inicialmente, ao pai e depois ao marido e aos filhos como padrão ideal de mulher. A dita “bela, recatada e do lar”. Já as mulheres que pegaram em armas, não eram reconhecidas como tal. Eram tidas como “subversivas”, porque se envolveram em organizações clandestinas de esquerda, ocuparam o espaço político, lutaram por seus ideais e ousaram combater e resistir ao governo militar. Cabe pontuar duas questões relevantes neste contexto, a meu ver, no que tange a condição feminina.

Uma parcela da população feminina brasileira apoiou os governos militares. Essas mulheres, defendiam o ideal de “lutar pela família” contra “o perigo comunista” que rondava o país, acreditavam elas. Foram responsáveis pela organização da “Marcha pela família com Deus pela Liberdade” junto a outros setores sociais. O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), conforme observa Ana Maria Colling (1997, p. 84),

durante a preparação do golpe militar, descobriu novos setores de mobilização. A “Marcha da família com Deus pela liberdade”, realizada em São Paulo no dia 19 de março de 1964, reunindo cerca de 500 mil pessoas, foi organizada pela Campanha da Mulher em Defesa da Democracia (CAMDE), com a colaboração do governo do Estado de São Paulo, de setores da Igreja Católica, da FIESP e da Sociedade Rural Brasileira. O instituto, que fazia parte do novo bloco do poder, era de fato quem organizava a classe média, neste caso as mulheres, como grupo de pressão na derrubada de João Goulart.

Tal ato em apoio aos militares ocorreu em várias capitais e cidades do Brasil. Santa Catarina também demonstrou apoio aos militares horas após o golpe. Conforme nos comunica Reinaldo Lohn, “a cúria metropolitana convidou os católicos para a versão local da ‘Marcha pela família com Deus pela Liberdade’, promovida pela primeira-dama do estado, Edith Gama Ramos, para celebrar os ‘sentimentos democráticos e cristãos do povo brasileiro’, [...]” (LOHN, 2014, p.19). No entanto, no dia 17 de abril de 1964, na capital do estado, para reagir ao Comício da Central do Brasil, a “Marcha” “reuniu milhares de pessoas que demonstraram a fidelidade à estrutura de poder. [...] noticiado como a “Maior demonstração cívica jamais realizada em Florianópolis” (LOHN, 2014, p. 20).

Assim, é possível constatar que, as mulheres que apoiaram ao golpe, também saíram de seu espaço privado e atuaram na política. Assim, a segunda constatação é que tanto as mulheres pró governo como as da oposição participaram politicamente deste contexto histórico. Portanto, compreende-se que a inserção das mulheres no cenário político conflui com as transformações sociais, políticas e culturais daquela geração. Cristina Wolff (2012, p. 440) aponta que muitas mulheres brasileiras ingressaram nas organizações de oposição ao governo como na luta armada, inspiradas pelos “avanços do feminismo, no Brasil e no mundo, e as conquistas políticas em vários países”. Contudo, a autora assevera que o contexto do país, sob regime autoritário era um empecilho para a emancipação feminina, ao classificá-lo como um “sistema que não propiciava a mudança social nem mesmo a discussão, o debate”.

Para uma parte expressiva dos opositores ao governo ditatorial, a luta pela emancipação feminina era tida como uma luta “pequeno burguesa”. Para eles, primeiro deveria buscar “uma transformação no sistema econômico” e, após isto, promover “mudanças que atingissem a cultura e outros tipos de desigualdade, como as ligadas às questões raciais e de gênero” (WOLFF, 2012, p. 440). Diante do exposto, fica explicitado que as mulheres que resistiram à ditadura e tiveram protagonismo na luta armada precisavam enfrentar o machismo também dentro de suas organizações de resistência.

Já Ana Maria Colling reflete sobre a condição feminina e afirma que as mulheres, as quais participavam diretamente na luta armada, atuando nas organizações clandestinas, combatiam “contra o inimigo externo - os militares -, e com o interno – as organizações de esquerda, [...]. A luta pela causa específica da mulher era considerada inoportuna, inconveniente e divisionista” (COLLING, 1997, p. 41). Este posicionamento das organizações de esquerda reflete e reproduz os valores e padrões sócio-culturais daquele contexto. Mirian Goldenberg refere-se sobre as desigualdades estabelecidas dentro do Partido Comunista Brasileiro (PCB) afirmando que

a desigualdade entre homens e mulheres no interior do partido não era percebida como um problema visto que, ao lutar por uma sociedade futura mais justa, todos saíam ganhando. A luta comunista justificava toda e qualquer desigualdade entre os gêneros. As reivindicações mais especificamente femininas eram vistas como pequeno-burguesas, acusação frequentemente acionada contra as mulheres que buscavam um espaço maior dentro do partido (GOLDENBERG, 1997, s/p).

Conforme discorre Maria Amélia de Almeida Teles – ex-militante do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), conhecida como Amelinha – sobre o ingresso das mulheres na luta armada e a percepção e posicionamento dos membros das organizações de esquerda frente as mulheres e aponta que

algumas guerrilheiras tentaram se aproximar do modelo masculino. Acreditavam que dessa forma seu desempenho seria melhor nas ações militares. Mas houve aquelas que aprenderam que deviam afirmar diferença e buscar novas formas de vida e de fazer política.

Nas estratégias militares, coube às mulheres executar as tarefas de observação, levantamento de informações e preparação do apoio logístico. Mas o comando ficou a cargo dos homens. Só excepcionalmente ele coube a uma ou outra mulher.

Os homens entraram para movimentos guerrilheiros com algum conhecimento prévio de estratégias militares outras atividades similares. ‘(...) e nós mulheres experimentávamos pela primeira vez as ações militares’, relata a guerrilheira Araguaia.

A inclusão de mulheres na luta armada foi resultado da exigência das próprias mulheres que, já naquela ocasião, travavam intensos debates sobre seu ingresso nessas organizações de esquerda. Mas o modelo masculino era considerado o ideal para a guerra e, por isso, os dirigentes não se dispunham a perder tempo em discutir a questão da mulher (TELES, 1999, p. 71, 72).

Com o excerto acima, chamo atenção para a questão da “masculinização” de uma parcela das mulheres que atuaram na luta armada, ou a “perda da feminilidade” talvez como estratégia para demonstrar sua valentia; aspecto explorado pelo autor na minissérie. Apesar da masculinização, conforme sugerem as autoras Luísa Dornelles Briggmann e Cristina Scheibe Wolff:

dentro das organizações, ser viril, ativo, corajoso, capaz de manejar armas e de grandes sacrifícios pela revolução eram qualidades de um bom guerrilheiro, mas previamente esperadas para os homens. De certa forma, as militantes mulheres acabavam tendo que provar, de uma maneira mais dura que seus companheiros, ser aptas e capazes, e também se apropriando de atributos do gênero masculino. [...] Várias militantes relataram de que chegaram a moldar seus corpos para a luta, o que significava muitas vezes o que algumas delas chamam de uma “masculinização”, cortando os cabelos, vestindo roupas mais práticas, fazendo treinamentos militares, aprendendo a usar armas (WOLFF, 2018 apud BRIGGMANN; WOLFF, 2019, p. 307).

Em *Anos Rebeldes*, ao longo da trama, Heloísa modificou significativamente sua aparência física, seu vestuário e “seus cuidados femininos”. É importante lembrar que a personagem evoluiu de “patricinha gente boa”, amiga de todos, popular e feliz, passando pelo casamento arranjado para se livrar do pai, para uma mulher que ingressa na luta armada, na clandestinidade, adotou o jeans e o coturno, e o cabelo tipo “Joãozinho”. Heloísa, neste momento da minissérie, era apenas estudante secundarista. Não participava diretamente do movimento estudantil, mas era favorável a luta contra a Ditadura Militar. A personagem ainda está em processo de amadurecimento em relação às suas convicções políticas e sociais, pois pertence a uma família rica e desconhece determinadas ideologias que seu pai apoia.

Em uma das cenas, Fábio (pai de Heloísa / José Wilker) tem uma “conversa mais acalorada” com a filha, pois a jovem estava dançando um samba com um homem negro e o beijou, deixando o pai contrariadíssimo. Fábio observa que a jovem está mudada.

Figura 2 — O beijo da discórdia



Fonte: *Anos Rebeldes*, 2003.

Fábio: Não vai mais a manicure. Tô achando masculinizada.
Natália: Não, é a moda.

Fábio: Ah! É a moda não ir mais ao cabeleireiro?! Trocou letras por sociologia, um curso infestado de subversivos. Estudantes profissionais, gente que só tá lá pra isso. Pra encher a cabeça de idiotas feito você!⁶ Daqui a pouco está em passeata por aí.

Heloísa: Olha, eu vou dormir porque babaquice tem limite.

Fábio: Você ouviu, Natália?

Natália: Fábio, Fábio ... jovens falam assim. Há certas palavras que perdem a força com o tempo. A gente não podia falar chato quando era criança, você lembra?

Fábio: Babaquice, Natália. De babaca ...⁷

Maria Amélia de Almeida Teles prossegue sua análise e evidencia que a presença feminina nas organizações de esquerda era importante pois, por serem mulheres, a princípio poderiam desenvolver tarefas e ações sem despertar atenção. Demonstra, a partir das considerações apontadas por Suzana Lisboa, militante da ALN (Ação Libertadora Nacional) na década de 1970 que

[...] era vantajosa, do ponto de vista do desempenho da organização, a integração de mulheres na luta armada”. Ela afirma que numa sociedade machista em que a mulher não era reconhecida e considerada, o próprio regime militar não a via, de imediato, como uma possível adversária na guerra. De início, os militares estavam preparados para combater com guerrilheiros barbudos e armados, mas não mulheres, jovens, que pudessem sair facilmente de uma ação militar e se confundir na multidão com outras milhares de brasileiras que frequentavam as ruas e logradouros públicos [...].

Suzana conclui: ‘Eu mesma usava uma minissaia e os homens da repressão olhavam muito mais para as minhas coxas do que para minha barriga, onde as armas estavam escondidas’ (TELES, 1999, p. 72, 73).

Em consonância com o que nos informa Teles, Briggmann e Wolff (2019) afirmam ainda que

as mulheres eram levadas a esconder suas ditas ‘características femininas’, a menos que, na ação, o gênero fosse útil. Como a famosa ‘loira dos assaltos’, que estampou as páginas dos jornais expropriando bancos, enquanto fazia uso de uma sensualidade baseada em uma feminilidade treinada. Uma feminilidade performatizada para uma utilização estratégica do gênero. Quem desconfiaria de uma ‘mocinha bonita e delicada’ (RAMMINGER, 2010, p. 136) ou de uma loira fatal que usava as roupas da moda como as atrizes de Hollywood? (BRIGGMANN, 2019) (BRIGGMANN, 2019; RAMMINGER, 2010 apud BRIGGMANN; WOLFF 2019, p. 307).

Com os excertos postos acima, procuro enfatizar que a presença feminina nas organizações era positiva, visto que se utilizavam do papel socialmente estabelecido para elas

⁶ Essa era uma ideia bastante divulgada na época a de que os jovens eram manipulados e não tinham condições de pensar sobre o que estava acontecendo.

⁷ *Anos Rebeldes*, 2003, Disco 2 — (0:27:56) — No samba; (3:13:57 ; 3:28:00) — Trocou letras por sociologia. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QdjnzvtX3iQ>> Como sugestão nesta cena também pode ser explorada a questão do racismo, mas não cabe neste trabalho.

como uma estratégia favorável a qual permitia “fazer fachada” e não chamar a atenção das autoridades repressivas. Tal estratégia foi representada ao longo de toda a minissérie *Anos Rebeldes* pelas personagens Heloísa e Sandra. Em uma das cenas, o embaixador suíço sequestrado questiona o que significa fazer fachada quando Heloísa comunica que vai “fazer fachada pra vizinhança”.

Heloísa: Eu vou levar o que sobrou do doce de banana pra vizinha.

João: Isso!

Heloísa: fazer fachada.

Embaixador: Que é fazer fachada?

João: Fachada é fingir que está tudo normal. Pra não desconfiarem, né? Viver como o pessoal do bairro vive.

Dr. Salviano: Fique tranquilo que no máximo daqui a 5 dias vai estar tudo resolvido. (*Anos Rebeldes*, 2003, Disco 3 — 0:44:31 – 0:45:00).

Outra estratégia utilizada era formar um casal para facilitar as ações da organização, tal como a cena em que Heloísa se encontra com João Alfredo em um bar.

Sandra passa informações sobre a mulher com a qual João vai se encontrar para alugar um aparelho, sem chamar a atenção, fingindo ser um casal em lua de mel.

Figura 3 — Seleção de imagens da minissérie *Anos Rebeldes* — Fachadas



Fonte: *Anos Rebeldes*, 2003.

Descreve que a mulher tem cabelo curto e estará com uma blusa vermelha⁸. A pessoa com a qual João iria se encontrar era Heloísa que, pela primeira vez na minissérie, aparece como participante da luta armada. Até então era apenas simpatizante da causa – lutar por um país

⁸ *Anos Rebeldes*, 2003, Disco 2 — (03:12:31) — Sandra e João conversam sobre o ponto para alugar um imóvel que serviria como aparelho da organização; (03:13:25) — Primeira cena que Heloísa aparece como simpatizante da organização; (03:13:53) — Fingindo ser casal para alugar o aparelho para o sequestro do embaixador suíço; Disco 3 — (00:45:21) — Heloísa leva doce de banana para fazer fachada e conversa com a filha da vizinha, Jaqueline.

mais justo. Mesmo sendo militante da organização Sandra também não ficava sabendo de tudo. Isso demonstra que as ações eram sigilosas e representa, neste sentido, as condições da clandestinidade das pessoas no período dos anos de chumbo. João Alfredo e Heloísa já eram amigos, contudo, João não sabia do envolvimento de Heloísa na organização. Agir dessa forma protegia as informações das ações planejadas pela organização caso militantes fossem denunciados e “caíssem” nas mãos dos órgãos repressivos.

Já a autora Cristina Wolff se apropria das palavras de Che Guevara para demonstrar qual deveria ser o papel delas e como eram entendidas por alguns companheiros de luta. “Para ele, assim para tantos líderes guerrilheiros da época, as mulheres deveriam manter-se concentradas nas tarefas de cuidado, extensão daquelas tradicionalmente realizadas no âmbito, ou, se fosse o caso, utilizar sua suposta “fraqueza” para enganar os inimigos” (WOLFF, 2012, p. 441). Nesta perspectiva a mulheres continuaria sendo relegada aos trabalhos ditos femininos, ou sendo destinadas a ações que não levantassem suspeitas pelo fato de serem mulheres. Assim, quando as mulheres atuavam em outras funções e demonstravam espírito combativo, coragem e sagacidade causavam a admiração dos companheiros homens. Um exemplo disso, ocorre quando “Ottoni Fernandes contou da morte de Lola, sob tortura, após ter sido presa, e que ela havia resistido à prisão “atirando” para cobrir “a fuga de um companheiro” (WOLFF, 2012, p. 443, 444). Ainda de acordo com o registro do guerrilheiro acerca da atuação da companheira Aurora Maria Nascimento Furtado – codinome Lola - , a autora nos recorda,

O guerrilheiro comentou também que, quando estava viva e atuante, por ocasião de um exercício de tiro ao alvo, Lola pediu o “38”. Na primeira rodada, enquanto se acostumava ao peso do revólver, errou dois dos seis tiros. Na segunda, encaçapou todos os alvos. Num típico sentimento machista, fiquei com vergonha de errar, de enfrentá-la, pois certamente iria perder, e desisti de atirar com o “38”, dando preferência à carabina. Não ousei perguntar se Lola já fizera algum treinamento com armas, pois estava envergonhado de minha prepotência, achando que era o bambambã do gatilho (WOLFF, 2012, p. 444).

Diante do que foi explicitado sobre a presença e a participação das mulheres na luta armada em resistência à Ditadura Militar, assim “os grupos armados pareciam ser a alternativa mais ousada, e atraíram mais jovens, homens e também mais mulheres” (WOLFF, 2012, p. 440). Como já mencionado, diante do contexto das condições femininas do período, constata-se que participação das mulheres atuando nas organizações clandestinas de esquerda

ocorressem em menor número se comparadas aos homens, ainda representam ousadia e coragem. Sobre isso Maria Amélia de Almeida Teles evidencia que a obra

O Brasil Nunca Mais levantou o perfil de 7.367 pessoas que foram processadas pela Justiça Militar. Destas, 88% eram homens e 12%, mulheres. O Estado Maior do Exército fez um estudo de presos políticos que se encontravam em quartéis, ou seja, um total de mais de 500. Segundo este estudo, 56% eram estudantes. A idade média era de 23 anos. Na Guerrilha do Araguaia (ocorrida no sul do Pará entre 1972 a 1975), dos 70 guerrilheiros desaparecidos, 17% eram mulheres.

Quando comparados esses dados com os atuais, podemos perceber que a participação das mulheres daquela época, num cenário tão violento, não era nada desprezível. Os resultados eleitorais de 2010 apontam que na Câmara de Deputados Federais, dentre os eleitos, 9% são mulheres, no Senado e 10%, senadoras. No Rio, as vereadoras representam 15% e, em São Paulo, 10% (TELES, 2014, p. 14).

Esse quadro suscita um conjunto de memórias que mobilizam imagens e narrativas as quais se tornaram, até certo ponto, comuns entre os meios de comunicação social brasileiros. Para isso, por exemplo, basta retomar as produções televisivas que abordam a temática da Ditadura Militar, como a minissérie *Anos Rebeldes*.

E compreendendo que o objeto desta pesquisa como ferramenta didática é a minissérie *Anos Rebeldes*, e que a mesma fora inspirada em duas obras literárias, cabe mencioná-las brevemente: *1968: o ano que não terminou*, e *Os Carbonários: memória da guerrilha perdida*. A primeira escrita por Zuenir Ventura, jornalista que vivenciou o período da Ditadura Militar. Definiu o livro na contracapa afirmando que, “apesar do rigor histórico (...) não é propriamente um livro de História. É na verdade o romance sem ficção de uma geração”. E a segunda obra *Os Carbonários: memória da guerrilha perdida*, de Alfredo Sirkis, foi uma das primeiras obras memorialísticas a tratar da guerrilha urbana durante a Ditadura Militar brasileira, publicado ainda dentro do regime de exceção. Há de se pontuar que o autor da minissérie se apropriou das obras memorialistas, relatos e testemunhos das mulheres que atuaram na luta armada para se inspirar e construir personagens que de alguma forma apresentassem características de ações tomadas por mulheres reais.

A respeito das produções memorialísticas no Brasil, a autora Jessie Jane Vieira de Sousa (2012) observa que as obras mencionadas acima passaram a ser difundidas no contexto da campanha de anistia como forma e estratégia de denunciar as atrocidades praticadas e legitimadas pelo Estado durante o regime militar. Constatou-se que tais obras ganharam novos significados ao longo do tempo. Num primeiro momento representam a combatividade dos

jovens que acreditavam que poderiam “salvar o mundo”; depois há o entendimento, com o passar dos anos, que a militância soasse mais como algo irresponsável.

Ainda sobre a repercussão das obras memorialísticas, sobretudo dos militantes homens da guerrilha urbana, Pedro Ernesto Fagundes (2019, p. 245), autor da obra *Anistia: Das mobilizações das mulheres na Ditadura Militar às recentes disputas do passado*, traçou uma comparação atenta para o fato de que as obras dos ex-militantes repercutiram mais do que as obras publicadas no mesmo período pelas mulheres que resistiam à Ditadura Militar atuando de forma política, sem pegar em armas. Segundo o autor, as obras de mulheres que se engajaram nos movimentos pela anistia, como Therezinha Zerbini, Helena Greco e Iramaya Benjamin, “tiveram repercussão discreta”, o que demonstra a “invisibilidade política” da luta pela anistia, bem como das mulheres, de modo geral, na esfera política. Sobre as obras de Fernando Gabeira e Alfredo Sirkis, Fagundes explicita:

Em discrepância com essa situação, cito duas publicações que se tornaram notórias: *O que é isso companheiro?*, de Fernando Gabeira, e *Os Carbonários*, escrita por Alfredo Sirkis.

Esses dois autores, apesar de apresentarem críticas às estratégias das esquerdas armadas, indiretamente serviram para consagrar esse tipo de literatura de ex-militantes da oposição à ditadura. Seus livros cristalizaram a imagem dos “guerrilheiros” em sua luta “romântica” contra a Ditadura Militar (FAGUNDES, 2019, p. 245).

Fagundes (2019, p. 246) prossegue sua análise observando que, essas narrativas produzidas nos anos finais de 1970 e ao longo dos anos 1980, buscavam evidenciar o caráter heroico dos membros da luta armada e, neste sentido, as mulheres foram suprimidas destas narrativas que abordam a temática da resistência à Ditadura Militar.

Para não dizer que as mulheres foram completamente excluídas das narrativas memorialísticas duas obras foram publicadas durante o regime militar para rememorar as experiências das pessoas que foram banidas de seu país natal. A primeira trata-se de uma obra coletiva, intitulada *Memórias do Exílio - Brasil 1964 / 19?? De muitos caminhos...*, coleção *Memórias do Exílio, Brasil 1964 – 19??*, a qual preocupa-se em preservar a memória coletiva e servir “como palco de reflexões críticas dos exilados, um chamamento ao debate”. (CAVALCANTI; RAMOS, 1976, p. 10). Segundo consta na introdução da referida obra, por limitações de tempo e de recursos os coordenadores da obra tiveram que fazer escolhas e muitos relatos de mulheres não foram publicados. Sobre os critérios estabelecidos para a seleção das entrevistas que comporiam o volume, foram 8 os critérios definidos, sendo eles: 1) quanto a

lugares; 2) quanto a datas; 3) quanto a sexo; 4) quanto a profissão; 5) quanto à política; 6) quanto a tipos de texto; 7) quanto a temas e 8) quanto a tamanhos. Acerca do critério 3 que se refere ao sexo, portanto, que trata sobre as contribuições das mulheres (objeto de interesse dessa pesquisa), os autores explicitam que:

a distribuição desigual, o dobro de homens com relação às mulheres, deve-se ao fato de que alguns textos de mulheres, apesar de selecionados, não puderam ser publicados por várias razões de última hora. A maioria das mulheres pertence à geração dos 20 ou 30 e partiu depois de 1968. Os homens são mais regularmente distribuídos entre as categorias temporais (CAVALCANTI; RAMOS, 1976, p. 18).

Como vimos, os relatos das mulheres que resistiram à Ditadura Militar não ganharam a mesma divulgação que as obras escritas por homens, seja por conta do número inferior em relação aos homens, seja pelas razões temporais. O fato é que neste volume dos 22 relatos, incluindo um conto de autor anônimo que expressa a história de um personagem anônimo “Geralda”, moça perseguida pela repressão. Assim, neste volume somam-se apenas 5 são contribuições de mulheres na condição de exilada. Entre estas cinco mulheres estão: Anina de Carvalho, Juliana Rocha, Marijane V. Lisboa, Maria Auxiliadora Lara Barcellos, Ida Schrage (que trouxe seu testemunho em forma de diálogo com Clemens seu marido), além do conto “Geralda”. Vale ressaltar que destas apenas duas participaram da luta armada, Juliana Rocha e Maria Auxiliadora Lara Barcellos. A primeira ingressou no movimento estudantil e tornou-se líder estudantil e posteriormente engajou na luta armada; a segunda era estudante de medicina e fez parte de organização clandestina de esquerda Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-Palmares) que defendia pegar em armas. “Dora” foi presa e uma dos 70 prisioneiros políticos libertados em troca do embaixador da Suíça. A propósito este sequestro é representado na minissérie em que a personagem Heloísa atua pegando em armas nesta ação. Consta no quarto momento da sequência didática proposta sobre as atividades desempenhadas pelas mulheres na luta armada.

Já a segunda obra da mesma coleção, publicada em 1980, dedicou o segundo volume apenas as memórias das mulheres no exílio, intitulada *Memórias das mulheres do exílio*, dirigida também por quatro mulheres, Albertina de Oliveira Costa, Maria Teresa Porciuncula Moraes, Norma Marzola e Valentina da Rocha Lima. Consta na introdução desta obra o reconhecimento que a historiografia sempre excluiu os relatos e as vivências das mulheres e, pensando nisso, este volume busca para além do registro das memórias coletivas, reparar a

exclusão de séculos para contar a história delas. Traz depoimentos de 43 mulheres com idades e realidades distintas, mas que tinham em comum a condição de estarem exiladas. Acerca dos motivos para publicação da referida obra, as autoras explicitam que:

As mulheres, como todos aqueles que nunca foram reconhecidos pela historiografia, não têm sua história registrada. Disso decorre que o arrolar dos testemunhos do presente sobre o presente, das histórias de vida, da tradição oral, seja um esforço de reconstituição, assim como uma tentativa de dar livre curso à nossa imaginação e à nossa criatividade, de dar instrumentos para o domínio do futuro.

E porque a libertação de qualquer grupo oprimido passa pela apropriação da sua História, em busca da sua identidade social, mais uma razão para um livro só de mulheres, sem ser um livro só sobre mulheres ou só para mulheres. (COSTA [et al.], 1980, p. 17, 18).

Assim, conforme o exposto acima, havia a preocupação de visibilizar, trazer à tona histórias femininas para que as gerações futuras conhecessem suas experiências.

No tocante à invisibilidade da mulher como sujeito histórico e da exclusão delas nos relatos de memória., Ana Maria Colling enfatiza que as mulheres, além de lutarem contra a repressão, também buscavam superar as barreiras (de acesso ao ensino superior, ao mercado de trabalho ou na política) impostas pelas questões de gênero que dificultavam que as mulheres conquistassem espaço na esfera pública, exclusivamente masculina. De acordo com Ana Maria Colling:

A história da repressão durante a Ditadura Militar e assim como a oposição a ela é uma história masculina, assim como toda a história política, basta que olhemos a literatura existente sobre o período. As relações de gênero estão aí excluídas, apesar de sabermos que tantas mulheres, juntamente com os homens, lutaram pela redemocratização do país (COLLING, 2004, p. 7).

Com isso, busco enfatizar que embora as mulheres que resistiram e combateram com armas em punho durante o governo autoritário suas histórias conforme foi demonstrado são invisibilizadas, excluídas ou contadas num plano secundário. Muito embora tenha sido demonstrado seu espírito combativo e importância para a luta armada, essa história deve ser visibilizada para que suas lutas sejam reconhecidas e ressignificadas.

Para finalizar este item, busquei demonstrar o ingresso e protagonismo das mulheres na luta armada, bem como a inserção da figura feminina na esfera política e pública. Constatou-se que ao contrário do que a historiografia tradicional afirma as mulheres não eram pacíficas,

frágeis e submissas, elas resistiram, pegaram em armas e contrariaram o papel histórico e socialmente imposto a elas.

2.4 Por que ensinar a história das mulheres?

Creio que tratar sobre a atuação das mulheres durante Ditadura Militar é oportuno e relevante, visto que este período ditatorial tem permeado os discursos políticos e da população civil, bem como as narrativas dos noticiários televisivos diariamente. Como, por exemplo, o caso do Deputado Federal Daniel Silveira⁹, o qual atacou os ministros do STF e defendeu em um vídeo publicado em suas redes sociais o AI-5, considerado o ato mais repressivo durante a Ditadura Militar. Vale ressaltar que, fazer apologia a atos que violaram os direitos humanos, promoveram torturas, mortes e desaparecimentos de pessoas é inconstitucional.

Suscitar o diálogo, a reflexão crítica e argumentação dos estudantes para reforçar a importância de um governo democrático que assegure os direitos civis, políticos, econômicos e sociais dos indivíduos, se faz necessário, sobretudo, para reconhecer o rompimento dos padrões sociais femininos da época e a conquista dos espaços públicos realizados pelas mulheres daquela geração.

Por um lado, a atuação das mulheres na luta contra o regime militar serve para demonstrar como foi relevante, pois revela uma participação efetiva delas no cenário político brasileiro. Por outro lado, indica que ainda ocupamos poucos assentos na esfera legislativa e executiva de nosso país, e embora já exerçamos diversos cargos profissionais, ainda não há equidade de gênero na esfera pública.

Assim, tratar da atuação feminina na resistência possibilita pensar sobre o protagonismo das mulheres na história como sujeitos históricos atuantes é oportuno, pois constata-se que a atuação feminina na história, de forma geral, é um tema ainda pouco debatido em sala de aula. Com isso, este diálogo na esfera escolar propicia trazer à tona a questão da estrutura social machista, patriarcal e conservadora do país que permeia a formação dos estudantes na atualidade. Esta discussão em sala de aula também corrobora para chamar a atenção dos

⁹ Deputado Federal do PSL/RJ – Daniel Silveira – apologia ao AI-5. Para saber mais, acesse: https://br.video.search.yahoo.com/search/video;_ylt=AwrE18pdIC1goyoAZ27z6Qt.;_ylu=Y29sbwNiZjEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3BpdnM-?p=deputado+federal+daniel+silveira&fr2=piv-web&fr=mcafee#action=view&id=17&vid=6f099ff2b4ccc1adbed7ee5e5ae7a0ba

educandos para atos de misoginia praticados diariamente em nosso país, os quais contribuem para a desvalorização da mulher.

Diante do exposto, acredito que esta pesquisa é relevante, podendo contribuir para a prática do ensino de História e corroborar com os anseios dos profissionais da área. Entendo que abordar assuntos referentes ao protagonismo das mulheres na História é necessário e urgente, pois penso que, para alcançarmos uma sociedade com igualdade de gênero e, como disse Margareth Rago, “um mundo mais filógino”, estas questões devem ser trazidas para a sala de aula.

A urgência de se promover este debate no ambiente escolar ocorre também devido aos constantes atos de misoginia que perpetuam em nossa sociedade, constatados inclusive nos discursos proferidos pelo atual presidente do país.¹⁰ A respeito dos atos de misoginia presente em nossa sociedade, o autor Paulo Roberto Iotti Vecchiatti, em seu artigo *O Golpe na perspectiva das minorias sexuais e gênero*, traz reflexões sobre o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff e das questões de gênero e das minorias sexuais. Pontua que, no governo interino, Michel Temer pôs fim ao Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos, e dissolveu a Secretaria dos Direitos Humanos, a qual ficou subordinada ao Ministério da Justiça (VECCHIATTI, 2018, p. 219).

Conforme explicita o autor, após Temer ascender à presidência os referidos grupos sociais sofreram consequências tanto simbólicas quanto materiais.

Simbolicamente, tivemos imediatos marcos paradigmáticos de machismo social após a ascensão ilegítima de Michel Temer à Presidência da República. O primeiro, e mais famoso, foi o Ministério de homens, brancos, heterossexuais e cisgêneros, representantes dos tradicionais “donos do poder”. [...] Houve relevante diminuição de investimentos em áreas relacionadas aos direitos das mulheres, com queda de orçamentos respectivos (redução de 61% em 2017 para investimento com atendimento à mulher em situação de violência, e de 54% para investimento para políticas de autonomias das mulheres - cf. CASTRO, 2018, p.136) (VECCHIATTI, 2018, p. 220, 222).

¹⁰ Sobre as falas misóginas do presidente, leia trecho do texto publicado pelo jornal espanhol El País, no dia 11/08/2020: “‘O Brasil é uma virgem que todo tarado de fora quer’. A tosca metáfora à qual o presidente Jair Bolsonaro (sem partido) recorreu para falar da Amazônia em julho de 2019, faz parte de uma coleção de declarações machistas feitas pelo presidente e por parte de seus ministros contra as mulheres neste mais de um ano e meio de Governo. A série de ataques foi levantada pelo Ministério Público Federal de São Paulo (MPF-SP), e virou o cerne de um processo por danos morais movido pela Procuradoria contra a União. De acordo com a ação civil pública, que será julgada por um juiz federal do Estado, as declarações do presidente, classificadas de “misóginas” e como “abuso de liberdade de expressão, ‘profanam os fundamentos e objetivos fundamentais da Constituição’”. Para saber mais, acesse: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-08-12/a-misoginia-do-governo-bolsonaro-vai-parar-na-justica.html>

Assim, constata-se que houve retrocesso e remoção de direitos e garantias sociais referentes as políticas públicas destinadas as questões de gênero e das minorias sexuais, situação a qual persevera nas políticas do atual governo, efeitos do Golpe Parlamentar de 2016. Neste contexto, no âmbito da educação, as políticas públicas deram sequência a esta lógica excludente. Em recente estudo acerca da permanência do silenciamento da História das Mulheres na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), as autoras Carolina Giovannetti e Shirlei Rezende Sales, ressaltam que as questões referentes a “história das mulheres”, “gênero” e “mulheres”

investigadas estavam presentes na primeira e na segunda versão da Base, mas na terceira versão foram diminuídas ou retiradas, [...]. Verificou-se que não havia menção sobre história das mulheres na BNCCEM homologada em 2018; e uma redução expressiva, tanto qualitativa, quanto quantitativa, sobre as problemáticas de gênero. Essas interdições estão correlacionadas ao contexto político atual e as alterações curriculares impostas ao EM nos últimos anos (GIOVANNETTI; SALES, 2020, p. 254).

Em vista do exposto, tais considerações corroboram para demonstrar os avanços de uma sociedade neoconservadora que impactam sobremaneira a educação de nosso país. Para Luciene Araújo e Márcia Rejane Ferreira da Silva, “vivemos a renovação do conservadorismo, seus valores foram revistos, no entanto permanecem embebidos de preconceito, revestidos pelos interesses antagônicos” (BARROCO, 2015 apud ARAÚJO; SILVA, 2019, p. 4). Ainda em concordância com Giovannetti e Sales no tocante

as disputas em torno do que ensinar, venceu, na BNCCEM, uma visão de mundo reducionista, na qual as histórias das mulheres não têm viabilidade em currículos universalistas. Houve, assim, na versão final da BNCCEM, uma total supressão das histórias das mulheres, evidenciada pela retirada de temas e conteúdos que estavam inseridos na primeira e na segunda versão da Base. É notória também a noção de flexibilização e integração total das matérias, o que denota a escolha por um ensino pragmático, tecnicista e utilitarista.

A educação para a diversidade e para o espírito crítico é combatida, nessa realidade, impedindo inclusive que as histórias das mulheres estejam descritas nos currículos (GIOVANNETTI; SALES, 2020, p. 267).

Dito isso, torna-se ainda mais imperativa e necessária a valorização política, profissional e intelectual das mulheres nos dias de hoje. Entendo à luz das reflexões tecidas por Elaine Prochnow Pires e Cristiani Bereta da Silva (2018, p. 9) que, “a invisibilização das mulheres nos

manuais didáticos e no ensino de História constitui-se em dispositivo limitador no processo de formação de identidades mais plurais e de uma sociedade mais equânime e justa”. Portanto, temáticas que abordam a atuação das mulheres, sobretudo no contexto político, podem e devem ser discutidas na escola. Trazer o protagonismo das mulheres no contexto da Ditadura Militar brasileira é uma forma de romper com o discurso machista socialmente imposto a elas, o qual apregoa passividade e fragilidade. Tal tema propicia desconstruir este discurso e refletir sobre os exemplos de combatividade que estas mulheres – as quais resistiram e pegaram em armas – deixaram como legado.

Avalio ser oportuno abordar a temática da história das mulheres, em sala de aula, sobretudo quando esta história visibiliza a atuação de mulheres que experienciaram um processo de rupturas e mudanças de comportamento significativas e que reverberam na atualidade. Pois muitas causas femininas reivindicadas por essa geração foram atendidas e as gerações das meninas e moças do presente desfrutam de alguns direitos conquistados e permanece em constante luta por eles. Direitos sociais, políticos, liberdade sexual e tantos outros já foram conquistados. Mas, como dito, a luta permanece, por exemplo, a questão do aborto ainda não é um direito em nosso país. No entanto, esta pauta está posta desde a década de 1970. Ainda lutamos diariamente para combater a dominação patriarcal e buscamos a igualdade de gêneros.

Entendo que visibilizar a história das mulheres brasileiras combativas é uma forma possibilitar que estas histórias não continuem sendo silenciadas, já que como foi demonstrado sua história é negligenciada tanto pelos livros didáticos como pela BNCC.

Explorar a história dessa geração de mulheres que pegaram armas para defender ideais de uma sociedade mais justa nas décadas de 1960 e 1970, possibilitará reconhecer sua contribuição para a história do país.

Por fim, acredito que ao suscitar, questionar e problematizar esta história, por meio da minissérie *Anos Rebeldes*, instigará os estudantes no processo do ensino-aprendizagem, bem como na construção do conhecimento histórico¹¹.

¹¹ Para saber mais: CRESQUI, C. **PROCEDIMENTOS NARRATIVOS DE MINISSÉRIES TELEVISIVAS NA TRANSPOSIÇÃO DE FATOS DA HISTÓRIA: OS CASOS DE ANOS REBELDES, AGOSTO E JK.** Mestrado em COMUNICAÇÃO SOCIAL - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Porto Alegre, p. 182. 2009; DORES, F. G. das. **Anos Rebeldes: o que ficou?** Mestrado em SOCIOLOGIA: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO. São Paulo, p. 184. 2000; JÚNIOR, R. A. **MEMÓRIAS DA DITADURA MILITAR E OS “REBELDES” ANOS OITENTA.** Doutorado em HISTÓRIA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Belo Horizonte, p. 349. 2009; ANTONIETTI, A. C. **A MÚSICA DA MINISSÉRIE BRASILEIRA NO EXEMPLO DE ANOS REBELDES.** Mestrado em MÚSICA - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Campinas, p. 214. 2012.

3 AUDIOVISUAIS E O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL

Neste capítulo, que está dividido em dois tantos subcapítulos, busca-se apresentar uma discussão à luz de pressupostos metodológicos de pesquisadores que refletem sobre Ensino de História e a utilização de recursos audiovisuais como material pedagógico em sala de aula. O respaldo teórico-metodológico do primeiro subcapítulo figura em autores como Marc Ferro, por ser um dos pioneiros a tecer reflexões sobre as imagens em movimento (cinema) como objeto para o historiador e considerado leitura obrigatória para quem se dispõe a estudar o binômio Cinema/História; Mônica Kornis, autora que desenvolveu pesquisas sobre imagens e narrativas históricas voltadas para o cinema e a televisão; e, para finalizar, Marcos Napolitano, professor da USP que atua, entre outras, na área da História da Cultura, enfocando seus estudos nas relações entre História e produções audiovisuais, bem como no emprego desses recursos em sala de aula. Já o segundo subcapítulo tece considerações acerca das minisséries como ferramenta didática para o ensino de história e suas contribuições no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, recorreu-se como aporte para esta discussão a legislação educacional vigente e trabalhos que iluminam a temática em questão.

3.1 O uso de recursos audiovisuais no ensino de História

Início esta reflexão tratando sobre como se deu a relação entre produções audiovisuais inaugurada com a cinematografia e a prescrição no ensino de História no Brasil, já que a sequência didática proposta como objetivo central deste trabalho recorre a minissérie *Anos Rebeldes* como uma ferramenta didática para aulas de História na Educação Básica.

Começo esta ponderação destacando que, desde os primórdios do cinema percebeu-se o potencial que este possuía em relação à comunicação de massas e à capacidade de instruir/ensinar o espectador, dado que detinha – e ainda hoje detém – o poder de construir representações e estabelecer símbolos junto ao público.

No Brasil, o uso de imagens em movimento, neste caso o cinema como ferramenta pedagógica é um tema já pensado e debatido desde os anos de 1920 e 1930. Portanto, temos uma longa tradição no uso de recursos audiovisuais em nosso ensino. Assim, início

apresentando um dos precursores e entusiasta do cinematógrafo na sala de aula, Jonathas Serrano, grande intelectual e historiador comprometido com as formas de ensinar e com a aprendizagem, demonstrava sua ânsia de modernidade.

Desta forma, abordar as concepções de Serrano para o ensino de História voltada para o uso do cinema como recurso pedagógico torna-se obrigatório, pois, permite-nos conhecer o pensamento inovador a época deste professor, bem como perceber as mudanças de paradigmas na História decorrentes da renovação historiográfica dos Annales como buscarei demonstrar adiante.

Maria Auxiliadora Schmidt, em estudo realizado nas obras de Jonathas Serrano¹² sobre a contribuição para a formação do código disciplinar da História no Brasil, destaca que, no ano de 1918, a “nota preliminar” da 4ª edição de sua obra *Epitome da Historia Universal* evidenciava a intenção do autor em se apropriar do progresso tecnológico para se aliar ao ensino de História. Nesta obra, Serrano já idealiza o cinematógrafo como importante ferramenta para o uso educativo¹³. Revela que as imagens têm o poder de despertar a atenção dos jovens, além deixar as aulas menos enfadonhas. O autor alerta para as dificuldades – algumas das quais são verificadas ainda hoje – de ter à disposição este recurso na escola, razão pela qual recomenda como alternativa o uso de gravuras.

Graças ao cinematographo, as ressurreições historicas não são mais uma utopia. O curso ideal fôra uma serie de projecções bem coordenadas, o cinema ao serviço da historia — immenso gáudio e lucro incalculável dos alumnos. Isto, porém, é, por emquanto, ainda bem difficil. Resta, entretanto, mais modestamente, o emprego das gravuras, retratos, mappas, etc., PARA ENSINAR PELOS OLHOS, E NÃO APENAS, E ENFADONHAMENTE NÃO RARO, SÓ PELOS OUVIDOS, em massudas, monotonas e indigestas prelecções. Para fixação do essencial, em nomes e

¹² Essa constatação comprova-se ao conhecer sua trajetória e suas contribuições teóricas no campo da educação, bem como sua influência junto a promoção de políticas públicas direcionadas à educação nacional. Ressalta-se que, as proposições de Jonathas Serrano datam dos anos 1920, portanto, isso significa dizer que, professores de História no Brasil já compreendiam o potencial pedagógico do cinematógrafo. Taís Campelo (2007, p. 67) enfatiza ao analisar a obra *Cinema e Educação*, publicada em 1931, que além da falta de recursos, havia falta de organização para viabilizar o cinema educativo. Alertam que, para isso, era necessário sanar alguns problemas que antecedem a implementação do cinema educativo de fato nas escolas, tais como a compra de filmes e aparelhos para projeções, capacitar os professores para utilização destes aparelhos e instituir programas norteadores.

Desta forma, pode-se inferir que as escolas, de maneira geral, não possuíam condições materiais, ou que tinham muitas limitações para trabalhar com o cinema em sala de aula, situação que permanece difícil atualmente em muitas escolas e em diferentes regiões do país.

¹³ Contudo, conforme Kátia Maria Abud (2003, p. 184) destaca, “a produção filmica passou a ser considerada de importância para a construção do conhecimento histórico e do saber escolar a partir da década de 70”.

datas, há o grande e fecundo recurso dos quadros synopticos¹⁴ (SERRANO, 1940, p.13 apud SCHMIDT, 2004, p. 198).

Evidencio que Serrano ao propor alternativas como o uso de gravuras, mapas e outros recursos imagéticos nas aulas de história demonstra a realidade das instituições escolares do período que, conforme o exposto acima, era “ainda bem difícil” ter disponíveis aparelhos para projeções nas escolas. No entanto, o autor chama atenção para que a metodologia das aulas fossem modificadas e tornassem as aulas mais atrativas, ensinando pelos olhos, visando fugir da proposta do ensino tradicional, onde o professor detinha o conhecimento e a aprendizagem se dava por meio da memorização. Tais proposições também visavam técnicas educativas mais eficientes, visto que na década de 1920 o analfabetismo no país contava com números elevados.

Ao conferir novas formas de ensinar e de aprender ao ensino de História, Serrano buscava distanciar-se da Escola tradicional metódica. Coincidentemente, defendia o ideário da Escola Nova¹⁵. Vale ressaltar que, muitas premissas deste movimento influenciam a educação até hoje.

Ainda assim, compreendo que Serrano entendia o filme à luz da concepção positivista, em que o cinema educativo deveria ter como objetivo primordial a busca pela verdade histórica¹⁶. Isto é, pressupõe-se que Jonathas Serrano compartilhava, por exemplo, das mesmas ideias que Boleslas Matuszewski — o qual entendia o filme como um testemunho verídico, incontestável, “uma verdade absoluta”¹⁷, ao conceber que a película, para ser histórica, deveria conter fundamentalmente a verdade histórica. Apesar de a película trazer uma ideia de representação ou ilusão do real, sabemos que esta teoria foi superada ao entender que o filme nada mais é do que um produto que resulta da edição, ou seja, da seleção e da montagem das cenas.

¹⁴ Aqui a grafia obedece às normas ortográficas da língua portuguesa vigente a época.

¹⁵ O movimento escolanovista que surgiu na década de 1920 preconizava o aluno como elemento central do processo de ensino aprendizagem, o qual deveria exercer papel ativo na construção de sua aprendizagem, compreendendo a educação como um instrumento de regeneração social, pensando a educação para preparar o estudante para a vida.

¹⁶ De acordo com Abud (2003, p. 187), Serrano percebia o filme como uma fonte histórica apenas se este fosse produzido no momento do acontecimento, tais como os documentários de guerra ou dos cinejornais.

¹⁷ Para saber mais veja: KORNIS, Mônica Almeida. História e Cinema: um debate metodológico. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 237-250, jul. 1992, p. 240.

Neste contexto outro personagem que trouxe contributos valiosos foi Fernando Azevedo, entusiasta reformador e diretor da Instrução Pública do Distrito Federal. Entre os anos de 1926 e 1930, promulga o Decreto 2.940¹⁸, de 22 de novembro de 1928, visando normatizar o uso do cinema nas escolas.

Um dado relevante deste decreto consta na preocupação de estabelecer que o cinema serviria como auxílio ao professor em suas práticas pedagógicas, valorizando a importância do profissional.

As escolas de ensino primário, normal, doméstico e profissional, quando funcionarem em edifícios próprios, terão salas destinadas à instalação de aparelhos de projeção fixa e animada para fins meramente educativos.

O cinema será utilizado exclusivamente como instrumento de educação e como auxiliar do ensino que facilite a ação do mestre sem substituí-lo.

O cinema será utilizado sobretudo para ensino científico, geográfico, histórico e artístico.

A projeção animada será aproveitada como aparelho de vulgarização e demonstração de conhecimentos, nos cursos populares noturnos e nos cursos de conferências...

A Diretoria Geral de Instrução Pública orientará e procurará desenvolver por todas as formas, e mediante a ação direta dos inspetores escolares, o movimento em favor do cinema educativo (Decreto 2.940, de 22 de novembro de 1928, SERRANO; VENÂNCIO FILHO, 1931, p. 12).

Anos mais tarde, em 1932, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Francisco Venâncio Filho, Roquete Pinto, entre outros intelectuais, assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁹. Assim, em meio a essas transformações buscando integrar as novas tecnologias ao ensino e promover o cinema educativo, no dia de 13 de janeiro de 1937,²⁰ por força da lei n. 378, decretada por meio do governo federal e sancionada pelo então presidente Getúlio Vargas foi criado o Instituto Nacional do Cinema Educativo — INCE²¹.

¹⁸ Outro aspecto relevante deste decreto consiste na recomendação expressa de o cinema ser “utilizado sobretudo para o ensino científico, geográfico, histórico e artístico”. Desta forma, percebe-se que desde a década de 1920 o cinema já havia sido reconhecido como importante ferramenta pedagógica para o ensino da História, sendo uma preocupação do governo federal regulamentar e controlar seu uso nas instituições escolares.

¹⁹ Importante documento que preconizava uma instrução pública renovada, de qualidade, gratuita, obrigatória, laica, universal e unidade na formação profissional, além de observar a função social da escola, haja vista que a instrução pública variava muito no que se refere a sua organização no território nacional, necessitando de plano comum.

²⁰ Contudo, Cristina Bruzzo adverte que o INCE já funcionava desde 1936 e já havia produzido “cerca de 26 filmes científicos, de reportagem e de temática artística, [...]” (BRUZZO, 2004, p. 170).

²¹ Sobre este contexto, Morettin (2009, p. 61) aponta que, “os anos 1930 marcaram a presença do Estado no cenário cinematográfico, como indicam a já comentada criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo — INCE e a

Acerca da criação do INCE, Bruzzo (2004, p. 170) aponta que Roquette Pinto, entusiasta do cinema educativo, atuou de diversas formas em prol da fundação do INCE, o qual ele havia idealizado, viajando inclusive, em 1929, para a Itália e para a Alemanha a fim de “pesquisar as possibilidades de emprego dos meios de comunicação de massa na educação popular”. Foi nomeado para a função de diretor do órgão, permanecendo à frente do cargo até 1947.

Rosana Elisa Catelli (2005, p. 3) aponta o cineasta Joaquim Canuto Mendes de Almeida como partidário do cinema educativo e importante influenciador das políticas cinematográficas, mesmo não participando do governo. Assim como Jonathas Serrano, Canuto²² compreendia o cinema como importante instrumento para solucionar os problemas da educação e, por meio da moralização do cinema²³, o governo poderia legitimar o cinema com fins educativos (CATELLI, 2005, p. 11).

Por ser veículo dado a instruir desempenhando função educativa, o cinema deveria se submeter ao controle do Estado por meio da censura²⁴.

Entre os anos de 1936 até 1947, o INCE produziu 239 filmes educativos marcados pela influência de Roquette Pinto. Após a aposentadoria de Roquette Pinto, Humberto Mauro continuou produzindo filmes; até 1964, foram mais 118 fitas, predominantemente documentais.

elaboração de uma primeira legislação protecionista em 1932, com a instituição da censura no âmbito federal e da obrigatoriedade de exibição de um curta-metragem nacional antes do longa de ficção”.

²² Joaquim Canuto Mendes de Almeida teceu suas reflexões acerca do uso do cinema como instrumento educativo e escreveu, em 1931, a obra intitulada *Cinema contra cinema: bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil*.

²³ Cabe pontuar que a temática sobre a moralização do cinema é um aspecto relevante a ser observado por diversos pesquisadores. As autoras Maria Antonieta Antonacci (1993), Rosana Elisa Catelli (2005) e Taís Campelo (2007) pontuam, em síntese, que esta consistia regulamentar o cinema através de legislações, visando censurar os filmes com conteúdos inadequados, considerados imorais. Com isso, o Estado legitimava o controle social e objetivava propagar exemplos de boa conduta, regenerar costumes, hábitos, constituir cidadãos patrióticos.

²⁴ A censura foi instaurada por decreto, em 1928, e estava sob responsabilidade dos chefes de polícia locais subordinados ao Ministério do Interior e da Justiça, como tentativa de solucionar esta questão da censura. Sobre a questão da censura, Bruzzo (2004, p. 169) afirma que, “a Associação Brasileira de Educação, entretanto, solicita maior rigor na aplicação do regulamento e sugere a transferência da responsabilidade para o Ministério da Educação, a realizar-se em caráter federal. Em 1932, é assinado o decreto que centraliza a censura, com a criação da Comissão de Censura Federal, ligada ao Ministério de Educação” (ALMEIDA, 1931, p. 152-167 apud BRUZZO, 2004, p. 169). A Comissão de Censura Federal foi criada em 1932 com fins de executar a censura cinematográfica e teve como presidente Roquette Pinto, que permaneceu a frente do cargo até 1934. Neste mesmo ano foi criado o Departamento de Propaganda e Difusão Cultural para desenvolver a censura, subordinado ao Ministério da Justiça. Desta forma, a censura deixa de ser da alçada do Ministério da Educação. Em 1937, a censura passou a ser responsabilidade do Departamento de Imprensa e Propaganda. “A censura dos filmes, em poucos anos, passou do âmbito da polícia para transformar-se em uma questão para os educadores e, finalmente, tornar-se auxiliar da propaganda nacionalista do governo Vargas” (BRUZZO, 2004, p. 170).

Descobrimento do Brasil e *Os Bandeirantes* foram obras que narram a história do Brasil, produzidas por Humberto Mauro. No ano de 1967, por meio do Decreto-lei nº 43, de 18 de novembro de 1966, foi criado o Instituto Nacional do Cinema (INC), que substituiu as funções do INCE.

Após contextualização breve e geral sobre começo da prescrição do cinema como recurso alternativo para uso em sala de aula, seus idealizadores, bem como a formalização por meio de decretos e outros documentos normativos e a criação do INCE demonstram a importância dada a este meio para desenvolver uma aprendizagem significativa.

No entanto, cabe ressaltar que o entendimento acerca dos recursos audiovisuais exposto aqui pauta-se nas reflexões tecidas pelo historiador Marc Ferro, um dos principais expoentes e precursores nos estudos da relação entre o Cinema e História, sendo ele também contemporâneo e membro da terceira geração da Escola *Annales*, tal como Jacques Le Goff. Também buscou-se respaldo na professora-pesquisadora Mônica Almeida Kornis e em sua obra *Cinema, televisão e história* contribuições que dão subsídios para interpretar as produções audiovisuais como documento histórico.

Compreende-se que cinema e televisão são objetos distintos dentro do universo da indústria cultural, cada qual com suas especificidades e singularidades, as quais devem ser levadas em consideração pelo docente.

O pesquisador e professor Marcos Napolitano chama atenção em seu artigo *A televisão como documento* sobre a importância de o professor reconhecer a diferença entre cinema e televisão ao sugerir que,

Para o professor de História, uma diferença entre o cinema e a televisão deve ser bem demarcada. Enquanto a indústria cinematográfica produz uma mercadoria cultural que deverá ser explorada e difundida por vários anos, a indústria televisiva - bem como a radiofônica - tem a tendência de produzir programas que se consomem no instante de sua difusão (FLICHY) (NAPOLITANO, 2004, p. 152).

Ainda sobre as considerações explicitadas pelo referido autor acerca do trabalho em sala de aula utilizando recursos audiovisuais, as quais avalio como importantes para nortear o trabalho do professor, Napolitano enfatiza que

é recomendável para o professor interessado neste tipo de documento que ele desenvolva um programa mínimo de informação bibliográfica, ainda que sintética, refazendo o percurso dos principais teórico sobre o assunto. O subsídio teórico,

mesmo que não seja explicitado no trabalho em sala de aula, é fundamental para que o professor não se perca nas propostas e discussões surgidas durante as atividades (NAPOLITANO, 2004, p. 152).

Assim, cabe ressaltar que esta pesquisa parte do pressuposto que os audiovisuais são considerados pelos historiadores, conforme aponta Kornis (2008, p.10), como “documentos históricos de seu tempo, (...), uma vez que são produzidos sob um olhar do presente”. Com isso, enfatizo que este texto, por vezes, faz referência tanto aos filmes como as produções televisivas, e considerando suas especificidades, são entendidos como documentos históricos e produto de seu tempo. Outra razão para que ora se refira aos filmes, ora as produções televisivas ao longo do texto se justificam, em partes, pois existe farta bibliografia que aborda diferentes metodologias para o uso de filmes (cinema) em sala de aula, as quais foram consideradas pertinentes para iluminar esta discussão, já que tais metodologias também são apropriadas para análise e a construção do conhecimento histórico através da minissérie *Anos Rebeldes*.

Neste sentido, com base nas reflexões de Marcos Napolitano, a autora deste trabalho compartilha da ideia de que “valem as regras de análise para os conteúdos de filmes cinematográficos, guardadas as diferenças entre a linguagem fílmica de cinema e de TV – esta, sem dúvida, mais restrita e padronizada” (NAPOLITANO, 2004, p. 150).

Mas, afinal, o que é linguagem cinematográfica? Conforme explicita Marcos Napolitano (2009a, p.15), a linguagem cinematográfica resulta do processo das escolhas das cenas por quem produz o filme, ou seja, do diretor. A seleção e montagem das cenas que ordena a narrativa e possui intencionalidades, como, por exemplo, despertar sensações ou transmitir valores. Tal forma de expressão começa a ser desenvolvida pelo cineasta americano David W. Griffith, considerado um dos precursores da linguagem cinematográfica e o pai do cinema americano. Em síntese, a linguagem audiovisual é o conjunto de três linguagens: a sonora, a visual e a verbal, as quais revelam uma mensagem específica.

É importante ressaltar, portanto, que a linguagem audiovisual adotada inicialmente pela produção televisiva se apoia na linguagem cinematográfica e a partir dela constrói sua narrativa/escrita de modo singular, revelando características que lhes são próprias. Conforme nos recorda Kornis (2008, p. 11),

A escrita da história pela televisão se integra a esse exame, considerando que a linguagem audiovisual inventada pelo cinema foi incorporada de forma eficaz por esse meio de comunicação de massa. Produtora de uma farta programação ficcional, a

televisão seguiu os passos do cinema em seu formato narrativo clássico para criar ilusionismo sobre a realidade e a história.

Ainda, de acordo com a autora, a partir de diferentes visões tecidas por historiadores, pesquisadores e críticos da linguagem audiovisual acerca da história, televisão e cinema, compreende-se que “a linguagem audiovisual, ao longo de todo esse tempo, construiu formas de representação e de reconstrução do passado em contextos históricos diversos e segundo diferentes concepções estéticas” (KORNIS, 2008, p. 10).

Com o exposto acima, compreende-se que a televisão e o cinema tornam-se valiosas fontes para o historiador, pois permitem, de certa forma, através das particularidades das representações de diversos temas, desvendar acontecimentos de um período histórico. Assim, Kornis explana a relevância de se trabalhar com outros tipos de linguagens e analisá-las considerando sua historicidade. A autora afirma que,

A partir do século XX, os filmes e programas de televisão adquiriram crescente o estatuto fonte preciosa para compreensão dos comportamentos, das visões de mundo, dos valores, das identidades e das ideologias de uma sociedade ou de um momento histórico. Em seus vários registros, representaram de uma forma particular esses temas, a partir de diferentes gêneros e formas estéticas que dão sentido a um determinado conteúdo. Analisar a reconstrução histórica por meio dessas escritas significa reconhecer essa mediação que, em última instância, nos remete ao fato de que tanto o cinema quanto a televisão possuem uma linguagem que deve ser desvendada. Daí a importância de se trabalhar com o binômio revelação/construção na relação entre cinema/televisão e história: essa é a forma de negar todo e qualquer tipo de naturalidade a esses registros, entendendo-os em sua complexidade e historicidade (KORNIS, 2008, p. 14, 15).

Portanto, conforme o exposto acima, compreendo que ao empregar a minissérie *Anos Rebeldes* em sala de aula para abordar o protagonismo das mulheres na luta armada contra a Ditadura Militar, o professor deve atentar-se para

os vários elementos da elaboração de um filme ou programa de televisão – a montagem, o enquadramento, os movimentos de câmera, a iluminação, a utilização ou não da cor – são elementos estéticos formadores de uma linguagem criadora de significados específicos que transformam e interpretam o passado. O caminho trilhado pela narrativa dos filmes e programas de televisão sofre, assim, um movimento que lhe é próprio, bastante distante do conhecimento adquirido por outros meios e outras formas de escrita, não cabendo uma avaliação do que é mais ou menos verdadeiro. A linguagem audiovisual não se orienta para uma única direção e deve ser analisada em sua singularidade. [...]

Defende, entretanto, a necessidade de enfrentar a linguagem do cinema e da televisão, em toda a sua diversidade, como forma de compreensão da escrita da história por narrativas audiovisuais (KORNIS, 2008, p. 57).

Entendo à luz das reflexões de Mônica Kornis, que a minissérie em questão utilizou como uma das estratégias narrativas para compreensão do telespectador sobre o acontecimento histórico representado através do recurso da verossimilhança,

contida em grande parte da produção cinematográfica e televisiva, orienta-se para o apuro do tratamento cenográfico, dos figurinos, das pesquisas do cotidiano e do linguajar da época, somada em alguns casos a referências históricas com a inserção de manchetes de jornais e noticiários de rádio e de televisão, além de cinejornais, com o objetivo de reproduzir os fatos e a vida no passado (KORNIS, 2008, p. 56).

Tal como o exposto acima, pode-se constatar que o autor da minissérie, Gilberto Braga, recorreu a verossimilhança para deixar sua narrativa histórica mais próxima dos acontecimentos reais. Um exemplo disso pode ser observado na minissérie como um todo, principalmente nos painéis históricos distribuídos ao longo da trama. Estes painéis mesclam eventos históricos e personagens reais com personagens da ficção. De acordo com a autora,

o poder da estratégia contida nessas narrativas reciclou ao longo da história do cinema e da televisão, dentro da concepção realista de filmes, telenovelas e minisséries. [...] a história na ficção se estrutura ainda pela inserção de imagens de época como forma de acentuar a função de agente da construção de um “parecer ser histórico” (KORNIS, 2008, p. 50, 51, 52).

Assim, acredito que foi com tal intenção que o autor compôs sua narrativa explorando filmagens reais dos acontecimentos como a posse do marechal Humberto Castello Branco, primeiro presidente militar brasileiro do governo autoritário, a morte do estudante Edson Luís e a leitura do Ato institucional 5, veiculado tanto na televisão como na rádio constituem alguns exemplos dos recursos de verossimilhança adotados. Outros exemplos do “parecer ser histórico” podem ser constatados na minissérie em sua narrativa verbal, visto que, por exemplo, as personagens Heloísa e Sandra representam as experiências, ou seja, a história dessas mulheres que pegaram em armas. O recurso empregado para dar “aparência do real” pelos autores e diretores de obras que têm como “pano de fundo histórico”, está inserido nas reflexões que serão apresentadas no último capítulo deste trabalho.

Como vimos, desde 1920 já se pensava no filme (recurso audiovisual) como material didático, contudo pautado numa perspectiva positivista. A partir deste olhar nem todos os filmes serviriam para serem usados como ferramenta pedagógica.

Vale considerar que, o uso do cinema em sala de aula no Brasil começou, na prática, décadas antes das discussões teórico-metodológicas acerca do assunto. Aproximadamente 40

anos antes do início de qualquer debate teórico, Serrano compreendeu que o cinema (audiovisual) pode atuar de forma positiva na construção da aprendizagem, contribuindo para a formação do cidadão. Por essa diferença temporal, o entendimento da produção cinematográfica como documento histórico, bem como de seu uso no ensino escolar, é “limitado” – uma vez que os métodos para análise e utilização dessa fonte como recurso didático só se consolidaram com expoentes como Marc Ferro – mas sem dúvidas os pioneiros dos anos 1920 deixaram suas contribuições e revolucionaram as formas de ensinar a época. Mônica Almeida Kornis expõe em sua obra *Cinema, televisão e história*, que no contexto

[...] de abertura da história para novos objetos, os filmes – tanto os de ficção quanto os documentários e cinejornais – e os programas de televisão passavam a ser encarados como fontes preciosas (...). Alargava-se, assim, o espectro de possibilidades de todo e qualquer tipo de filme em direção ao conhecimento da história, ao contrário da noção anterior, que não incluía qualquer filme como passível de ser objeto de análise do historiador (KORNIS, 2008, p. 23).

Somente na década de 1970, os filmes e os programas televisivos foram reconhecidos como novos objetos de análise para o historiador. Tal advento contribuiu sobremaneira para a ampliação de seu uso.

Vale ressaltar que o método de análise desenvolvido por Ferro, o qual a princípio visava a análise de obras do cinema, foi amplamente estendido e esse método pode ser utilizado na análise de qualquer imagem audiovisual. Deste modo, as imagens audiovisuais resultantes da produção televisiva também são contempladas. Ferro explicita que “a imagem televisual vem se juntar à imagem fílmica: ela é por sua vez documento histórico e agente da História numa sociedade que a recebe, mas que também – e não se pode esquecer isso – a produz” (FERRO, 2010, p. 60). Neste sentido, embora sejam objetos distintos aqui serão mencionados referenciando as produções audiovisuais de modo geral.

O autor comprova a relevância do filme independente do tipo de gênero, pois nele permeia questões abstratas, como fonte reveladora de crenças e do imaginário do homem. Desta forma, o filme é compreendido não somente como um produto, mas também, um agente da história. Para Ferro:

Resta agora estudar o filme, associá-lo com o mundo que o produz. Qual é a hipótese? Que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História. E qual o postulado? Que aquilo que não aconteceu (e por

que não aquilo que aconteceu?), as crenças, as intenções, o imaginário do homem, são tão História quanto a História (FERRO, 2010, p. 32).

Assim, o filme como documento histórico exigia novos métodos de análise os quais dessem “conta de um conjunto de elementos que se interpõem entre a câmera e o evento filmado. As circunstâncias de produção exibição e recepção envolveriam toda uma gama de variáveis importantes que deveriam ser consideradas numa análise do filme” (KORNIS, 1992, p. 242). Com isso, procuro chamar a atenção que assim como no filme, a análise da minissérie demanda considerar o contexto histórico que a obra foi produzida, bem como os elementos variáveis e singulares próprios de cada obra.

Ferro compreendia o filme como um testemunho de seu tempo, capaz de revelar para além das imagens as entranhas do funcionamento da sociedade em que foi produzido. O autor entendia que o filme desempenha o papel de produzir uma contra-história da sociedade a partir dos aspectos não visíveis. Foi um dos primeiros historiadores a refletir sobre os filmes, percebendo-os como fontes que permitiriam avaliar a história e os desdobramentos dos processos sociais. Defendia que o filme deveria ser submetido à crítica do documento, tal como as outras diversas fontes, para legitimar o conhecimento histórico construído a partir dele. Estes questionamentos podem ser, por exemplo, quem fez este documento? Qual o contexto em que o filme foi produzido? Qual a intenção do autor ao realizar este filme? Quais os interesses são defendidos por esta produção? Para ele, independente da tipologia do filme, seja ele documentário ou ficção, ambos possuem valor documental, pois afere que são produtos culturais os quais expressam a historicidade do período em que foram produzidos. Compreendo, portanto, a partir da perspectiva explicitada por Marc Ferro que a minissérie utilizada como recurso didático para elaboração da sequência didática proposta neste trabalho, pode e deve ser analisada para compreender o contexto no qual ela foi produzida. Neste sentido, considerando que o país em 1992 era uma recente e frágil república democrática. O país atravessava uma grave crise política e econômica no mandato do primeiro presidente eleito democraticamente pós ditadura. Assim, compreende-se que a obra nas entrelinhas ao narrar o contexto da Ditadura Militar, suscitava questões da crise vivenciada.

Isto é, ao se trabalhar tanto com filmes, séries, minisséries, documentários, noticiários diários veiculados pelas redes de televisão, enfim, o docente ao inserir produções audiovisuais em suas aulas requer que o mesmo indague seu objeto, traga questionamentos e considere as múltiplas variáveis sobre o contexto histórico no qual foi produzido.

Marc Ferro constata e enfatiza que os procedimentos e métodos para análise do filme e indica que,

É preciso aplicar esses métodos a cada um dos substratos do filme (imagens, imagens sonorizadas, não sonorizadas), às relações entre os componentes desses substratos; analisar no filme tanto a narrativa quanto o cenário, a escritura, as relações do filme com aquilo que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime de governo. Só assim se pode chegar à compreensão não apenas da obra, mas também da realidade que ela representa (FERRO, 2010, p. 33).

Consequentemente essas mudanças nos métodos de análise dos filmes reverberou na Didática da História e novas metodologias de ensino foram elaboradas para a problematização de filmes e outros tipos de recursos audiovisuais, a fim de contribuir para a construção do conhecimento e pensamento histórico do estudante.

De acordo com a autora Circe Bittencourt, em seu artigo intitulado *Método de Ensino*, a partir das décadas de 1980 e 1990 houve alterações significativas nos métodos do ensino de História no Brasil, e essas mudanças resultam das transformações que demandam a sociedade. O método investigativo a partir de problematizações visando autonomia e protagonismo dos estudantes foi uma dessas modificações metodológicas. Conforme considera a autora “há mudanças de uma história centrada no Estado para uma história sociocultural e ampliam-se críticas quanto ao ensino de uma história nacional e universal produzida sob paradigmas eurocêntricos e colonizados” (BITTENCOURT, 2019, p. 166).

Concordando com Bittencourt a respeito de novos métodos para o ensino de História, Darcy Viglus (2008, p. 4), em seu artigo *O filme na sala de aula: um aprendizado prazeroso*, explicita que a escola deve acompanhar as mudanças da sociedade e enfatiza que “o terceiro milênio é a era das novas tecnologias” e, portanto, os professores devem acompanhar tais mudanças de forma que busque atualizar suas práticas docentes. É preciso que os recursos midiáticos produzidos pela indústria cultural componham o espaço educativo. Darcy Viglus faz considerações relevantes sobre o papel da escola frente às mudanças do mundo contemporâneo e a utilização da mídia como recurso didático.

Sendo assim, a escola não pode ficar alheia a essa realidade, ignorando que as crianças e jovens estão em contato, mesmo antes da escola, com produções da indústria cultural. Surge então a necessidade de novos procedimentos metodológicos, envolvendo as práticas pedagógicas com as novas tecnologias de informação. Os educadores precisam estabelecer uma relação positiva da mídia com o espaço educativo buscando, através dos meios de comunicação, novas dinâmicas que possibilitem formar cidadãos capazes de entender, discutir e agir nesse mundo imerso

na mídia, pessoas que não sejam vulneráveis as informações da televisão, que consigam fazer uma leitura daquilo que assistem. Pessoas que saibam filtrar as informações nos telejornais e, mesmo analisar a produção cinematográfica (VIGLUS, 2008, p. 4).

Cabe evidenciar aqui sobre a necessidade das escolas da atualidade e dos profissionais docentes se familiarizarem e se adaptarem com a infinidade de produções midiáticas. Pois, elas fazem parte do cotidiano dos estudantes e são importantes meios que influenciam nas formas de compreender o mundo. Ou seja, as produções da indústria cultural também contribuem para a formação desse cidadão. Neste sentido, tanto a escola como os professores têm o papel de ensinar a “ler” as imagens, refletir sobre aquilo que assistiram, questionar, argumentar, para que os estudantes possam ter o discernimento do que está posto e não ficar à mercê do bombardeio de informações que são despejadas diariamente. Isso é muito importante nos dias de hoje, uma vez que as *fakes news* tem se propagado rapidamente em nosso país.

Utilizar recursos audiovisuais produzidos pela mídia como ferramenta didática é oportuno para o ensino de História em sala de aula, pois, na maioria das vezes, as séries, os filmes e os documentários contribuem para trazer a concretude que os alunos necessitam para apreender melhor o conteúdo exposto. Isso implica que o docente conheça bem o material a ser explorado e realize problematizações e mediações junto aos estudantes, de forma que o objetivo do ensino-aprendizagem almejado seja alcançado.

Neste sentido, Darcy Viglus (2008, p. 4) explicita que o filme, quando utilizado como recurso didático, “deve facilitar a aprendizagem, fazendo com que o aluno encontre uma nova maneira de pensar e entender a história”. Afirmar ainda que, “educar pelo cinema é ensinar a ver diferente. É educar o olhar”. Cabe aqui tecer uma relação entre as ideias de Darcy Viglus e Jonathas Serrano que se assemelham apesar da diferença temporal. Pois, assim como Viglus afirma que “educar pelo cinema é ensinar a ver diferente”, Jonathas Serrano, conforme mencionado anteriormente, justificava o uso do filme como recurso pedagógico “para ensinar pelos olhos, e não apenas, e enfadonhamente não raro, só pelos ouvidos”. Ambos entendiam que ensinar “pelos olhos” propiciava o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de forma diferenciada para os estudantes.

A História do século XX “se fará sob a influência do cinema e da imagem” (LAGNY, 2009, p. 100). Na mesma lógica de pensamento, Langer (2004, p. 2) explicita que “vivemos em uma era de imagens. Saber interpretar signos visuais tornou-se mais que uma necessidade”. Neste sentido, a utilização de recursos audiovisuais em sala de aula consiste num desafio para

o professor, pois a ele cabe a função de ensinar o aluno a “ler” aquele recurso audiovisual e compreendê-lo. Cabe ao professor instrumentalizar seu estudante para tal ação e; aquele deve ainda mediar e intervir, solicitando ao aluno que preste atenção não somente no diálogo, mas também em outros elementos presentes na linguagem audiovisual. O professor precisa direcionar o olhar e a atenção para o cenário, a iluminação, o contraste de cores, o enquadramento de um objeto ou pessoa, a sonorização, entre outros, pois são elementos relevantes para a compreensão da obra como um todo. Para contribuir na leitura que deve ser feita pelo estudante, o professor carece apresentar dados sobre a obra apresentada, como, por exemplo, quem é o autor, o diretor, os atores principais, o contexto histórico na qual foi produzida, além de outras informações. Faz-se necessário, que o professor provoque, estimule e medie o debate, porque se entende que é a partir de questões suscitadas que o conhecimento é assimilado e apreendido.

Assim, como em toda leitura, que requer a habilidade, o mesmo acontece com as imagens; é preciso ensinar a “lê-las” de forma crítica. Caso seu estudante não seja capacitado para “ler” a imagem, tal proposta não alcançará êxito ou pode ser pouco produtiva.

Deste modo, recomenda-se que a escola proponha através de seus métodos de ensino e aprendizagem que os estudantes desenvolvam habilidades e autonomia para realizar essa leitura imagética, uma vez que as produções audiovisuais da indústria cultural fazem parte do cotidiano de grande parte da população. São veiculadas principalmente pela televisão, cinema e internet, os quais promovem uma certa experiência sociocultural aos espectadores. A este respeito, Marcos Napolitano, em seu artigo *Cinema: experiência cultural e escolar* publicado no *Caderno de Cinema do Professor 2* afirma que:

a sociedade brasileira tem concentrado no audiovisual, sobretudo televisivo, boa parte das suas experiências culturais. O número de horas que os brasileiros passam diante de uma TV é bem alto e constitui uma dada experiência sociocultural e um determinado imaginário, ainda que muitas vezes de gosto e qualidade duvidosos (NAPOLITANO, 2009a, p. 25).

Neste contexto dos avanços tecnológicos, o conhecimento histórico passa a ser difundido de forma mais rápida através da acessibilidade de filmes e de outros recursos disponíveis na internet, que tratam direta ou indiretamente da História, e isso reverbera no ensino dessa disciplina, pois colabora para a construção de um saber histórico. Sobre isso, Renato Mocellin aponta que

os alunos têm acesso a inúmeras informações e imagens transmitidas por diversos meios – rádio, livros, enciclopédias, jornais, revistas, televisão, cinema, vídeo e computadores -, que também difundem personagens, fatos, datas, cenários e costumes que os instigam a pensar sobre diferentes contextos e vivências (MOCELLIN, 2009, p. 11).

Procuro evidenciar com este excerto que, atualmente, os estudantes possuem uma gama de materiais de fácil acesso que estimulam e possibilitam refletir acerca das vivências experienciadas por eles ou do contexto social, político e econômico do qual fazem parte. Mocellin ainda chama atenção e sugere como o professor pode conduzir esse movimento e processo do ensino-aprendizagem de um saber histórico por meio dos recursos midiáticos. Para o referido autor,

O professor de História não deve se contrapor aos meios de influência externa. [...] Mas reconhecer que é papel da escola (e do professor) desenvolver a capacidade dos alunos de refletir mais criticamente sobre as informações veiculadas por esses meios. Para isso, é preciso trazê-los para a sala de aula e dar-lhes a oportunidade de observar como essas mensagens são construídas, extraindo informações aparente e subliminares e estabelecendo relações entre o que constitui o saber histórico escolar e os valores, ideais e comportamentos assimilados através dos meios de comunicação (MOCELLIN, 2009, p. 11).

A vista do exposto, compreendo que ao utilizar a minissérie *Anos Rebeldes*, uma obra da teledramaturgia brasileira, como ferramenta didática possibilita ao professor inserir, discutir e refletir esses “meios de influência externa” junto aos seus estudantes, os instrumentalizando para uma leitura crítica e reflexiva das cenas selecionadas para a sequência didática proposta. Assim, creio que a partir das problematizações acerca do protagonismo feminino na luta armada propostas nas aulas propicia através da mediação do professor desvendar/compreender as mensagens contidas nas entrelinhas da narrativa audiovisual. Dessa forma, espera-se que o estudante consiga concatenar os saberes históricos transmitidos pelas mídias, pela escola, bem como relacioná-las com sua própria vida e experiências como sujeito histórico de seu tempo.

Já o autor Marcos Napolitano tece reflexões importantes sobre a forma de utilizar imagens audiovisuais na escola como ferramenta pedagógica, visando dar subsídios ao professor que deseja incorporar a linguagem audiovisuais em suas aulas. Compreende que o cinema (audiovisual) na escola não só pode, como deve, ampliar as experiências socioculturais dos estudantes, mas, para que isso aconteça a escola deva buscar ir além dos filmes comerciais, apresentando novos gêneros; produções alternativas que rompam com a visão maniqueísta, por exemplo, muito comum dos filmes comerciais. Creio, que a minissérie utilizada nesta proposta

didática cumpre o papel de recurso alternativo, ainda que esbarre na dicotomia “militares” versus “subversivos”. Importante destacar que, muitas vezes, os estudantes terão acesso as formas diferenciadas da produção cinematográfica ou televisiva somente por intermédio da escola. Napolitano avalia que,

para uma experiência mais ampla do cinema, professores e alunos devem ir além do gosto consagrado pelo mercado e buscar outros tipos de filmes, estilos, escolas, além dos gêneros e clichês do cinema comercial. Este é um grande desafio que pode articular a experiência do cinema como lazer à ampliação dos repertórios culturais de alunos e professores (NAPOLITANO, 2009a, p. 16, 17).

Neste sentido, a escola desempenha papel de extrema importância ao utilizar o cinema, ou outro recurso audiovisual, pois

pode trazer para a escola a experiência de ver um filme, analisá-lo, comentá-lo, trocar idéias em torno das questões por ele suscitadas. Não se trata de “aprender cinema no colégio”, mas de aprender a pensar o mundo por uma das experiências culturais mais fascinantes e encantadoras dentro de uma instituição que tem muito a oferecer (NAPOLITANO, 2009a, p. 30).

Com esse fim, Napolitano sugere formas adequadas para que o professor consiga explorar suas imagens de modo bastante abrangente. Considera que uma das premissas básicas ao se utilizar do filme em sala consiste em aliar a experiência sociocultural do cinema ao conhecimento, levando em conta que a linguagem cinematográfica possui regras próprias, utilizando-se de diversos aparatos tecnológicos. Esta recomendação é dada, uma vez que por muito tempo os filmes foram utilizados de forma inadequada, pois eram usados mais como uma forma de entretenimento, sem um aprofundamento de análise crítica e problematizadora. Utilizar o filme como ilustração configura-se, para Marcos Napolitano, como um uso de forma equivocada, porque deve ser abordado de forma diferente. Assim, indica o papel da escola e do professor neste processo, haja vista que,

o filme pode ser utilizado como um incremento de determinado conteúdo disciplinar, previsto nos parâmetros curriculares. Aliás, tradicionalmente, esta é a forma mais comum de tratamento do cinema em situações escolares. Vale registrar que o filme como “ilustração”, incremento e reforço de um conteúdo curricular, com exceção do ensino de línguas estrangeiras, não é a forma mais adequada, metodologicamente falando, de se utilizar o cinema na escola, embora possa ser a mais comum. Mudar essa perspectiva é tarefa de cada um de nós envolvidos com essa linguagem na sala de aula (NAPOLITANO, 2009a, p. 19, 20).

Para romper com essa ideia Napolitano, propõe que o filme, e/ou outro recurso audiovisual, seja utilizado como um “texto gerador”. Ou seja, a partir das imagens, o professor pode promover as problematizações pertinentes ao conteúdo que deseja abordar e desempenha caráter de formação cultural. Napolitano entende também que, ao utilizar o método do texto como gerador de debate, o professor rompe com duas ideias bastante comuns: a de utilizar tal recurso como forma de ilustrar o conteúdo exposto, por exemplo, em uma aula expositiva, e também com o preconceito que os alunos e professores têm em relação aos diversos recursos audiovisuais que podem ser utilizados, uma vez que não raras vezes o consideram como sinônimo de não ter aula. No caso do uso de produções cinematográficas, Napolitano (2009a, p. 23) afirma que

apesar de toda aceitação da importância do cinema para o conhecimento escolar, algumas visões deformadas ainda persistem. Ao incorporar filmes em suas aulas, o professor pode enfrentar preconceitos, não apenas por parte dos seus alunos, mas também dos seus colegas. Clichês do tipo “Oba, hoje não tem aula, tem filminho!” ou “Quando eu não quero dar aula, eu passo um filme” são reflexos da inadequação e do mau uso do cinema na escola.

Outra forma de superar o preconceito em torno do uso de recursos audiovisuais em sala de aula consiste no professor desenvolver um planejamento e comunicá-lo aos estudantes, para que eles possam compreender qual o propósito pedagógico é almejado alcançar com tais imagens. De acordo com Fusari (2009, p. 39), o professor deve, portanto,

explicitar claramente, no próprio plano de trabalho e junto com os alunos, os objetivos previstos para a utilização daquele filme, naquele momento do curso. No entanto, podem ocorrer imprevistos e as sugestões dos alunos precisam ser consideradas na superação de dificuldades ou impasses. Nesse caso, um pouco de flexibilidade só trará enriquecimento para todos.

Não se trata apenas de assistir um “filminho” ou “uma novelinha”, o planejamento deve explicitar um roteiro de atividades e problematizações acerca do vídeo exibido. Ou seja, ao exibir produções audiovisuais o professor deseja que alguns objetivos sejam alcançados. E através da proposição de um roteiro, busca-se êxito na aprendizagem. Por exemplo, o professor pode delimitar em seu roteiro alguns aspectos que devem ser observados pelos estudantes, tais como os personagens e o que eles representam na obra exibida, o cenário, o enredo da história, bem como os elementos de sonorização, as trilhas sonoras, os efeitos, os ruídos, a iluminação, o enquadramento, entre outros. Todos estes aspectos contribuem para que se faça uma análise mais profunda da obra assistida.

No caso, o roteiro pode estabelecer padrões para a análise dos recursos audiovisuais baseada nos objetivos propostos pela atividade. Deste modo, Marcos Napolitano (2009b, p. 82) sugere que o roteiro seja dividido em duas partes, a saber:

a) informativa, a título de subsídio para o aluno (uma opção é fazer com que o aluno procure informações sobre o filme); b) interpretativa, provocando o olhar do aluno e delimitando algumas questões básicas para serem percebidas e assimiladas durante a primeira assistência.

Na parte informativa do roteiro, o professor pode propor indagações que exercerão o papel de direcionar e conduzir a percepção dos alunos para as partes que ele avalia como importantes para a construção do conhecimento que pretende ser apreendido. O autor alerta que não precisam ser muitas questões, e até propõe algumas questões as quais podem ser utilizadas em qualquer filme, “mas é fundamental que elas sejam bem direcionadas e provocativas, estimulando a assimilação e o raciocínio crítico do aluno em torno do material cinematográfico selecionado” (NAPOLITANO, 2009b, p. 83, 85).

Portanto, é requisito básico que o professor, ao propor o uso de imagens audiovisuais como ferramenta pedagógica em suas aulas, precisa ter o domínio do seu material. Faz-se necessário que o professor assista ao material completo, no mínimo uma vez; mas o ideal seria assistir duas vezes, a fim de selecionar trechos que podem ser explorados com os estudantes, anotando cenas ou trechos de diálogos entre os personagens que avalia como pertinentes a serem apresentados para os alunos, bem como explorar os conceitos apresentados na obra. Neste sentido, Napolitano enfatiza que,

ao assistir ao filme com antecedência, o professor mobiliza o olhar mais crítico e apurado que tem para, entre outras possibilidades, selecionar os trechos que serão analisados, anotando, por exemplo, cenas e imagens representativas do filme e do cinema como arte, do figurino e cenário de épocas históricas, dos olhares e silêncios que, no conjunto, formam a linguagem típica do cinema. Além disso, o professor deve refletir sobre os conceitos e valores que o filme mobiliza, sobre o sentido simbólico do tema e dos personagens, verificar o grau de dificuldade para sua compreensão e identificar eventuais cenas e conteúdos que possam ser polêmicos, especialmente para quem está fora do “clima” da sala de aula (os pais, por exemplo). Esse último ponto é particularmente importante, pois mesmo com abordagens pedagógicas sérias, refinadas e necessárias para a formação do cidadão, temas como sexualidade, religião ou conflitos políticos podem causar certo estranhamento. Assim, no mínimo, é preciso preparar-se para discuti-los com os alunos (NAPOLITANO, 2009a, p. 23, 24).

Em relação aos filmes históricos ou aos programas televisivos que representam acontecimentos históricos, o professor deve compreendê-los como um documento histórico da sociedade que o produziu, portanto, representa seus valores e suas questões respeitando a historicidade de seu tempo. Também requer que o professor esteja atento aos anacronismos presentes na obra, uma vez que, para Napolitano (2009a, p. 22) “todo filme é, a rigor, anacrônico e isso não deve ser um problema para o professor”, pois os erros e os anacronismos do filme podem revelar a ideologia e valores da sociedade que o produziu. Cabe ao professor identificar e explicar aos estudantes sobre os lapsos contidos nos trechos exibidos e averiguar sobre a autenticidade dos acontecimentos históricos abordados na trama, ou seja, é pertinente que se faça uma decupagem do recurso audiovisual em questão em sua totalidade, observando diversos aspectos. Desta forma, o professor desempenha papel de mediador, ajudando, com seu olhar mais apurado, os estudantes a perceber e interpretar as imagens que veem a partir de uma perspectiva crítica, pautados no conhecimento histórico. O uso de tais recursos na disciplina de História é oportuno, uma vez que contribui para “perceber como as pessoas do passado são representadas; perceber diferentes visões da História e desenvolver noções de pesquisa histórica valendo-se da reconstituição e representação do passado nos filmes” (NAPOLITANO, 2009b, p. 24). Além de colaborar na medida em que promove a educação do olhar do estudante, que é espectador.

Neste momento inicial, cabe ao professor fazer um levantamento acerca do potencial pedagógico da obra, além de questionar de que forma aquele material contribuirá para o desenvolvimento do ensino aprendizagem, ou seja, se está em consonância com a temática proposta. O professor deve avaliar se o recurso audiovisual escolhido é adequado para despertar o interesse e promover a ampliação do conhecimento e avaliar se, de alguma forma o filme, minissérie ou documentário pode ferir os valores dos estudantes, os quais podem até mesmo sofrer um bloqueio frente a aprendizagem através de uma ação mal planejada pelo docente. Por isso, Napolitano recomenda que duas premissas devem ser observadas pelo professor. A primeira, no que concerne à adequação da faixa etária, e a segunda, na “adequação ao repertório e aos valores socioculturais mais amplos e à cultura audiovisual específica do grupo de alunos envolvido na atividade” (NAPOLITANO, 2009b, p. 20). No que tange a esses questionamentos, digamos que de pré-planejamento, Marcos Napolitano explicita em sua obra *Como usar o cinema em sala de aula* alguns cuidados destinados aos professores,

portanto, é preciso refletir sobre o público-alvo da atividade planejada, conhecendo seus limites e suas possibilidades gerais (faixa etária, etapa de aprendizagem), mas também mapeando, ainda que intuitivamente, o repertório cultural mais amplo e a cultural visual/ cinematográfica dos alunos. Algumas perguntas básicas ajudam a orientar a escola e a abordagem dos filmes:

- a) Qual o objetivo didático-pedagógico geral da atividade?
- b) Qual o objetivo didático-pedagógico específico do filme?
- c) O filme é adequado à faixa etária e escolar do público-alvo?
- d) O filme pode e deve ser exibido na íntegra ou a atividade se desenvolverá em torno de algumas cenas?
- e) O público-alvo já assistiu a algum filme semelhante?

Além dessa preocupação, o professor, [...], deve ter o cuidado de respeitar os valores culturais, religiosos e morais dos alunos e de suas famílias, mesmo discordando deles (NAPOLITANO, 2009b, p. 19).

De acordo com Marcos Napolitano (2009b, p. 17, 18), o professor também deve estar atento sobre a disponibilidade dos recursos eletrônicos necessários para reprodução dos audiovisuais disponíveis na escola e testá-los com antecedência, para que não haja imprevistos que possam frustrar sua aula.

Outra dificuldade que pode ser encontrada, está na disponibilidade de tempo das aulas, o que obriga o professor a recortar as cenas que ele deseja expor ou negociar com o colega da próxima aula para que, gentilmente, ceda a aula para você conseguir passar seu material na íntegra. Em relação ao tempo e as providências que devem ser tomadas antes das projeções dos filmes, o autor José Cerchi Fusari, em seu artigo *A linguagem do cinema no currículo do Ensino Médio: um recurso para o professor* propõe,

criar alternativas para superar a dificuldade do tempo de aula com o tempo do filme, planejando, por exemplo, a atividade em parceria com outros colegas, o que poderá promover, principalmente, o diálogo interdisciplinar entre a linguagem cinematográfica e os conteúdos escolares (FUSARI, 2009, p. 39).

Outro obstáculo, consiste nos espaços físicos da escola para a sala de recursos audiovisuais que, por vezes é muito clara, e a luminosidade do ambiente prejudica a qualidade das imagens; ou no que se refere aos equipamentos disponibilizados, os quais, em inúmeras escolas, são aparelhos de televisão comuns – de 42 polegadas, muito pequenos –; além do barulho externo, prejudicando a atenção e concentração do estudante. Para Napolitano,

o importante é conhecer os limites e as possibilidades técnicas antes mesmo de planejar suas atividades didático-pedagógicas com o cinema. A discrepância do professor em relação a esses pontos, aparentemente banais, pode inviabilizar ou prejudicar o uso do cinema na sala de aula (NAPOLITANO, 2009b, p. 18).

Concordando com Napolitano sobre o ambiente onde será projetado o vídeo na escola, Fusari (2009, p. 39) recomenda “preparar o ambiente para a vivência da experiência com o filme: sala de aula, sala de vídeo, agendamento, equipamentos e a localização do DVD. Não descartar eventuais colaborações de alunos nesta tarefa”.

Como foi possível constatar aqui, existem diversas maneiras de se utilizar produções audiovisuais como recurso didático em sala; o importante é que o professor esteja disposto e flexível em relação ao seu planejamento, pois, muitas vezes, algumas falhas no processo podem ocorrer.

Neste subcapítulo, procurei evidenciar as relações entre os recursos audiovisuais e o ensino de História. Um dos aspectos relevantes que busquei demonstrar foi o tratamento dispensado a estes recursos pelos pesquisadores, ao longo da História.

Com o desenvolvimento de metodologias de análise, os filmes de ficção, outrora relegados pelos pesquisadores, por exemplo, tornaram-se um novo objeto de estudo, uma vez que, um filme, independente de sua tipologia, é resultado da sociedade que o produziu e pode contribuir para a construção de saberes históricos de uma dada sociedade, já que possui mensagens latentes as quais nem a censura é capaz de dominar (FERRO, 2010).

Também procurei mostrar que as imagens em movimento, desde seus primórdios, apresentaram elevado poder de comunicação de massas, e seu uso foi apropriado para instruir/ensinar o espectador. A linguagem audiovisual tem a capacidade de estabelecer símbolos junto ao público e propicia a construção do imaginário e de representações sociais, históricas e culturais do passado. Por isso, é recurso bastante importante quando usado em sala de aula, pois permite que o estudante constitua suas representações acerca do passado, correlacionando-as aos conhecimentos científicos adquiridos em sala de aula.

Em relação ao uso de produções audiovisuais como instrumento pedagógico, este despertou a atenção por mostrar-se importante ferramenta educativa com potencial de propiciar, sobretudo, o desenvolvimento da consciência histórica e social. E pensando no uso delas como recurso pedagógico destinado ao ensino, verificou-se que desde a década de 1920, Serrano e outros intelectuais da educação buscavam romper com o método tradicional de instrução – no qual o aluno era um sujeito passivo, e torná-lo sujeito atuante na construção de sua aprendizagem –, bem como superar técnicas como a memorização. Dispus-me a enfatizar que, apesar das limitações no uso dos filmes em sala de aula, esses intelectuais foram à frente de seu

tempo: uma vez que o filme só foi reconhecido como novo objeto de estudo na construção do conhecimento histórico e do saber escolar na década de 1970.

No que se refere ao ensino de História na atualidade, os recursos audiovisuais contribuem para a formação de sujeitos críticos e conscientes, ampliando o repertório de argumentação, bem como propiciando tomadas de decisões, soluções de conflitos, atitudes de respeito e convivência harmoniosa diante das diversidades apresentadas no mundo atual.

Busquei demonstrar as mudanças significativas nos métodos de ensino da História nas décadas de 1980 e 1990, conferindo aos métodos dialógicos e dialéticos importância, haja vista que estes possibilitam ao estudante, figura central do processo de ensino-aprendizagem, ser sujeito ativo na construção de seu conhecimento. Frente às demandas suscitadas pela sociedade, a escola do terceiro milênio deve acompanhar os avanços tecnológicos, sendo que os recursos midiáticos precisam fazer parte do espaço educativo.

Em relação ao uso da minissérie *Anos Rebeldes* em sala de aula, acredito ser relevante, visto que o estudante pode se perceber enquanto sujeito histórico de seu tempo, além de compreender os processos de lutas históricas – também travadas pelas mulheres – que garantem nosso atual estado de direito democrático.

3.2. Minisséries e Ensino de História

O cerne desta pesquisa consiste na elaboração de sequências didáticas que versam trabalhar em sala de aula com o tema da participação feminina na luta armada. Para isso, buscou-se demonstrar, através das reflexões acima demonstradas, a viabilidade da minissérie *Anos Rebeldes*, produzida pela Rede Globo de Televisão na década de 1990, utilizando-a como ferramenta didática para o ensino de História. Procurei evidenciar nas sequências didáticas propostas neste trabalho as possibilidades de se trabalhar, na educação básica, o protagonismo das mulheres na resistência contra à Ditadura Militar e os diversos papéis desempenhados por elas na luta armada, reconhecendo e valorizando suas contribuições para a conquista da democracia. Pautada nas reflexões tecidas por Olivia Rangel Joffily, em sua tese de doutorado, escrita em 2005, compartilho da ideia que ao trazer à tona a história dessas mulheres, isto é, a história sob perspectiva dos “vencidos”, é possível colaborar para a reconstrução da narrativa histórica desse período, “dando voz a essas mulheres”, pretende-se contribuir para o conhecimento da sua participação como sujeitos e agentes da história social brasileira.

(JOFFILY, 2005, p. 9). Cabe destacar ainda que, segundo esta autora, nos anos 1980 e 1990 “os protagonistas dessa resistência armada foram considerados pela historiografia oficial como vilãs e, portanto, a história dessas mulheres foi silenciada. Acerca disso Joffily observa que:

A história oficial se depara com as dificuldades de ‘assimilar’ a de outros participantes, sobretudo daqueles que fizeram oposição ao regime de exceção, instaurado no país. Isso ocorre porque ela é feita pelas frações dominantes da burguesia, classe que jamais assume a ótica dos oprimidos, uma vez que tal postura significa sua negação e, por conseguinte, sua destruição (JOFFILY, 2005, p. 8).

Tal perspectiva pode ser observada nos livros didáticos de História que silenciam sobre a participação das mulheres na resistência armada. Sendo assim, o uso da minissérie foi pensado para dar visibilidade a participação de mulheres que optaram pela luta armada e refletir sobre as disputas das narrativas históricas e suas relações de poder evidenciadas na trama pelo autor, como demonstro no subcapítulo 2.3. Creio que as problematizações propostas nas sequências didáticas visam trazer concretude, dar visibilidade e promover a construção de um novo olhar em relação às mulheres que atuaram nos grupos guerrilheiros naquele contexto histórico. Isto permite que os estudantes tenham uma visão plural da história e compreendam, por exemplo, que o silenciamento da história de uns em detrimento de outros está intrinsecamente relacionada ao poder e obedece a uma lógica de exclusão das mulheres da história.

Acredito que explorar esta produção televisiva como recurso didático torna-se uma alternativa apropriada e viável para tratar esta temática, visto que contempla em sua trama a participação das mulheres na luta armada contra a Ditadura Militar. Não somente por isso, outras figuras femininas são contempladas na minissérie e poderiam ser abordadas e aprofundadas, tais como o núcleo das mulheres favoráveis ao governo ditatorial; das que se isentaram de posicionar-se politicamente como a personagem de Maria Lúcia; das simpatizantes que prestaram auxílio aos militantes, como no caso de Zulmira, a babá que criava a filha de Heloísa enquanto estava na clandestinidade. Contudo, não cabe nos limites desta reflexão.

Busca-se também ao abordar esta temática através desta minissérie desenvolver aspectos para a formação integral dos estudantes, como, por exemplo, a construção de representações do passado no imaginário coletivo e individual. Para além disso, *Anos Rebeldes* constitui-se como importante fonte histórica para o ensino de história, pois corrobora para a construção do passado na memória social. Conforme Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner

apontam, o uso de fontes históricas podem ser estratégias adequadas e contribuem para a compreensão sobre o mundo que vivem os/as estudantes. Estes autores afirmam:

Assim, entendemos que o discurso histórico disputa espaço com outras representações acerca do passado que transitam na nossa sociedade, como aquelas produzidas pela literatura, pelo cinema, pela televisão, pelo rádio, pelas propagandas comemorativas oficiais do governo ou das empresas etc. Na memória social, o passado se constrói num jogo de forças constante e no seu interior a história é um dos discursos que procura marcar lembranças e determinar esquecimentos. É assim que ocorre quando os estudantes da Escola Básica assistem a uma minissérie televisiva como *O Quinto dos Infernos*, por exemplo. Eles são colocados diante de representações que ensinam sobre o passado e produzem memória, tanto quanto ou mais do que a aula de História. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 117).

Com isso, busco demonstrar que o emprego de recursos audiovisuais visa, contudo, facilitar o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que através das imagens e sons os alunos consigam vislumbrar o contexto histórico do qual é representado, propiciando a construção e apreensão do conhecimento. Além de desenvolver um aprendizado de leitura visual conforme apresentado no subcapítulo anterior.

Cabe pontuar que a minissérie *Anos Rebeldes* foi empregada como um documento histórico, visto que foi utilizada no processo investigativo das atividades propostas como fonte, sendo problematizada e debatida em sala de aula. Assim, os textos multimidiáticos, ou “os novos textos” requerem leituras diferenciadas. Nesta leitura, é importante identificar os efeitos de sentido, ou seja, quais sentidos a obra provoca, ou quais as estratégias utilizadas para convencer o telespectador, entre outras. Assim, compreendo que as sequências didáticas propiciam uma leitura ampla da obra, que problematizam e englobam as estratégias e os elementos discursivos da televisão. Talvez seja também a diferença entre o discurso histórico e discurso da linguagem televisiva um atrativo para as aulas de história, já que a minissérie serve como “ilustração”²⁵ acerca daquele período, bem como auxilia no processo do ensino-aprendizagem.

Por ser um meio de comunicação de fácil acesso aos estudantes, compreendo que as produções televisivas a exemplo das minisséries produzidas pela Rede Globo, podem desempenhar significativo papel em relação à construção das representações sócio-históricas

²⁵ Utilizei a palavra Ilustração entre aspas, pois segundo Marcos Napolitano (2009a), não convém utilizar recursos visuais ou audiovisuais apenas para ilustrar, no sentido de empregar tal recurso para “comprovar” o que foi exposto numa aula expositiva, por exemplo. Napolitano, todavia recomenda que o recurso seja problematizado. Já a autora Flávia Caimi (2008, p. 132) expõe: “Os pesquisadores alertam, com muita ênfase, o cuidado que se deve ter em evitar que tais linguagens e fontes – música iconografia, cinema, patrimônio histórico-cultural — se constituam tão somente em mecanismos de ilustração de aulas, tornando-as apenas mais leves e agradáveis para os estudantes”.

nestes estudantes. Vale ressaltar que os estudantes são indivíduos que trazem consigo suas experiências de vida, tais como valores familiares, culturais, crenças e formas diferentes de compreender o mundo no qual estão inseridos; tudo isso deve ser levado em consideração quando pensamos na construção do conhecimento histórico em sala de aula. Portanto, as autoras Florêncio e Castro consideram que a televisão contribui para a formação das percepções e representações destes indivíduos, uma vez que

a presença da televisão na vida cotidiana também estabelece formas de entendimento do mundo e consequentemente acaba se juntando as percepções já formadas nos indivíduos e que vem de sua vivência no grupo familiar, religioso, escolar, entre tantos outros (FLORÊNCIO; CASTRO, 2015, p. 31597).

Sabe-se que na instituição escolar, as disciplinas e os conteúdos ministrados também são agentes neste processo de elaboração e constituição das representações que os estudantes desenvolvem sobre a leitura do mundo em que vivem. Desta forma, Florêncio e Castro explicitam que

as instituições escolares são locais politicamente organizados para comunicar e orientar percepções sobre as diversas manifestações culturais dos seres humanos.[...] Essas percepções construídas mediante o fator escolar quando unidas a outras formas de interpretações (como as organizadas pela televisão a respeito da História), processam novas representações sobre a disciplina de História na escola e também sobre os acontecimentos históricos que fazem parte da identidade cultural de um povo e país (FLORÊNCIO; CASTRO, 2015, p. 31598).

Conforme anunciado pelas autoras, a escola, para além de um lugar que ensina os conteúdos previstos nos parâmetros curriculares nacionais e estaduais, busca articular as múltiplas formas de propiciar a construção do conhecimento a partir das representações sobre os acontecimentos históricos veiculados, por exemplo, pela televisão.

Os recursos audiovisuais, como as produções televisivas e seus diversos produtos culturais, contemplam as transformações ocorridas na sociedade, tais como os avanços das tecnologias e comunicações, possibilitando desenvolver métodos de ensino que se adequem a eles. Assim, a televisão como meio de comunicação acessível a boa parte da população, utiliza uma linguagem audiovisual que possibilita uma dinâmica diferente se comparada com os livros didáticos usados na escola. Sobre o uso das imagens e recursos audiovisuais como estratégia metodológica para o ensino de História na escola, a autora Michelli Machado discorre que

no livro os autores falam de novos modos de perceber, ver, ouvir, ler e aprender. Das muitas interfaces comunicativas entre os diferentes meios e destes nos diferentes espaços comunicativos do consumo e criação. Do novo lugar da imagem, que passa a

ser vista como um outro modo de conhecer e de construir através de novas linguagens e outras formas de expressão (MACHADO, 2010, p. 76).

Neste sentido, a imagem quando utilizada em sala de aula tem a potencialidade de despertar nos estudantes interpretações diferenciadas, porque se trata de algo subjetivo. A mesma cena de uma minissérie pode ser “lida” e interpretada por cada estudante de forma distinta. Isso se explica, segundo Florêncio e Castro pois,

a imagem mostra particularidades que as palavras não revelam, um movimento que nas palavras não se expõe, tornando pessoas e objetos concretos. As palavras produzem novas imagens que estão no âmbito abstrato, do pensamento, da imaginação. Portanto, podemos considerar que na atualidade, a imagem é uma forma de comunicação que sobressai na formação de opiniões, interpretações do cotidiano e também dos fatos ocorridos no passado quando a televisão veicula programas que tenham sentido e teor histórico, como no caso de minisséries históricas (FLORÊNCIO; CASTRO, 2015, p. 31599).

Sendo assim, a utilização de recursos audiovisuais para as aulas de História na Educação Básica, torna-se uma estratégia metodológica eficiente, objetivando auxiliar no desenvolvimento cognitivo e intelectual dos alunos e na construção de um conhecimento histórico vinculado a realidade destes estudantes que, na atualidade, possuem cada vez mais acesso a estas novas formas de conhecimento, nem sempre integradas pelos espaços e saberes escolares. Acerca disso, os professores e historiadores Alessandra Carvalho e Diego Knack, em estudo recente publicado em 2017, intitulado *Conhecimento histórico escolar, tempo presente e o uso de documentos audiovisuais no ensino sobre a Ditadura Militar na educação básica* apontam que recorrer

aos documentos e às linguagens audiovisuais pode representar um potencial caminho de êxito para alcançar objetivos pedagógicos no ensino de história [...]. Não como um fim em si mesmo, que figure como espécie de elogio da primazia do tecnológico, mas antes como meio para despertar o interesse dos estudantes, familiarizados com recursos como músicas, imagens e vídeos, tão comuns em nosso tempo, para questões próprias do conhecimento histórico (CARVALHO; KNACK, 2017, p. 104).

Em consonância com o exposto acima, a autora Circe Bittencourt expõe que os debates metodológicos atuais observam a necessidade de compreender os elementos que compõem a aprendizagem, destacando que:

o poder da palavra – a força da narrativa escrita e das informações dos meios de comunicação com seus “efeitos de realidade”; o poder das coisas – objetos, paisagens, museus; o poder das representações culturais – filmes, peças de teatro, músicas; o

poder das atividades escolares socializadas – jogos, pesquisas, trabalhos coletivos, experiências. Trata-se de métodos de ensino que visam uma formação escolar histórica sob a concepção de uma aprendizagem para a autonomia intelectual (2019, p. 166).

Posto isto, compreendo que a sequência didática proposta neste trabalho, a qual utiliza-se de um recurso audiovisual (minissérie televisiva) como ferramenta didática e buscou explorar não somente o “poder” da linguagem audiovisual, mas, também o “poder” das atividades de pesquisa, em grupos ou individuais e momentos socialização de conhecimento histórico construído e aprimorado entre os estudantes. Desta forma, a proposta apresentada procurou articular os diferentes elementos que colaboram para a aprendizagem, com objetivo de privilegiar o protagonismo do estudante, para que isso resulte na formação de um cidadão autônomo intelectualmente. Pode-se perceber que ao adotar tais métodos o ensino de história escolar possibilita formar cidadãos críticos, capazes de articular as representações culturais apresentadas por meio dos recursos midiáticos e ampliar seu entendimento acerca da temática abordada.

Já nos idos de 1998, seguindo as premissas do ensino de história para formação cidadã do estudante e contemplando o uso de novas tecnologias nas escolas, o documento *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*, preconiza em seu texto a potencialidade educacional do uso de novas tecnologias nas escolas de ensino fundamental, sendo estes recursos vistos como instrumentos que contribuirão e capacitarão os estudantes a desenvolver sua autonomia intelectual, além de propiciar problematizações dos objetos de conhecimento, bem como promover reflexão crítica por parte dos alunos. Tal documento enfatiza:

A tecnologia eletrônica – televisão, videocassete, máquina de calcular, gravador e computador – pode ser utilizada para gerar situações de aprendizagem com maior qualidade, ou seja, para criar ambientes de aprendizagem em que a problematização, a atividade reflexiva, atitude crítica, capacidade decisória e a autonomia sejam privilegiadas. [...] Permitem a interação com diferentes formas de representação simbólica – gráficos, textos, notas musicais, movimentos, ícones, imagens –, e podem ser importantes fontes de informação, da mesma forma que textos, livros, revistas, jornais da mídia impressa. Entrevistas, debates, documentários, filmes, novelas, músicas, noticiários, [...] são apenas alguns exemplos de formatos diferentes de comunicação e informação possíveis utilizando-se esses meios (PCN, 1998, p. 141).

Conforme exposto no excerto acima o uso dessas tecnologias para além da autonomia intelectual, possibilita desenvolver o ensino-aprendizagem.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um dos textos mais atuais em relação à Educação do Brasil e visa nortear o que será ensinado nas escolas de Educação Básica em todo o território nacional, evitando, desta forma, discrepâncias no ensino do país. A Base Nacional Comum Curricular preconiza, tanto nos textos das etapas do Ensino Fundamental, como nos do Ensino Médio, a importância e a necessidade de ofertar e explorar os recursos advindos das diversas formas de tecnologia no chão da escola. Cabe ressaltar que a BNCC está reforçando o que outros textos normativos para educação já preconizavam, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Enfático isso, pois se constata há décadas pela legislação que incorporar e se apropriar de métodos diferenciados que integrem diversas tecnologias possibilita a construção do indivíduo de forma integral, ou seja, forma um indivíduo capaz de articular o capital intelectual, social e afetivo, definindo suas atitudes individuais e coletivas, implicando na formação de sujeito autônomo e, conseqüentemente, interferindo na sociedade em que vive.

A Base Nacional Comum Curricular difunde entre as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes na área das ciências humanas, nos anos finais do ensino fundamental, a “leitura” de diferentes linguagens, uma vez que o mundo atual requer “constante comunicação” para solução de problemas, tomadas de decisões e o desenvolvimento de argumentação crítica. Conforme aponta o referido documento,

faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso concomitante de diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica etc.). Por meio delas, torna-se possível o diálogo, a comunicação e a socialização dos indivíduos, condição necessária tanto para a resolução de conflitos quanto para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas. O desafio é grande, exigindo capacidade para responder de maneira crítica, propositiva e ética aos conflitos impostos pela história (BNCEF, 2017, p. 354).

Neste sentido, compreendo que a linguagem audiovisual se inclui na categoria das novas linguagens e tecnologias, uma vez que esta linguagem é comunicada não apenas no diálogo desenvolvido entre os personagens, mas também por meio dos gestos, expressões faciais, sonorização, música, enquadramento de determinados objetos ou sujeitos ao qual o diretor deseja chamar atenção do espectador. O referido documento explicita ainda que o emprego das diferentes linguagens, como os casos da linguagem cinematográfica e televisiva, propicia entre os estudantes a comunicação e a socialização entre os pares, sendo essas premissas necessárias para solucionar situações conflitantes ou mesmo para manter o respeito e a harmonia entre os

diversos povos e culturas. Outro aspecto relevante propagado pela BNCC para a etapa do Ensino Médio diz respeito à continuidade que deve ser dada nesta etapa da educação em relação ao desafio de usar novas tecnologias, pois abrange jovens de diferentes grupos sociais.

As tecnologias digitais apresentam apelos consumistas e simbólicos capazes de alterar suas formas de leitura de mundo, práticas de convívio, comunicação, participação política e produção de conhecimento, interferindo efetivamente no conjunto das relações sociais. Diante desse cenário, é necessário oportunizar o uso e a análise crítica das novas tecnologias, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo atual [...] Aprender a indagar, ponto de partida para uma reflexão crítica, é uma das contribuições essenciais das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para a formação dos estudantes do Ensino Médio.[...] Para a promoção de tais aprendizagens, para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e para a construção de uma atitude ética pelos jovens, é fundamental mobilizar recursos didáticos em diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), selecionar formas de registros, valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.) e estimular práticas voltadas para a cooperação. Os materiais e os meios utilizados podem ser variados, mas o objetivo central, o eixo da reflexão, deve concentrar-se no conhecimento do Eu e no reconhecimento do Outro, nas formas de enfrentamento das tensões e conflitos, na possibilidade de conciliação e na formulação de propostas de soluções (BNCCEM, 2018, p. 549).

Como é possível constatar, o excerto acima reforça o emprego das tecnologias digitais no Ensino Médio, percebendo-as como recursos potentes para o desenvolvimento das aprendizagens, pois contribuem e influenciam os jovens em suas formas de leitura do mundo, nas atitudes do cotidiano em relação aos seus pares, bem como no posicionamento frente às questões políticas, sociais, econômicas e culturais nas quais está inserido. Por isso, faz-se necessário a reflexão; aprender a indagar, aprender a relacionar os conhecimentos científicos adquiridos na escola às situações do cotidiano. Sendo assim, faz-se necessário oferecer na escola a análise e a reflexão crítica a partir do emprego de novas tecnologias. Desta forma, o uso de tecnologias tem a capacidade de promover atitudes éticas, bem como de incentivar relações de cooperação e alteridade entre os jovens. Como diz o texto, o objetivo primordial na mobilização do uso de novas tecnologias pauta-se na reflexão, no “conhecimento do Eu e no reconhecimento do Outro”, neste sentido, acredito que a minissérie possibilitará a reflexão e o reconhecimento do “Outro”, especificamente das mulheres combativas de outrora, mas também das mulheres combativas de agora.

Ainda contemplando as legislações educacionais vigentes, a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, n. 9.394/96 também vislumbra em seu artigo 26, parágrafo VIII, a utilização de recursos midiáticos em sala de aula. Desta forma, o artigo 26 preconiza:

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais (Incluído pela Lei nº 13.006, de 2014) (BRASIL, 1996).

Neste artigo da LDB, podemos perceber que a legislação na área da Educação no Brasil está em sintonia com as discussões da historiografia, no que se refere ao currículo e a prática pedagógica.

Entende-se, portanto, que diante dos avanços tecnológicos que nossa sociedade tem experienciado, os recursos midiáticos devem ser utilizados como “novo objeto” e ser incorporado ao fazer histórico. Sobre o cinema e a televisão serem postos como “novo objeto” para a investigação e exploração do fazer histórico, a autora Mônica Almeida Kornis (2008), afirma que estas produções midiáticas são “fontes preciosas”, conforme mencionado anteriormente.

A autora Mariana Reis Santos tece considerações relevantes para o uso do cinema em sala de aula como ferramenta pedagógica desde que se compreenda que ele é a representação feita por uma pessoa com suas subjetividades e intencionalidades, assim,

o cinema abre um leque de interpretações possíveis para a mesma história, mesmo nos filmes históricos. Desde que se mantenha autenticidade da história contada, Bernardet e Ramos demonstram que o cineasta tem a liberdade de propor uma representação fílmica de acordo com sua interpretação da história, isto é, com aquilo que ele acredita e adere ideologicamente e historicamente (SANTOS, 2019, p. 9, 10).

Assim como no exposto acima, o autor da minissérie *Anos Rebeldes*, construiu sua narrativa a partir de sua interpretação histórica e de seu posicionamento político e ideológico do período da Ditadura Militar.

Neste subcapítulo busquei realizar uma discussão em torno da utilização de recursos audiovisuais, uma vez que o mote desta pesquisa é demonstrar o potencial pedagógico da minissérie *Anos Rebeldes* como recurso didático para tratar da participação das mulheres na luta armada durante a Ditadura Militar – a exibição dessa minissérie contribuirá para os alunos realizarem conexões entre acontecimentos históricos passados e os conhecimentos históricos que serão abordados nas aulas de História referentes ao período do regime da Ditadura Militar no Brasil.

Buscou-se demonstrar como as produções televisivas podem promover a construção das representações sociais e históricas, possibilitando desenvolver também a leitura de mundo pelo

estudante, articulando os distintos conhecimentos experienciados e apreendidos, tanto no âmbito escolar, quanto fora dele. Foi enfatizado, a partir da contribuição de distintos autores, que a escola é local propício para orientar os estudantes acerca da diversidade de manifestações culturais que fazem parte de seu cotidiano, cabendo a ela articular esses conhecimentos.

Sobre o uso dos recursos audiovisuais, também procurei mostrar que a utilização de diferentes linguagens e tecnologias é preconizada em distintos textos normativos oficiais, os quais regulamentam a educação no país. Ressalto que os documentos utilizados para esta discussão são datados da década 1990 em diante, pois esta década marca mudanças profundas nos métodos de ensino de História, conforme tratado no subcapítulo anterior.

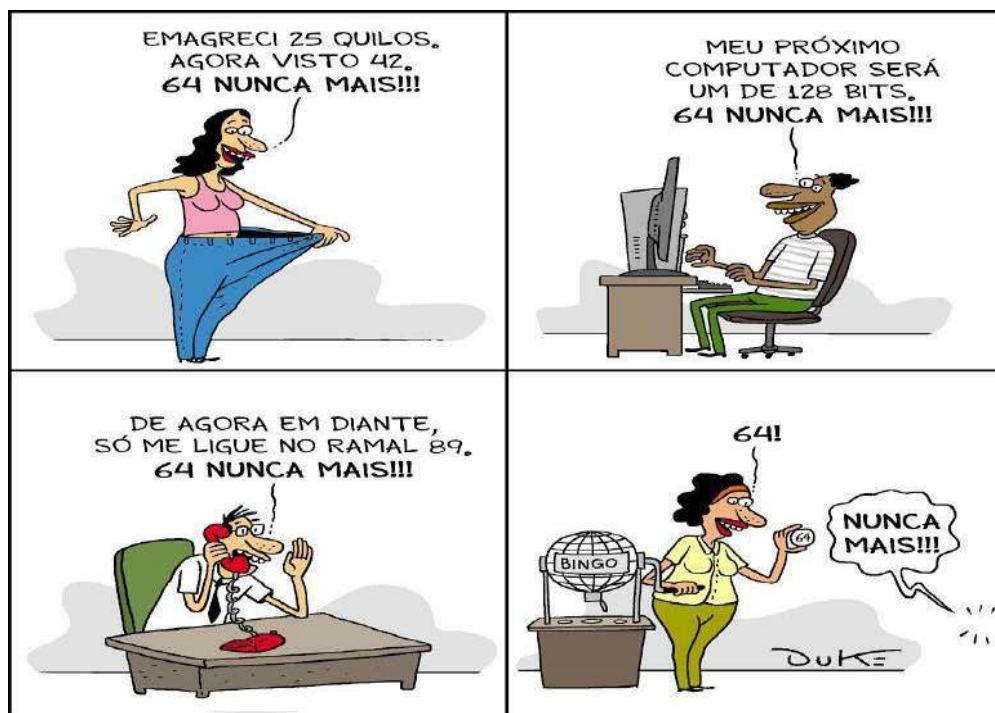
Procurei mostrar que o uso de recursos audiovisuais como importante estratégia para tornar a aula atrativa e proporcionar um momento diferente das aulas expositivas e dialogadas, visando romper com a ideia de centralidade do professor como detentor do conhecimento. Pretende-se dessa forma que o estudante desenvolva autonomia e protagonista no processo do ensino-aprendizagem; estes recursos também têm a capacidade propiciar debates que enriquecem a aula através das problematizações suscitadas a partir destes recursos por parte do docente e dos discentes, possibilitando uma aula pautada no método dialógico.

Outro aspecto demonstrado neste subcapítulo foi como os diferentes métodos de ensino contribuem para a formação de um sujeito autônomo intelectualmente, além de auxiliar na construção de um conhecimento histórico que esteja articulado com as experiências vivenciadas pelos alunos.

Enfatizar ainda que, assim como as outras formas de narrativas, a linguagem audiovisual está permeada de intencionalidades e subjetividades, sendo papel do professor apresentar a forma de audiovisual escolhida e mediá-la junto aos estudantes, explicitando, por exemplo, que a representação fílmica e/ou televisiva é o resultado de um produto criado por um autor – o qual busca, em sua narrativa, evidenciar suas ideologias e valores entre outras coisas –, ou seja, é preciso preparar o estudante para que ele esteja atento a estas questões, pois interferem de forma significativa na interpretação que será dada a determinada produção.

4 ANOS REBELDES: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA AULAS SOBRE A DITADURA MILITAR

Figura 4 — 64 NUNCA MAIS!!!



Fonte: Site O Tempo. CHARGE ESPECIAL DO DUKE²⁶

O presente capítulo está dividido em duas partes. Na primeira buscou-se realizar a historicização da minissérie *Anos Rebeldes*, haja vista que toda produção audiovisual é uma obra de seu tempo e requer, neste sentido, conhecer o contexto no qual foi produzida para ser mais bem compreendida.

A segunda parte deste capítulo procurou trazer reflexões pautadas no modelo de Aula-Oficina exposto por Isabel Barca, já que a proposta de sequência didática valeu-se desse modelo para a confecção das unidades didáticas. Cabe pontuar que, segundo a definição de Barca, Aula-Oficina é um método de aula o qual parte de um planejamento sistematizado a partir de tema/conteúdo e os objetivos almejados com a proposta. Portanto, é específica e conta com

²⁶ Acesse: <https://www.otempo.com.br/charges/charge-especial-do-duke-1.816179>

diferentes etapas bem marcadas, baseada em pesquisa e que recolhe a produção dos alunos em dois ou três momentos, começando pelas ideias prévias.

Recorreu-se também a Antoni Zabala e suas considerações para elaboração da sequência didática apresentada. Tal proposta demonstra abordagens possíveis, viabilidade e potencial da minissérie *Anos Rebeldes* nas aulas que discorrerão sobre a temática relativa à participação de mulheres na luta armada contra a Ditadura Militar no Brasil.

4.1 – Historicizando a minissérie *Anos Rebeldes*

Como procurei enfatizar ao longo desta pesquisa, para o professor que almeja trabalhar com recursos audiovisuais, é preciso conhecer a obra que será utilizada em suas aulas. Então, este subcapítulo dedica-se a fazer um breve apanhado visando contextualizar a produção da minissérie *Anos Rebeldes*, pois compreendo ser oportuno para esta reflexão. Também buscou-se fazer um paralelo entre o conteúdo do período ditatorial brasileiro representado na minissérie e o contexto histórico do ano de 1992.

Assim, começo apresentando a minissérie *Anos Rebeldes*. Figuram como personagens²⁷ principais no enredo da trama Heloísa (Cláudia Abreu), João Alfredo (Cássio Gabus Mendes), Maria Lúcia (Malu Mader), Sandra (Deborah Evelyn) e Edgar (Marcelo Serrado). Sandra fazia parte do movimento estudantil universitário, já João Alfredo e Edgar participavam do grêmio estudantil. Eram secundaristas, com exceção de Heloísa, estudavam no Colégio Pedro II quando iniciou a Ditadura Militar em 1964. Sabemos, através de obras como, por exemplo, *Os Carbonários*, de Alfredo Sirkis, que durante esse período o Colégio Pedro II foi palco de diversas reuniões, manifestações e ações do movimento estudantil, fortemente engajados na resistência e contrários às medidas do governo militar. Assim, a trama da minissérie *Anos Rebeldes* tem como cenário a cidade do Rio de Janeiro e desenvolve sua narrativa em torno do romance de jovens de classe média, estudantes do Colégio Pedro II, os personagens João Alfredo e Maria Lúcia em meio a instalação da Ditadura Militar. Cabe ressaltar que, o Rio de Janeiro foi uma das cidades onde as ações repressivas do Estado, bem como o Movimento Estudantil da época, foram bastante emblemáticas. Sendo o Colégio Pedro II notoriamente

²⁷ Veja a relação completa dos atores e personagens na seção ANEXO.

conhecido como palco de organização de manifestações e resistência frente a opressão ditatorial, foi escolhido para fazer parte da minissérie.

Anos Rebeldes tem como intenção abordar questões de cunho político, social e ideológico, e a participação do movimento estudantil, a luta armada, militância política, perseguições e prisões ocorridas durante o regime ditatorial. Muitas cenas da trama possuem verossimilhança²⁸ com as narrativas de duas obras literárias que tratam desse período, são eles: *1968: o ano que não terminou*, escrito por Zuenir Ventura e *Os Carbonários*, escrito por Alfredo Sirkis. Mas, como essa minissérie²⁹ é uma obra ficcional em sua trama o autor utiliza-se da licença poética e insere em sua narrativa um romance, estratégia para prender a atenção dos telespectadores.

A trama da minissérie é dividida³⁰ em 3 fases, a saber: a primeira fase denominada de *Anos Inocentes*, quando muitos personagens achavam que o governo militar não iria durar muito

²⁸ Disco 2 — (1:25:59 – 1:28:42) — O enterro do estudante Edson Luís foi um acontecimento que causou comoção nacional e está registrado no diálogo carregado de emoção entre pai (Dr. Salviano/Gianfrancesco Guarnieri) e filha (Sandra/Deborah Evelyn). Na obra de Zuenir Ventura, o lamentável acontecimento está registra donas páginas 115 e 116, e em *Os Carbonários*, de Alfredo Sirkis, na página 48, subtítulo intitulado “*crime no Calabouço*” o qual relata como ocorreu o assassinato do estudante. Na página 50, “Chamava-se na verdade Edson Luís. Tinha 17 anos, era estudante de artigo 99 do Calabouço. Morto com um tiro de 38 da arma regulamentar do aspirante Raposo que comandava a patrulha do jipão da PM. Era o primeiro estudante brasileiro assassinado pela ditadura”.

Disco 3 — (01:11:27 – 01:13:45) — Festa de Ano Novo (1970 – 1971). Este trecho é semelhante a narrativa de Sirkis, que na página 268 inicia a narrativa do subcapítulo intitulado “*Festa de ano novo*”. A festa foi realizada para despistar a vizinhança e não levantar suspeita, pois o sequestro do embaixador suíço já estava durando mais tempo que o programado em virtude das negociações com o governo ditatorial. Aparecem referências as mulheres militantes que atuaram neste sequestro. Por exemplo, na página 269, “Lamarca se vestiu e saiu com Ivan e Helga prá fazer fachada”. Na sequência seguem trechos e páginas que Sirkis menciona militantes mulheres em seu livro. Sobre o sequestro, no capítulo 7 intitulado “a infra do tio”, na página 267, “A decisão foi tomada no dia seguinte. Inês, o terceiro membro do comando nacional, voltou de São Paulo e ao tomar conhecimento do impasse, fechou com a nossa posição. [...] A sua hostilidade e a de Helga aumentaram”; Página 250, “De manhã, Helga, Ivan e Daniel, costumavam sair, em horas diferentes, para compras e contatos”; Página 48, “Helga voltou da rua. Seguindo instruções detalhadas de Lamarca, tinha feito compras fora do bairro”. Página 253, “Helga resmungava o tempo todo, com ou sem razão. Uma vez me acusou de pequeno-burguês, por ter fritado um ovo na manteiga”; Página 234, “Lembro aí que estou atrasado pro ponto com Raquel, coordenadora do meu GTA”; Página 232, “Daniel sai no outro, junto com Inês e Alex. [...] Ela sai da vaga e fecha por trás, com o fusca azul pro chofer não tentar fugir de ré”; Página 219, “Inês ficou contente. [...] Era de Minas, [...], oriunda também da velha COLINA”.

²⁹ Conforme explicita Marcos Napolitano (2007, p. 88), “Minisséries: outro tipo de teledramaturgia que a TV brasileira, sobretudo a Rede Globo, tem desenvolvido e utilizado com frequência. Segue os padrões da telenovela, com a particularidade de manter-se dentro de um eixo narrativo e desenvolver um tema central, concentrando a tensão em poucos capítulos. Permite um aprofundamento dos temas e tem menos compromisso com as vicissitudes da audiência. Pode durar de quatro a trinta capítulos”.

³⁰ Por ser uma minissérie com 680 minutos está disposta em 3 discos distintos. Além da minissérie, o *digital video disc* (DVD) traz uma sessão de extras com um documentário realizado com os atores, autor e colaboradores e membros da equipe que contam um pouco sobre como foi fazer a minissérie e as repercussões quando foi veiculada no canal de televisão aberta do país. Entendo como oportuno para a realização do cotejamento da minissérie que a sessão do extras também seja explorada, visto que nos apresentam informações importantes no tocante a

tempo; a segunda fase denominada de *Anos Rebeldes*, momento em que o movimento estudantil e militantes das organizações clandestinas começam a endurecer, ser mais enfáticos em suas manifestações contrárias ao governo, além das diversas transformações comportamentais que marcaram o período, como, por exemplo, a quebra de tabus em relação ao sexo antes do casamento, a utilização de pílulas anticoncepcionais, o sexo livre, o aborto, o uso de drogas, a participação das mulheres no mundo do trabalho, o divórcio, entre outros; a terceira fase denominada *Os Anos de Chumbo*, retrata o período em que o poder repressivo do governo militar aumentou com a instauração do Ato Institucional 5 em 13 de dezembro de 1968.

Figura 5 — Seleção de imagens — O final da personagem Heloísa



Fonte: *Anos Rebeldes*, 2003.

O encaminhamento dado para o desfecho da minissérie ocorre com acena na qual Heloísa foi assassinada por um militar, e vemos o exílio e o retorno³¹ de João Alfredo e Marcelo no processo da luta pela anistia política. A meu ver, a morte da personagem é uma cena antológica, e confesso que me marcou profundamente, pois a época da exibição tinha 12 anos. Lembro-me que ainda não havia estudado, pois o conteúdo da Ditadura Militar era ministrado na escola na antiga 8ª série o conteúdo e avalio que boa parte do imaginário construído por mim

construção da obra. Outro fato que deve ser considerado consiste no ano de lançamento do DVD em 2003 as vésperas dos 40 anos do golpe militar.

³¹ Alessandra Ciambarella, em seu artigo intitulado “*Nem sempre o que parece é*”: *Cultura histórica, memórias e representações das esquerdas e da Ditadura Militar na televisão nacional* (2014, p. 166), descreve esse momento da seguinte forma: “A última parte da série é dedicada ao retorno do exílio. João Alfredo e outros companheiros retornam para o Brasil e acontece o encontro emocionado com Maria Lúcia, agora divorciada e tutora do filho da amiga Heloísa, morta por um soldado numa blitz do exército”.

acerca desse período decorre também desta obra televisiva³². Recordo que tal cena foi impactante, uma vez que a personagem foi morta após ser reconhecida pelo Inspetor Camargo (Francisco Milani), que minutos antes falava do quão perigosa era a ‘loirinha terrorista’ fugitiva para o companheiro militar, enquanto tomavam café em um bar. Diante do alerta, o policial militar parou o carro³³. Na tentativa de apresentar um documento falso para despistar a polícia, não reagiu e constatou-se que estava desarmada.

Morta como tanto os outros brasileiros até os dias de hoje por “equívocos”³⁴ das instituições que tem por premissa proteger os cidadãos. Na cena, Heloísa cai baleada com a mão dentro da bolsa, segurando o documento. Nessa cena, o enquadramento dado aos olhos abertos da personagem remete à fotografia mundialmente conhecida de Ernesto Che Guevara morto, a qual fora inserida pelo autor num dos painéis históricos³⁵ exibidos como recurso utilizado para dar “impressão do real”, bem como contextualizar historicamente o telespectador.

Cabe pontuar que, a Rede Globo de Televisão é um dos canais de televisão aberta do país com maior audiência desde a década de 1960. Conforme nos alerta a autora Esther Hamburger, ao contrário do que aconteceu nos Estados Unidos acerca do surgimento deste veículo de comunicação — “em 1955 cerca de dois terços dos domicílios americanos já possuíam um aparelho de TV, e, em 1960, 90% das residências contavam com pelo menos um aparelho” —, o Brasil nesse contexto era uma sociedade predominantemente “rural, pobre e desigual” e “não desencadeou evolução semelhante [...]” (HAMBURGER, 2005, p. 21). A autora ressalta ainda que, “a ampliação da região geográfica com acesso ao sinal televisivo e o

³² No processo de construção deste trabalho, faço analogia da minha experiência pessoal em idade escolar e o exposto pelo autor Fernando Seliprandy, pois entendo como uma possível justificativa, a qual contempla minha percepção acerca da minissérie *Anos Rebeldes* a época. Para Seliprandy (2015, p. 27), “a leitura documentarizantes é mobilizada no exato momento em que o espectador repara nas mentiras e verdades de um texto. [...] a enunciação documentarizantes articular-se à enunciação ficcionalizante, mescla enunciativa que, [...], é frequente nos filmes históricos”.

³³ Disco 3 — Sequência de imagens que precedem a morte de Heloísa (03:16:30 - 03:18:05).

³⁴ Num contexto diferente da atualidade relaciono este “equívoco” do exército a brutal morte do músico Evaldo Rosa que teve seu carro alvejado com mais de 80 tiros, no dia 7 de abril de 2019, na cidade do Rio de Janeiro, à luz do dia por volta das 14h40min. Resultando na morte do músico que dirigia o carro e de um transeunte, o catador de material reciclável Luciano Macedo, que tentou prestar socorro. Veja mais sobre o caso em: <<https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-10/dois-anos-depois-caso-dos-80-tiros-segue-sem-solucao-e-desesperador-diz-viuvade-musico-fuzilado-pelo-exercito.html>> Acesso: 20/10/2021.

³⁵ Disco 2 – A morte de Che Guevara rememorada no painel de contextualização histórica (01:38:06). Em 9 de outubro de 1967, o revolucionário Ernesto Che Guevara foi capturado e assassinado pelo exército boliviano. Esses painéis contêm linguagem não-verbal repleta de significados como, por exemplo, a música ao fundo “Soy loco por ti, América”, que tal como a música “Alegria, alegria” foi gravada nos idos de 1968 por Caetano Veloso.

crescimento do número de domicílios com televisão foram lentos”. Para ela, a Rede Globo³⁶ se desenvolveu e tornou-se uma grande emissora no país, pois os militares, a exemplo de outros governos autoritários como o Estado Novo, conferiram

um papel estratégico à televisão em sua política de integração nacional [...]. O número de aparelhos aumenta em períodos de crescimento econômico – como os chamados anos do ‘milagre’, na década de 1970, e a era do real, no anos 1990 – quando os televisores encabeçaram a lista dos eletrodomésticos mais vendidos. A distribuição de aparelhos no território nacional acompanhou o crescimento urbano: em 1960, dez anos após a inauguração da TV, de acordo com os dados do Censo, apenas 4,6% dos domicílios brasileiros possuíam um aparelho; esse número subiu para 22,8% em 1970 e para 56,1% em 1980. Apenas na segunda metade da década de 1980, os sinais televisivos se tornaram disponíveis na maior parte do território nacional, mas, ainda em 1991, apenas 71% dos domicílios possuíam pelo menos um aparelho (HAMBURGER, 2005, p. 21, 22).

Neste sentido, concordando com o exposto no que toca a questão da florescente expansão da referida rede televisiva e sua intrínseca relação para propagação da ideologia política em curso, o autor Marcos Napolitano (2007, p. 18), avalia que uma das causas para parte do preconceito dos professores em utilizar obras televisivas em suas aulas decorre do “paradigma desta simbiose entre o regime e a mídia, num favorecimento recíproco e eticamente duvidoso, [...]”, o que “[...] fez com que muitos professores, sobretudo de humanidades, vissem na escola uma trincheira de resistência política”. Outro aspecto enfatizado pelo autor em torno da resistência para o uso das produções da Rede Globo nas aulas relaciona-se a sua propensão para o sensacionalismo. Concordando com Napolitano acerca da rede Globo e a relação entre esta empresa e o governo militar como elemento de integração nacional. Sobre isso Esther Hamburger nos recorda:

A conexão entre televisão, novelas e identidade nacional é amplamente reconhecida na bibliografia sobre o caso brasileiro, em títulos que apontam os objetivos de “integração nacional” que guiaram os investimentos públicos na época do regime militar e reconhecem a ligação entre televisão e a reprodução da ideologia dominante (HAMBURGER, 2005, p. 154).

Atualmente, no tocante ao acesso de aparelhos televisores, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua (PNAD Contínua), divulgada pelo IBGE em 2018, destacou os dados referentes ao acesso à televisão. Segundo o informativo publicado na biblioteca do

³⁶ Cabe registrar, conforme nos informa Sônia Meneses, que somente no ano de 2013, próximo dos cinquenta anos do golpe, “o Grupo Globo veio a público rever oficialmente sua posição sobre o Golpe de 1964, [...] A verdade é dura, a Globo apoiou a ditadura. [...] as Organizações Globo reconhecem que, à luz da História, esse apoio foi um erro” (MENESES, 2004, p.186).

IBGE sobre a referida pesquisa, 71.738 mil domicílios participaram desta em todo o território nacional. Os dados apresentados informam que a televisão (TV) é um dos aparelhos eletrodomésticos presentes na casa da maioria dos brasileiros; 96,4% das casas possuem aparelho de televisão. Isso significa dizer, que as pessoas, independentemente de estarem em idade escolar ou não, têm acesso a programas, filmes, novelas, documentários, minisséries e a uma infinidade de produtos audiovisuais que entram diariamente em suas casas. De maneira voluntária ou não, o acesso à televisão contribui, por exemplo, para a constituição do imaginário destes espectadores sobre as representações do passado.

É válido ressaltar que a minissérie foi a primeira representação sobre a Ditadura Militar veiculada pela televisão brasileira. Segundo o autor Nilo André Piana de Castro, em seu artigo intitulado *Anos Rebeldes: e o uso da imagem como elemento potencial didático em leitura crítica da mídia e formação de capital social* (2012, p. 32), a Rede Globo era emissora com maior audiência entre as décadas de 1970 a 1990 era a emissora com maior audiência alcançando quase todo o território nacional e sua população, consolidando-se pela qualidade de sua imagem, talentos e capitalização, permitindo que a rede ocupasse o lugar de quarta emissora do mundo. E, foi por meio da minissérie que a geração que se tornaria conhecida como os “caras-pintadas” conheceram a ditadura e o movimento estudantil da década de 1960. O autor destaca que a mídia televisiva a partir dos anos de 1980 assumiu papel de relevância, colocando-a como instância de socialização junto a escola. Afirma que, a compreensão por meio das imagens tem apelo emocional e afetivo, pois “não passa pela abstração formal do discurso escrito ou oral.” (CASTRO, 2012, p. 33, 35).

Refletindo acerca da audiência televisiva, Esther Hamburger (2005, p. 148) pontua que, “após um curto período de queda nos anos 1990, as novelas iniciam o novo milênio com índices recompostos”. Essa autora constatou ainda que

a última década do século XX testemunhou o início de um processo de diversificação da estrutura de telecomunicações, ainda em curso no Brasil. A introdução tardia da TV a cabo, a disseminação de aparelhos de videocassete, o vídeo game, as transmissões de sinais via satélite e, no final da década, a Internet ampliaram o rol de opções de programação disponível aos telespectadores. Com o aumento da competição entre as emissoras de televisão aberta, em 1990 aconteceram os primeiros arranhões na primazia da Rede Globo (HAMBURGER, 2005, p. 121).

Com o advento de outros meios de comunicação na década de 1990, conforme a referida autora, registrou-se a queda do número da audiência, visto que

os processos de diversificação de meios e canais em cursos, pontos médios de audiência conquistados por algumas novelas, em torno de 50, e a insistência das principais emissoras de TV aberta em investir na produção do gênero apontam para uma continuação da posição privilegiada com outros significados (HAMBURGER, 2005, p. 148).

Também podemos afirmar, de acordo com a autora Alessandra Ciambarella, em seu artigo intitulado “*Nem sempre o que parece é*”: *Cultura histórica, memórias e representações das esquerdas e da Ditadura Militar na televisão nacional*, que essa minissérie foi produzida em um contexto que o país vivenciava uma crise política, econômica e social, e o “Fora Collor” foi a palavra de “ordem” e expressava os anseios da população indignada com o grande esquema de corrupção no governo de quem se auto intitulou “Caçador de Marajás”³⁷ e elegeu-se com a promessa de renovação política.

Figura 6 — Capa da revista Veja — A promessa da campanha



Fonte: Site Memorial da Democracia.

³⁷ Imagem extraída do site Memorial da Democracia. Capa da revista Veja publicada em 23 de março de 1988. Disponível em <<http://memorialdademocracia.com.br/card/novo-ator-politico-aparece-em-cena>>

Diante deste cenário, no ano de 1992 ocorreram diversas manifestações encabeçadas pelo movimento estudantil denominadas “Caras-Pintadas” em torno do processo de impeachment do então presidente Fernando Collor de Mello. A mesma autora expõe,

[...], a minissérie Anos Rebeldes ganhou notabilidade nos meios acadêmicos a partir das análises que tentam avaliar seu pretensão potencial de influenciar os rumos da política nacional no importante ano 1992, especialmente o impacto que gerou mobilizando discursos, imagens, memórias e símbolos de resistência e revolução junto aos jovens.

Naquele ano, o Brasil enfrentava uma de suas mais sérias crises políticas: o impeachment do primeiro presidente eleito diretamente, após 29 anos de política nacional, dos quais 21 sob Estado ditatorial, Fernando Collor de Mello (CIAMBARELLA, 2014, p. 166).

O referido movimento surgiu como resposta ao esquema que desmantelou o governo, no qual o presidente estava envolvido e fora acusado de desviar verbas, pagar gastos pessoais com cheques de empresas fantasmas, enfim, um período marcado por grande insatisfação popular.

Segundo Ciambarella explicita em seu artigo, o esquema de corrupção foi denunciado pelo próprio irmão do presidente³⁸, o empresário Pedro Collor.

Figura 7 – Capa da revista Veja — O início do fim



Fonte: Site Timeline VEJA. Com

³⁸ Capa da revista Veja publicada em 27 de maio de 1992. Imagem extraída do Google. Disponível em: <<https://complemento.veja.abril.com.br/timeline/timeline-50anos.html>>. Acesso em 21/10/21.

A autora também evidencia a participação do movimento estudantil da década de 1990, os “Caras-pintadas”, trazendo relações presentes deste movimento ao movimento estudantil da década de 1960. Sendo assim, a autora cita que,

[...] em maio de 1992 a revista *Veja* publicou uma entrevista especial em que o irmão do presidente, o empresário Pedro Collor, revela detalhes de um esquema de corrupção no interior do governo federal envolvendo políticos, empresários e servidores públicos, liderados pelo então presidente e seu ex-tesoureiro de campanha, o empresário Paulo César Farias. Foi o início de uma enxurrada de denúncias e de uma campanha midiática ampla que levaria à saída de Fernando Collor da Presidência do país.

Neste contexto, ficção e realidade se unem em torno das manifestações estudantis, que acontecem em paralelo ao processo de apuração das denúncias. Trata-se do movimento que foi batizado pela grande mídia de “caras-pintadas”: jovens que promoviam passeatas em diferentes capitais do país exigindo a saída de Collor da Presidência. Ao longo de parte do ano 1992, ao mesmo tempo que o telespectador assistia pelos jornais e revistas às passeatas marcadas pela irreverência dos jovens que traziam em seus rostos mensagens pintadas, como “Fora Collor”, encerrava sua noite experimentando lutas políticas dessa mesma natureza, mas em temporalidade diferente: a ditadura e a resistência jovem retratadas em *Anos Rebeldes* (CIAMBARELLA, 2014, p. 167).

Ressalta ainda que a música “Alegria, alegria” utilizada na abertura da minissérie tornou-se trilha sonora obrigatória nas passeatas, como um hino entoado por milhares de vozes nos protestos políticos mobilizados pelo movimento dos “Caras-Pintadas”. Assim, é possível inferir que a exibição da minissérie influenciou nas ações de manifesto. Conforme aponta a autora,

[...] Interessava a recuperação da rebeldia, da ousadia dos jovens da década de 1960, da resistência. Não ao acaso, o hino dos “caras-pintadas” era exatamente a música-tema da minissérie: ‘Alegria, alegria’, de Caetano Veloso. Também não seria ocasional que na data de exibição do último capítulo da série, dia 14 de agosto de 1992, uma passeata com 50 mil pessoas tenha percorrido as ruas de São Paulo pelo fim do governo Collor (CIAMBARELLA, 2014, p. 167).

Em concordância com Ciambarella, a autora Esther Hamburger explicita o contexto da saída do primeiro presidente eleito democraticamente. Hamburger afirma que,

assim como sua eleição, o movimento que acabou por tirar Collor da Presidência também envolveu a televisão. Jornalistas e profissionais da TV relacionam a minissérie *Anos Rebeldes* – veiculada nos meses de julho e agosto de 1992 e que, como *Vale Tudo* e *O Dono do Mundo*, era de autoria de Gilberto Braga – com a emergência de um engajamento jovem inesperado. De acordo com essa interpretação, o movimento dos “caras pintadas”, que após um prolongado período de inatividade recuperou a presença estudantil na política brasileira, evidenciara o potencial da televisão de atuar positivamente no desenvolvimento de uma consciência crítica (HAMBURGER, 2005, p. 129).

Já Nilo André Piana de Castro observa que a minissérie *Anos Rebeldes* foi uma das primeiras produções midiáticas a tratar da Ditadura Militar no Brasil em uma rede de televisão aberta do país. Cabe ressaltar que, antes desta produção, já haviam sido realizados filmes que abordavam a temática sobre esse período histórico, tais como: *Pra Frente Brasil* (1982); *Cabra Marcado Para Morrer* (1984) e *Que Bom Te Ver Viva* (1989). O autor afirma ainda que

Anos Rebeldes foi a primeira representação na televisão sobre a ditadura civil-militar brasileira em um veículo que alcançava a quase totalidade do território nacional e sua população. Na emissora de maior audiência. Portanto foi através da minissérie que a geração que viria a ser ‘os caras pintadas’ conheceu a ditadura e o movimento estudantil dos anos de 1960. Dessa forma a Globo agendou, 5 os principais jornais e revistas do Brasil com o tema estudantes X ditadura. A minissérie Anos Rebeldes talvez tenha sido um marco na capacidade de influenciar a opinião pública e agendá-la através de imagens (2012, p. 33, 34).

Logo, a minissérie que tratava do período da Ditadura Militar foi produzida dentro deste contexto explicitado. A minissérie trazia o engajamento estudantil dos jovens da década de 1960 frente às arbitrariedades dos governos militares e, de certa forma, os jovens da década de 1990, os “Caras Pintadas” acabaram se “inspirando” para manifestar contrariamente ao governo vigente.

Embora a minissérie retratasse uma dada época e contexto histórico, ela está permeada de impressões do tempo presente do qual foi constituída. Desta forma, de acordo com o que Pereira e Seffner afirmam, o uso de documentos e fontes para o ensino de História em sala de aula pode desempenhar a função de criar e recriar um dado contexto histórico, assim,

Depois de uma longa e intensa intervenção, deixamos para a geração seguinte temas, objetos, vestígios das sociedades que nos antecederam, mas que dizem sobre nós mesmos e marcam o lugar que tivemos nesse movimento ininterrupto de criar e recriar o que somos. Anunciamos aqui uma possibilidade de relação com o ensino de história: o trabalho em sala de aula com documentos pode ser pensado nesta ótica de criar e recriar o que somos, dando um sentido original para o ensino de história, em conexão com a formação da identidade dos alunos, situados em um determinado contexto histórico, que necessita ser entendido (PEREIRA E SEFFNER, 2008, p. 116).

Sobre as transformações no aspecto comportamental dos jovens também deve-se mencionar a obra de Zuenir Ventura, *1968: o ano que não terminou*. Nesta, o autor observa que a geração de 68 vivenciava um período de transformações e rupturas dos padrões comportamentais vigentes. Assim, Ventura demonstra em sua narrativa que o ano de 1968,

‘Foi o ano em que experimentamos todos os limites’ – lembra-se Cesinha – ‘em que as moças começaram a tomar pílula, que sentamos na Rio Branco, que fomos para as portas das fábricas, que redefinimos os padrões de comportamento’. E parte procurava levar o comportamento para a política.

Um neo-existencialismo não pressentido na época convencia aquela juventude a rejeitar uma secular esquizofrenia cultural que separa política e existência, arte e vida, teoria e prática, discurso e ação, pensamento e obra. Essa talvez tenha sido a grande ruptura com a geração anterior – e uma das mais difíceis realizações de 68, principalmente para as ‘revolucionárias’ do comportamento. [...] As mutações desses tempos de ruptura deveriam passar pela destruição do que viera antes – fossem tabus, resistências, preconceitos, mas também os legados da emoção. Agiam como se à vontade correspondesse sempre o desejo (VENTURA, 1988, p. 31).

Ao longo das narrativas das duas obras que inspiraram a trama da minissérie em questão, os autores citam por diversas vezes a participação das mulheres na resistência e luta armada. Participações que se deram de forma direta e indireta. Por exemplo, podemos citar a personagem Heloísa, vivida pela atriz Cláudia Abreu, a qual participou da guerrilha urbana e foi morta pela repressão. Já a personagem de Sandra, interpretada pela atriz Deborah Evelyn, representou uma das dirigentes da guerrilha urbana na cidade do Rio de Janeiro. Heloísa, na trama, representava as inúmeras transformações que aconteciam também no aspecto cultural, das quebras de tabus, das rupturas. Sua personagem traz discussões da ordem do dia para a juventude da década de 1960. As mudanças comportamentais, principalmente em relação às mulheres, como o uso de pílula anticoncepcional, a liberação sexual, o aborto, a quebra do tabu da virgindade, bem como no papel da mãe que “deixou” sua filha com terceiros para lutar por um ideal de um país melhor em decorrência do seu engajamento na luta armada. Há de se ressaltar também que a minissérie *Anos Rebeldes* por ter sido produzida na década de 1990, ou seja, um período relativamente recente em relação ao término da Ditadura Militar no Brasil, em 1985, tem em muitas de suas cenas uma espécie de censura ou de “resguardo” ou de respeito às vítimas e aos telespectadores. Por se tratar de um tema sensível e recente, muitos agentes dos “dois lados da História” ainda estavam vivos. A produtora de arte de *Anos Rebeldes*, Cristina Médicis, na sessão dos extras do DVD, confidenciou quando foi convidada para fazer a minissérie: “fiquei muito assustada porque era a primeira vez que eu fazia um trabalho de época que era uma coisa ainda viva. Um acontecimento que todo mundo estava vivo e que nós seríamos muito cobrados”³⁹.

³⁹ Informação extraída da sessão dos Extras da minissérie *Anos Rebeldes*, Disco 1, (00:24:34).

Ainda sobre as transformações ocorridas nos idos de 1968, a autora Lucileide Costa Cardoso, observa em relação ao cenário brasileiro que,

para além dos projetos revolucionários inspirados nos movimentos de guerrilha urbana e rural, o ano de 1968 no Brasil contou com músicas de protesto, movimentos de contracultura, greves operárias, passeatas e encontros estudantis, adquirindo um posicionamento de oposição aos ideais políticos e culturais tradicionais e autoritários. Estudantes e trabalhadores atuaram juntos no processo de ruptura com a ordem estabelecida questionando não apenas o poder ditatorial instituído, mas valores e costumes. O movimento estudantil foi extremamente combativo na luta contra a ditadura e na defesa da universidade pública. O assassinato do estudante secundarista Edson Luís (18 anos) em 28 de março de 1968 no Restaurante universitário da UFRJ, apelidado pelos estudantes de Calabouço, pela polícia carioca, demonstrou a brutalidade da repressão política que se iniciava. Sessenta mil pessoas acompanharam o enterro de Edson Luís, iniciando ondas de protestos estudantis que se espalham por todo o país (CARDOSO, 2008, p. 6).

No âmbito internacional, o ano de 1968 foi emblemático em diversos países do mundo. Num contexto global, o mundo vivencia o período da Guerra Fria, demasiadamente conturbado, devido às diversas guerras financiadas com os capitais americano que representava o capitalismo neste embate e soviético que representava o socialismo. Nos Estados Unidos, por exemplo, a juventude se organizou e fazia manifestos pedindo o fim da Guerra do Vietnã; lutavam contra a discriminação racial; aconteceu o assassinato de Robert Kennedy e de Martin Luther King Jr., também teve a greve na França, em maio, impulsionada pelo movimento estudantil que criticava a política educacional e trabalhista do governo; ocorreu a Primavera de Praga, na República Tcheca, para citar alguns acontecimentos daquele ano.

Ainda em sua contextualização sobre 1968, A autora afirma que:

houve vários 68. Devemos perceber a simultaneidade dos movimentos que aconteceram no âmbito do capitalismo central, na periferia do capitalismo e no Leste europeu. O feminismo, a liberação sexual trouxe modificações na estrutura familiar; sentimos a flexibilização da hierarquia – adulto/ criança, aluno/professor etc. Introduziu-se um novo modo de se fazer política, não apenas a partir das macro-relações Estado e Sociedade, capital versus trabalho, mas agora também no cotidiano. Questões ecológicas e a cultura da jovialidade foram instituídas, fortalecendo um imaginário da fraternidade capaz de produzir uma nova idéia de revolução, de transformação real da sociedade (CARDOSO, 2008, p. 8).

Enfim, a década de 1960 marcou uma época de diversas transformações, principalmente, nas questões referentes aos aspectos culturais e na mudança das mentalidades. Foi a época marcada pelos grandes festivais de música exibidos pelas mídias televisivas. Assim, também podemos afirmar que as tendências musicais daquele período foram

influenciadas por todas essas modificações presentes no contexto político-ideológico. Sobre o cenário musical brasileiro da época, o autor Zuenir Ventura (1988, p. 77), afirma o seguinte:

A moderna música popular brasileira apresenta dois marcos: 1958 – BOSSA NOVA. 1968 – TROPICÁLIA. No segundo momento de renovação da música popular brasileira não havia duas posições. Era estar com Caetano e Gil, ou contra eles. Quem não esteve com eles, naquele momento, para mim não viu nada. Não tem registro na minha memória musical. E não me arrependo.

O Brasil musical de então vivia apaixonadamente dividido, como costuma acontecer em situações radicais. Com a distância de hoje, pode-se observar que essas divisões, às vezes, estavam mais nas intenções do que nos resultados. Os conceitos de “novo” e “velho”, com que se procurava rachar sistematicamente o país, nem sempre davam conta de um panorama mais matizado do que os olhos sectarizados podiam perceber.

Já a autora Alessandra Ciambarella (2014, p. 167), lembra que a música utilizada como tema de abertura da minissérie “Alegria, alegria”, composta por Caetano Veloso, serviu como marco inicial do movimento Tropicalismo iniciado no ano de 1967, caracterizado como um movimento libertário e revolucionário. O autor da minissérie *Anos Rebeldes*, Gilberto Braga⁴⁰ observa que foi ele quem realizou a produção musical da obra. Afirma que, *Anos Rebeldes* não só conta a História do Brasil por 9 anos, de 64 a 72, mas conta de certa forma também a história da música popular brasileira. “Naquela época todo mundo surgiu”, disse o autor.

Como já exposto anteriormente, a minissérie *Anos Rebeldes* é uma obra de ficção baseada em acontecimentos reais. Neste sentido, sua trama transita entre os limites do real e do ficcional. Sobre construção das minisséries históricas e essa relação entre o mundo ficcional e real, a autora Michelli Machado (2010, p. 77) observa que “as minisséries históricas são como uma espécie de ficção controlada”. Machado afirma ainda sobre as minisséries históricas que elas, além de trazer o acontecimento histórico, também são capazes de despertar o imaginário social, assim:

A midiática da narrativa histórica em minisséries televisivas funciona como um dispositivo de memória para sociedade. Por um lado, essas obras trazem à tona acontecimentos históricos gerando uma reflexão sobre os fatos e fazendo a história circular e com essa circulação, se resignificar. Por outro lado, essas obras podem ser entendidas como dispositivos de memória, porque dão rostos a figuras históricas, ou seja, criam imagens no imaginário social por meio da ficção (MACHADO, 2010, p. 77, 78).

⁴⁰ Informação extraída da sessão dos Extras da minissérie *Anos Rebeldes*. Disco 1 — (00:24:34).

Em vários momentos, pode-se perceber que o autor da minissérie, Gilberto Braga⁴¹, buscou reproduzir também com riqueza de detalhes na trama a narrativa contada na obra de Alfredo Sirkis. A exemplo disso, podemos citar o caso do sequestro do embaixador suíço, Giovanni Enrico Bucher, em 1970. Esta cena é emblemática, pois apesar de estarem todos no aparelho do sequestro, numa situação tensa e conturbada, havia uma “boa” relação entre “os sequestradores” e o embaixador, chamado carinhosamente de “tio”. Assim, como na trama a obra de Sirkis tem o desfecho encaminhado. Tanto o personagem principal da minissérie quanto “Felipe”, codinome utilizado por Sirkis em sua obra, deixam a luta armada no ano de 1971, e quem abandonava a luta armada era chamado naquele contexto, da guerrilha urbana, de desbundado.

Apropriei-me das reflexões tecidas por Fernando Seliprandy para análise das semelhanças entre as obras estudadas pelo autor e a minissérie *Anos Rebeldes*. Na obra *A luta armada no cinema: ficção, documentário, memória*, o autor contempla a problematização historiográfica em torno de duas produções audiovisuais sobre o período da Ditadura Militar brasileira. Contudo, são análises realizadas considerando as especificidades dos gêneros filmográficos, haja vista que *O que é isso, Companheiro?* é uma obra ficcional (filme), enquanto *Hércules 56* é um documentário. Essas produções tratam do sequestro do embaixador norte-americano Charles Burke Elbrick. Conforme discorre Seliprandy (2015, p. 13), o sequestro foi uma

ação guerrilheira realizada pelo Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR – 8) e pela Ação Libertadora Nacional (ALN), em setembro de 1969, com o objetivo de libertar presos políticos e romper a censura impostas pelos militares – é o fato que está no cerne da disputa de memória entre os gêneros cinematográficos. Distanciados em quase uma década, os filmes propõem visões do evento que, para além das diferenças formais, ancoravam-se em conjunturas distintas.

⁴¹ No dia 27 de outubro de 2021 o jornal Hoje, veiculado pela rede Globo, anunciou o falecimento do autor da minissérie *Anos Rebeldes*, Gilberto Braga, aos 75 anos decorrente de complicações de uma perfuração no esôfago. Escreveu mais de 20 novelas, às quais atribui seu sucesso, além de minisséries. Um de seus legados está na maestria com a qual aliou a História a ficção na teledramaturgia brasileira. Nas homenagens póstumas de atores que interpretaram as personagens idealizadas pelo autor estavam as atrizes Cláudia Abreu e Malu Mader. A primeira, o agradeceu pelo convite para interpretar a emblemática “Heloísa” de *Anos Rebeldes*, a qual a atriz reconhece como papel que alavancou sua carreira, e “Laura” da novela *Celebridade*. Já a segunda disse: “Era um autor extremamente político, eu acho que muito dessa noção que os brasileiros foram tendo do desprezo da elite pelas classes menos favorecidas foi muito ... uma coisa que ele imprimiu na obra dele. Ele tinha um cunho feminista muito forte, coisa que eu só fui me dar conta depois, mas que já sentia isso muito forte na época que estava fazendo *Anos Dourados*, *Anos Rebeldes* ...” (JORNAL HOJE, 27/10/ 2021).

Para ver a matéria completa, acesse: <https://globoplay.globo.com/v/9987258/programa/?s=0s>

Chamo atenção para o exposto acima, pois a minissérie *Anos Rebeldes*, tal como as obras minuciosamente analisadas pelo autor, embora se encaixe dentro do gênero da teledramaturgia, o autor da minissérie utiliza-se dos mesmos elementos da linguagem audiovisual como recurso para a construção de sua narrativa e representação histórica. Outro aspecto relevante e deve ser considerado, ainda conforme o excerto, é que *Anos Rebeldes* foi produzida em 1992, ou seja, em relação às obras analisadas por Seliprandy foi a primeira a ser veiculada nos meios de comunicação de massa, a televisão, já que *O que é isso, companheiro?* foi exibido nas salas de cinema no Brasil em 1997, e “*Hércules 56*, exibido pela primeira vez no encerramento do Festival de Brasília, em novembro de 2006, e lançado nos cinemas em maio de 2007, [...]” (SELIPRANDY, 2015, p. 14).

Têm semelhanças na escolha de alguns atores que atuaram tanto na minissérie *Anos Rebeldes* como no filme *O que é isso, Companheiro?*, uns desenvolvendo papel semelhante, como no caso da atriz Cláudia Abreu (Heloísa em *Anos Rebeldes* e Renée no filme). Ainda cabe pontuar que Heloísa representava a união de diversas experiências das mulheres que atuaram na luta armada. É possível, por exemplo, reconhecer traços das histórias de Vera Sílvia Magalhães, Maria Augusta Carneiro Ribeiro (Guta), Maria Auxiliadora Lara Barcelos, Iara Iavelberg, Dilma Rousseff, Aurora Maria Nascimento Furtado (Lola) e outras. Já a personagem de Renée fora inspirada em Vera Sílvia Magalhães, visto que o filme, embora uma obra ficcional tratasse do recorte específico do sequestro do embaixador dos Estados Unidos. Outro ator que participou das duas produções foi Pedro Cardoso (Galeno Quintanilha personagem ficcional em *Anos Rebeldes* e Paulo personagem que representou Fernando Gabeira no filme). Esta coincidência de atores foi um fator considerado por Fernando Seliprandy e entendido como aspecto de proximidade entre os telespectadores e o acontecimento histórico representado. Conforme destaca Seliprandy (2015, p. 32),

nos planos encenados é possível reconhecer os atores profissionais, o que poderia abrir uma brecha para a leitura ficcionalizante,(...)”, visto que, “poucos anos antes, alguns dos autores vistos nessas imagens – especificamente Cláudia Abreu e Pedro Cardoso – participaram da série televisiva *Anos Rebeldes*.

Nesse sentido, compreendo que as ponderações de Fernando Seliprandy consistem em profunda análise histórica acerca das representações da luta armada, portanto, são pertinentes e corroboram para a analogia pretendida neste subcapítulo.

Assim, busco destacar as semelhanças observadas nas três produções audiovisuais tais como o uso do efeito-reportagem, a fotomontagem na qual ocorre a fusão de personagens ficcionais às imagens de arquivo, entrelaçando o real e o ficcional de forma justaposta, com objetivo de transmitir a sensação de “retrato do real”, às imagens de manchetes de jornais para contextualização dos marcos temporais, bem como aos três distintos elementos de instruções documentarizantes apresentadas pelo autor – as instruções documentarizantes estilísticas, as intertextuais e as temporais. (SELIPRANDY, 2015).

Esse autor afirma ainda que

de arquivo ou encenadas, as imagens dessa sequência são sempre em preto e branco, tremidas, tomadas com câmera na mão, em um jogo de emulação estilística e justaposição de planos que elimina a distinção entre tomadas documentais e ficcionais. A inserção de imagens fixas e o recurso a intertítulos de contextualização são já figuras de estilo caras ao documentário, [...] deriva da apropriação de uma estilística documentária específica, aquela forjada na tradição conhecida como ‘cinema direto’. Os elementos que, nesse tipo de cinema e nas imagens de arquivos inseridas, são indícios da situação de tomada (imagens fora de foco, granuladas, tremidas, *travellings* aos solavancos, golpes de *zoom*, bruscas rupturas entre os planos, ruídos), nos planos encenados assumem a função de figuras estilísticas mobilizadas de modo a conotarem a mesma presença física no evento, incluindo-se aí os riscos da ocasião. [...] Os filmes de ficção que se apropriam de tais marcas buscam produzir um ‘efeito reportagem’ que gere ilusão do engajamento da câmera no real e, assim da realidade do enunciator.[...] a imediata justaposição, em uma espécie de campo e contra campo, entre planos de ‘efeito reportagem’ e as tomadas de arquivo confere ainda mais força ao recurso 2006, e lançado nos cinemas em maio de 2007, [...] (SELIPRANDY, 2015, p. 31, 32).

Evidencio com o exposto, que os recursos utilizados nas duas obras analisadas pelo autor também são observados ao longo da minissérie *Anos Rebeldes*. O ‘efeito reportagem’, justaposição de imagens mesclando os personagens ficcionais aos acontecimentos históricos representados são alguns dos elementos explicitados pelo autor. Fernando Seliprandy pautado nos pressupostos de Roger Odin, entende que tal estratégia produz “a dissimulação do ‘traço’ histórico, derivada da emulação estilística. [...], portanto, a indiciabilidade histórica é construída, mas a função conclusiva que assume na narrativa lhe confere grande potência enquanto instrumento intertextual” (SELIPRANDY, 2015, p. 38).

Cabe ressaltar ainda, outra semelhança encontrada no que se refere a questão da representação temporal e fartamente empregado para conferir verossimilhança a obra. Assim, a temporalidade pode ser observada nos cenários, nas vestimentas, nos móveis, nos carros, nos aparelhos de eletrodomésticos, nas músicas, nos tons de cores vivas, nos comportamentos, bem

como nos painéis históricos exibidos ao longo da trama com imagens em preto e branco, geralmente com imagens de manchetes de jornais — cabe aqui informar, de acordo com os depoimentos do autor na sessão dos extras da minissérie que essas manchetes foram criadas por sua equipe, contudo contendo notícias de acontecimentos reais. Neste sentido, o elemento da temporalidade, conforme Seliprandy aponta,

é apresentada ainda por outros elementos cênicos, como o figurino dos atores e poster de Che Guevara pendurado na parede, mas é o uso da imagem de arquivo que sugere com maior força a vinculação àquele período histórico.

Em outro momento, essa ligação ocorre por recurso distinto. Na apresentação do primeiro dos letreiros com as datas da ação - que, sobrepostos a grandes planos gerais da paisagem da ‘Cidade Maravilhosa’, pontuarão a narrativa -, ouve-se uma locução de rádio referindo-se a episódios da Guerra do Vietnã. Aqui, é o noticiário radiofônico que conduz àquele passado. Em outra cena, os guerrilheiros, após a captura do embaixador, encontram-se no cativeiro. Soa, oriunda da televisão, uma canção o que subitamente é interrompida pela vinheta de abertura do Repórter Esso. Todos se juntam a frente da televisão e assistem a notícia do sequestro seguida da leitura do manifesto, ambas anunciadas pelo âncora interpretado pelo ator Luiz Armando Queiroz. Na televisão, a imagem é em preto e branco. Nessa ocorrência, não sendo a figura de Queiroz de amplo conhecimento do público, pode-se facilmente imaginar que se trata também de uma imagem de época, algo que fica induzido pela referência ao programa então existente, além da remissão à cena dos jovens assistindo à chegada do homem à lua (SELIPRANDY, 2015, p. 33, 34).

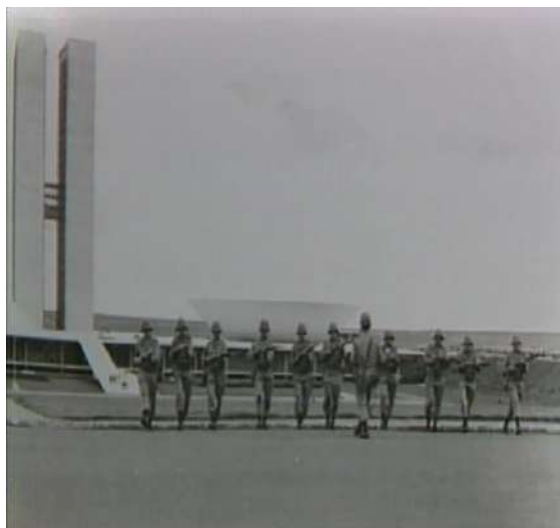
Assim, como explicitado no excerto, a minissérie *Anos Rebeldes* utiliza-se também destes mesmo recursos, inclusive quando menciona os elementos temporais. Tal como no filme, o autor da minissérie explora a chegada do homem à Lua. Nesta cena João Alfredo e Edgar estavam com a amizade estremecida, pois os jovens disputavam o amor de Maria Lúcia. Foi uma cena emocionante e como em toda obra de ficção naquele momento se reconciliaram.

Outra semelhança constatada foi a leitura do manifesto dos sequestradores acompanhados pelo rádio, tal como a notícia veiculada pela televisão sobre a chegada ao Chile dos presos políticos libertados com a ação do sequestro, a qual foi assistida e comemorada pelos companheiros no “aparelho”. A seguir, procurou-se demonstrar, a partir da seleção de imagens extraídas⁴² da minissérie *Anos Rebeldes*, como o autor da obra comunica através dos ‘painéis históricos’ como acontecimentos históricos tanto no âmbito nacional como internacional. Também apresento imagens dos personagens ficcionais em preto e branco o que caracteriza o

⁴² Cabe ressaltar, que todas as imagens demonstradas a seguir foram extraídas da minissérie através da captura da tela (*print screen*) no processo de decupagem da obra. Possui identificação quanto ao disco e a localização do tempo. Para fins de direitos autorais, informo ainda que, essas imagens não estão sendo utilizadas aqui para fins comerciais. O DVD da minissérie também consta nas referências deste trabalho.

emprego dos elementos documentarizantes que mesclam a ficção com o acontecimento histórico, dando a sensação ao telespectador de uma reconstituição ‘real’ do passado.

Figura 8 — Seleção de imagens da minissérie *Anos Rebeldes* — A instauração do golpe



Fonte: *Anos Rebeldes*, 2003, Disco 1 — “A Marcha” — (00:31:10) e Brasília tomada pelo exército — (00:48:07) respectivamente.



Fonte: *Anos Rebeldes*, 2003, Disco 1 — Posse de Humberto de Alencar Castello Branco, 1º presidente militar. Música de fundo triste — (00:48:11).

Figura 9 – Seleção de imagens da minissérie *Anos Rebeldes* – A ambientação



Fonte: *Anos Rebeldes*, 2003, Disco 1 — ‘Cidade Maravilhosa’;
Disco 2 — Maria Lúcia, Galeno, Heloísa e João Alfredo em momento de descontração na praia respectivamente.

Figura 10 — Seleção de imagens da minissérie *Anos Rebeldes* — Os primeiros acontecimentos no cenário político pós golpe



Fonte: *Anos Rebeldes*, 2003, Disco 1 — Painel Histórico — “Jango para o exílio” — (00:47:51);
Promulgação do Ato Institucional 2 no governo do presidente Castello Branco — (00:47:55); (02:13:18)
respectivamente.

Figura 11: Seleção de imagens da minissérie *Anos Rebeldes* – Repressão e censura



Fonte: *Anos Rebeldes*, 2003, Disco 2 — (02:45:15); (01:07:03) respectivamente.

Figura 12: Polícia versus Estudantes

Figura 13: Chegada do Homem à Lua



Fonte: *Anos Rebeldes*, 2003, Disco 2 — (01:07:07); (03: 11:05) respectivamente.

Figura 14: Seleção de imagens da minissérie *Anos Rebeldes* – O noivado de Helô e Olavinho



Fonte: *Anos Rebeldes*, 2003, Disco 2 — (01:05:38) —. Heloísa e Olavo ficam noivos. Casou-se para sair da casa do pai. Música de fundo “*Roda Viva*” (1967) de Chico Buarque.

Figura 15: Papa Paulo VI posiciona-se sobre a violação dos direitos humanos



Fonte: *Anos Rebeldes*, 2003, Disco 3 — (00:34:09) — Painel Histórico — Governo Médici, sequestro de embaixadores e a Copa de 70.

Figura 16: Repassando os últimos detalhes para a ação do sequestro do embaixador suíço



Fonte: *Anos Rebeldes*, 2003, Disco 3 — (00:35:30) — Reunião para organização do sequestro do embaixador suíço. Estão presentes Heloísa, Dr. Salviano, João Alfredo, Marcelo, Pedro e Sandra, embora só apareça parte do braço nesta imagem. Cena semelhante ao filme *O que é isso, companheiros?*, bem como com as obras memorialísticas que as inspiraram, respectivamente *Os Carbonários* e *O que é isso, companheiros?*, publicado em 1979, homônimo de Fernando Gabeira.

Figura 17 – O fim



Fonte: *Anos Rebeldes*, 2003, Disco 3 — Álbum de fotografias de Maria Lúcia. Imagem que encerra a minissérie.

Figura 18 — Seleção de imagens da minissérie *Anos Rebeldes* — Olavo e Sérgio se deparam com cartaz de procurados

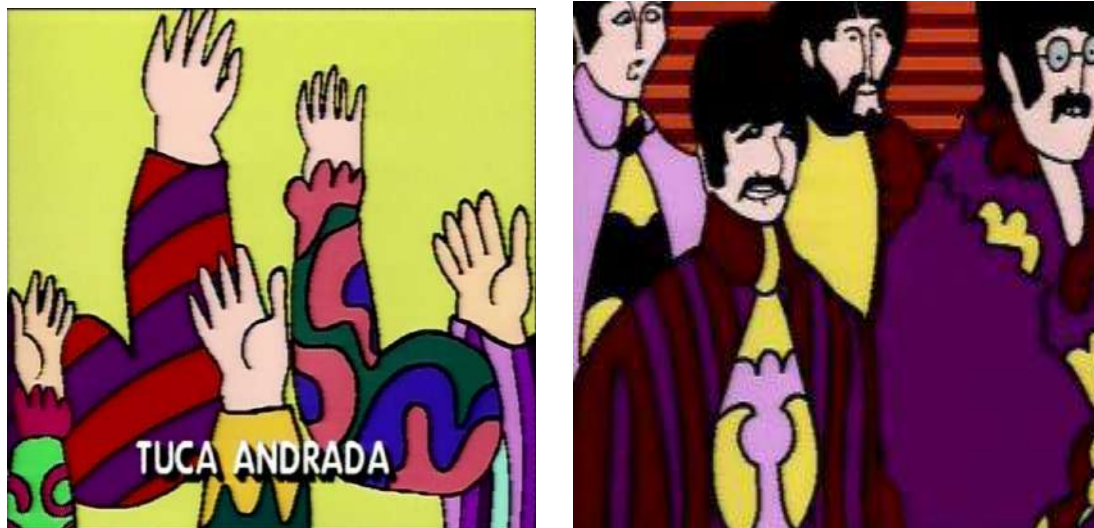


Fonte: *Anos Rebeldes*, 2003, Disco 3 — (03: 04:45) — Cena semelhante ao filme *O que é isso, companheiro?*

Conforme demonstra a imagem da minissérie *Anos Rebeldes*, nesta cena Olavo (ex-marido de Heloísa) e Sérgio (secretário de Fábio) veem o cartaz de ‘Terroristas Procurados’. No cartaz estão estampados os rostos de Heloísa, João Alfredo e Marcelo, assim como Fernando Seliprandy faz relação ao personagem interpretado por Pedro Cardoso após findar

o sequestro, Fernando vai visitar Maria em um bairro periférico. Caminhando pela rua, ele vê cartazes com fotografias dos ‘Terroristas Procurados’ colados no muro. A câmera enquadra um dos cartazes e é possível reconhecer alguns dos personagens do filme. Um *zoom* destaca o retrato de Pedro Cardoso, abaixo do qual se lê: “Fernando Gabeira (Paulo)”. Há então um corte para o contracampo, que exhibe o rosto do personagem Fernando em close. Nessa justaposição, fica reiterada no fim da trama a reivindicação testemunhal indicada no crédito de abertura. A fotografia é, uma vez mais, o artifício utilizado para fundir personagem ficcional e testemunha real (SELIPRANDY, 2015, p. 35).

Figura 19 — Seleção de imagens da minissérie *Anos Rebeldes* — Abertura



Referência aos *The Beatles* na abertura da minissérie com temas inspirados no movimento psicodélico. Tal movimento data de meados da década de 1960 e influenciou na música e outros aspectos da cultura popular. A contracultura. Incluindo roupas, estilo de vida, arte e outros. Como sugestão poderia utilizar os elementos mobilizados na abertura como a música e as imagens para elaboração de uma sequência didática, por exemplo, dos movimentos que implicaram profundas transformações a partir dos anos de 1960.



Fonte: *Anos Rebeldes*, 2003.

Figura 20 — Referência a letra da música utilizada a abertura



Fonte: *Anos Rebeldes*, 2003.

Figura 21 — O século XX é delas!



Referência às mulheres e a potência feminina. “O historiador Eric Hobsbawm disse que o século XX foi o século das mulheres” (TELES, 2014, p.13).

Fonte: *Anos Rebeldes*, 2003.

Mas, por que observar esses aspectos? Em que eles contribuem nesse trabalho? Avalio como de fundamental importância levá-los em conta no ensino de História, pois esses elementos são problematizados na presente proposta de sequência didática. Entendo que o docente ao inteirar-se deles amplia seu aporte de conhecimentos e incrementa suas aulas, possibilita o desenvolvimento da “leitura” acerca das militantes da luta armada representadas na minissérie de forma mais detalhada e profunda. Quero dizer com isso que, a obra também deve ser “lida” e explorada de forma fragmentada, compreendendo o que o autor queria dizer com aquela música, enquadramento, iluminação, fotografia, expressão corporal dos atores, enfim, pois tudo isso faz parte do resultado final da obra/ fonte histórica que será explorada em sala de aula.

A analogia que faço entre a minissérie e as obras analisadas por Seliprandy consiste na análise e abordagem dada aos recursos e elementos da linguagem audiovisual. Pois, nunca é demais lembrar dos pressupostos teóricos de Marc Ferro, o qual nos informa que o filme é muito mais do que aquilo que vemos na tela, nele o aspecto não visível por meio do visível colabora para compreensão da produção audiovisual analisada (FERRO, 2010, p. 31).

Desta forma, resalto ainda acerca dos diferentes elementos que estruturam esta linguagem como o jogo de luzes, os efeitos sonoros, o enquadramento dos atores durante o diálogo encenado também são artifícios utilizados na linguagem audiovisual e estão lá por algum motivo. Qual? Marcos Napolitano (2007) adverte ao professor que é na escola que o estudante poderá realizar “leitura” crítica reflexiva de um recurso audiovisual e assistido pelo professor mediador, pois como no caso do uso da minissérie, um produto comercial de entretenimento, pode ser utilizada em sala de aula e problematizada. A respeito da relação entre a escola e a televisão, a meu ver, entendo que o profissional da Educação Básica não deve ignorar e suprimir um recurso que faz parte do nosso cotidiano, além de possibilitar o ensino por meio de outras linguagens. Napolitano destaca um ponto crucial nesta relação,

não se trata (e devemos reconhecer que a escola nem pode fazê-lo) de competir com a TV, mas de encará-la como um fenômeno constitutivo das sociedades contemporâneas, que pode ser utilizado como fonte de aprendizado. A TV é um fenômeno complexo, ambíguo, muitas vezes contraditório, que oscila entre o sonho e o tédio, a informação e a manipulação ideológica, a socialização e a atomização do indivíduo. Se a escola demonizar a TV nada fará além de mistificá-la ainda mais, sem que se possa contribuir para entendê-la e assim criticá-la. A TV é, sob certos aspectos, um texto e como tal precisa ser lida. Um texto mágico e colorido, que age muitas vezes no imaginário pessoal e coletivo, mas ainda assim um texto. Essa, talvez, seja a única instância em que a escola possa atuar sobre o fenômeno social da TV (NAPOLITANO, 2007, p. 10).

Esse autor considera ainda que,

todos nós, alunos ou professores, estamos sujeitos à ação da mídia, [...] A midiabilidade é um dos principais problemas a serem pensados pela escola, ao objetivar a incorporação do material veiculado pela TV como fonte de aprendizagem. [...] A tarefa primordial da escola, tendo em vista o trabalho com o material da TV, será a de pensar o grau de midiabilidade das suas diversas clientelas e dos indivíduos e grupos sociais envolvidos no trabalho escolar, bem com as diversas formas de recepção dos conteúdos veiculados pela mídia. [...] Desde já destacamos que o trabalho com as imagens e conteúdos televisuais será tanto mais profícuo quanto maior for a capacidade de leitura dos alunos. [...] Aceitando o princípio de que o conteúdo da televisão se desenvolve a partir de um conjunto de linguagens básicas, sub- divididas em gêneros específicos de programas, propomos uma espécie de ‘alfabetização’ que cumpra dois objetivos: a) estimular uma reflexão crítica acerca dos conteúdos transmitidos pela TV e b) incorporar parte dos seus conteúdos e programas como fontes de aprendizado, articulando conteúdo e habilidades. É bem possível que os professores de humanidades (incluindo o ensino de línguas) se sintam mais à vontade para trabalhar com a TV. Disciplinas como história, geografia e português encontram na programação de TV um material mais próximos dos seus conteúdo tradicionais (NAPOLITANO, 2007, p. 12, 13, 14).

Logo, avalio que a proposta de sequência didática elaborada para esta dissertação coaduna com as ideias expostas acima sobre o entendimento da televisão como uma ferramenta com grande potência e que pode enriquecer as aulas, contribuindo construir conhecimentos ou consolidá-los, desde que resguardadas as premissas das problematizações e articulações com os demais recursos disponibilizados para tal empreitada.

Neste subcapítulo, buscou-se refletir e analisar diversas questões referentes a minissérie *Anos Rebeldes*, demonstrando o contexto histórico no qual foi produzida, pois, como dito a minissérie impactou profundamente a população que vivenciava sua recente democratização em período de crises. Também procurei traçar uma relação de semelhanças observadas tanto na minissérie quanto no filme *O que é isso, companheiros?* Enfatizando os elementos que estruturam a linguagem utilizada por estas produções, haja vista, tais recursos são fundamentais para as problematizações expostas na sequência didática e para a análise de recursos audiovisuais com fins didáticos.

4.2 – Proposta de sequência didática

Ao trabalhar com a minissérie busca-se desenvolver nos estudantes uma cultura histórica acerca do papel das mulheres na história brasileira. Nesse sentido, o conceito de cultura histórica é central no presente estudo. Vale ressaltar que este conceito já vem sendo

refletido desde os anos 1960 e um de seus principais expoentes foi o filósofo alemão Jörn Rüsen, amplamente pesquisado quando se trata da área da Didática da História.

O conceito de cultura histórica, segundo Rebeca Contijo (2009, p. 66),

refere-se ao modo como as pessoas ou o grupo de humanos se relacionam com o passado. Em outras palavras, corresponde às formas pelas quais elaboramos experiências situando-as no tempo e no espaço. Uma das características principais da cultura histórica é ser um conceito englobante, pois envolve variados processos por meio dos quais interpretamos, atribuímos sentido e transmitimos experiências ocorridas em tempo próximo ou distante, direta ou indiretamente, visto que acontecimentos vividos pelos outros também nos ajudam a compor as representações que alimentam a cultura e permitem defini-la como histórica. O trabalho de interpretar, atribuir sentido e transmitir experiências envolve múltiplos agentes — entre os quais estão os historiadores de ofício, os jornalistas, os cineastas, os literatos, os artistas etc. — e meios — a historiografia, a imprensa, o cinema, a literatura, as artes plásticas etc.

A partir destes pressupostos, a aprendizagem histórica ocorre por meio de uma consciência histórica prévia, que ao ser retomada em sala de aula, possibilita um novo olhar, “ganha novo significado” para o estudante. Ou seja, quando o educando mobiliza o conhecimento adquirido de forma extraescolar ao processo de aprendizagem, por sua vez, reverberam em suas práticas cotidianas, em suas tomadas de decisões desse cidadão. Desse processo de “fusão dos conhecimentos” resulta uma cultura histórica.

A cultura histórica, como referiu Contijo, é um conceito que abrange outros conceitos, sendo um deles a consciência histórica. Assim, cabe mencionar que este conceito foi desenvolvido a partir de reflexões do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen. Para o autor,

a consciência histórica será analisada como fenômeno do mundo vital, ou seja, como uma forma da consciência humana, que está relacionada imediatamente com a vida humana prática. É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2010, p. 56, 57).

Neste sentido, a consciência histórica, enquanto conceito elaborado por Jörn Rüsen está intrinsicamente relacionada com o cotidiano, as experiências e as bagagens de conhecimento dos estudantes trazidas de suas vidas práticas. Consciência histórica, em suma, são as formas como os homens interpretam suas experiências no decorrer do tempo de seu mundo e de si, para que possam orientar-se de forma intencional sua vida prática no tempo (CERRI, 2001, p. 100).

Conforme Luís Fernando Cerri (2001, p. 99) afirma, a consciência histórica é “uma necessidade de atribuição de significado a um fluxo sobre o qual não tenho controle: a transformação, através do presente, do que está por vir no que já foi vivido, continuamente”. Sendo assim, ela tem papel fundamental para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem na disciplina escolar de História, uma vez que está interdependentemente relacionada aos conhecimentos e experiências da vida cotidiana e prática dos estudantes.

Desta forma, ensino de História contribui para construção da consciência e pensamento histórico. Conforme discorre Cerri,

A perspectiva da consciência histórica nos impõe, também, outro ponto de vista sobre a nossa disciplina: de que ela é resultado de necessidades sociais e políticas na formação da identidade de novas gerações e, portanto, o seu problema não é apenas de ordem cognitiva ou educacional, mas também sociológica e cultural. [...] (CERRI, 2011, p. 17).

O referido autor ainda chama atenção, pois,

[...], em poucas palavras, podemos definir como uma das estruturas do pensamento humano, o qual coloca em movimento a definição de identidade coletiva e pessoal, a memória e imperiosidade de agir no mundo em que se está inserido. [...] Se o ensino da história implica o gerenciamento dos objetivos curriculares e das concepções de tempo e de história que os alunos trazem consigo desde fora da escola, então o professor de história [...] É, sim, um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo – inclusive o seu próprio – e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história (CERRI, 2011, p. 13, 18).

Entendo, com base nos autores mencionados acima, que uma das premissas do ensino de História nas escolas deve ter como finalidade a construção do pensamento histórico e a formação da cultura histórica nos estudantes. A construção da cultura histórica é de suma importância para que os estudantes tenham condições de orientar-se em relação ao espaço e o tempo. Propiciando que os estudantes consigam realizar relações entre o passado, presente e futuro. Esta cultura histórica também permite os estudantes compreender que, o conhecimento histórico não é algo dado, pronto e acabado, posto que ele pode através de outras indagações e a partir de conceitos e conhecimentos históricos do presente ressignificar o passado.

Conforme Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt(2009, p. 45), fundamentada nos pressupostos teóricos de Jörn Rüsen sobre consciência histórica, é possível que, “a consciência histórica é o local em que o passado é levado a falar, e este só vem a falar quando questionado, [...]”.

Ainda refletindo sobre a importância de uma construção de consciência histórica nos estudantes, vale ressaltar que, é através dela que podemos contribuir para termos sujeitos históricos ativos em nossa sociedade, uma vez que a partir dessa consciência ou pensamento histórico constituído e consolidado que os sujeitos terão condições de relacionar os conceitos apreendidos nas aulas de história com a sua atuação em sociedade. Possibilita concatenar e atribuir relações em outras esferas de sua vida, agindo de forma consciente tanto no plano individual como de forma coletiva.

Nessa perspectiva, ainda em conformidade com Schmidt (2009), é possível consolidar um conhecimento histórico que permita formar sujeitos que reflitam sobre as questões expostas pela ordem vigente colocando determinadas situações sobre o prisma da lógica do capital em detrimento das questões numa perspectiva humanística.

A ideia exposta por Schmidt em seu texto sobre a cognição histórica situada e a aprendizagem histórica está vinculada a influência da psicologia cognitiva presente desde a década de 1960 no Brasil. Sabe-se, que a partir da década de 1990 algumas reformulações foram realizadas em relação ao estudante, ao conhecimento histórico e às didáticas de ensino desta área do conhecimento. O construtivismo norteia os dispositivos legais educacionais de nosso país, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024.

Neste sentido, o Parâmetro Curricular Nacional de História elaborado nos idos de 1998 propõe que, a aprendizagem de História nas escolas está vinculada a ideia de formar sujeitos capazes de orientar-se frente ao tempo, posicionar-se e ter condições de desenvolver competências e habilidades, tais como: capacidade de observar, estabelecer relações e confrontar informações atuais e históricas e relativizar questões específicas de sua época entre outras.

No referido documento há uma diferenciação entre o saber adquirido de modo informal e o saber escolar, também diferencia o conhecimento escolar do científico e aborda a importância da cognição situada na ciência de referência, onde o conhecimento a ser apreendido deve ter como fundamentação “a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da epistemologia da ciência histórica” (SCHMIDT, 2009, p. 29).

Tanto para Schmidt (2009) quanto para Caimi (2019), a aprendizagem é algo que ocorre de forma dinâmica e que possui muitas facetas, sendo praticamente inviável “criar” uma espécie

de padronização, pois cada aluno é único, cada sala de aula é única e cada docente tem sua forma de intervir pedagogicamente e ensinar único.

Flávia Caimi, refletindo acerca da progressão na aprendizagem da História, refere-se sobre a forma como os estudantes se apropriam das ideias históricas e pontua que

a noção de progressão não se limita a apropriação de conteúdos substantivos da história (Ditadura Militar, Revolução Francesa, Independência do Brasil), e sim volta-se predominantemente para os chamados conceitos de segunda ordem, como causalidade, empatia, mudança, cuja apropriação se dá pela mobilização de noções como evidência, explicação, interpretação, relato, narrativa, entre outras. Nessa perspectiva, sem prescindir do conhecimento histórico em si (conteúdos substantivos,) busca-se na potência da noção de progressão a possibilidade de compreender como se constroem e desenvolvem as ideias dos alunos acerca do passado, como essas ideias se transformam no decorrer dos processos de aprendizagem escolar, de séries, ciclos e níveis de escolarização. [...] *Grosso modo*, a progressão pode ser caracterizada por diferentes competências[...] (CAIMI, 2019, p. 211).

Sendo assim, destaco que a progressão na aprendizagem histórica possibilita que o estudante consiga realizar conexões com períodos históricos distintos, como, por exemplo, os alunos do nono ano do Ensino Fundamental conseguem relacionar os pedidos de intervenção militar nos dias de hoje com o período da Ditadura Militar ocorrido no Brasil entre os anos de 1964 a 1985. Ou seja, consiste na capacidade de aplicar os conhecimentos históricos e conceitos apreendidos em diversos contextos históricos.

Isabel Barca, em seu artigo intitulado *Ideias Chave para a Educação Histórica: Um Busca por (Inter) Identidades* (2012, p. 40) pautada também nas reflexões de Jörn Rüsen, afirma que não há como desvincular um conhecimento do outro e vice-versa. Nesse contexto afirma em seu texto que a consciência histórica permite

A compreensão histórica em torno da inter-relação de diversos segmentos temporais, os seres humanos vêm-se como parte de um contexto humano muito maior do que as suas próprias vidas e adquirem ferramentas conceituais para (melhor?) se orientarem e se constituírem como agentes do seu próprio tempo.

Sendo assim, a utilização de recursos audiovisuais, como no caso da minissérie *Anos Rebeldes*⁴³, contribuirá para os alunos realizarem conexões entre acontecimentos históricos

⁴³ Este material está disponível em diversos sites na internet, como no site da Globo play (disponível para os assinantes), Vimeo, You Tube e outros, os quais possibilitam realizar *downloads*. Também está disponível em versão de DVD produzido pela Globo Vídeo e Som Livre e lançado no mês de outubro do ano de 2003, sendo possível adquiri-lo em sites de compras pela internet como Mercado Livre, Amazon, Americanas, Saraiva, Estante

passados e os conhecimentos históricos que serão abordados nas aulas de História referentes ao período do regime da Ditadura Militar. Pois esse tema está previsto para ser trabalhado no nono ano do ensino fundamental.

Creio que explorar a minissérie *Anos Rebeldes* como recurso didático para abordar o protagonismo das mulheres na luta armada é uma alternativa de material interessante e profícuo, pois contempla cenas que elucidam a presença feminina nos movimentos armados, com as personagens Sandra e Heloisa, e a violação dos direitos humanos na forma dos maus tratos recebidos pelos “subversivos”.

Logo, entendo que esse recurso contribui para que os estudantes sejam sensibilizados e corrobora para a construção do conhecimento histórico ao longo das aulas. Como se o educando saísse do plano imaginativo e tomasse concretude. Sendo assim, o recurso audiovisual foi pensado também com o objetivo de concretizar às problematizações que foram propostas nas sequências didáticas deste trabalho, as quais visaram à construção de um novo olhar e uma nova mentalidade em relação à participação de mulheres na luta armada, o que foi o governo ditatorial, a repressão, as violações dos direitos humanos daquele contexto histórico e dos dias atuais.

Busquei através do uso deste recurso como material didático, desenvolver senso de criticidade dos estudantes e incentivar reflexão histórica partir de problematizações das cenas assistidas e dos textos analisados em recurso pedagógico.

Para este trabalho as sequências didáticas desenvolvidas abordam o tema da Ditadura Militar no Brasil entre os anos 1964 a 1985 com o recorte para a participação de mulheres na luta armada. Utilizando como subsídios para as aulas, além de textos escritos que compõem o livro didático e eventuais pesquisas na internet, também a exibição de trechos selecionados da minissérie *Anos Rebeldes*, buscando historicizar, discutir, refletir e explorar os diversos pontos de vista com o intuito de desenvolver o ensino-aprendizagem de forma significativa junto aos estudantes e em prol da construção de uma consciência histórica em relação às representações abordadas sobre o período e às questões relativas às mulheres na luta armada neste processo.

Assim, para desenvolver a proposta de sequência didática, o docente deve conhecer de forma prévia a minissérie, a qual servirá como fonte e objeto do material didático elaborado.

Virtual, Submarino entre outros. Para realização desta pesquisa optei por adquirir o DVD para melhor apropriação deste recurso.

Ao assistir todos os capítulos da minissérie, cabe ao docente decidir usar a sequência didática como elaborada por mim, ou realizar novo processo de seleção das cenas, de acordo com o que deseja especificamente abordar e trabalhar com os alunos. A técnica de fazer recortes das cenas para contextualizar determinado fato histórico, como procurarei demonstrar, é uma opção apropriada, uma vez que, por conta do tempo, tal seleção permite o enfoque voltado para temas específicos, como por exemplo, as representações de mulheres na luta armada na minissérie.

Antes de iniciar a exibição dos trechos selecionados da obra em questão, o professor deve conversar com a turma sobre a proposta da sequência didática e explicar brevemente como será desenvolvida esta ação pedagógica e qual o objetivo almejado. Cabe enfatizar neste diálogo inicial que, embora a obra midiática esteja “contando” uma história que aconteceu realmente, ela é uma obra de ficção. Desta forma, como em toda obra de ficção, o autor está dotado daquilo que se conhece por *licença poética*, ou seja, o autor pode criar um romance que de fato não existiu, por exemplo, como no caso específico da minissérie *Anos Rebeldes*, para deixar a trama mais interessante e atraente para o público. Este é um cuidado muito importante que o professor deve ter, pois o objetivo é permitir que os estudantes sejam formados a pensar criticamente, inclusive para serem capazes de fazer as leituras apropriadas em relação às produções midiáticas e ao mundo que os cerca. Conforme nos sugerem Zabala (1998) e Barca (2004), ambos pautados na concepção construtivista⁴⁴ de aprendizagem, o qual privilegia o estudante como agente protagonista no processo da aprendizagem. Nessa relação o professor atua como mediador para a aquisição de novos conhecimentos, além de desempenhar o papel de investigador.

Assim, norteadas pelas premissas dos referidos autores, ao início da proposta sugere-se realizar um levantamento do conhecimento prévio dos estudantes e buscar saber quais conhecimentos eles possuem sobre a história da Ditadura Militar brasileira e catarinense, e especificamente sobre a participação de mulheres em grupos clandestinos de esquerda que pegaram em armas contra essa forma de governo. Por exemplo, o caso da militante de Santa

⁴⁴ Acerca do construtivismo, conforme nos recorda Maria Auxiliadora Schmidt, em seu artigo intitulado *Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta?*, “as concepções de aprendizagem tomadas como referência nas propostas curriculares e nos manuais didáticos analisados encontram guarida em teorias psicológicas representadas, atualmente, pela teoria construtivista”. (2009, p.46). Ainda de acordo com a autora, o documento introdutório dos *Parâmetros curriculares nacionais* (1998) para o ensino de História, ressaltou em nota de rodapé, dada sua relevância, como bem destaca Schmidt, “o documento discorre sobre os novos marcos explicativos da aprendizagem dentro da perspectiva construtivista de enfoques cognitivos, [...] (2009, p. 26).

Catarina Marlene de Souza Soccas, que atuou na VAR-Palmares. Se já assistiram filmes ou documentários, quais foram? E solicitar que eles indiquem filmes, livros, novelas, séries, documentários e músicas que remetem para a temática, com os quais tiveram contato (conforme procedimento metodológico descrito no primeiro momento da sequência didática).

Ao trabalhar com a ideia de sequência didática, Zabala indica que se estabeleça “uma série de questionamentos” a partir dos exemplos das quatro unidades didáticas utilizadas em suas reflexões

com o objetivo de reconhecer sua validade, mas sobretudo, de nos facilitar pistas para reforçar algumas atividades ou acrescentar outras novas.

Na sequência didática existem atividades:

- a) Que nos permitam determinar os *conhecimentos prévios* que o aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem?
 - b) Cujos conteúdos são propostos de forma que sejam *significativas e funcionais* para os meninos e meninas?
 - c) Que possamos inferir que são adequadas ao *nível de desenvolvimento* de cada aluno?
 - d) Que representem um desafio alcançável para o aluno, quer dizer, que levam em conta suas competências atuais e as façam avançar com a ajuda necessária; portanto, *que permitam criar zona de desenvolvimento proximal* e intervir?
 - e) Que provoquem um *conflito cognitivo* e promovam a atividade mental do aluno, necessária para que estabeleça relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios?
 - f) Que promovam uma *atitude favorável*, quer dizer, que sejam motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conteúdos?
 - g) Que estimulem a *auto-estima* e o *autoconceito* em relação às aprendizagens que se propõem, quer dizer, que o aluno possa sentir que em certo grau aprendeu, que seu esforço valeu a pena?
 - h) Que ajudem o aluno a adquirir habilidades, relacionadas com o *aprender a aprender*, que lhe permitam ser cada vez mais autônomo em suas aprendizagens?
- (ZABALA, 1998, p. 63, 64).

Assim, o autor utiliza estes questionamentos ao estabelecer as considerações das quatro unidades analisadas, elencando as respostas obtidas e se as referidas sequências contemplam ou não de forma parcial ou integral com base nestes requisitos: a) Conhecimentos prévios; b) Significância e funcionalidade dos novos conteúdos; c) Nível de desenvolvimento; d) Zona de desenvolvimento proximal; e) Conflito e atividade mental; f) Atitude favorável; g) Auto-estima e autoconceito; h) Aprender a aprender. Ao longo do texto o autor analisa cada um dos requisitos acima elencados observando possibilidades para elaboração de atividades que possam contemplá-los.

Conforme Antoni Zabala (1998, p.18), sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos

educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (...).”.

As sequências são uma ferramenta muito importante para a construção do conhecimento: Ao organizar a sequência didática, o professor poderá incluir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, etc., pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita (BRASIL, 2012, p. 21).

Sobre as sequências didáticas os autores Bittencourt e Souza complementam o exposto acima ao afirmarem que,

as sequências didáticas envolvem uma sequência de propostas desenvolvidas durante um período determinado de tempo. As atividades obedecem a uma ordem crescente de dificuldade na qual o que vem depois pressupõe aquilo que foi trabalho anteriormente. Objetivam tratar conteúdos específicos, mas sempre pensando na sequencialidade da aprendizagem. Elas representam um conjunto de intervenções que envolvem diferentes estratégias de ensino e buscam desenvolver um mesmo conteúdo em alguns dias ou semanas (BITTENCOURT; SOUZA, 2016, p. 12).

Uma vez realizadas as sequências didáticas, a exibição das cenas selecionadas – seja no material feito ao longo desse trabalho, seja na nova sequência de cenas feita pelo docente – também requer organização para que imprevistos não aconteçam. Cabe ao professor reservar a sala de mídias da escola ou providenciar seu próprio recurso, bem como elencar o roteiro com as cenas que serão exibidas e apontar quais conteúdos serão abordados através daquelas cenas. Além de realizar problematizações e mediações nas discussões que serão feitas após a utilização do recurso midiático.

O recorte temático desse trabalho privilegiou o protagonismo de mulheres na luta armada representado na minissérie. Acredito que apresentar a participação de mulheres neste contexto se faz necessário por diversos motivos, entre eles evidenciar o exemplo de combatividade e atuação nas questões políticas do país, negando o discurso em torno da mulher daquele período, o qual sugere posicionamento passivo e frágil. Além disso, é possível demonstrar que as mulheres participaram de diferentes formas de luta, a luta armada foi mais uma opção entre tantas. Podemos dessa maneira contribuir para desconstruir estereótipos e hierarquias de gênero presentes no contexto estudado e que, em alguns casos, permanecem até os dias de hoje.

Após a avaliação dos conhecimentos prévios, sugiro que o/a professor/a desenvolva como alternativa uma aula oficina e, neste sentido, conforme Isabel Barca indica em seu artigo intitulado *Aula Oficina: Do Projecto à Avaliação*, o professor assume o papel de investigador social – cabendo a ele interpretar “o mundo conceptual dos seus alunos” – e que a compreensão apreendida pelo professor permita que ele “ajude a modificar positivamente a conceptualização dos alunos”, de acordo com a perspectiva do construtivismo social (BARCA, 2004, p. 133). Segundo esse modelo de aula, o aluno é percebido como agente da sua formação, partindo de suas ideias prévias e de experiências diversas. Ao professor, cabe desenvolver o papel de investigador social, propondo atividades e questões orientadoras problematizadoras, constituindo um desafio cognitivo para seus estudantes. Assim sendo, o saber proposto para uma aula oficina é o modelo do saber em suas múltiplas faces, perpassando diversos níveis que variam desde o senso comum, até a ciência e a epistemologia.

Ainda de acordo com Barca, o modelo de aula-oficina deve ser composto por múltiplos recursos intervenientes, ou seja, é preciso utilizar-se não somente dos recursos audiovisuais – nesse caso, especificamente a minissérie *Anos Rebeldes* –, mas contar também com a leitura de textos impressos; logo, o próprio livro didático da turma servirá como subsídio, além dos debates e discussões pautadas em torno da participação das mulheres ativamente contra a Ditadura Militar, seja no movimento estudantil, na luta armada, nos movimentos femininos em prol da anistia ou ainda como cidadã mulher daquele período. Estes âmbitos servirão para avaliar a compreensão, a interiorização e a apreensão do conhecimento histórico dos alunos sobre esta temática.

Desta forma, faz-se necessário contextualizar historicamente para os alunos a temática abordada, explanando determinados conceitos e fatos históricos pertinentes como, por exemplo, explicar o que foi o AI-5, o período em que foi instaurado e as formas de repressão e tortura utilizadas nas mulheres e, na sequência, expor um fragmento da minissérie em que se evidenciam as mulheres atuando no movimento estudantil, na militância e na luta armada no período da Ditadura Militar brasileira.

Vale destacar que o processo avaliativo deve ocorrer de forma contínua e gradual, observando a percepção e a evolução dos conhecimentos históricos adquiridos pelos estudantes, desde o momento inicial até o momento final da intervenção educativa proposta, além de poder analisar as mudanças conceituais - em relação à temática da participação das mulheres na Ditadura Militar - pelas quais passarão os alunos (BARCA, 2004, p. 133, 138, 141).

Para finalizar, neste subcapítulo procurei demonstrar os pressupostos teórico-metodológico que guiaram a elaboração das sequências didáticas. Busquei articular as reflexões acerca da consciência histórica, do pensamento histórico, do ensino de História e da progressão na aprendizagem histórica com o recorte específico da Ditadura Militar, pois avalio como relevantes para a construção do sujeito histórico autônomo intelectualmente e atuante. Quis também demonstrar o modelo de aula oficina da autora Isabel Barca, por ser o modelo de aula utilizado na sequência didática proposta, já que este tipo de aula propõe a utilização de diferentes recursos didáticos, além da figura do professor ser entendida como um investigador social. Assim, penso que nesta relação entre professores/estudantes, somos todos ora “aprendentes” ora “ensinantes”. Há uma espécie de relação mútua que resulta, de forma geral, na formação e crescimento da pessoa humana continuamente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, procurou-se demonstrar neste trabalho o potencial da minissérie *Anos Rebeldes* como ferramenta didática para se trabalhar na Educação Básica a participação das mulheres na luta armada.

Como constatado nesta pesquisa, tal temática ainda não está presente nos livros didáticos, especialmente no que tange ao protagonismo delas na luta contra a Ditadura Militar. Assim, reconhecendo tal ausência e percebendo a importância de trazer tal tema para ser refletido em sala de aula, propus uma sequência didática empregando como ferramenta didática a minissérie por contemplar a história dessas mulheres, como uma forma de suprir a ausência e as lacunas da História, visibilizando suas histórias silenciadas.

Para fundamentar a construção da sequência didática buscou-se respaldo em Zabala (1998) e optou-se pela elaboração das sequências didáticas pautadas no modelo de Aula Oficina exposto por Isabel Barca (2004), atentando-se aos preceitos que privilegiam o protagonismo do estudante, o professor como mediador e pesquisador ao mobilizar e articular diferentes recursos interveniente das aulas propostas, com princípios de natureza qualitativa.

A escola confere por natureza palco de debate político acerca das questões em disputa na atualidade, espaço que promove para além do aprendizado de conteúdos curriculares, corrobora também para a construção do indivíduo.

Assim, entendo que pensar o ensino de História hoje implica diretamente nesta transformação histórica, social, cultural e política da qual se anseia, visando mudanças para uma sociedade mais justa. Sendo assim, a escola serve como uma espécie de “mola propulsora”, que ao promover ações pedagógicas positivas e articulações que favorecem a reflexão crítica dos estudantes, por meio de problematizações das muitas histórias silenciadas ao longo dos séculos, como a história das mulheres que atuaram na luta armada, propicia que o repertório de conhecimento dos educandos seja ampliado e consequentemente suas expectativas de horizontes e leitura de mundo sejam aprofundadas e ressignificados.

Neste sentido, compreendo que ao propor estudar em sala de aula a história dessas mulheres, é relevante pois suscita debates da ordem do dia em relação aos discursos em torno do gênero e de suas desigualdades.

Portanto, ações pedagógicas pautadas na perspectiva da autonomia feminina em todos os âmbitos da vida, assegurando sua emancipação nos campos político, econômico, social, artísticos, esportivo e físico, é necessário e urgente. *Porque todos os lugares pertencem a elas!* Assim, creio que buscou-se trazer nas sequências didáticas visibilidade ao debater em sala de aula a importante contribuição das mulheres na luta armada.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. **Revista História** (São Paulo), vol. 22, núm. 1, 2003, pp. 183-193.
- ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. **Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades**, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014.
- _____. Dois temas sensíveis no ensino de História e as possibilidades da História Oral: a questão racial e a ditadura no Brasil. In: RODEGHERO, Carla Simone; GRINBERG, Lúcia; FROTSCHER, Meri (Orgs.) **História Oral e práticas educacionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGRS, 2016.
- ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. São Paulo: Editora Vozes Ltda. 3 Edição. Petrópolis, RJ, 1985.
- ANOS REBELDES** (DVD). Rio de Janeiro: Globo Vídeo, 2003.
- ARAÚJO, Luciene; SILVA, Márcia Rejane Ferreira da. Gênero na escola: uma realidade a ser problematizada. **Cadernos de Educação Básica**, Vol. 4, Ed. 3, 2019, 88-106.
- ARAÚJO, Maria Paula Nascimento; SANTOS, Myrian Sepúlveda dos. História, memória e esquecimento: Implicações políticas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 79| 2007, 95-111.
- _____. O Ensino da Ditadura Militar nas Escolas: Problemas e Propostas de Trabalho. In: ARAÚJO, Maria Paula; SILVA, Izabel Pimentel da; SANTOS, Desirre dos Reis (orgs.). **Ditadura Militar e Democracia no Brasil: História, Imagem e Testemunho**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel (org.). **Para uma educação de qualidade: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.
- _____. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Revista**. Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.13, n.25/26, p. 193-221, ago. 1993.
- _____. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe Fernandes (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 9 ed. - São Paulo: Contexto, 2004, p. 69 – 90.

_____. Método de Ensino. In: Ferreira, Marieta de Moraes; Oliveira, Margarida Maria Dias de. (Coordenação). **Dicionário de ensino de história** – Rio de Janeiro: FGV. Editora, 2019. 248 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 abril de 2019.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em: 18 agosto de 2020.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Parâmetros Nacionais Curriculares Ensino Médio**: bases legais. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRIGGMANN, Luísa Dornelles; WOLFF, Cristina Scheibe. Mulheres militantes de esquerda na ditadura brasileira. In: WOLFF, Cristina Scheibe; ZANDONÁ, Jair; MELLO, Soraia Carolina de. (Orgs.). **Mulheres de Luta: feminismo e esquerdas no Brasil (1964-1985)**. [recurso eletrônico] / - 1. ed. – Curitiba: Appris, 2019. 1 arquivo – (Educação e direitos humanos: diversidade de gênero, sexual e étnico-racial).

BRUZZO, Cristina. Filme "Ensinante": o interesse pelo cinema educativo no Brasil. **Proposições**, Campinas, v. 15, n.1, p. 159-173, jan./abr. 2004. Acesso em: 11 abr. 2020.

CAIMI, Flávia. Progressão do conhecimento histórico. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019, p.209-213.

CARDOSO, Livia de Rezende; MELO, Rosa Virgínia Oliveira Soares de. Construção do critério gênero no Programa Nacional do Livro Didático (2006-2020). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, vol. 16, núm. 1, 2021, pp. 63-83 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.13752>

CARDOSO, Lucileide Costa. Ecos de 1968: 40 anos depois. **Revista do Centro de Artes, Humanidades e Letras**, vol. 2 (1) 2008.

CARVALHO, Alessandra; KNACK, Diego. Conhecimento histórico escolar, tempo presente e o uso de documentos audiovisuais no ensino sobre a Ditadura Militar na educação básica. **REVISTA HISTÓRIA HOJE**, v. 6, p. 98-121, 2017.

CASTRO, Nilo André Piana de. Anos Rebeldes: e o uso da imagem como elemento potencial didático em leitura crítica da mídia e formação de capital social. **Aedos**. Porto Alegre, v. 4 n. 11 p. 28-45, setembro, 2012.

CATELLI, Rosana Elisa. O cinema educativo nos anos 1920 e 1930: algumas tendências presentes na bibliografia contemporânea. **Intexto**, Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 12; p. 1- 15, janeiro/junho. 2005.

CAVALCANTI, Erinaldo. O tempo passado ensinado o presente: história, ensino e formação docente. In: REIS, Tiago Siqueira, et al. (Organizadores). **Coleção história do tempo presente**: volume 1, Boa Vista: Editora da UFRR, 2019. 250p.

CAVALCANTI, Pedro Celso Uchôa; RAMOS, Jovelino (Orgs.). **Memórias do exílio, Brasil 1964-1979: 1. De muitos caminhos**. Vol. 1. Editorial Arcádia, 1976.

CERRI, Luís Fernando. Os conceitos da consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional** 6(2): p.93-112, Inverno 2001.

_____. **Ensino de história e consciência histórica**. – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011. 138 p. (Coleção de bolso. Série História)

CIAMBARELLA, Alessandra. “Nem sempre o que parece é”: Cultura histórica, memórias e representações das esquerdas e da Ditadura Militar na televisão nacional. In: MAGALHÃES, M [et al]. **Ensino de História: usos do passado, memória e mídia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p.150-172.

COLLING, Ana Maria. **A resistência da mulher à Ditadura Militar no Brasil**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1997.

_____. As mulheres a Ditadura Militar no Brasil. In: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 2005, Coimbra. Papers do VIII Simpósio Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais, 2004.

_____. **Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2019. 114p.

COSTA, Albertina de Oliveira; LIMA, Valentina da Rocha; MARZOLA, Norma e MORAES, M. Teresa Porciúncula. (Orgs.) **Memórias das mulheres do exílio**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

DOSSE, François. História do tempo presente e historiografia. **Revista Tempo e Argumento**, vol. 4, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 5-23. Universidade do Estado de Santa Catarina Florianópolis, Brasil.

FAGUNDES, Pedro Ernesto. **Anistia: das mobilizações das mulheres na Ditadura Militar às recentes disputas sobre o passado**. Vitória: Editora Mil fontes, 2019. 318 p.

FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade? In: FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FICO, Carlos. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis. O caso brasileiro. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 28, n. 47, p. 43-59, jan./jun. 2012.

_____. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05 - 74. jan./abr. 2017.

FLORENCIO, Rutemara; CASTRO, Monica Rabello de. Recepção e Representações sociais: as minisséries históricas e a produção de significados para a disciplina de história por alunos do ensino médio. **EDUCERE: XII Congresso Nacional de Educação**. PUCPR 26 a 29/10/2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17938_8497.pdf>. Acesso em 10/01/ 2020.

FONSECA, Selva G. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2009.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & ensino de História**. – 2. ed., 1 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FUSARI, José Cerchi. A linguagem do cinema no currículo do Ensino Médio: um recurso para o professor. In: TOZZI, Devanil [e outros] (org.). **Caderno de cinema do professor: dois** / São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação - São Paulo: FDE, 2009. 96 p.: il

GASPAROTTO, Alessandra; BAUER, Caroline Silveira. O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (Orgs.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. 2. ed. [ebook]. – São Leopoldo: Oikos, 2021. 470 p.; il.; 16 x 23 cm. ISBN 978-65-86578-95-9

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. Histórias das mulheres na BNCC do Ensino Médio: o silêncio que persiste. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 14, n. 27, p. 251-277, jun. 2020. ISSN 1981-2434. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/12182/6086>>. Acesso em: 09 out. 2021.

GOLDENBERG, Mirian. Mulheres & Militantes. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 5, n. 2, p. 349, jan. 1997.

HAMBURGER, Esther. O Brasil antenado: a sociedade da novela. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

JOFFILY, Olívia Rangel. **Esperança equilibrada: Resistência feminina à Ditadura Militar no Brasil (1964-1985)**. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, São Paulo, 2005.

KORNIS, Mônica Almeida. História e Cinema: um debate metodológico. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 237-250, jul. 1992. ISSN 2178-1494. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1940>>. Acesso em: 18 Abr. 2020.

_____. **Cinema, televisão e história**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

LAGNY, Michelle. O cinema como fonte de História. In: NOVOA, Jorge; Fressato, Soleni Biscouto; Feigelson, Kristian (orgs.). **Cinematógrafo: um olhar sobre a história**. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Ed. da UNESP, 2009. 494 p.

LANGER, Jonnhi. Metodologia Para Análise de Estereótipos em Filmes. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 1, nº 5, p. 1 – 13, dez. 2004.

LOHN, Reinaldo Lindolfo. Relações políticas e ditadura: do consórcio autoritário à transição controlada. In: Ana Lise Brancher; Reinaldo Lindolfo Lohn. (Org.). **Histórias na ditadura - Santa Catarina (1964-1985)**. 1ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2014, v. , p. 17- 60.

_____. Reflexões sobre a História do Tempo Presente: uma História do vivido In: REIS, Tiago Siqueira, et al. (Orgs.). **Coleção história do tempo presente: volume 1**, Boa Vista: Editora da UFRR, 2019, pp.11-26. 250p.

MACHADO, Michelli. A construção da imagem de uma personagem históricas nas minisséries televisivas. **Famecos/PUCRS**. Porto Alegre. n. 24, 2010/2.

MACHADO, Vanderlei. Está faltando ela: a história da resistência feminina ao regime militar nos livros didáticos de História. **Vestígios do passado: a história e suas fontes. IX ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA/ SEÇÃO RIO GRANDE DO SUL – ANPUH-RS**. 2008. Disponível em: <https://www.eeh2008.anpuh-rs.org.br/resources/content/anais/1208726223_ARQUIVO_EstafaltandoEla.pdf> acesso em mai. 2019>.

_____. Memória e livros didáticos: as mulheres contra a ditadura. **X Encontro Nacional de História Oral**, 2010. Disponível em: <http://www.encontro2010.historiaoral.org.br/resources/anais/2/1270416340_ARQUIVO_Livrodidaticoememoria.pdf> acesso em 02 maio 2019.

MATOS, Maria Izilda Santos de. História das mulheres e das relações de gênero: campo historiográfico, trajetórias e perspectivas. **Mandrágora**, v.19. n. 19, 2013, p. 5-15 DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/21760985>

MENESES, Sônia. Qual a função da história pública em um país caracterizado por uma forte concentração midiática? In: MAUAD, Ana Maria, SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. **Que história pública queremos?** São Paulo: Letra e Voz, 2018. pp.181-188.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloisa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010). *Aedos*, v. 7, n. 16, p. 229-246, 2015.

MOCELLIN, Renato. **História e Cinema**: educação para as mídias. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. A televisão como documento. In: BITTENCOURT, Circe Fernandes (org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. 9 ed. - São Paulo: Contexto, p. 149 – 162, 2004.

_____. Como usar a televisão na sala de aula. 7 ed. - São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Cinema: experiência cultural e escolar. In: TOZZI, Devanil [e outros] (org.). **Caderno de cinema do professor: dois** / São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação - São Paulo: FDE, 2009a. 96 p.: il

_____. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009b.

_____. **1964**: História do Regime Militar Brasileiro. – São Paulo: Contexto, 2014.

PERROT, Michelle. Práticas da Memória Feminina In: **Revista Brasileira de História**, V. 9, no 18, p. 9-18. São Paulo, Ago-Set 1989.

_____. **As mulheres ou os silêncios da história**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.

_____. **Minha História das Mulheres**. Tradução Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2019.

PINSKY, Carla Bassanezi. Apresentação. In: PERROT, Michelle. **Minha História das Mulheres**. Tradução Angela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2019.

PIRES, Elaine Prochnow; SILVA, Cristiani Bereta da Silva. Ditadura Militar e relações de gênero. **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, n. 29, p. 8-27, 6 fev. 2018.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). **Cultura histórica em debate**. São Paulo: UNESP, 1995.

_____. Práticas feministas em novos modos de subjetivação. Maracanan, Vol. IV, Fac. 4, pp.13-35, Rio de Janeiro, RJ, BRASIL, 2007.

_____. Desejo de memória. Apresentação do Dossiê Memória Insubmissa. Mulheres nas ditaduras latinoamericanas, 12/2009N. 15-16. **Revista feminista internacional digital LABRYS, GEFEM/UnB**, pp. 1, pp.1-1, Brasília, DF, BRASIL, 2009.

RIBEIRO, Maria Cláudia Badan. **Experiência de luta na emancipação feminina: mulheres na ALN. 2011.** Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-26042012-163246/pt-br.php>> Acesso em: 04 jun. 2020.

_____. **Mulheres na luta armada: protagonismo feminino na ALN.** 1. Ed. – São Paulo: Alameda, 2018.

ROSA, Susel Oliveira da. **Mulheres, ditaduras e memórias:** não imagine que precise ser triste para ser militante. São Paulo: Intermeios, 2013.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica.** – Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1ª reimpressão, 2010.

SANTOS, Mariana Reis. A contribuição de Cinema e História do Brasil (1988), de Alcides Freire Ramos e Jean-Claude Bernardet. v. 5 (2018): **V Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG:** Ciência para redução de desigualdades.

SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton M. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Revista Anos 90.** Porto Alegre, v. 15, n. 28, dez. 2008.

SELIPANDY, Fernando. **A luta armada no cinema: ficção, documentário, memória.** – São Paulo: Intermeios, 2015.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora.; CAINELLI, Marlene. **Pensamento e ação no magistério.** São Paulo, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História com Pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História.** v. 24, nº 48, p.189-211, São Paulo, 2004.

_____. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (org.). **Aprender História: perspectivas da educação histórica.** Ijuí: Editora UNIJUI, 2009, p.21-51.

SCOTT, Joan. História das Mulheres In: BURKE, Peter (org.). **A Escrita a história:** novas perspectiva. Tradução de Magda Lopes. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. - (Biblioteca básica).

SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. **Caderno Espaço Feminino,** v. 17, n. 01, jan./Jul. 2007.

_____. Conhecimento histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. (Coordenação). **Dicionário de ensino de história** – Rio de Janeiro: FGV. Editora, 2019. 248 p.

SIRKIS, Alfredo. **Os Carbonários: memórias da guerrilha perdida**, São Paulo: Global, 1980.

SOUSA, Jessie Jane Vieira de. O que os meus olhos viram às vezes tenho vontade de cegar. In: ARAÚJO, Maria Paula, FICO, Carlos, GRIN, Monica (Orgs.). **Violência na história: memória, trauma e reparação**. Rio de Janeiro: Ponteio, 2012.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. – São Paulo: Brasiliense, 1999. – (Coleção tudo é história).

_____. O protagonismo de mulheres na luta contra a Ditadura Militar. RIDH | Bauru, v. 2, n. 2, p. 9-18, jun. 2014.

VAQUINHAS, Irene Montesuma. História das Mulheres. In: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antônio (Orgs.). **Dicionário crítico de gênero**. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2019. 784 p.

VECCHIATTI, Paulo Roberto Iotti. O Golpe na perspectiva das minorias sexuais e gênero. In: DIAS, Luiz Antonio; SEGURADO, Rosemary. (Orgs.). **O golpe de 2016: razões, atores e consequências**. – São Paulo: Intermeios; PUC-SP-PIPEq, 2018.

VENTURA, Zuenir. **1968: O Ano que não Terminou** (A Aventura de uma Geração). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

VIGLUS, Darcy. O filme na sala de aula: um aprendizado prazeroso. In: **O PROFESSOR PDE E OS DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE**. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1532-8.pdf>>. Acesso em 08/01/2020.

WOLFF, Cristina Scheibe. Amazonas, soldadas, sertanejas, guerrilheiras. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 555.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

**APÊNDICE — SEQUÊNCIA DIDÁTICA — *ANOS REBELDES*: UMA PROPOSTA DE
USO DE MINISSÉRIE COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Abaixo disponibilizo para apreciação dos colegas professores o material elaborado com as sequências didáticas propostas como produto final desta dissertação.



ANOS REBELDES

UMA PROPOSTA DE USO DE MINISSÉRIE
COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA

Elaborado por
Laura Gleissy de Souza Lima

2021



Laura Gleissy de Souza Lima

ANOS REBELDES

UMA PROPOSTA DE USO DE MINISSÉRIE
COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO
DE HISTÓRIA

Florianópolis
2021



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ANOS REBELDES: UMA PROPOSTA DE USO DE MINISSÉRIE COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Autora:
Laura Gleissy de Souza Lima

Orientador:
Prof. Dr. Vanderlei Machado

Revisora:
Carolina Malagoli Krelling

Diagramação:
Cristiana Kunz Rosa

Florianópolis, 2021.

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Ensino de História.

1. Ensino de História; 2. Mulheres na luta armada; 3. Recurso didático.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	159	PRIMEIRO MOMENTO	
1 QUANTIDADE DE AULAS.....	161	Introdução da minissérie <i>Anos Rebeldes</i>	165
2 OBJETIVOS.....	161	SEGUNDO MOMENTO	
2.1 OBJETIVO GERAL.....	161	Contextualização Ditadura Militar no Brasil.....	172
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	161	TERCEIRO MOMENTO	
3 CONTEÚDOS E CONCEITOS QUE SERÃO DESENVOLVIDOS (TÓPICOS).....	162	Mulheres na luta armada.....	183
4 FONTES QUE SERÃO EXPLORADAS.....	162	QUARTO MOMENTO	
5 RECURSOS MATERIAIS.....	163	Atividades desempenhadas pelas mulheres na luta armada.....	190
6 AVALIAÇÃO.....	163	QUINTO MOMENTO	
7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	165	Ações Repressivas.....	198
		REFERÊNCIAS.....	204
		ANEXOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	206





ORISTA
PROCURADOS
DUDE A PROTE
A VIDA E A
SEUS FAMILIA
ADISE A POLIC

DEBORAH EVELYN
"Sandra"

CLAUDIA ABREU
"Helôisa"

PORQUE
NÃO

Ang
para
Rumo ao Uruguai

PORQUE
NÃO

Jana
para
Rumo ao Uruguai

APRESENTAÇÃO

Prezadas (os) professoras (es),

Pensando nos desafios enfrentados diariamente por nós no exercício da função docente, me propus a elaborar uma proposta de sequência didática que visa contribuir com as (os) colegas que almejam tratar de temas sensíveis no ensino de História.

A presente sequência didática foi elaborada como produto do Mestrado Profissional em História da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC – e propõe aulas sobre uma temática ainda pouco abordada nas aulas de História: a participação de mulheres na luta armada contra a Ditadura Militar brasileira.

Para tornar as aulas mais atrativas e visando trazer recursos diversificados para a sala de aula, a sequência didática utilizou-se da minissérie *Anos Rebeldes* para tratar da atuação feminina na luta armada durante a ditadura civil-militar que se instalou no Brasil a partir de 1964. Tal minissérie foi produzida pela rede Globo de televisão e foi exibida no ano de 1992. A sequência de aulas elaboradas procura demonstrar o potencial desta minissérie como recurso didático para abordar esta temática.

Por que recorrer a essa minissérie?

Após observação em sala de aula e durante minha pesquisa de mestrado, percebi a necessidade de materiais didáticos que tratassem da atuação de mulheres que pegaram em armas e lutaram contra esse regime de exceção. Essa proposta anseia então ampliar as possibilidades do Ensino de

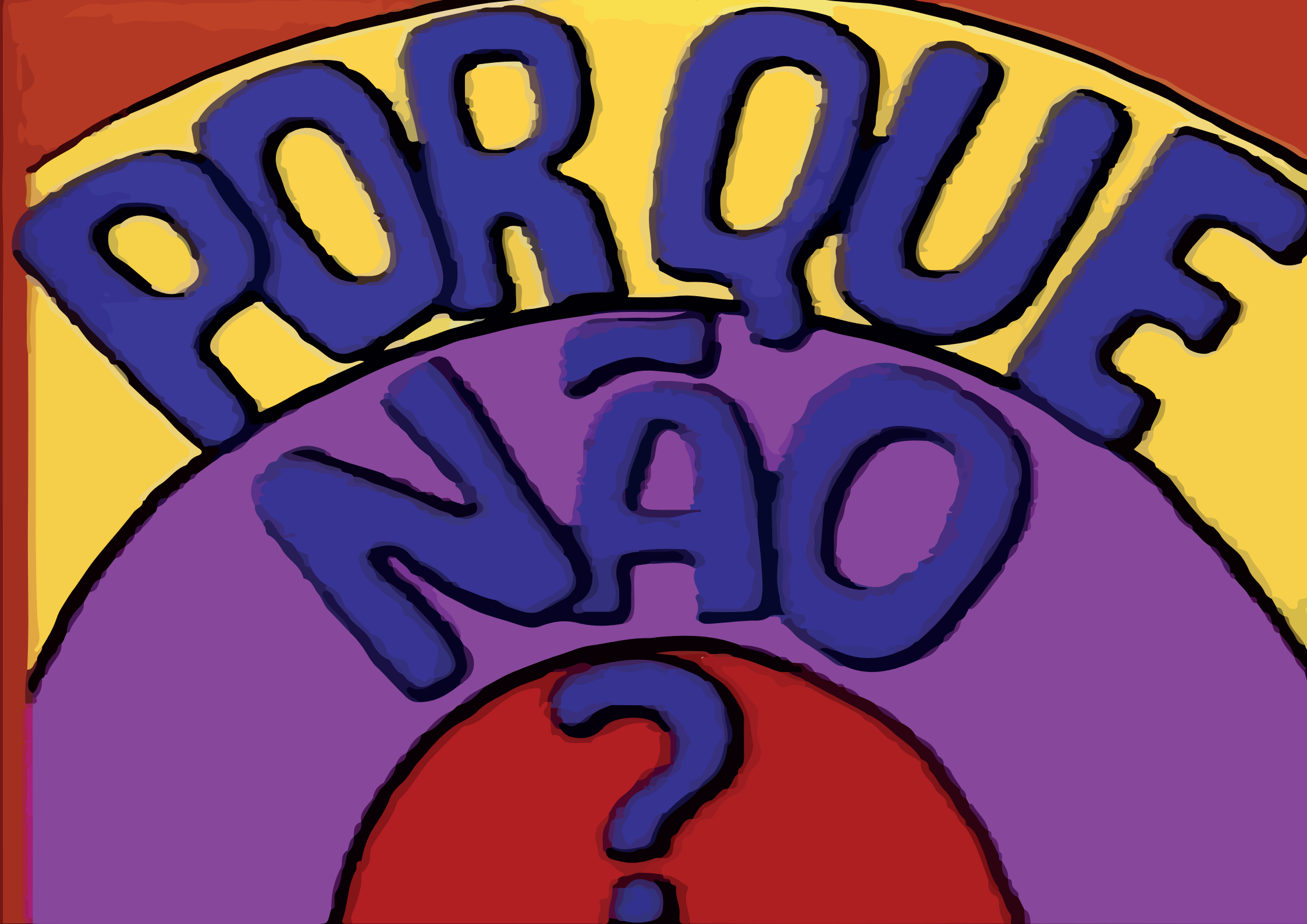
História em abordar a participação feminina nesse processo histórico. Além disso, alguns estudos como os que foram publicados por Cristiani Bereta da Silva (2007), Vanderlei Machado (2008; 2014), Flávia Eloisa Caimi e Letícia Mistura (2015), têm demonstrado a ausência dessa temática nos LDs de História.

Assim, a intenção desta proposta é apresentar a minissérie *Anos Rebeldes* como potencial material a ser explorado nas aulas de História. Esta minissérie também pode ser utilizada para abordar outras questões para além das mulheres que fizeram parte da luta armada, mas que permeiam o universo feminino, como exemplo, as mudanças comportamentais daquela geração, a liberdade sexual, a participação política, o ingresso no ensino superior dentre outros.

Esta sequência didática também não objetiva engessar o trabalho dos/as colegas, mas sim servir como inspiração de ampliar e auxiliar possíveis abordagens sobre o tema.

Portanto, a seguinte proposição pretende colaborar e incentivar debates, pesquisas e socializações, bem como instigar argumentação crítica e reflexiva dos estudantes que atuarão como protagonistas na construção dos saberes e conhecimentos históricos deste período da História do Brasil que ainda nos é tão caro e requer vigilância para que não se repita.

Boa leitura a todas e todos!



1. QUANTIDADE DE AULAS

Esta sequência didática foi planejada para contemplar o total de 10 horas aulas e recomenda-se ser desenvolvida com educandos do 3º ano do Ensino Médio. Por ser este um tema sensível, compreendo que tratar sobre a Ditadura Militar com os estudantes desta faixa etária instrumentalizando-os para formação de cidadãos e cidadãs capazes de reconhecer e concatenar os acontecimentos históricos e as violações dos direitos humanos durante este período para que não se repitam.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

- Compreender, refletir e compreender o período da Ditadura Militar através de mulheres que atuaram na luta armada, representadas na minissérie *Anos Rebeldes*, visando desenvolver um posicionamento crítico e reflexivo que valorize a importante contribuição delas nas lutas contra a ditadura em prol de uma sociedade mais justa e igualitária.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Buscar metodologias que possibilitem um novo olhar para estudar temas sensíveis como a Ditadura Militar brasileira em sala de aulas do Ensino Médio;
- Contextualizar o período a ser discutido através de trechos selecionados da minissérie *Anos Rebeldes*, com enfoque nas personagens Heloísa e Sandra, interpretadas respectivamente pelas atrizes Cláudia Abreu e Deborah Evelyn, as quais na trama participaram de grupos clandestinos que pegaram em armas contra a ditadura;

- Perceber os ideais que as motivavam a lutarem contra a ditadura;

- Discutir as perseguições políticas e policiais, à forte repressão estatal, a vida na clandestinidade e aos relacionamentos familiares e afetivos;

- Compreender as permanências e mudanças históricas em relação às questões e condições femininas abordadas na minissérie, como, por exemplo, o direito ao aborto e à liberdade sexual, a mulher como sujeito histórico atuante e não como pessoa passiva e submissa, segundo a ordem patriarcal apregoada.

- Perceber e analisar as mudanças atitudinais e ideológicas de Heloísa ao longo da minissérie;

- Entender a importância de se conhecer a história dessas mulheres que, por vezes, seguem invisibilizadas nas aulas de História;

- Reconhecer as visões entre os diferentes grupos sociais na minissérie, com foco nas mulheres que se posicionaram contra, a favor e as que se isentaram, de certa forma, de um posicionamento político sobre o período. Quais eram as questões que mobilizavam as mulheres de direitas e quais eram as motivações das mulheres de esquerda, segundo a minissérie e os excertos de textos.

- Propor reflexões sobre as questões de gênero no contexto da ditadura militar com base na revisão bibliográfica realizada para esta pesquisa, tais como: Ana Maria Colling, Maria Amélia de Almeida Teles, Maria Cláudia Badan Ribeiro, Tatiana Merlino e Igor Ojeda; Reinaldo Lohn; Cristina Scheibe Wolff e Vanderlei Machado.

- Estimular a leitura crítica dos diversos recursos utilizados, tanto os audiovisuais como os textuais, quais sejam a escrita, a pesquisa e o trabalho em grupo.

- Incitar os estudantes a aprender com o passado e a desenvolver características como a alteridade e a ética em relação às mulheres nos dias atuais.

- Trazer excertos de textos acadêmicos e bibliografias que tratam da história das mulheres que participaram da luta armada para sala de aula da Educação Básica, articulando o saber histórico acadêmico ao saber histórico escolar. Pautada nas premissas expostas na competência geral 7 da Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 9), a qual entende que:

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

- Propiciar o diálogo, a alteridade e a empatia preconizadas na Base Nacional Comum Curricular. Segundo as competências gerais da Educação Básica explicitadas na introdução do referido documento, destaco as competências 1 e 9, a saber:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e

promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BNCC, 2017, p. 9 -10).

3. CONTEÚDOS E CONCEITOS QUE SERÃO DESENVOLVIDOS (TÓPICOS)

- Conteúdo: As mulheres na luta armada contra a Ditadura Militar no Brasil.

- Conceitos: resistência, repressão, tortura, AI5, Censura, Estado de Exceção, oposição, clandestinidade, subversão, expropriação, guerrilha urbana, luta armada, mulheres como sujeitos históricos.(abordados no 5º momento desta proposta didática e será trabalhado a partir da leitura, interpretação e socialização da percepção dos estudantes acerca dos excertos de obras bibliográficas, bem como pelas cenas selecionadas e exibidas da minissérie *Anos Rebeldes* que contemplam estes conteúdos).

4. FONTES QUE SERÃO EXPLORADAS

- Seleção contendo trechos da minissérie *Anos Rebeldes*, escrita por Gilberto Braga e coautores;

- Recortes de textos extraídos de obras historiográficas acerca das mulheres na luta armada no Brasil; Livro didático; Textos impressos;

5. RECURSOS MATERIAIS

- Projetor multimídia;
- Notebook;
- Caixa de som;
- Livro didático;
- Textos impressos;
- Caderno, caneta ou lápis para anotações;
- Acesso à internet.

6. AVALIAÇÃO

No primeiro momento o professor deve comunicar aos estudantes da turma sobre os critérios avaliativos definidos para esta unidade didática. A realização de todas as atividades propostas, a participação oral nos debates coletivos, argumentação e escrita nas aulas, bem como a assiduidade e o envolvimento no decorrer das aulas, contará como nota. Pois, considera-se que a avaliação é um processo contínuo ao longo da construção do ensino-aprendizagem.

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	PESO
Primeiro Momento: <ul style="list-style-type: none"> • Levantamento prévio acerca do tema registrado no caderno e posteriormente exposto de forma oral (“Chuva de Ideias”); • Lição de Casa (ANEXO) – pesquisa na internet e com base nas cenas assistidas durante a aula para análise e compreensão da obra; • Roteiro (ANEXO) – pesquisa na internet e/ou livros didáticos (deve ser realizado no caderno e discutido na próxima aula). 	<p>Atenção ao assistir o trecho exibido da minissérie;</p> <p>Realização da lição de casa – atividade escrita; coesão e clareza textual.</p> <p>Inclusão das fontes de pesquisa;</p> <p>Participação oral; (individual)</p>	2,0
Segundo Momento: <ul style="list-style-type: none"> • Solicitar pesquisa na internet como lição de casa com o objetivo de que cada estudante conheça a história de apenas uma mulher que atuou na luta armada (socialização na próxima aula). 	<p>Apropriação dos conteúdos e conceitos que a atividade requer e objetividade na escrita;</p> <p>Observar se os estudantes conseguem concatenar e expressar suas percepções sobre as cenas assistidas e a pesquisa elaborada;</p> <p>Pensamento crítico e reflexivo;</p> <p>Clareza exposição de suas argumentações nos debates coletivos e participação/interação na socialização. (individual)</p>	2,0

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	PESO
Terceiro Momento: <ul style="list-style-type: none"> Trabalhando com excertos de obras historiográficas acerca da participação política das mulheres na ditadura militar (em duplas); 	<p>Correta interpretação dos textos;</p> <p>Apropriação dos conteúdos, termos e conceitos exigidos na atividade;</p> <p>Pensamento crítico e reflexivo/pertinência com o tema.;</p> <p>Clareza exposição de suas argumentações nos debates coletivos e participação na socialização da pesquisa de alguma mulher que atuou na luta armada, observando os requisitos solicitados.</p>	2,0
Quarto Momento: <ul style="list-style-type: none"> Trabalhando com excertos de obras historiográficas (em duplas); Descrever no caderno quais atividades as personagens Sandra e Heloísa desempenhavam na organização clandestina; Pontuar o que entenderam sobre os termos e gírias utilizadas pelos atores nos diálogos a partir do contexto das cenas exibidas. 	<p>Correta interpretação dos textos;</p> <p>Apropriação dos conteúdos, termos e conceitos exigidos na atividade;</p> <p>Pensamento crítico e reflexivo/pertinência da produção escrita com o tema.;</p>	2,0

DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE	CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	PESO
Quinto Momento: <ul style="list-style-type: none"> Trabalhando com excerto de obra DIREITO À MEMÓRIA E À VERDADE – Ações Repressivas - Anos de Chumbo. <p>Direito à memória e à verdade: Luta, substantivo feminino.</p>	<p>Correta interpretação dos textos;</p> <p>Apropriação dos conteúdos, termos e conceitos exigidos na atividade;</p> <p>Identificar rupturas e permanências em relação a truculência da polícia do exército que executou Heloísa e da polícia militar nos dias de hoje.</p> <p>Pensamento crítico e reflexivo, pertinente com o tema, evidenciando a importância da democracia concatenando as cenas assistidas com o excerto disponibilizado.</p> <p>Participação na socialização. (individual)</p>	2,0

*Esta sequência didática foi realizada como produto final da dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Ensino de História. Orientador: Prof. Dr. Vanderlei Machado.

*Professora de História da Secretaria do Estado de Santa Catarina. Mestranda pelo Programa do Mestrado Profissional do Ensino de História – ProfHistória, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). E-mail: laura01lima@yahoo.com.br

7. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS



PRIMEIRO MOMENTO (1ª e 2ª aulas):
Introdução da minissérie
Anos Rebeldes

Primeiro momento (1ª e 2ª aulas)

Introdução da minissérie *Anos Rebeldes*

- Convidar os estudantes para assistirem aos primeiros 50 minutos da minissérie *Anos Rebeldes* para que, a partir daí, seja feito o levantamento dos conhecimentos prévios dos mesmos acerca da história da Ditadura Militar. A intenção, ao exibir os primeiros capítulos da trama sem explicar exatamente quais serão os próximos passos, é possibilitar que os estudantes identifiquem e reconheçam o período da História do Brasil que será abordado, utilizando esses primeiros capítulos como texto gerador, conforme sugere o autor Marcos Napolitano (2009) em sua obra *Como usar o cinema na sala de aula*. Há também o objetivo de que, ao assistir as cenas, os estudantes possam rememorar os conhecimentos adquiridos ao longo de sua escolarização, bem como concatenar os conhecimentos assimilados de forma extra escolar através de filmes, programas televisivos, vídeos sobre o tema disponíveis na internet, livros, textos, charges e memes veiculados nas redes sociais e outros recursos; Esses conheci-



mentos rememorados serão registrados de forma escrita no caderno dos estudantes. Trata-se de um registro breve, que pode ser realizado em forma de tópicos. Com objetivo de sintetizar o que lembraram para que no momento de socialização ("chuvas de ideias") exponha para a turma. Tal registro será 'contabilizado' como participação e empenho em realizar as atividades propostas.

- Comunicar os estudantes da turma quais serão os critérios de avaliação adotados para as atividades propostas na sequência didática, se possível anotar no quadro e solicitar que os estudantes tenham essas informações registradas no caderno ou agenda.
- Aproveitar o momento para pedir aos estudantes que observem com atenção principalmente as personagens mulheres (para além dos fatos históricos representados contextualizando os dias que antecederam o golpe e a instauração do regime de





exceção), os detalhes das cenas como os efeitos sonoros, musicalização, jogo de luzes, enquadramento das câmeras, ambientação entre outras 'nuances' e elementos da linguagem audiovisuais utilizadas de forma direta ou indireta pelo autor. Conforme discutido no capítulo 2 e 3 desta dissertação, observar os elementos que compõem a linguagem audiovisual tem por objetivo possibilitar uma 'leitura' da obra de modo mais aprofundado pelos estudantes. Torna-se pré-requisito chamar atenção para esses elementos, pois eles também comunicam algo e favorecem a interpretação e a percepção dos educandos acerca da temática. A musicalização, os efeitos sonoros e iluminação da minissérie, por exemplo, indicam em suas cenas clima de tensão ou alegria. O que o autor queria que o telespectador sentisse ao ver tal cena? De que forma o jogo de luzes pode contribuir para despertar emoções?

- Sugerir que os estudantes mantenham o caderno aberto e anotem palavras ou trechos de cenas que despertaram a atenção, ou que eles já conheciam, ou tinham ouvido falar, para



PARA SABER MAIS

LEITURA COMPLEMENTAR



"Direito à memória e à verdade: Luta, substantivo feminino"
Contexto Histórico - páginas 19 a 25 do livro

Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/dh/livro_se-dh_mulheres_ditadura.pdf>.



"Direito à Memória e à Verdade: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos / Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos"
Capítulo 2 – páginas 19 a 29

Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-contudo/memoria-e-verdade/direito-a-memoria-e-a-verdade-2013-comissao-especial-sobre-mortos-e-desaparecidos-politicos/view>

realizar o próximo passo. Marcos Napolitano aponta a importância de pedir para que os estudantes façam registros escritos sobre suas percepções, visto que desenvolver a escrita nas atividades escolares as quais utilizam ferramentas audiovisuais como recurso didático corrobora nos processos de consolidação da aprendizagem.

- Pedir aos estudantes, após a exibição inicial, para que eles se sentem em círculo e exponham brevemente o que eles recordaram sobre a Ditadura Militar brasileira e suas impressões em relação às cenas assistidas (Como uma “chuva de ideias” sobre a temática para ser realizada de forma oral).
- Na sequência, distribuir o roteiro impresso de perguntas, o qual direcionará a pesquisa referente ao trecho assistido em sala de aula. Esta atividade denominada ‘Lição de Casa’ deve ser iniciada em sala de aula e, devido ao tempo limitado, sua conclusão será em casa.
- Cada estudante ficará responsável por uma ou duas questões



do roteiro para socializar com a turma, mas todos os estudantes deverão realizar fazer todas as questões, uma vez que tais atividades contribuem para instrumentalizar o estudante acerca da obra que será utilizada com fins didáticos. Esse roteiro deve ser realizado no caderno e discutido na próxima aula.

- Sugerir que os estudantes realizem o roteiro disponibilizado no anexo, pesquisando o livro didático e a internet. Procurar responder as questões relacionando-as com as cenas assistidas da minissérie *Anos Rebeldes*.
- Sugiro consultar o capítulo 3 deste trabalho, intitulado “Audiovisuais e o ensino de história no Brasil” para fundamentação teórica-metodológica sobre as questões que envolvem a utilização de recursos audiovisuais em sala de aula. Já para compreender quais os pressupostos empregados para a construção de uma sequência didática recomendo retomar o item 4.2 desta pesquisa, intitulado “Proposta de sequência didática” a partir da página 129.



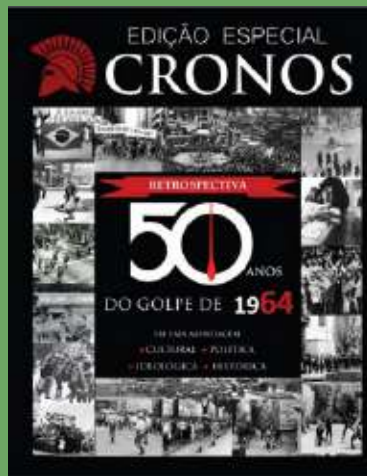


PARA SABER MAIS

LEITURA COMPLEMENTAR

Sugestão de material para pesquisa dos estudantes. Edição Especial Cronos, publicada no site Issu.com (Publishing for the creative generation). Ver páginas 10 e 11 – “Marcha da Família 2014”.

Disponível em: <https://issuu.com/cronos_editora/docs/revista_cronos_1>



PANORAMA



Marcha da Família 2014

Marcha da família acontece em São Paulo com intuito de mostrar que ainda existe a instituição da família tradicional no Brasil.

Manifestantes se reuniram em São Paulo na tarde de sábado 22 de março, na Praça da República, para realizar uma nova versão da “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”. O grupo queria relembrar a marcha anticomunista e de apoio ao golpe militar realizada há 50 anos em 19 de março de 1964.

Convocada pelo Facebook, o evento tinha 2,1 mil confirmações na rede social. A nova Marcha, segundo organizadores, reuniu cerca de 3 mil participantes e cumpriu o objetivo de “lembrar que existe família conservadora no Brasil”.

Os manifestantes se concentraram na Praça da República e seguiram até a Praça da Sé, repetindo o mesmo trajeto da marcha original. A nova versão “Marcha da Família” foi realizada poucos dias antes dos 50 anos do golpe militar, a serem completados no dia 1º de abril. Os organizadores do evento pedem intervenção militar para retirar do poder os “políticos corruptos, moralizar

os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, promover valores morais e então convocar novas eleições apenas para fichas limpas”.



Apoiadores da nova “Marcha da Família”, usaram frases como: “O Executivo, o Legislativo e o Judiciário já quebraram. A Constituição já caiu de podre.”, “Ninguém pediu o exército em 64. Na época teve uma intervenção lícita. A revolução foi gloriosa” “Fora PT”, ou mesmo “não queremos eleição, queremos intervenção”.

10

23 de agosto de 2014

MARCHA DA FAMÍLIA



Marcha da Família 1964

Uma luta pela família cristã contra o fantasma comunista

Movimento surgido em março de 1964 e se que consistiu numa série de manifestações ou “marchas”, organizadas principalmente por setores do clero e por entidades femininas em resposta ao comício realizado no Rio de Janeiro em 13 de março de 1964. Neste comício, o presidente João Goulart anunciou seu programa de reformas de base. Na marcha congregaram-se segmentos da classe média, temerosos do “perigo comunista” e favoráveis à deposição do Presidente da República.

A primeira dessas manifestações ocorreu em São Paulo, a 19 de março, no dia de São José, Padroeiro da Família. O principal articulador da marcha foi o deputado Antônio Sílvio da Cunha Bueno, apoiado pelo governador Ademar de Barros, que se representou no trabalho de convocação pela figura de sua mulher, Leonor de Barros.

A marcha foi preparada com o auxílio da Campanha da Mulher pela Democracia (Camde), da União Cívica Feminina, da Fraterna Amizade Urbana

e Rural, entre outras entidades. A marcha paulista recebeu também o apoio da Federação e do Centro das Indústrias do Estado de São Paulo. Esta contou com a participação de cerca de trezentas mil pessoas, entre as quais Auro de Moura Andrade, presidente do Senado, e Carlos Lacerda, governador do estado da Guanabara. Durante o trajeto, que saiu da Praça da República e terminou na Praça da Sé com a celebração da missa “pela salvação da democracia”, foi distribuído o Manifesto ao povo do Brasil, convocando a população a reagir contra Goulart.

A iniciativa da Marcha da Família repetiu-se em outras capitais, mas somente após a derrubada de Goulart pelos militares em 31 de março, o que as tornou conhecidas como “marchas da vitória”. A marcha do Rio de Janeiro, articulada pela Camde, levou às ruas cerca de um milhão de pessoas no dia 2 de abril de 1964.

11

Edição Especial CRONOS 50 anos do golpe de 1964



SEGUNDO MOMENTO (3ª e 4ª aulas):
**Contextualização Ditadura
Militar no Brasil**

Segundo momento (3ª e 4ª aulas)

Contextualização Ditadura Militar no Brasil

- Socialização e debate do roteiro entregue na aula anterior. O professor deve mediar a discussão junto aos estudantes, sempre rememorando as cenas assistidas inicialmente da minissérie.
- Cabe, nesse momento, uma explanação oral do docente visando tratar o contexto geral do período da Ditadura Militar brasileira. Caso o docente avaliar ser pertinente, alguns trechos podem ser retomados para esclarecer e sanar possíveis questionamentos os quais possam ser levantados ao longo da discussão.
- Aproveitar o momento para esclarecer à turma os objetivos de utilizar a minissérie como ferramenta pedagógica e por que foi solicitado que eles prestassem atenção especial às personagens mulheres;
- Em seguida, retomar a questão do roteiro sobre a presença de mulheres na luta armada no livro didático, justificando o emprego da minissérie *Anos Rebeldes* para tratar desse tema sensível que nos é caro – a invisibilidade do protagonismo dessas mulheres;
- Fazer as devidas ressalvas para a turma que a minissérie é um produto comercial e de entretenimento, portanto, uma obra de ficção, que tem como “pano de fundo histórico” o período ditatorial. Produto resultante da escolha do autor, de sua equipe e principalmente do financiador/empresa.



DISCUSSÃO ELABORADA NO
CAPÍTULO 4 DESTA DISSERTAÇÃO
NA PÁGINA 128.

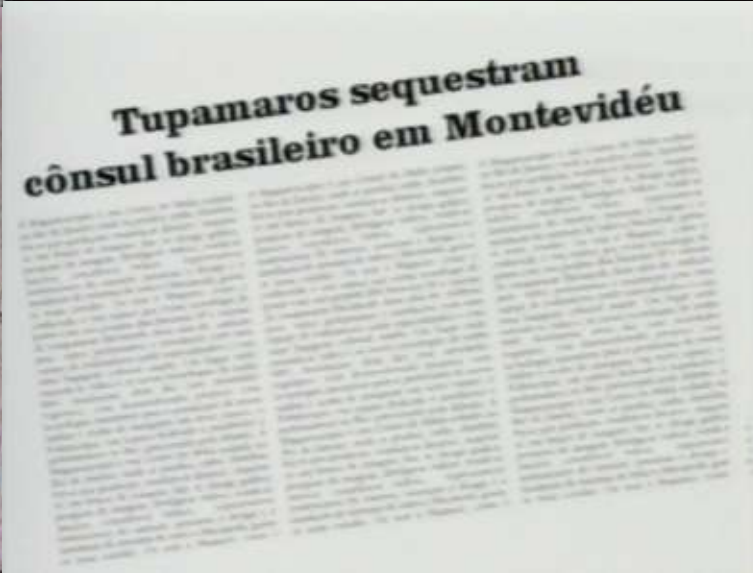
- Finalizar esse momento realizando uma pergunta muito importante Por que ocorreu a opção pela luta armada e se eles conhecem a história de alguma mulher (catarinense ou não) que participou da luta armada e solicitar que façam uma pesquisa na internet como lição de casa com o objetivo de que cada estudante conheça a história de apenas uma mulher que atuou na luta armada. Para evitar que os estudantes pesquisem somente aquelas mulheres que são as mais ‘pesquisadas’ no Google e, de certa forma, ficaram mais conhecidas por fazerem parte de movimento armado e que ganharam destaque a época nos

Militares pedem a prisão de Vandré

Os militares pedem a prisão de Vandré, o autor do poema "Cordão de Fim de Mundo", publicado em 1968. O poema, que se tornou um hino da resistência, foi considerado uma afronta ao regime militar. Os militares pedem a prisão de Vandré, o autor do poema "Cordão de Fim de Mundo", publicado em 1968. O poema, que se tornou um hino da resistência, foi considerado uma afronta ao regime militar.



Capitão Sérgio Carvalho da FAB denuncia plano para matar líderes da oposição



DEPOIS DA VITÓRIA DAS OPOSIÇÕES Mal. Castello decreta AI-II. Canceladas as Eleições Presidenciais



meios midiáticos, (como os casos de Lara Lavelberg, Vera Sílvia Magalhães, Inês Etienne Romeu, Dilma Rousseff etc), ou que pesquisem a mesma militante, sugere-se realizar um sorteio com nomes de diversas mulheres militantes (incluir nome de militantes do seu estado se houver). No caso do estado de Santa Catarina, o docente pode incluir o nome da catarinense que participou da VAR-Palmares Marlene Soccas. Também pode mencionar Derlei Catarina de Lucca outra catarinense que resistiu e militou no Movimento Estudantil e na Ação Popular (AP), contudo não ingressou na luta armada. Apesar disso foi presa e torturada na Oban (Operação Bandeirante).



PARA SABER MAIS

VÍDEO COMPLEMENTAR

Sugestão de vídeo para conhecer um pouco da história da catarinense Derlei de Lucca.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5bVKgN8-GHWw>

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sB-tBcZwlu2Y>

Sugestão de material para pesquisa do professor
Artigo intitulado Máculas: As marcas da tortura na vida de quatro catarinenses, escrito por Danielle Santos Dornelles e Thais Machado (2016), as quais abordam a história de quatro catarinenses vítimas de torturas dos aparelhos repressivos, sendo duas mulheres, Derlei Catarina de Luca e Marlene Soccas.

Disponível em: <http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sceh/article/view/1099>



- Pedir que os estudantes anotem no caderno informações como nome, idade, em qual estado brasileiro residia, qual era sua profissão e/ou escolarização, qual movimento ou organização pertenciam, se foi presa, torturada, exilada e/ou viveu de forma clandestina; A intenção com esta pesquisa é possibilitar conhecer a história e experiências de cada uma dessas mulheres na luta armada privilegiando suas narrativas subjetivas. O docente pode sugerir sites de busca;



PARA SABER MAIS

LEITURA COMPLEMENTAR



Sugestão de material para contextualização histórica. Revista Primeira Pauta, publicada no site Issuu.com (Publishing for the creative generation).

Disponível em: https://issuu.com/jprimeirapauta/docs/primeira_pauta_108



Sugestão de material sobre a Ditadura Militar. História em quadrinhos.

Disponível em: <https://issuu.com/efivest/docs/2ditadura>



- Penso que seria interessante propor a inserção de fotografias dessas mulheres no momento de socialização de suas esquisas, pois contribui para que os educandos no momento de construção do conhecimento consigam conhecer não somente suas histórias invisibilizadas, mas também suas faces. Os estudantes poderiam expor suas imagens no recurso de multimídias da escola, o qual deve ser previamente agendado, ou caso possuam celular a imagem pode ser baixada e mostrada para a turma, ou baixar a imagem e fazer impressão simples.
- Como sugestão o docente pode selecionar e extrair os nomes de mulheres que participaram a luta armada para realizar o sorteio a partir da obra *Direito à memória e à verdade: Luta, substantivo feminino*.
- Para embasar as questões referentes ao protagonismo feminino na luta armada, recomendo que retome a reflexão realizada na subseção 2.3, da dissertação intitulada "Temas sensíveis e as mulheres na Ditadura Militar" a partir da página 46, e a subseção 2.3.2, intitulada "As mulheres na Ditadura Militar" que se inicia na página 54 desta pesquisa.

Libertado Embaixador Alemão 40 presos políticos chegam à Argélia



PARA SABER MAIS

LEITURA COMPLEMENTAR



"Direito à memória e à verdade: Luta, substantivo feminino"
Contexto Histórico - páginas
19 a 25 do livro

Disponível em: http://www.dh-net.org.br/dados/livros/dh/livro_se-dh_mulheres_ditadura.pdf.

Site para pesquisa:
<http://memoriasdeditadura.org.br/>

TROPAS MARCHAM CONTRA JANGO





PARA SABER MAIS

LEITURA COMPLEMENTAR



Sugestão de material para pesquisa Revista Memorial Sensorial – um ensaio da memória da Ditadura Militar no Brasil.

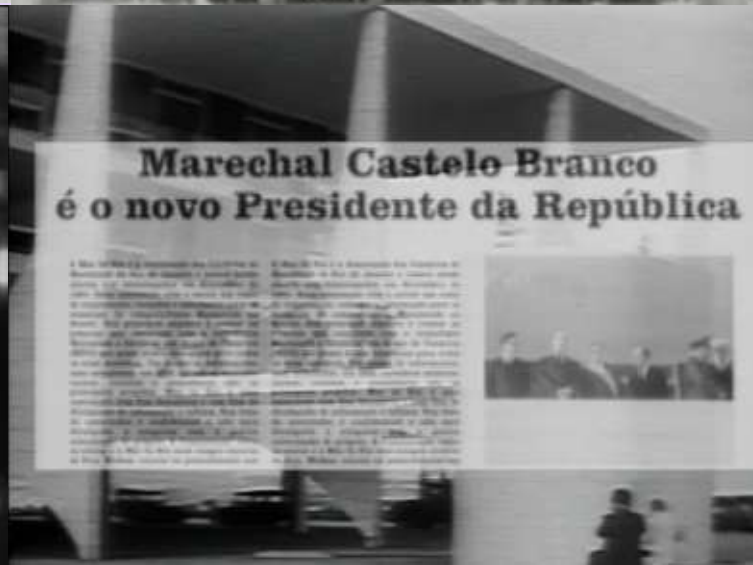
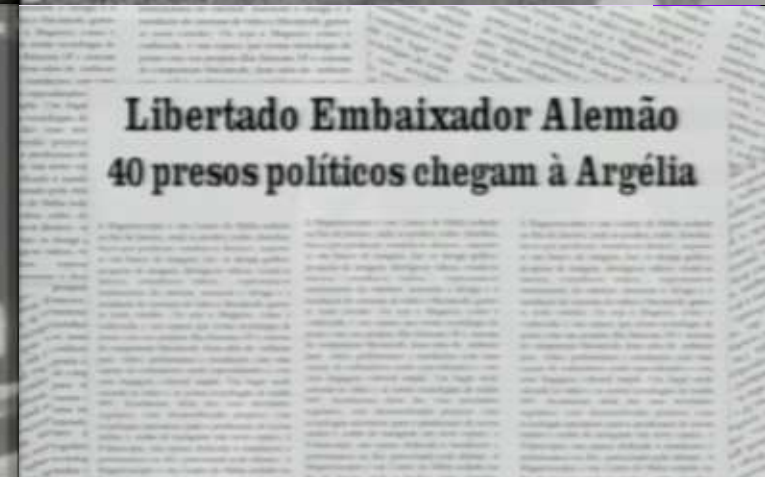
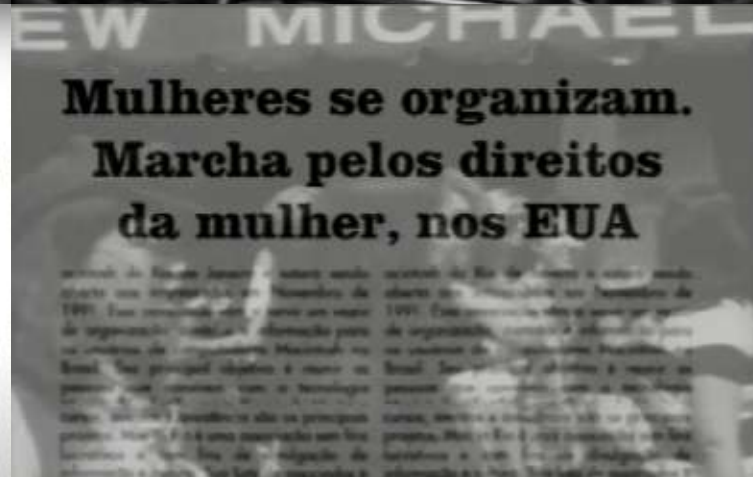
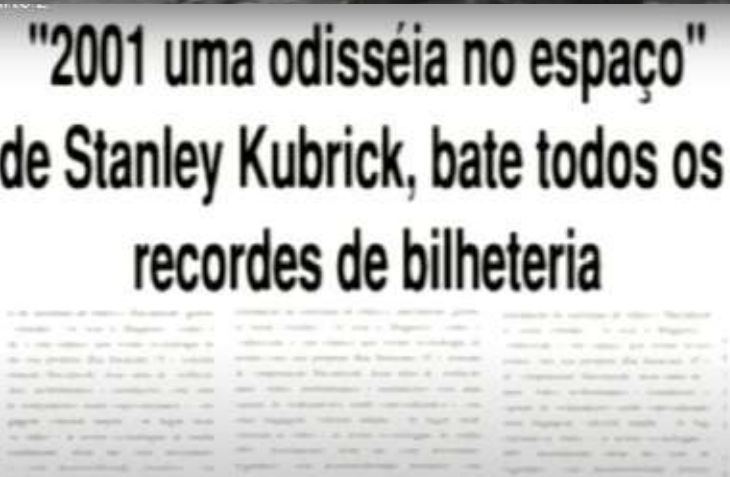
Disponível em: https://issuu.com/mafunicello/docs/tfg_marcella_funicello_pgs_separada



Sugestão de material para pesquisa - jornal sobre a invasão da Faculdade de Medicina no Rio de Janeiro.

. Disponível em: <https://www.cremerj.org.br/acervohistorico/download/81;jsessionid=1B330EF2CB8106EA3B217756B8AF37D9>







PARA SABER MAIS

LEITURA COMPLEMENTAR

Sugestão de material para pesquisa e contextualização da Ditadura Militar em terras catarinenses – Reportagem “Relembrando o AI-5 em Santa Catarina”, escrita por Upiara Boschi, publicada no dia 01/11/2019.

Disponível em: : <https://www.nsctotal.com.br/colunistas/upiara-boschi/relembrando-o-ai-5-em-santa-catarina>



Higinio Pio era prefeito de Balneário Camboriú quando foi preso pelo regime militar. Morreu 12 dias depois e durante 45 anos a versão oficial foi a de que se suicidara. Foto: Reprodução

O Ato Institucional Número 5 (AI-5), citado por Eduardo Bolsonaro (PSL-SP) como possível resposta a uma radicalização da esquerda, deixou marcas na história do Brasil. Foi o instrumento que viabilizou o período mais repressivo do regime militar que governou o Brasil de 1964 a 1985. Essas memórias, claro, passam por Santa Catarina.

É possível dizer que o AI-5 começou em Florianópolis alguns dias antes do 13 de dezembro de 1968. Mais precisamente, no dia 4 daquele mês, quando alguns estudantes da Universidade Federal de Santa Catarina foram levados presos sem mandado ou qualquer decisão formal. Uma delas, Derlei Catarina de Luca, teria ouvido a justificativa do então secretário de Segurança, Paulo Vieira da Rosa, o general Rosinha. Vem o presidente da República e nós não queremos confusão na cidade.

As únicas pessoas que podem aprontar confusão são vocês, então é para prevenir.

No dia 5, oito dias antes de assinar o ato institucional que faria do regime militar passar de "ditadura envergonhada" para "ditadura escancarada" - nos termos do jornalista Elio Gaspari em sua série de livros sobre o período - o presidente marechal Arthur da Costa e Silva veio a Florianópolis para ser paraninfo da turma de formandos de Farmácia e Bioquímica da UFSC.

O grupo de estudantes levado na véspera por homens fardados - na moradia estudantil, na fila do restaurante universitário, em suas casas ou locais de trabalho - vinha distribuindo panfletos convocando protestos



PARA SABER MAIS

LEITURA COMPLEMENTAR

em frente ao Teatro Álvaro de Carvalho, onde transcorreria a cerimônia. Não houve protesto. Costa e Silva foi recebido pelo governador Ivo Silveira no palácio do governo - hoje Museu Cruz e Souza - e de lá seguiram a pé ao teatro. Os estudantes foram soltos às 16 horas, quando o presidente deixou a capital catarinense.

O episódio foi uma pequena e tênue amostra do que estava por vir. No dia 13, o AI-5 deu instrumentos para que a repressão aos adversários do regime militar perdesse qualquer limite institucional. Naquela noite, a polícia entrou no Diretório Central dos Estudantes da UFSC. O medo causado pelo anúncio do AI-5 já havia muitos deixarem o local e até suas casas, mas dois estudantes ainda estavam lá e foram levados. Um deles viria a ser eleito prefeito de Florianópolis em 1992, Sérgio Grando.

Mas foi um prefeito em pleno exercício do cargo um dos maiores símbolos da repressão oficializada pelo AI-5 em Santa Catarina: Higino João Pio, primeiro prefeito de Balneário Camboriú, foi levado de casa em 19 de fevereiro de 1969 em uma caminhonete sem identificação conduzida por policiais do DOPS - Departamento de Ordem Política e Social. Passados 12 dias, a família recebeu a notícia de que ele havia se suicidado em um prédio da Marinha em Florianópolis.

Higino Pio foi encontrado morto com as pernas eretas, os pés tocando o chão, os braços ligeiramente curvados, o queixo apoiado em uma saliência da parede de azulejo do banheiro do camarote do capelão, na Escola de Aprendizes de Marinheiros. Ao redor de seu pescoço, o rosto virado para a parede, um arame firmemente amarrado, com um nó fixo, preso

fragilmente com duas voltas a um registro de água a dois metros de altura. O caso foi considerado oficialmente suicídio durante 45 anos, até a reavaliação pela Comissão da Verdade levar os peritos que analisaram o material disponível a considerar a cena da morte do prefeito mais forjada que a do suicídio do jornalista Vladimir Herzog - um dos casos emblemáticos do daqueles anos de chumbo.

No caso de Higino Pio estão todas as digitais do AI-5. A prisão por motivação política, a suspensão dos habeas corpus, a possibilidade de a União intervir - sob pretexto de “segurança nacional” - em Estados e municípios nomeando interventores no lugar de governadores e prefeitos eleitos. Balneário Camboriú passou um ano sob comando de um interventor - que não encontrou provas de algum desvio de conduta do prefeito capturado pelo regime e nunca devolvido a sua cidade.

A criminalização da oposição política levou ao fechamento do Congresso Nacional das assembleias legislativas estaduais por quase um ano. Em Santa Catarina, a volta dos trabalhos do Legislativo foi marcada pela cassação de cinco deputados estaduais - Evilásio Nery Caon, Fernando Viegas de Amorim, Genir Destri, Manoel Dias e Waldemar Sales. O AI-5 dava ao presidente da República o direito de decretar a suspensão dos direitos políticos dos cidadãos considerados subversivos, privando-os por até dez anos da capacidade de votação ou de eleição.

(alguns dos relatos que fazem parte deste texto têm como origem o trabalho de conclusão de curso do jornalista Mateus Vargas sobre as ações do regime militar na UFSC. Leia a íntegra)



PARA SABER MAIS

PARA AMPLIAR CONHECIMENTO

Sugestão de dissertações e teses que versam sobre protagonismo feminino na resistência contra o governo ditatorial. Estas pesquisas trouxeram contribuições valiosas na construção do “estado da arte” da presente pesquisa. Aos que desejarem se aprofundar na temática recomendo.

BRIGGMANN, LUISA DORNELLES. **Mulheres que foram à luta contra a ditadura nas páginas do jornal Correio do Povo (1968 - 1975)**. Mestrado em HISTÓRIA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis, p. 181. 2019.

RIBEIRO, Maria Cláudia Badan. **Experiência de luta na emancipação feminina: mulheres na ALN**. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

JOFFILY, O. R. ESPERANÇA EQUILIBRISTA - **RESISTÊNCIA FEMININA À DITADURA MILITAR NO BRASIL (1964 -1985)**. Doutorado em CIÊNCIAS SOCIAIS - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO, São Paulo, p. 167. 2005.

CRESQUI, C. **PROCEDIMENTOS NARRATIVOS DE MINISSÉRIES TELEVISIVAS NA TRANSPOSIÇÃO DE FATOS DA HISTÓRIA: OS CASOS DE ANOS REBELDES, AGOSTO E JK**. Mestrado em COMUNICAÇÃO SOCIAL - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, p. 182. 2009.

NUNES, M. L. **TELEDRAMATURGIA DE MINISSÉRIE: A RELAÇÃO ENTRE A HISTÓRIA E FICÇÃO EM ANOS REBELDES**. Mestrado em HISTÓRIA - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia, p. 112. 2016.

MELO, A. C. P. de. **História e ficção: na minissérie Anos Rebeldes**. Mestrado em HISTÓRIA - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia, p. 123. 2006.

GONZAGA, S. **A visão global da história : a ditadura civil-militar através da minissérie Anos Rebeldes**. Mestrado em HISTÓRIA - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, Porto Alegre, p. 162. 2013.

DORES, F. G. das. **Anos Rebeldes: o que ficou?** Mestrado em SOCIOLOGIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO, Araraquara, p. 184. 2000.

JÚNIOR, R. A. **MEMÓRIAS DA DITADURA MILITAR E OS “REBELDES” ANOS OITENTA**. Doutorado em HISTÓRIA Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Belo Horizonte, p. 349. 2009.

ANTONIETTI, A. C. **A MÚSICA DA MINISSÉRIE BRASILEIRA NO EXEMPLO DE ANOS REBELDES**. Mestrado em MÚSICA - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas, p. 214. 2012.



TERCEIRO MOMENTO (5ª e 6ª aulas):
Mulheres na luta armada

Terceiro momento (5ª e 6ª aulas)

Mulheres na luta armada

- Informar aos estudantes que a pesquisa solicitada como lição de casa sobre mulheres que protagonizaram a luta armada será retomada no momento de socialização, para que eles possam relacionar a pesquisa realizada com os excertos analisados e a cena da minissérie que será exibida.
- Exibir trecho que antecede a saída de Heloísa da prisão em que Fábio (José Wilker/pai de Helô) conversa com o Comandante do Exército (Herson Capri), o qual expõe o discurso proferido pelos militares em relação às mulheres que se engajavam nas organizações clandestinas de esquerda, e da conversa que Heloísa tem com o pai após sair da prisão, na qual fica implícito







PARA SABER MAIS LEITURA COMPLEMENTAR

Depoimentos dados à Comissão Nacional da Verdade ajudam a esclarecer crimes da ditadura

Bele Horizonte, 30 de março de 2014 - 13

Contra a violação, a verdade

■ CARLA ALVES

“Você não tem mais o que temer. Sua missão está cumprida. Você venceu”. Com essas palavras a dona de casa Celina Romeu encenou um emocionado depoimento à Comissão Nacional da Verdade (CNV), na última semana. Ela se refere à irmã, Inês Etienne Romeu, que, sequestrada ao lado dela, viu um pouco do seu marido ser contado por testemunhos, vídeos e relatos da investigação policial.

Única sobrevivente do local que ganhou o nome de Casa da Morte, em Petrópolis, na Ilha de Jururu, Inês foi a última, entre todos os presos políticos, a ser libertada. Hoje, aos 69 anos, anda e fala com dificuldades, fruto de um ataque, além de esclarecido, em 2003. Na juventude, em meio bancária, foi capturada por militares da ditadura.

Suicidou quase diariamente nos 96 dias em que foi mantida em cárcere na casa, Inês por pouco não chegou à morte. Agredida, foi espancada, levou choques. Limpava a cozinha completamente, enquanto novos grupos de homens que a cercavam. Até set decedido aos trópicos, em 1971, na porta da casa de Inês, na Panguinha, em Belo Horizonte, Inês viu vários amigos chegarem à Casa da Morte e serem mortos.

A esboçada, que mais tarde se dedicou ao curso de história, só conseguiu ser retirada da casa após convencer seus torturadores de que se tornaria uma informante do Exército.

Oito anos se passaram, como presa política, no Rio de Janeiro, até que Inês conseguiu a saída e pôde finalmente revelar, num depoimento histórico, o que passou. “A Casa da Morte abrigou os desaparecidos em uma política de Estado, operada pelo Exército”, concluiu o coordenador da comissão, Pedro Dalari. A comissão recebeu 27 nomes de desaparecidos políticos que podem ter passado pela casa, e, após, serão descobertos outros possíveis clandestinos de tortura, inclusive em Minas.

Com base no depoimento de Inês, a comissão identifica torturadores e sua em diligências. Há 15 dias, ao receber em sua casa o delegado Daniel Lemos, ex-colega da Polícia Federal à CNV, Inês deu mais uma demonstração de ter preservado uma memória histórica.

A mulher que conseguiu levar a política à Casa da Morte, dez anos após ter vivido o lugar – ela guardou na mente o número da casa, nome do carcereiro e do cozinheiro marido pelos militares –, identificou no meio de uma pilha de fotos antigas, um a um, seis homens que a subnutriam e nutriram impiedosamente de espancamentos.

Antes como Inês, entre vítimas das atrocidades praticadas na ditadura encontram na comissão o respeito para reviverem o que sofreram. Criada em maio de 2012, a CNV realizou até a última terça-feira 61 audiências públicas, com pelo menos 450 pessoas envolvidas.

Só em Minas, foram três eventos públicos. Dos encontros e de depoimentos tomados em sigilo, a comissão tem conseguido importantes avanços na apuração das graves violações dos direitos humanos cometidos no Brasil entre 1946 e 1988. O relatório final, que é um documento público, está marcado para ser concluído em dezembro deste ano. Na petição, algumas medidas já foram propostas como a definição pela Justiça de São Paulo, que, após a recomendação do grupo, determinou a mudança do registro do

Reparação moral é fruto de trabalho da Comissão de Anistia

Com a ação do Estado, que se encarregou de investigar os abusos cometidos na ditadura, desde 2007 a Comissão de Anistia, com atuação nacional, ampliou o trabalho que começou, em 2002, com a missão de atuar na política de reparação moral das vítimas, inclusive com as indenizações necessárias.

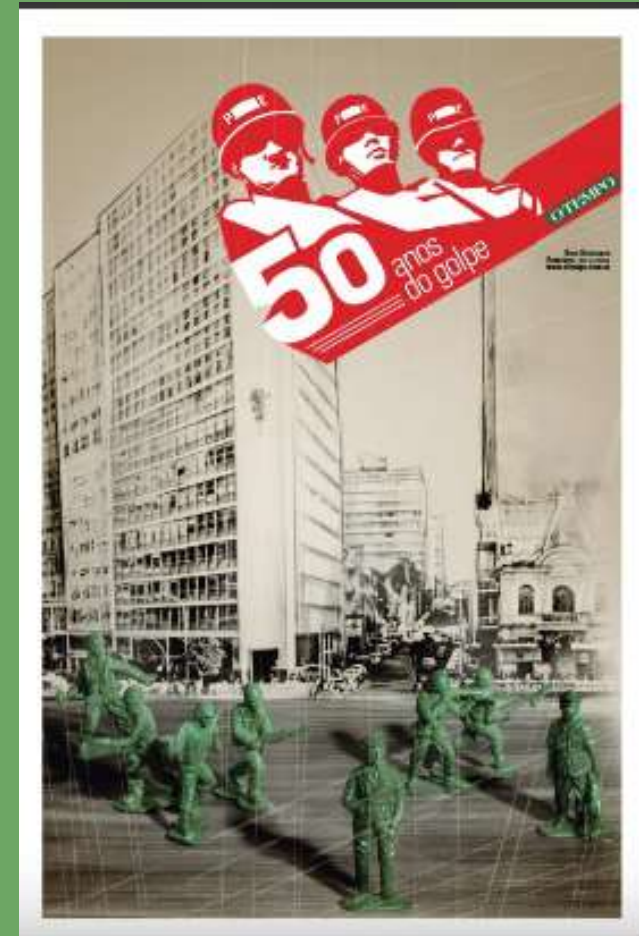
As Comissões da Anistia, serviços públicos locais de apuração de requerimentos de anistia e indenização a quem fazesse crime a ditadura, são um exemplo. “Acredite de ser a primeira vez que a pessoa recebe um pedido de desculpa. É muito emocionante”. Tem uma geração nova que precisa ser estimulada para o diálogo, explica Anaclara Bardi Tavares, diretora da comissão.

Sobrevivente. Torturada na Casa da Morte, Inês Etienne Romeu seu marido investigado pela Comissão Nacional da Verdade

Reparação moral é fruto de trabalho da Comissão de Anistia

Com a ação do Estado, que se encarregou de investigar os abusos cometidos na ditadura, desde 2007 a Comissão de Anistia, com atuação nacional, ampliou o trabalho que começou, em 2002, com a missão de atuar na política de reparação moral das vítimas, inclusive com as indenizações necessárias.

As Comissões da Anistia, serviços públicos locais de apuração de requerimentos de anistia e indenização a quem fazesse crime a ditadura, são um exemplo. “Acredite de ser a primeira vez que a pessoa recebe um pedido de desculpa. É muito emocionante”. Tem uma geração nova que precisa ser estimulada para o diálogo, explica Anaclara Bardi Tavares, diretora da comissão.



Inês Etienne Romeu – Imagens extraídas do site Memórias da ditadura. Disponíveis em: <https://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/ines-etienne-romeu/>

Edição sobre os 50 anos do golpe, publicado no site Issu.com (Publishing for the creative generation).

Ver página 13 – depoimento à Comissão Nacional da Verdade de Inês Etienne, ex-militante e dirigente das organizações Vanguarda Armada Revolucionária – Palmares (VAR-Palmares) e da Organização Revolucionária Marxista Política Operária (Polop). Única sobrevivente da “Casa da Morte” em Petrópolis.

Disponível em: https://issuu.com/otempo/docs/binder1_4fd965b399df10



o emprego da tortura e da violação dos Direitos Humanos. Disco 3* (00:07:43 – 00:18:43 aproximadamente 12 minutos). Cabe lembrar que a professora deve ter isso planejado de maneira prévia para que não ocorra intervalos e a turma se distraia.

- Após a exibição do referido trecho, solicitar que os educandos formem duplas para leitura e análise de excertos de obras historiográficas disponibilizadas nos anexos os quais versam o discurso disseminado pelos militares e por uma parcela da sociedade civil conservadora em relação a essas mulheres (cerca de 15 minutos). Para fazer o contraponto sobre o papel da mulher e da condição feminina vigente naquele período, também serão analisados trechos que tratam da participação das mulheres que apoiaram o golpe e participaram da Marcha



da família com Deus pela liberdade. Os objetivos desta análise de excertos são que os estudantes identifiquem os diferentes protagonismos dos papéis femininos durante a Ditadura Militar brasileira, bem como enfatizar a presença feminina no combate ao governo ditatorial nos movimentos de resistência e luta armada. Para além desses objetivos, a intenção é que a construção do conhecimento histórico ocorra de forma coletiva ao longo do momento de socialização e protagonismos dos estudantes. Cabe ao docente mediar este momento, relacionando os excertos com as cenas assistidas da minissérie. Isso será realizado de forma oral adotando o método dialógico como ferramenta privilegiada para a construção do conhecimento. Entende-se que o diálogo estabelecido entre o professor e os estudantes propicia a construção conhecimento e aprendizagem para ambos a partir das reflexões suscitadas em conjunto. Tal método

também possibilita o protagonismo dos estudantes no processo da construção do conhecimento histórico.

- Após assistirem à cena e analisarem os excertos, algumas problematizações serão propostas para nortear e estimular o debate, como, por exemplo, por quem as mulheres que apoiaram o golpe eram consideradas cidadãs ativas politicamente? Qual a intenção de desqualificar as mulheres que faziam oposição ao governo? A quais segmentos sociais pertenciam às mulheres que participaram da luta armada, segundo a minissérie? As transformações sociais ocorridas nos anos 1960 justificam o engajamento dessas mulheres no cenário político e no combate à Ditadura Militar Brasileira? Por quê? Mencionar



quais eram os grupos guerrilheiros e suas características. Como se dava a entrada das mulheres nos grupos clandestinos? Podemos considerar que o número de mulheres que participaram das ações armadas é insignificante considerando o contexto em que viviam? Por quê? Quais mudanças são percebidas na personagem Heloísa dos primeiros capítulos exibidos até agora? Essas questões deverão ser respondidas com base nos excertos dos textos em anexo, os quais devem ser entregues para os estudantes como recurso didático para pesquisa.

- Para finalizar esse momento os estudantes devem socializar a pesquisa sobre as mulheres fazendo relações com os textos e com a cena trabalhada em sala de aula. Essa atividade pode ser realizada da seguinte forma: Solicitar que os estudantes formem duplas; Distribuir os excertos em anexo. Os estudantes devem ler, interpretar, analisar e expor suas percepções acerca do texto recebido. Em seguida solicitar que estas impressões da dupla sejam registradas no próprio excerto que foi entregue. Nunca é demais lembrá-los para identificar o nome dos integrantes da dupla para devidas considerações avaliativas.

- Para saber mais sobre as mulheres na luta armada recomendo retomar discussão realizada no item 2.3 da dissertação da qual faz parte esta proposta de sequência didática, bem como os excertos que compõem as aulas desta proposta didática. Estes excertos foram selecionados para serem utilizados como recursos didáticos de forma a contribuir e complementar as aprendizagens almejadas sobre a temática. Os excertos constam na seção 9 desta sequência didática denominada "Anexos da Sequência Didática". Além dos excertos nesta seção encontram-se as atividades relacionadas as aulas.





QUARTO MOMENTO (7ª e 8ª aulas):
**Atividades desempenhadas
pelas mulheres na luta armada**

Quarto momento (7ª e 8ª aulas)

Atividades desempenhadas pelas mulheres na luta armada

- Comunicar aos estudantes que as cenas as quais serão exibidas nesta aula tratam sobre as múltiplas tarefas desempenhadas pelas mulheres nas organizações clandestinas de esquerda.
- Solicitar que os estudantes descrevam de forma escrita no caderno quais atividades as personagens Sandra e Heloísa desempenhavam nas ações, como, por exemplo, dirigir em ações, retaguarda armada de companheiros, atividades domésticas, distribuir de jornais e panfletos com conteúdos 'subversivos', comprar suprimentos para o aparelho, fazer fachada para não levantar suspeitas, organizar de fuga dos companheiros para o exterior, elo entre os familiares e os exilados;



- Pedir para que os educandos fiquem atentos aos termos e gírias utilizadas pelos atores nos diálogos e o que entenderam sobre tais palavras a partir do contexto da cena. Por exemplo, a gíria "desbunde", o que isso significava no contexto da luta armada? Tal proposta tem como objetivo registrar o entendimento acerca dessas gírias, para ser propiciada a construção do conhecimento histórico acerca do período estudado, além de consolidar o conhecimento, dado que o exercício da escrita é de fundamental importância no processo do ensino aprendizagem.



- Para este momento foram selecionadas as seguintes cenas:

Disco 1* – Cena 1 (01:44:42 – 01:46:38) Sandra em reunião com membros do movimento. A cena representa a atuação da personagem na tomada de decisão junto aos demais participantes da organização.

Disco 2* – Cena 2 (01:48:19 – 01:48:45) Sandra atuando na distribuição de jornais clandestinos.

Cena 3 (02:37:01 – 02:38:57) Resgate do companheiro Marcelo que estava preso. Sandra atua como mentora intelectual/organização, retaguarda armada e motorista da ação.

Cena 4 (02:51:13 – 02:52:00) Sandra articula com João Alfredo uma forma de avisar Ubaldo que a polícia estava atrás dele. Ubaldo era informante da organização devido a sua profissão





de fotógrafo do jornal.

Cena 5 (02:53:26 – 02:55:06) Sequência da cena anterior. Ação para livrar Ubaldo da polícia.

Cena 6 (03:09:06 – 03:09:58) Reunião da organização, o desbunde de André. Sandra atua como liderança, tomada de decisão acerca da desistência do companheiro André.

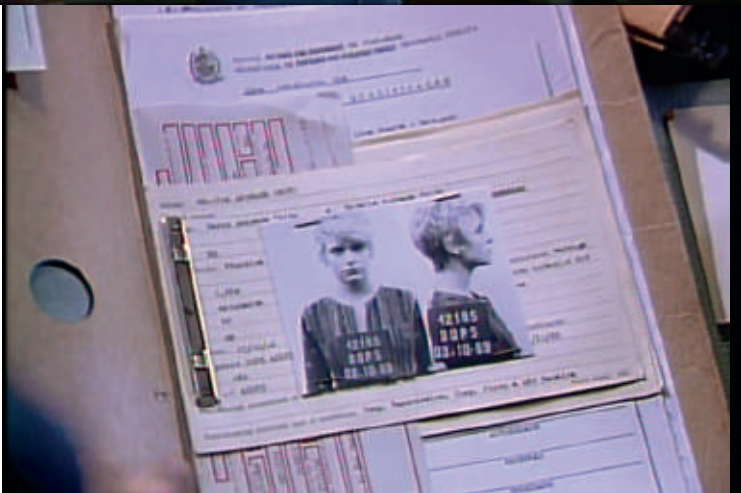
Cena 7 (03:12:29 – 03:14:16) Sequência da cena anterior. Sandra e João Alfredo conversam sobre o desbunde de André, a necessidade de mudar de aparelho e a clandestinidade. Sandra atua como mentora intelectual procurando imóveis e conscientização sobre a necessidade da clandestinidade.

Cena 8 (03:54:54 – 03:56:48) Documentação falsa para vida clandestina. Sandra conversa com João Alfredo sobre nomes falsos e funções que exerceriam como fachada para vida clandestina.

Disco 3* - Cena 9 (00:35:09 – 00:36:43) Organização para sequestro do embaixador suíço. Reunião para passar os detalhes da ação de um novo sequestro. Estão presentes na cena Dr. Salviano, Heloísa, Sandra, Marcelo, João Alfredo e Pedro.

Cena 10 (00:39:38 – 00:40:27) Fazer fachada - Explorar a questão da importância de que a personagem Heloísa representasse o papel feminino o qual era socialmente esperado de uma mulher, ver novela, conversar com os vizinhos, fazer as atividades domésticas. Tudo isso visava não chamar a atenção da vizinhança, que poderia denunciar o aparelho caso percebesse algo considerado anormal. Além das tarefas domésticas, Heloísa portava arma, participava das discussões e votações e ficava vigiando o embaixador. Para a militante feminina, a dupla jornada de trabalho era uma realidade.







Cena 11 (00:40:29 – 00:41:00) Heloísa vai armada até a porta por conta dos barulhos que ouviram, desempenhando, entre outras funções, a de segurança do aparelho.

Cena 12 (01:01:24 – 01:02:45) A cena representa que as decisões nestas ações eram tomadas de forma coletiva e democrática. Na cena, Heloísa representou o voto de minerva e foi contrária a matar o embaixador. Isso demonstra que Heloísa tinha poder de decisão como os demais homens presentes.

Cena 13 (01:59:34 – 02:04:49) Nesta cena, Heloísa atua como motorista da fuga que ela e João precisaram fazer por estarem sendo seguidos pela polícia. Houve troca de tiros e João foi baleado.

Heloísa teve habilidade ao dirigir em alta velocidade, pressionada por estarem na mira da polícia e com o amigo baleado.



Representa mulher determinada, forte e pró-ativa frente às demandas inesperadas que a luta armada poderia reservar a quem decidisse se engajar. Poucas mulheres se dispunham a esse perigo.

Cena 14 (02:43:42 – 02:44:14) Encontro entre Maria Lúcia e Sandra para combinar e organizar a fuga de Heloísa, João Alfredo e Marcelo.

Essa cena relata a dificuldade em se organizar uma fuga. Uma ação dessas demanda muitas coisas, dinheiro, contatos, esquemas para ajudar a fuga, conhecer rotas clandestinas, pessoas que façam o transporte, pois, no caso da minissérie, é fugir via terrestre passando por fronteiras em um caminhão.

Cena 15 (03:18:56 – 03:19:54) Sandra atua como a pessoa responsável por fazer a mediação das correspondências que



chegavam de João Alfredo, o qual estava exilado, e sua família. Essa atuação de Sandra como intermediária era importante, pois, assim, tanto João Alfredo, quanto sua família, não corria o risco de que os órgãos repressivos pudessem fazer algo contra eles.

- Após exibir os trechos selecionados da minissérie *Anos Rebeldes*, solicitar que os educandos escrevam em seus cadernos quais eram as atividades e ações desempenhadas pelas personagens Sandra e Heloísa na luta armada. Para isso, a professora deverá assistir, de preferência, a minissérie completa e a partir daí realizar a seleção das cenas que avalia como relevante para trabalhar tal temática previamente.

- Pedir que os estudantes façam um glossário dos termos e gírias conforme sua compreensão acerca das cenas assistidas; (aparelho; desbunde; alienado, revolucionário teórico; simpati-

zante; pequeno burguês; fazer fachada).

- Encerrar esse momento com a socialização dos estudantes sobre as diversas atuações das mulheres no contexto da luta armada. Estimular a reflexão e argumentação sobre a coragem e a ousadia dessas mulheres nessas ações, considerando o papel social esperado das mulheres naquele contexto histórico, bem como o medo e a inexperiência em ações truculentas, como nos casos em que atuavam na luta armada.



PARA SABER MAIS

VÍDEO COMPLEMENTAR

Sugestões de vídeos para conhecer as história das militantes:

Vera Sílvia Magalhães

Disponível em:

- <https://www.youtube.com/watch?v=JHgnoQM35sE>

- <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/131294>

Maria Augusta Carneiro Ribeiro (Guta)

Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=3_iXYqOG3gc

Maria Auxiliadora Lara Barcelos

Disponível em:

- https://www.youtube.com/watch?v=1G5lr_rGhQI

- <https://www.youtube.com/watch?v=5sWYDtBtLck&t=4s>





QUINTO MOMENTO (9ª e 10ª aulas):
Ações Repressivas

Quinto momento (9ª e 10ª aulas)

Ações Repressivas

- Informar aos educandos que os trechos selecionados e exibidos neste momento se referem ao recrudescimento das ações repressivas do governo ditatorial (Estado de Medo). Retomar com os estudantes a pesquisa realizada na primeira atividade desta sequência didática, a qual aborda definições sobre ato institucional, e problematizar/relacionar com as cenas assistidas.
- Antes da exibição das cenas selecionadas, entregar para os estudantes texto impresso para leitura coletiva, extraídos da obra historiográfica *Direito à memória e à verdade: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos* (2007), visan-

do contextualizar como se deu a criação do aparato repressivo e seus desdobramentos, ou obra *Direito à memória e à verdade: Luta, substantivo feminino* (2010). Preparar impressão – metade das cópias referente ao número de estudantes da turma par cada excerto.

- Abordar conceitos e termos como: resistência, repressão/“Estado de Medo” /violência, legitimidade do Estado, cerceamento dos direitos civis e políticos, Estado de Exceção, oposição, clandestinidade, subversão, expropriação, guerrilha urbana, luta armada , e de que formas os estudantes os mobilizam suas percepções com as cenas exibidas e os textos lidos.





- Solicitar que os educandos grifem no texto o que era a Doutrina de Segurança Nacional; quem era considerado inimigo da Pátria nesse contexto; quais as diferentes conceituações de guerra expostas no texto; o que foi a OBAN, quais eram as atividades desempenhadas para se obter informações; de que forma viviam os militantes clandestinos? Em quais personagens da trama podemos identificar a vida clandestina? Como a clandestinidade dos militantes favorecia a repressão? O que você compreende por “cultura” de medo? de que forma elas foram representadas pela minissérie?

- Expor as diversas formas de tortura praticadas contra as mulheres pelos órgãos repressivos. Mencionar com os estudantes o caso de Inês Etienne Romeu, militante de uma organização de esquerda clandestina que sequestrou o embaixador suíço Giovanni Enrico Bucher. Ela foi presa, torturada e estuprada em um local clandestino de tortura denominado Casa da Morte, na cidade de Petrópolis (RJ). Após 50 anos do ocorrido sua denúncia de sequestro e estupro contra o sargento reformado Antônio Waneir Pinheiro de Lima foi acatada pelo TRF-2 (Tribunal Regional Federal da 2ª Região). Reportagem completa disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/08/14/politica/1565802126_256909.html

- Para este momento foram selecionadas as seguintes cenas: Disco 2* – Cena 1 (01:25:20 – 01:25:58) Marco das ações repressivas. Missa de 7º dia do estudante Edson Luís.

Cena 2 (01:25:59 – 01:28:42) Continuidade da cena anterior – Diálogo entre pai (Dr. Salviano) e a filha (Sandra).

As cenas descritas não têm relação com mulheres ou com a luta armada, mas são cenas que abordam o episódio da forte repressão no dia da missa de sétimo dia do estudante Edson Luís morto pela repressão no restaurante do Calabouço.

Cabe explorar as referidas cenas, pois relatam os acontecimentos daquele dia emblemático. Servindo para contextualizar o período em que a repressão se tornou mais ofensiva.

O ano de 1968 foi o ano da intensificação dos aparelhos de repressão do governo ditatorial, sobretudo após o dia 13 de dezembro de 1968, quando o AI-5 foi instaurado.

Evidenciar que o movimento da luta armada passou por um período de modificações em suas abordagens a partir desse ano.

Chamar a atenção dos estudantes para o cenário no qual foram realizadas tais cenas, pois buscava representar através de um local escuro, que expressava tristeza e perplexidade com o que estava acontecendo.

O fundo musical que compôs a cena era uma música fúnebre.

Trecho emblemático; contribui para perceber até que ponto as ações repressivas do governo chegaram e as formas utilizadas



PARA SABER MAIS

LEITURA COMPLEMENTAR



Sugestão de material sobre a Ditadura Militar em Chapecó/SC. Revista EXPERIMENTUS

Disponível em: https://issuu.com/acinjornal/docs/revista_experimentus_edicao_9



na minissérie que despertam sensações e sensibilizam os estudantes.

- Propor problematizações para direcionar este estudo e contextualizar as cenas exibidas, tais como: O que foi o DOPS? Como você se sentiu ao ver a narrativa sobre o desfecho da missa de sétimo de Edson Luís? De que forma o autor da minissérie demonstrou na cena exibida o clima de tensão daquele evento histórico?

Cena 3 (02:09:53 – 02:10:25) Leitura do AI- 5 veiculados na rádio e televisão. O “Golpe dentro do Golpe”

Qual presidente em exercício editou este Ato Institucional? Qual o objetivo ao instaurá-lo? Você já imaginou ter uma lei que permita um investigador da polícia entrar em sua casa sem um mandado de prisão?

Cena 4 (0:04:00 – 0:04:33) A prisão de Heloísa

Nesta cena ficam evidenciadas as formas de abordagem da polícia para prender os ditos subversivos, e a forma como eles agiam.

Cena 5 (03:14:11 – 03:15:21) Cena na qual João Alfredo, Heloísa e Marcelo tentam despistar o aparato policial para fuga do país.

Cena 6 (03:16:07 – 03:17:57) Sequência da cena anterior. A morte de Heloísa

A partir desta cena, você consegue identificar semelhanças entre a truculência da polícia do exército que executou Heloísa e da polícia militar nos dias de hoje? Abordar essa questão com os estudantes, estimulando a reflexão com algum exemplo ocorrido recentemente.



PARA SABER MAIS

LEITURA COMPLEMENTAR



Sugestões de Pesquisa:

Projeto “Brasil: Nunca Mais” (1985)

Tomo V – volume 1- A tortura - Quadro 116 – Tipos de Tortura e total de denúncias (páginas 66 a 71).

Quadro 117 – Tipos de Tortura (Código Compacto) Neste quadro contém a descrição dos tipos de tortura (páginas 72 e 73).

Quadro 118 – Tipo de Tortura utilizada por sexo (Código Compacto) (páginas 74).

Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/memoria/nuncamais/index.htm>

*Site para pesquisa: <https://documentosrevelados.com.br/category/repressao/>

Mencionar o imaginário construído por meio dos jornais da época a respeito dos ditos terroristas e da figura da “loira dos assaltos”, haja vista que Heloísa foi morta devido ao comentário que o investigador havia feito com o soldado, de que essas subversivas atiravam e matavam sem pensar duas vezes.

- Finalizar o momento com a mediação do docente acerca dos atos repressivos desempenhados nesse período histórico, estimulando a reflexão e a argumentação dos estudantes sobre a importância de um sistema político democrático, bem como de sua preservação, a partir do texto entregue para leitura e, ainda, relacionar os conhecimentos apreendidos com as cenas assistidas.



REFERÊNCIAS

ANOS REBELDES (DVD). Rio de Janeiro: Globo Vídeo, 2003.

BRASIL. **Comissão Especial sobre Mortos e Direito à verdade e à memória:** Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos / Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos - Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007 400p. : il.

BRIGGMANN, Luísa Dornelles. **Mulheres que foram à luta contra a ditadura nas páginas do jornal Correio do Povo (1968 - 1975).** Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

BRIGGMANN, Luísa Dornelles; WOLFF, Cristina Scheibe. Mulheres militantes de esquerda na ditadura brasileira. In: WOLFF, Cristina Scheibe; ZANDONÁ, Jair; MELLO, Soraia Carolina de. (Orgs.). **Mulheres de Luta: feminismo e esquerdas no Brasil (1964-1985).** [recurso eletrônico] / - 1. ed. – Curitiba: Appris, 2019. 1 arquivo – (Educação e direitos humanos: diversidade de gênero, sexual e étnico-racial).

COLLING, Ana Maria. **A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil.** Rio de Janeiro; Rosa dos Tempos, 1997.

_____. As Mulheres e a Ditadura Militar no Brasil. In: **CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**, 8., 16-18 set. Coimbra. Anais [...] Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/HistRev/article/view/11605>>

LOHN, Reinaldo Lindolfo. Relações políticas e ditadura: do

204
consórcio autoritário à transição controlada. In: Ana Lize Brancher; Reinaldo Lindolfo Lohn. (Org.). **Histórias na ditadura - Santa Catarina (1964-1985).** 1ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2014, v. , p. 17-60.

MERLINO, Tatiana; OJEDA, Igor (orgs.). In: **Direito à memória e à verdade: Luta, substantivo feminino.** - São Paulo : Editora Caros Amigos, 2010.

NASCIMENTO, Juliana Marques do. **Militância feminina no Rio de Janeiro: memória, clandestinidade e revolução.** N.16, 2019, p.263-275.

RIBEIRO, Maria Cláudia Badan. **Experiência de luta na emancipação feminina: mulheres na ALN.** 2011. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em:
<<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-26042012-163246/pt-br.php>>

_____. **Mulheres na luta armada: protagonismo feminino na ALN.** 1. Ed. – São Paulo: Alameda, 2018.

SALEM, Helena. Ex-militante inspira personagens femininas: entrevista com Vera Sílvia Magalhães. In: REIS FILHO, D. A. et al. **Versões e ficções: o sequestro da história.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1997, p. 61 - 69

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil.** – São Paulo: Brasiliense, 1999. – (Coleção tudo é história).

_____. **O protagonismo de mulheres na luta contra a ditadura**

militar. RIDH | Bauru, v. 2, n. 2, p. 9-18, jun. 2014.

WOLFF, Cristina Scheibe; MACHADO, Vanderlei. Gênero e Militância de Esquerda. In: Ana Lice Brancher; Reinaldo Lindolfo Lohn. (Org.). **Histórias na ditadura - Santa Catarina (1964-1985)**. 1ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2014, v. , p. 159-180.

SITES:

Memorial da Democracia - <<http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-reage-com-deus-contra-jango#card-3>>
Acesso em: 21/10/21.



ANEXOS

ANEXOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos¹
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Primeiro Momento

Atividade Lição de Casa

Vamos conhecer a minissérie *Anos Rebeldes*?

Roteiro para análise da obra:

- 1) Qual o título da minissérie? Com base no contexto histórico global, você concorda que o título é apropriado? Por quê?
- 2) Quem é o autor? Pesquisar na internet como o autor da minissérie avalia seu entendimento sobre o período da Ditadura Militar enquanto ela acontecia?
- 3) Quem foi o diretor? Qual empresa custeou a produção da minissérie?
- 4) Quais os personagens principais? Escolha 3 personagens e responda: O que eles fazem? A qual classe social eles pertencem? Que ideologia defendiam?
- 5) Qual o nome do colégio em que estudam Maria Lúcia, João Alfredo, Edgar e Galeno? Pedir para os estudantes aprofundar (em casa) a pesquisa sobre o colégio e seu importante histórico no contexto do movimento estudantil durante o período ditatorial do país.
- 6) Em que ano foi produzida a obra e qual o contexto do país quando a obra foi filmada?

7) Qual cidade serviu de cenário para a filmagem da trama?

8) Qual é o tema central abordado pela minissérie? Para além do romance entre os personagens João Alfredo e Maria Lúcia, o que o autor procurou enfatizar na trama?

9) Na sua opinião, de que forma a obra contribui para o ensino e aprendizagem de História?

10) Cite pelo menos 3 acontecimentos históricos identificados por você neste trecho exibido.

11) Você acredita que uma obra de teledramaturgia, como as minisséries ou novelas, influenciam de certa forma na conduta e tomada de decisões das pessoas no cotidiano?

12) Pesquise de que forma esta minissérie impactou a população quando foi exibida.

¹ Nome da escola fictícia, visto que esta sequência didática é propositiva e não foi aplicada. Maria Auxiliadora Lara Barcellos foi uma militante da luta armada, presa, torturada e exilada durante a Ditadura Militar no Brasil. Cometeu suicídio durante o exílio devido as sequelas das graves violações que sofreu cometidas e legitimadas pelo Estado. A escolha deste nome fictício é uma forma de homenagear uma mulher combativa, a qual lutou contra o governo ditatorial e por um país mais justo.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Segundo Momento - Roteiro direcionado

Problematizando o que assistimos...



O que foi possível perceber no diálogo estabelecido entre Ubaldo (jornalista/fotógrafo) e os professores Juarez e Avelar sobre a situação política do país na cena em que estavam no bar?

1) O termo “comuna” foi utilizado para identificar as pessoas com ideias progressistas e inclinadas a ideologia de esquerda, generalizando e qualificando essas pessoas como comunistas. Este termo voltou a ser amplamente empregado em nosso país, especialmente após o ano de 2016, como foi possível perceber, por exemplo, nos memes das redes sociais², ou nos discursos proferidos por personalidades políticas no Brasil e no mundo. Você conseguiu perceber semelhanças entre o passado e o presente a partir das cenas exibidas acerca desse termo? Justifique.

2) O que você compreendeu sobre o contexto político e econômico do país a partir das falas dos personagens Damasceno (Geraldo Del Rey/ jornalista e pai de Maria Lúcia) e Fábio (José Wilker/ grande empresário e pai de Heloísa)?

3) Neste primeiro momento, descreva os seguintes personagens em relação ao seu posicionamento referente a situação política: a) João Alfredo; b) Maria Lúcia; c) Heloísa; d) Sandra; e) Dr. Salvianno (Gianfrancesco Guarnieri);

4) Por volta dos 11 minutos de exibição (00:11:27 – disco 1), quando Dolores (Denise Del Vecchio) fala da “Marcha da família com Deus pela liberdade” com sua irmã Carmem (Bete Mendes). Por que ela pede para Carmem não comentar nada com Damasceno? Você conseguiu perceber com esta fala que tal marcha foi organizada por pessoas favoráveis aos militares? Qual o posicionamento político da personagem Dolores (Denise Del Vecchio) neste diálogo?

5) Você sabe o que significa a sigla UNE? Qual o papel desenvolvido por ela durante os anos de Ditadura Militar no Brasil? O que aconteceu com o prédio de sua sede nos anos iniciais do período ditatorial? De que forma a UNE representava uma ameaça para os militares?

A partir da leitura e interpretação de trechos de obras historiográficas das autoras Maria Cláudia Badan Ribeiro, Ana Maria Colling e Maria Amélia de Almeida Teles, responda:

a) Por que a participação das mulheres que apoiaram o golpe promovendo e organizando a Marcha da família com Deus pela liberdade era importante?

b) Essas mulheres agiam por conta própria? Defendiam os interesses de quem? Eram vistas como cidadãs?

8) De que forma, na sua opinião, o autor procurou demonstrar verossimilhança entre os acontecimentos históricos narrados na trama? Você acha que a estratégia de mesclar cenas reais com os personagens da ficção torna a história da minissérie mais “real”?

9) No trecho assistido, dois painéis de contextualização histórica foram exibidos para situar os telespectadores sobre os fatos histó-

²Disponível em: https://m.facebook.com/jairmessiasbolsonaroo/photos/a.463945500793259/948924658962005/?type=3&_rdr.

ricos daquele período, contendo tanto acontecimentos históricos nacionais, quanto mundiais. Quais acontecimentos históricos você conseguiu identificar?

10) Por volta dos 40 minutos (00:40:24) João Alfredo explica para Heloísa a diferença entre golpe e revolução. O que você entendeu sobre esses termos?

11) Aos 38 minutos (00:38:20), em uma reunião na casa de Heloísa, quando cantam o refrão “é um país subdesenvolvido...”, qual a diferença entre o Brasil e os EUA segundo a narrativa desta canção? Ainda acerca desta cena, como você identifica o posicionamento político de Fábio (José Wilker)? Para ele foi golpe ou revolução?

12) Sobre o professor Juarez, o qual precisou sair fugido na calada da noite para não ser preso por conta de seu posicionamento político, e pelo trabalho que desempenhava no governo de Jango, referente a um programa nacional de alfabetização, reflita: Você já imaginou ter que fugir de seu país e/ou viver clandestinamente por pensar diferente da situação política vigente? Por que, nos dias de hoje, isso não seria possível?

13) Diante das cenas que assistimos, em especial, as que representam a fuga do professor Juarez e, na sequência, a conversa entre as personagens de Mariana (Suzana Vieira) e Regina (Mila Moreira, mãe do Edgar), você acredita que Mariana estava certa ao temer por sua vida? Justifique sua resposta a partir do diálogo exibido e com base em seus conhecimentos prévios sobre o assunto.

14) De que forma o autor demonstrou o clima de tensão nas cenas que representam os momentos do pré e os dias que sucederam o golpe militar?

15) Na cena em que os colegas João Alfredo, Galeno, Edgar e Waldir estão fumando um cigarro no banheiro do colégio, Edgar

fala: “Ato Institucional não muda nada na vida gente, não” e João explica de que forma os atos estavam implicando na vida de políticos e militares mais progressistas naquele contexto. Considerando o tema, pesquise:

a) O que é Ato Institucional e quais seus desdobramentos sociais e políticos?

b) Quantos atos institucionais foram instaurados durante o período ditatorial?

c) O que preconizavam os atos institucionais número 2 e 5? (A escolha desses dois atos dá-se por conta do cerceamento dos direitos civis e políticos e do recrudescimento da repressão estatal).

16) Aos 49 minutos (00:49:25) os personagens de Damasceno (Geraldo Del Rey/pai de Maria Lúcia) e Queiroz (Carlos Zara/dono da editora e pai de Lavínia) dão a entender que o povo acreditava que os militares ficariam no poder “só até colocar o país em ordem, com o pretexto de livrar o país da ameaça comunista”. Para Queiroz, seis anos era muito tempo, não duraria todo esse tempo. Quanto tempo durou o governo militar e quais foram os presidentes militares?

17) Pesquise em seu livro didático, no capítulo que aborda a Ditadura Militar brasileira, especificamente nos tópicos que abordam a luta armada, os governos dos generais “linha dura”, e responda: de que forma as mulheres que protagonizaram a luta armada aparecem? Elas são mencionadas? Qual o destaque é dado?

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5º e 6º aulas) - Excertos para leitura em duplas.

*Acerca da mobilização das mulheres que protagonizaram a Marcha da família com Deus pela liberdade.

TEXTO

O IPES, durante a preparação do golpe militar, descobriu novos setores de mobilização. A “Marcha da família com Deus pela liberdade”, realizada em São Paulo no dia 19 de março de 1964, reunindo cerca de 500 mil pessoas, foi organizada pela Campanha da Mulher em Defesa da Democracia (CAMDE), com a colaboração do governo do Estado de São Paulo, de setores da Igreja Católica, da FIESP e da Sociedade Rural Brasileira. O instituto, que fazia parte do novo bloco do poder, era de fato quem organizava a classe média, neste caso as mulheres, como grupo de pressão na derrubada de João Goulart (p. 24).

Fonte texto: COLLING, Ana Maria. A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil. Rio de Janeiro; Rosa dos Tempos, 1997.

*Com o excerto acima, pode-se inferir que a ação dessas mulheres foi importante para culminar o golpe, mas essas mulheres que “lutavam” pela moral e pela família, saíram do espaço privado que era o espaço reservado a elas com a autorização de seus

maridos, ou seja, elas ocupavam o espaço público quando era conveniente, para manifestar defesa em nome da família, da moral e dos bons costumes e depois deveriam retomar ao espaço privado do lar, que é o seu lugar. Segundo Ana Maria Colling (2004, p. 8), a “verdadeira” mulher considerada digna de respeito sob a percepção dos militares e da maioria da sociedade civil “estava no espaço a ela destinada, no santuário do lar, cuidando do marido e dos filhos”.

Fonte texto: COLLING, Ana Maria. As Mulheres e a Ditadura Militar no Brasil. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 8., 16-18 set. Coimbra. Anais [...] Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5ª e 6ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

Fonte texto: TELES, Maria Amélia de Almeida. O protagonismo de mulheres na luta contra a ditadura militar. RIDH | Bauru, v. 2, n. 2, p. 9-18, jun. 2014.

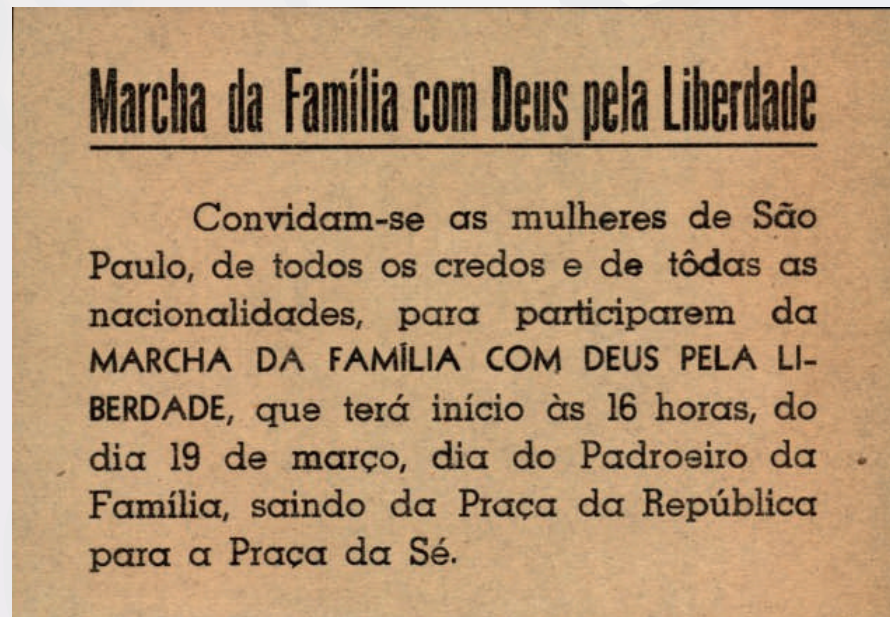
TEXTO

Estas manifestações de mulheres manipuladas pelas forças mais conservadoras e retrógradas se realizaram em ações denominadas: “Marcha com Deus Pela Família e Pela Liberdade”, em Minas Gerais, e São Paulo, por ter ocorrido antes do golpe, no dia 19 de março de 1964. No Rio, ficou com o nome de “Marcha da Vitória”, por ter sido realizada no dia 2 de abril daquele ano, logo depois do golpe militar. Ao todo, foram realizadas 49 manifestações deste tipo, em todo o país, constituídas majoritariamente de mulheres. Uso a expressão “manipuladas”, porque entendo que esta quantidade de gente que foi para as ruas, o fez de forma enganada, foi dominada por uma falsa propaganda de que havia o perigo vermelho ou o perigo comunista. Assim forjou-se uma ameaça de caos, o que levou às Marchas, principalmente a grande quantidade de mulheres pobres, negras e das periferias. Nas capitais, como Rio, São Paulo e Belo Horizonte, ajuntaram-se multidões de mulheres, a maioria pobre, chegando a espantosas cifras de 300 a 500 mil pessoas. São contingentes que até hoje, quando as mulheres já alcançaram uma igualdade formal de direitos, não são vistos em nenhuma das manifestações populares (p.10).

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5ª e 6ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

*Convite para Marcha da Família com Deus pela Liberdade veiculado nos jornais de São Paulo em março de 1964 destinado às mulheres.



Fonte texto: Imagem extraída do site Memorial da Democracia. Disponível em: <http://memorialdademocracia.com.br/card/marcha-reage-com-deus-contra-jango#card-3>

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5ª e 6ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

*Em relação ao apoio prestado por diversas entidades do país.

TEXTO

Outras entidades bastante influentes no período e que prestaram colaboração à ditadura foram o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES). Através de sua revista Ação Democrática, o IBAD não só atacava o comunismo, mas apontava para a infiltração de esquerda que vinha sendo realizada nos sindicatos e na União Nacional dos Estudantes (UNE). Pretendia com isso chamar a atenção das classes dominantes para o "perigo vermelho" que "assombrava" o país. Surgido em 1961, dois anos após o IBAD, o IPES era formado por um grupo de empresários do Rio de Janeiro e de São Paulo que temia a ascensão de João Goulart. Definiam os ideais liberais e a livre iniciativa como parâmetros desejados na sociedade através de publicações, filmes e palestras.

Elementos filiados ao IPES não só conspiraram para a derrubada de João Goulart como mantiveram contatos com a área militar, tendo também estruturado um serviço de informações para perseguir militantes de esquerda.

É necessário acrescentar que, além da oposição de esquerda, houve um amplo apoio da sociedade civil ao golpe militar

expresso por grupos ou entidades como o CCC (Comando de Caça aos Comunistas) ou de passeatas como se verificou na "Marcha da Família com Deus pela Liberdade" ocorrida em 19 de março de 1964 em São Paulo, e convocada em nome de Leonor Mendes de Barros, esposa do governador Adhemar de Barros.

Alguns desses grupos anticomunistas, segundo Motta, formaram-se às dezenas nos anos imediatamente anteriores ao golpe, tendo tido porém, em sua maioria, experiências bastante efêmeras de atuação. Segundo as pesquisas do historiador, esses grupos teriam se originado da Cruzada Brasileira Anticomunista, da Sociedade Brasileira de Defesa da Tradição, Família e Propriedade, da Liga de Defesa Nacional ou do Movimento por um Mundo Cristão (MMC). Em relação a este último, surgido em Belo Horizonte no ano de 1956, parece nos digno de atenção o tipo de atuação que teve, acompanhando progressivamente a radicalização conservadora e anticomunista da época. Motta afirma que o MMC se constituiu num grupo religioso de mulheres que "combata o 'modernismo' [...] identificado tanto nas ideias marxistas quanto nas mudanças de comportamento", tendo posteriormente e já no início dos anos 1960 identificado sua principal atuação na luta contra o comunismo. Outro grupo que também teria agido e provocado conflitos de rua segundo as fontes de Motta teria sido o Grupo Ação Patriótica (GAP). Todos eles parecem ter contado com a participação feminina como um aspecto decisivo do surto anticomunista surgido nos anos de 1960. Como afirmou Motta, "várias entidades anticomunistas femininas foram criadas na conjuntura, tendo importância central nas mobilizações que levaram ao golpe militar". Tratava-se de "um fato inovador na política brasileira, que até então tinha pouca tradição da participação feminina" (p. 20, 21).

Fonte texto: RIBEIRO, Maria Cláudia Badan. Experiência de luta na emancipação feminina: mulheres na ALN. 2011. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.



PARA SABER MAIS

LEITURA COMPLEMENTAR

Sobre as mulheres da Marcha pela família ver:

CORDEIRO, Janaína Martins. Direitas em movimento: a campanha da mulher pela democracia e a ditadura no Brasil. Rio de Janeiro: FGV, 2009.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5º e 6º aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

Um levantamento realizado pelo historiador indica que entre os anos de 1962 e 1964 pelo menos seis entidades femininas anticomunistas surgiram nos principais estados brasileiros como a Campanha da Mulher pela Democracia (CAMDE-Guanabara), União Cívica Feminina (UFC-São Paulo), Movimento de Arregimentação Feminina (MAF-São Paulo), Liga da Mulher Democrática (LIMDE-Minas Gerais), Ação Democrática Feminina Gaúcha (ADFG-Rio Grande do Sul) e a Cruzada Democrática Feminina (CDF-Pernambuco).

[...], não podemos desconsiderar que uma grande parcela de mulheres também se mobilizou em defesa da ordem tradicional, da família, da religião e da propriedade, representando, no entanto, uma grande força simbólica nacional na medida em que, com sua atuação, causavam uma impressão de que toda a sociedade se levantava contra o comunismo. Eram até então as porta-vozes de que o espaço da mulher estava reservado ao lar, aos cuidados do marido e dos filhos. Há de se considerar também que este pensamento estava fortemente enraizado no universo masculino e patriarcal da época, que considerava a mulher como guardiã natural de valores pacíficos reforçando no imaginário social a sua rejeição a toda forma de violência. Essa ideologia, que estava

na base dos agrupamentos femininos anticomunistas e de parceiras do clero católico, tinha por objetivo desmobilizá-las politicamente. Tal ideário também seria utilizado pelo regime militar, notadamente durante os julgamentos judiciais, (...) militância feminina teria sido motivada por seus cônjuges ou companheiros, que se aproveitaram da ingenuidade e da boa fé feminina para realizarem atividades para a organização.

[...] colaboração prestada por mulheres no setor de apoio está em afirmar que esse tipo de atividade corroborou um papel feminino tradicionalmente marcado pelo "cuidado" com o outro, não sendo por isso caracterizada como uma participação transgressora e de rompimento com o pensamento conservador da época (p.21, 22).

Fonte texto: RIBEIRO, Maria Cláudia Badan. Experiência de luta na emancipação feminina: mulheres na ALN. 2011. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5º e 6º aulas) - Excertos para leitura em duplas.

*Sobre o engajamento das mulheres na “Marcha da Família com Deus pela Liberdade” em Santa Catarina.

TEXTO

Nas primeiras horas do movimento golpista, o governador Celso Ramos (PSD) emitiu nota na qual afirmou sua ‘repulsa intransigente e formal’ ao comunismo e sua solidariedade, ‘sem reticências no coração, com as gloriosas forças militares’ que defendiam ‘a verdade democrática’. Na capital, a imprensa esforçou-se para apresentar uma cidade em que tudo corria ‘em perfeita paz’, com ‘todos os estabelecimentos escolares funcionando normalmente’, comércio e indústria ‘trabalhando sem impedimentos’ e o povo aguardo com calma, o desenrolar dos acontecimentos’. A cúria metropolitana convidou os católicos para a versão local da “Marcha pela família com Deus pela Liberdade”, promovida pela primeira-dama do estado, Edith Gama Ramos, para celebrar os “sentimentos democráticos e cristãos do povo brasileiro, pois ‘mais uma grande vitória’ fora ‘conseguida sem o derramamento de uma gota de sangue’ e, melhor ‘sem lágrimas’: ‘viva o Brasil!’.

A primeira-dama era colaboradora da ‘Campanha da Mulher pela Democracia (CAMDE), [...]’. Com relação ao chama-

do Comício da Central do Brasil, promovido em 13 de março por partidos e organizações nacionalistas e de esquerda para apoiar o presidente João Goulart, a CAMDE convocou as mulheres para manifestações públicas que reuniram multidões em São Paulo e no Rio de Janeiro.

Na capital de Santa Catarina, a “Marcha’ ocorreu no dia 17 de abril de 1964 e reuniu milhares de pessoas que demonstraram a fidelidade à estrutura de poder. O evento foi noticiado como a ‘Maior demonstração cívica jamais realizada em Florianópolis’. Associações de empresários e entidades filantrópicas atraíram adesões à manifestação, que atravessou a rua Felipe Schmidt e chegou à Praça XV de Novembro, no Centro (p. 19, 20).

Fonte texto: LOHN, Reinaldo Lindolfo. Relações políticas e ditadura: do consórcio autoritário à transição controlada. In: Ana Lice Brancher; Reinaldo Lindolfo Lohn. (Org.). Histórias na ditadura - Santa Catarina (1964-1985). 1ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2014, v. , p. 17-60.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5ª e 6ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

*O engajamento das mulheres na luta armada em Santa Catarina.

TEXTO

O golpe de Estado de 1964 afetou a vida cotidiana de homens e mulheres de Santa Catarina e, especialmente, das pessoas que militavam nos partidos e movimentos de esquerda, de seus familiares ou mesmo de amigos e vizinhos. Foram desenvolvidas estratégias de resistência à ditadura ao longo do período que se estendeu até 1985, nas quais o gênero foi mobilizado. Paralelamente, naquele período, formaram-se os primeiros grupos feministas catarinenses, os quais, em alguns momentos, se articularam com os movimentos de resistência (p. 159).

Fonte texto: WOLFF, Cristina Scheibe; MACHADO, Vanderlei. Gênero e Militância de Esquerda. In: Ana Lize Brancher; Reinaldo Lindolfo Lohn. (Org.). Histórias na ditadura - Santa Catarina (1964-1985). 1ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2014, v. , p. 159-180.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5ª e 6ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

*O engajamento das mulheres na luta armada em Santa Catarina.

TEXTO

Houve quem aceitasse a decisão da organização e partisse acompanhado da esposa. Um exemplo do que afirmamos é o casal de militantes Divo e Raquel, que foi deslocado para o campo em 1969. Na época, o casal tinha duas filhas. Divo informou que acreditava que as filhas ajudavam na integração com os vizinhos, apesar de uma orientação de sua organização para que os militantes não tivessem filhos pelo perigo que isso representava.

Algumas organizações utilizavam a estratégia de formar casais, até mesmo com militantes que não tinham nenhum relacionamento amoroso, como fachada para poder manter alguns aparelhos, que eram locais de reuniões da organização e depósito de panfletos e armas. Mas poderia acontecer também de o comando da organização promover a separação de casais, de noivos e de namorados. Alguns aceitavam essas decisões por colocarem a militância política acima das questões pessoais. Outros decidiram deixar a organização e ter seus filhos ou seus relacionamentos pessoais, mesmo que isso significasse ter que partir para o exílio (p. 167).

Fonte texto: WOLFF, Cristina Scheibe; MACHADO, Vanderlei. Gênero e Militância de Esquerda. In: Ana Lize Brancher; Reinaldo Lindolfo Lohn. (Org.). Histórias na ditadura - Santa Catarina (1964-1985). 1ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2014, v. , p. 159-180.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5º e 6º aulas) - Excertos para leitura em duplas.

* A militante catarinense Marlene Soccas

TEXTO

Nem todas as pessoas que militaram em organizações de esquerda tiveram contato com elas em seu estado natal. A dentista Marlene Soccas, nascida em Laguna, perdeu o pai ainda muito criança e foi criada por um casal de tios. Com a morte do tio, Marlene e sua tia foram morar em Florianópolis. Trabalhando como doceira, a tia de Marlene conseguiu manter a sobrinha no curso de odontologia. Em 1956, já formada, as duas foram morar em Joinville. Nessa cidade, Marlene se casou. Após a morte da tia e com o fim do casamento, ela decidiu voltar para o Sul de Santa Catarina. Em 1966, Marlene se transferiu para São Paulo, onde ingressou em um curso de pós-graduação. Na USP, onde era efervescente o clima de contestação da juventude, ela reencontrou o ex-deputado catarinense Paulo Stuart Wright, à época militante da AP, que, desde o golpe militar de 1964, vivia na clandestinidade, após ter tido seu mandato cassado pela Assembleia Legislativa Estadual. Marlene se envolveu afetivamente com Paulo Stuart Wright e, por causa das conversas que travou com ele e das ideias revolucionárias que circulavam na USP, começou a fazer parte da resistência contra a ditadura militar. Militou na Ação Popular (AP),

depois na Vanguarda Popular Revolucionária (VPR) e posteriormente na Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-Palmares). Durante o período em que atuou na AP, Marlene foi trabalhar “no chão de fábrica”, em São Bernardo do Campo, com a pretensão de organizar os operários com vista a formar uma sociedade socialista. Em 1970, Marlene foi presa por militares e levada para a OBAN, onde foi barbaramente torturada. Da OBAN ela foi transferida para o presídio Tiradentes, onde ficou por mais dois anos e dois meses. Entre as mulheres presas com ela, rememora Marlene, encontravam-se muitas estudantes, “algumas secundaristas outras universitárias, algumas muito jovens como Dilma Rousseff”. Em janeiro de 1972, Marlene saiu da prisão (p. 169, 170).

Fonte texto: WOLFF, Cristina Scheibe; MACHADO, Vanderlei. Gênero e Militância de Esquerda. In: Ana Lice Brancher; Reinaldo Lindolfo Lohn. (Org.). Histórias na ditadura - Santa Catarina (1964-1985). 1ed. Florianópolis: Editora UFSC, 2014, v. , p. 159-180.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5ª e 6ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

“A imprensa escrita, a televisão e as emissoras de rádio repercutiam e facilitavam a formação de uma opinião pública conservadora, ao criticarem abertamente as reformas de base e o governo do Jango, com algumas exceções, como a rádio Mayrink Veiga, o Jornal Última Hora e alguns outros vinculados à esquerda de muito menor potencial de divulgação. No final de 1963 foi enviado ao Brasil o padre Patrick Peyton, que atuou junto a TV e pregava a ordem: ‘família que reza unida, permanece unida’, num claro apelo de mobilizar mulheres para a Marcha contra João Goulart e o comunismo” (p.10).

Fonte texto: TELES, Maria Amélia de Almeida. O protagonismo de mulheres na luta contra a ditadura militar. RIDH | Bauru, v. 2, n. 2, p. 9-18, jun. 2014.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5ª e 6ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

Se o alvo inicial eram apenas os opositores no plano partidário e na luta política clandestina, a lei terminaria fulminando também a liberdade de imprensa. Ao estabelecer que jornais e emissoras de rádio e televisão deveriam contribuir para o fortalecimento dos objetivos nacionais permanentes, a norma abria caminho para proibi-los de divulgar críticas contra autoridades governamentais, já que não poderiam indispor a opinião pública contra elas (p. 21).

Fonte texto: MERLINO, Tatiana; OJEDA, Igor (orgs.). In: Direito à memória e à verdade: Luta, substantivo feminino. - São Paulo : Editora Caros Amigos, 2010.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5º e 6º aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

Sempre a tentativa de desmerecer a participação política da mulher. A mãe de Rosa também foi cobrada pela educação das filhas. Rosa recorda a reação policial quando de sua prisão. Uma reação de desprezo dedicado à prostituta, a mulher que dorme com todos. Ela lembra:

“(...) ‘mas como, tu, uma mulher, metida na luta política?’ Tu encontras desde desprezo, perplexidade e a idéia de que a mulher, para estar na luta política, tem de ser prostituta. Para eles, a mulher de esquerda é uma prostituta” (p. 104).

Fonte texto: COLLING, Ana Maria. A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil. Rio de Janeiro; Rosa dos Tempos, 1997.

desenfreado que está querendo solapar os alicerces das famílias. Ensinemos às nossas filhas o caminho da virtude, para que possam desempenhar a grande responsabilidade que lhe cabe na construção de seus futuros lares. (CORREIO DO POVO, 17/5/1969, p. 4).

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5ª e 6ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

Conforme podemos notar em diversas reportagens do Jornal, o lugar que mulheres deveriam ocupar estava ligado à beleza, mas também restrito ao espaço privado e longe da esfera pública, como a política. É o que afirma este “Correio do Leitor”², assinado por “Mãe preocupada”, que questiona as mudanças do “mundo moderno”:

Analizando a situação atual, as revoltas da mocidade, a falta de fé, a inversão dos valores morais, pensamos profundamente qual seria a causa de tantos males. Não seremos nós, pais condescendentes e modernos, que tudo permitimos aos nossos filhos, os maiores culpados? Qual a causa de tantos lares desfeitos? Não seremos nós, mães, que não soubemos preparar nossas filhas para a grande missão no casamento? As mulheres querem ter os mesmos direitos do homem. Creio que o mundo seria muito melhor se cada um ficasse no seu plano - o homem como chefe de família, a mulher como esteio do lar. [...] Nem tudo está perdido. Devemos despertar do nosso comodismo, não devemos permitir que nossas filhas sigam este modernismo

Fonte texto: BRIGGMANN, Luísa Dornelles. Mulheres que foram à luta contra a ditadura nas páginas do jornal Correio do Povo (1968 - 1975). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. (p. 86, 87).

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5ª e 6ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

*Luísa Dornelles Briggmann expõe em sua Dissertação de Mestrado algumas considerações sobre o discurso veiculado sobre as militantes da luta armada.

TEXTO

A imensa maioria das notícias que trazem essas militantes, entre os anos de 1968 e 1975, fazem referência a registros de prisões, informações sobre o andamento de processos encaminhados pela justiça militar, desmantelamento de aparelhos, mortes, e principalmente ações como assaltos a bancos e sequestros de diplomatas estrangeiros.

Nessas reportagens, o discurso do jornal legitimava a Ditadura existente e desaprovava a resistência a ela realizada pelas “subversivas e terroristas”. O grande destaque é, sem dúvida, dado à figura da “assaltante loura”. É possível perceber, portanto, que estas militantes de esquerda que lutavam contra a ditadura militar romperam com papéis sociais e comportamentos esperados para as mulheres da época, assim como transgrediram com relação a lugar destinado às mulheres, ligado ao lar, como donas de casas e esposas. É assim que a grande imprensa vai explorar intensamente a presença da paradoxalmente perigosa e atraente “loira dos assaltos”, a “assaltante subversiva” que atraía olhares e

atenção. A figura da loira pairava no entendimento popular rodeada de temor, sedução e atrevimento. Muitas eram as loiras da época que ajudavam a formar este estereótipo de feminilidade, de juventude, de uma “loira fatal”, mesmo que algumas destas mulheres tenham ficado conhecidas por transgredir os costumes, enquanto outras não: Marilyn Monroe, (...), Brigitte Bardot, Vanusa, (...), Tonia Carrero, Hebe Camargo, Gloria Menezes, Sylvinha Araújo, Lauren Hutton, Catherine Deneuve, (...), Jane Fonda, Rosemary, Wanderléia, entre outras. Junto com as cantoras e atrizes da época, o cinema Hollywoodiano ditava regras de feminilidade e comportamento, servindo de “modelo” de identificação com vistas à transformação da beleza e encantamento das mulheres (p. 88, 89).

Fonte texto: BRIGGMANN, Luísa Dornelles. Mulheres que foram à luta contra a ditadura nas páginas do jornal Correio do Povo (1968 - 1975). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5ª e 6ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

“As mulheres da direita tiveram orientação explícita dos grupos golpistas para a realização de ações anticomunistas e para impedir que houvesse qualquer mudança de caráter popular.

Elas consideravam a família, instituição fundamental para preservar a ideologia capitalista-patriarcal enquanto o comunismo era tratado como a principal ameaça à integridade da família.

Janaina Martins Cordeiro (2009) explica que a participação pública destas mulheres se deu com a autorização dos seus respectivos maridos:

‘Urgia, portanto, que as mulheres se organizassem em benefício da defesa de seus lares. E como este tipo de mobilização política tinha como objetivo final a preservação da ordem e dos tradicionais papéis reservados ao homem e à mulher numa estrutura de sociedade patriarcal, as esposas da CAMDE tiveram importante apoio dos maridos, o qual era fundamental tendo em vista que essas mulheres reconheciam, antes de tudo, o lugar ocupado por elas na família e na sociedade. Nesse sentido, não seria possível para as associadas da CAMDE saírem do espaço privado sem o aval dos maridos. Estes por sua vez, entendendo que aquele era um momento de exceção, “compreenderam e deixaram” que suas esposas se afastassem temporariamente dos afazeres domés-

ticos e se engajassem na defesa da família, da Pátria e da religião” (p. 12).

Fonte texto: TELES, Maria Amélia de Almeida. O protagonismo de mulheres na luta contra a ditadura militar. RIDH | Bauru, v. 2, n. 2, p. 9-18, jun. 2014.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5º e 6º aulas) - Excertos para leitura em duplas.

*Sobre o engajamento político das mulheres durante a ditadura militar, cabe ressaltar que, as mulheres que atuavam contra a ditadura militar posicionavam-se de forma autônoma e independente. Embora o discurso proferido pelos militares era de que elas agiam sob a influência dos namorados, maridos, professores etc., como marionetes, ou seja, que não eram capazes de pensar e agir por si só.

*Em contrapartida a autora demonstra o outro lado da história dessas mulheres...

TEXTO

“Comentários a respeito de guerrilheiras, quando em ação ou quando foram capturadas, revelam, de alguma forma, como se deu a participação política das mulheres na resistência.

‘Vera Sílvia de Araújo Magalhães (1948 – 2007) pertencia ao Movimento Revolucionário 8 de Outubro – MR-8 e foi a primeira mulher de sua organização a se incorporar à luta armada. A imprensa tradicional, com o objetivo de desmoralizar a jovem revolucionária, a chamava de “a terrível mulher loura” ou a “loura 90”, como se ela carregasse duas metralhadoras ao mesmo tempo. [...] no início “não acreditava em sua capacidade para ser

militante da luta armada”, mas depois tornou-se referência nas ações militares. Ela participou da ação que sequestrou o embaixador norte-americano Charles Burke Elbrick, em 04/09/1969, no Rio de Janeiro. Era uma ação típica de propaganda armada [...]. A condição imposta pelos guerrilheiros para a soltura do diplomata era a libertação de 15 presos políticos que deveriam ser enviados para o exterior e a leitura em todos os meios de comunicação de um manifesto [...] Vera Silvia conta que a organização lhe deu a incumbência de realizar a tarefa do sequestro do embaixador por ela ser mulher. “O fato de ser mulher me tornava menos suspeita, tendo em conta os preconceitos que existem na sociedade a respeito da mulher, a quem dificilmente se associa com uma revolução armada” (p. 15, 16).

Fonte texto: TELES, Maria Amélia de Almeida. O protagonismo de mulheres na luta contra a ditadura militar. RIDH | Bauru, v. 2, n. 2, p. 9-18, jun. 2014.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5ª e 6ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

Os arquivos do SOPS que contêm, na sua grande maioria, as correspondências do DOPS às regiões policiais do interior do estado, são arquivos masculinos. Os pedidos de busca e apreensão, as solicitações de prisões e os pedidos de acompanhamentos de sujeitos de subversão, por parte da repressão militar, são, na maioria das vezes sobre sujeitos políticos homens. As mulheres não são consideradas sujeitos capazes de decisão política. Quando aparecem nos documentos é porque são esposas, filhas e amantes de homens procurados. Elas não têm vontade própria. Isso não causa estranheza, já que a mulher militante, a mulher “subversiva”, é um desvio de mulher para a repressão, é aquela que rompe com os padrões tradicionais e que está na militância por outros motivos, que não a política; por exemplo, à procura de homens. Ela sempre será aquela que não foi bem educada pela família, ou aquela que é mal-amada (p. 96).

obra escrita antes do novo acordo ortográfico

Fonte texto: COLLING, Ana Maria. A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil. Rio de Janeiro; Rosa dos Tempos, 1997.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5ª e 6ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

‘A humilhação das mulheres foi outra técnica utilizada para fragilizá-las como mulher e como militante. A memória das mulheres, mesmo quase três décadas depois, conserva como uma fotografia as cenas de humilhação feminina. De acordo com Pagu “o que eles queriam, na verdade, era atingir a mulher, era dizer que a mulher que se mete em atividades políticas ou em militância política é uma prostituta, dada a vícios’.

“[...]Para a repressão, a mulher militante será definida sempre como “puta comunista”. É Simone quem afirma: “eles usam uma expressão que é constante, eles não usam o teu nome, eles usam sempre ‘puta comunista’.” A imagem da mulher como anjo ou demônio está muito presente. O anjo corporificado em Maria, pura e santa, é a mulher tradicional, a mãe assexuada, restrita ao mundo privado do lar; e o demônio é corporificado em Eva, que levou o primeiro homem ao pecado, portanto desviante e corrompedora, sexuada e sedutora. É neste segundo modelo que a repressão enquadra a militante política” (p. 84).

Fonte texto: COLLING, Ana Maria. A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil. Rio de Janeiro; Rosa dos Tempos, 1997.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5ª e 6ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

“Além da caracterização da mulher militante como prostituta, a repressão trabalhava na tentativa da desmoralização com duas outras idéias: a de que as mulheres estavam buscando homens e a de mulher-macho. Violeta afirma:

‘Ou tu vinhas para a política como apêndice, porque tu tinhas um marido, um namorado, ou tu vinhas para dar para todo mundo, para ver se conseguia catar alguém. Ou, então, porque tu não eras bem mulher, era machorra, sapatona, aquela história toda’” (p. 84).

Fonte texto: COLLING, Ana Maria. A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil. Rio de Janeiro; Rosa dos Tempos, 1997.

TEXTO

“A repressão, através dos seus documentos oficiais, DOPS, SOPS e Secretaria de Segurança, estabelece um discurso sobre a mulher militante nos partidos de esquerda. É uma mulher-objeto, sem vontade própria, que milita nos partidos de oposição ao regime militar por influência de homens – pais, irmãos, maridos e amantes. Como é uma mulher desviante ela aparece como amásia e amante que abandona o lar, os filhos e o marido para se dedicar às lides terroristas” (p. 105).

Fonte texto: COLLING, Ana Maria. A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil. Rio de Janeiro; Rosa dos Tempos, 1997.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5ª e 6ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

Simone conta que, após sair da prisão no DOPS e sua ida à colônia penal, os jornais de Pernambuco estampavam uma manchete com fotos de quatro mulheres. A manchete dizia: “Vejam estes rostos, são lindos, ninguém imaginaria que elas são perigosas comunistas”. O rosto bonito encobrindo o monstro perigoso que era aquela personagem comunista.

Simone complementa:

“Eles usavam uma expressão que é constante, eles não usavam teu nome, eles usavam sempre ‘puta comunista’, sempre puta comunista. Naturalmente, eles não entendiam que se possa ser comunista sem ser puta. A prostituição parece que era um conceito do qual eles precisavam para poder te colocar na imaginação deles” (p. 104).

Fonte texto: COLLING, Ana Maria. A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil. Rio de Janeiro; Rosa dos Tempos, 1997.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5ª e 6ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

Simone comenta sobre o perigo, para a repressão, da questão sexual da mulher presa, do medo que tinham da possibilidade de sedução sexual de uma mulher presa em relação a eles. Segundo ela, este era o ponto frágil da estrutura policial da repressão:

“E a mulher, com este poder, além de ser puta, é claro que vai seduzir, porque é sedutora. Eles não deixavam de sentir um certo fascínio por aqueles seres estranhos, que são mulheres e ao mesmo tempo não são” (p. 104).

Fonte texto: COLLING, Ana Maria. A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil. Rio de Janeiro; Rosa dos Tempos, 1997.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5ª e 6ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

As transformações sociais ocorridas na sociedade brasileira, especialmente a partir dos anos 60, criaram as condições mais gerais para a efetiva constituição da mulher como sujeito político. Não se trata apenas da conquista de espaços significativos no mercado de trabalho e na universidade; é um processo marcado pela crescente conscientização e participação da mulher.

Se na Europa e nos Estados Unidos o movimento feminista aparece destacadamente no início da década de 60, no Brasil isto ocorrerá somente no final dos anos 70. Esta defasagem temporal tem como causa dois discursos dominantes na época: o do regime militar e o da oposição a ele. Ambos impediam a manifestação das diferenças e da pluralidade dos sujeitos. É neste contexto de efervescência política e cultural que as mulheres entrevistadas assumem-se como militantes nas organizações clandestinas de esquerda.

A decisão de assumir a militância política em tais organizações expressa a vontade radical das mulheres de se tornarem protagonistas ativas da história. Todos os depoimentos demonstram que foi um ato de consciência, que superava o simples repúdio à ditadura militar. As mulheres militantes buscavam a construção de uma sociedade mais justa (p. 48).

Fonte texto: COLLING, Ana Maria. A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil. Rio de Janeiro; Rosa dos Tempos, 1997.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5ª e 6ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

O abandono do lar, dos filhos, do marido para dedicar-se às atividades subversivas são também casos recorrentes nos documentos do DOPS. Assim aparece Marta, na ficha de 20/7/70:

“Esposa de Danilo, igualmente procurado pelas autoridades do centro do país; abandonou seus seis filhos menores para envolver-se na subversão. Acompanhou e auxiliou o seu marido em todos os seus atos criminais” (p. 97).

TEXTO

Acusada pelo DOPS em documento de 22/8/72, Clementina aparece como filha de José, que na época do movimento de 1964 se viu processado e fugiu para a Argentina, retornando após a sua absolvição. O delito de Clementina é que “endossou o conceito de seu professor em uma aula, na qual o referido professor, de nome Paulo, teria citado que o Brasil não é uma democracia”.(*-Cena do comandante ao falar que Heloísa tinha sido influenciada) (p. 98).

TEXTO

Ao chamá-la de promíscua, mal-amada, de puta comunista, enclausura-a em duas categorias problemáticas, desviantes de mulher – a de prostituta, objeto de desejo dos homens, e a de comunista, desviante política. Dois pecados andando lado a lado para denegrir a imagem da mulher que ousou invadir o espaço masculino (p. 105).

Fonte texto: COLLING, Ana Maria. A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil. Rio de Janeiro; Rosa dos Tempos, 1997.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5º e 6º aulas) - Excertos para leitura em duplas.

*Acerca da tomada de consciência e adesão à luta contra a ditadura militar

TEXTO

Podemos dizer que a militância política é resultado de um processo em que vários fatores são envolvidos. Não podemos desconsiderar o contexto histórico, nem as matrizes culturais e ou educacionais que alimentaram determinadas formas de combate. Tampouco a existência de uma organização ou de um partido como uma fonte de inspiração moral e de ensino para muitos quadros. O engajamento político envolveu, porém outras dimensões que não fizeram parte essencialmente do partido. Ele nasceu de uma conversa, de uma discussão, de um interesse, de um sentimento. [...] a atuação das mulheres na ditadura dependeu tanto das orientações dos grupos aos quais elas se ligaram, quanto as circunstâncias que se apresentaram. A militância foi parte também de um movimento espontâneo, gerado pela repulsa tanto aos tabus e ao ceticismo machista da época, como à falta de liberdade imposta pelo regime. E no que se refere às mulheres, a ditadura representou para elas, um reino da astúcia na vida cotidiana.

[...] mais a disposição individual das pessoas na luta

contra a ditadura, e a multiplicidade de perfis que compuseram esta oposição, do que uma posição clássica nas relações de produção. Mulheres provenientes de famílias de latifundiários, da alta burguesia assim como mulheres pobres que dividiram a vida em cortiços, são alguns dos exemplos que a luta contra o regime colocou lado a lado. A constituição de atores muitas vezes se efetivou de modos diversos do esperado e questionado pelos estudiosos, e embora sempre se considere fatores como mobilidade social, grau de instrução, nível de formação como fatores determinantes na mobilização política, nem sempre eles são preponderantes na definição do engajamento (p.49, 50).

*(O engajamento de Heloísa na luta contra a ditadura militar foi representado desta forma na minissérie, pois, foi por meio das conversas que tinha com o amigo João Alfredo que a personagem foi se conscientizando das condições do povo trabalhador, dos direitos civis e políticos cerceados pelos governos militares).

Fonte texto: RIBEIRO, Maria Cláudia Badan. Mulheres na luta armada: protagonismo feminino na ALN. 1. Ed. – São Paulo: Alameda, 2018.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5ª e 6ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

*Sobre o discurso veiculado na imprensa escrita, Luísa Dornelles Briggmann (2019, p. 86, 87) aponta:

TEXTO

Conforme podemos notar em diversas reportagens do Jornal, o lugar que mulheres deveriam ocupar estava ligado à beleza, mas também restrito ao espaço privado e longe da esfera pública, como a política. É o que afirma este “Correio do Leitor”, assinado por “Mãe preocupada”, que questiona as mudanças do “mundo moderno”:

Analizando a situação atual, as revoltas da mocidade, a falta de fé, a inversão dos valores morais, pensamos profundamente qual seria a causa de tantos males. Não seremos nós, pais condescendentes e modernos, que tudo permitimos aos nossos filhos, os maiores culpados? Qual a causa de tantos lares desfeitos? Não seremos nós, mães, que não soubemos preparar nossas filhas para a grande missão no casamento? As mulheres querem ter os mesmos direitos do homem. Creio que o mundo seria muito melhor se cada um ficasse no seu plano

- o homem como chefe de família, a mulher como esteio do lar. [...] Nem tudo está perdido. Devemos despertar do nosso comodismo, não devemos permitir que nossas filhas sigam este modernismo desenfreado que está querendo solapar os alicerces das famílias. Ensinemos às nossas filhas o caminho da virtude, para que possam desempenhar a grande responsabilidade que lhe cabe na construção de seus futuros lares. (CORREIO DO POVO, 17/5/1969, p. 4).

Fonte texto: BRIGGMANN, Luísa Dornelles. Mulheres que foram à luta contra a ditadura nas páginas do jornal Correio do Povo (1968 - 1975). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5ª e 6ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

Sempre a tentativa de desmerecer a participação política da mulher. A mãe de Rosa também foi cobrada pela educação das filhas. Rosa recorda a reação policial quando de sua prisão. Uma reação de desprezo dedicado à prostituta, a mulher que dorme com todos. Ela lembra:

“(...) ‘mas como, tu, uma mulher, metida na luta política?’ Tu encontras desde desprezo, perplexidade e a idéia de que a mulher, para estar na luta política, tem de ser prostituta. Para eles, a mulher de esquerda é uma prostituta” (p. 104).

Fonte texto: COLLING, Ana Maria. A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil. Rio de Janeiro; Rosa dos Tempos, 1997.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5ª e 6ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

Não há um número estimado de mulheres e de homens que participaram de todo este movimento de resistência. O Brasil Nunca Mais levantou o perfil de 7.367 pessoas que foram processadas pela Justiça Militar. Destas, 88% eram homens e 12%, mulheres. O Estado Maior do Exército fez um estudo de presos políticos que se encontravam em quartéis, ou seja, um total de mais de 500. Segundo este estudo, 56% eram estudantes. A idade média era de 23 anos. Na Guerrilha do Araguaia (ocorrida no sul do Pará entre 1972 a 1975), dos 70 guerrilheiros desaparecidos, 17% eram mulheres.

Quando comparados esses dados com os atuais, podemos perceber que a participação das mulheres daquela época, num cenário tão violento, não era nada desprezível. Os resultados eleitorais de 2010 apontam que na Câmara de Deputados Federais, dentre os eleitos, 9% são mulheres, no Senado e 10%, senadoras. No Rio, as vereadoras representam 15% e, em São Paulo, 10% (p. 14).

Fonte texto: TELES, Maria Amélia de Almeida. O protagonismo de mulheres na luta contra a ditadura militar. RIDH | Bauru, v. 2, n. 2, p. 9-18, jun. 2014.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Terceiro momento (5º e 6º aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

A ditadura usou da violência contra mulheres e homens que procuraram resistir em defesa de ideais de democracia e liberdade. Houve mulheres que tombaram na luta por estes ideais e, que hoje, sua memória orgulha a todas/todos nós. Elas tiveram que romper barreiras criadas em diversos espaços: da família, da religião, do mercado de trabalho, da escola, da sociedade em geral, do aparato estatal repressivo e destruidor e, muitas vezes, tiveram que enfrentar os próprios grupos de esquerda que não acreditavam na sua capacidade de resistir, lutar e decidir os rumos políticos da luta.

O historiador Eric Hobsbawm disse que o século XX foi o século das mulheres. E no Brasil, durante a ditadura militar, as mulheres representaram o segmento da população que mais teve mudanças nas suas relações sociais, no trabalho, na família, nas relações com os homens e nas questões políticas. Isto trouxe mudanças no seu comportamento e na sua subjetividade, possibilitando a inserção de novos valores e novas perspectivas (p.13) .

Fonte texto: TELES, Maria Amélia de Almeida. O protagonismo de mulheres na luta contra a ditadura militar. RIDH | Bauru, v. 2, n. 2, p. 9-18, jun. 2014.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Quarto momento (7º e 8º aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

Segundo relato de Heleieth Saffioti no documentário Um Xna questão, o Estado brasileiro e seus aparelhos de repressão viam as mulheres como tolas, bobas, incapazes de se incorporar à luta política naquele momento. Esse preconceito acabou por fazer com que elas pudessem transitar mais facilmente na cena política, atuando na transmissão de informações e absorvendo tarefas que os homens tinham mais dificuldade de realizar. Isso, no entanto, não significou que tenham ficado dentro dos "aparelhos", varrendo o chão ou fazendo café. Elas estiveram em todas as frentes da resistência. Foram muitas as que optaram pela luta armada e, sem que se julgue aqui o mérito de suas escolhas ideológicas e políticas, empunharam armas e foram literalmente à luta. Outras muitas, ainda que sem armas, colocaram em risco suas vidas e as de seus filhos e maridos ao estabelecerem também as suas estratégias de luta. Outras tantas já não estão entre nós para contar suas histórias. Ousadas demais, foram silenciadas (p. 16).

Fonte texto: MERLINO, Tatiana; OJEDA, Igor (orgs.). In: Direito à memória e à verdade: Luta, substantivo feminino. - São Paulo : Editora Caros Amigos, 2010.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Quarto momento (7ª e 8ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

Ignez Ramminger, a Martinha, também estampou a página do jornal gaúcho, ao realizar a expropriação do Banco do Brasil, na cidade de Viamão, usando minissaia. A reportagem expõe de forma detalhada o fato, que, por vezes, até faz lembrar um romance policial, ou de um filme de faroeste:

MULHER E 4 HOMENS ASSALTARAM BANCO DO BRASIL EM VIAMÃO - Por volta das 12h30min de ontem, um homem envergando farda de sargento da Brigada Militar, com muita naturalidade, entrou na agência do Banco do Brasil, em Viamão, carregando sob o braço um pacote de jornal. O soldado PM Luis Carlos, que serve no 6.o BPB, de serviço no local, chegou a fazer continência ao 'sargento', quando êste se aproximou e encostou o pacote no peito do soldado, fazendo-o ver que ali estava uma pistola, e disse: 'entra duma vez, senão morres'. [...] (CORREIO DO POVO, 19/3/70, p.5)

"Martinha" é, então, descrita como "uma mulher loura, cabelos compridos e de 'mini-saia'." (CORREIO DO POVO, 19/3/70, p. 5), e mais: "todos portavam armas, sendo que o prêto usava metralhadora e os outros, incluindo-se a mulher, pistolas de tipo 'luger'." (CORREIO DO POVO, 19/3/70, p. 5).

Fonte texto: BRIGGMANN, Luísa Dornelles. Mulheres que foram à luta contra a ditadura nas páginas do jornal Correio do Povo (1968 - 1975). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. (p. 100, 101)

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Quarto momento (7ª e 8ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

As mulheres revolucionárias serão consideradas como algo “fora da norma” para os jornais, algo a se destacar. E nesse caso a feminilidade e a juventude serão também marcantes, principalmente nas mídias brasileiras que enfatiza a ideia de mulher jovem guerrilheira, que além de terrorista, é considerada bonita – o famoso epíteto de “loira dos assaltos”, o qual muitas mulheres militantes tiveram. Tânia Fayal foi uma dessas militantes que, com 19 anos em 1968, usava uma peruca loira em ações da ALN. A relação entre o que se espera dessas mulheres e o lugar em que elas estão é o que causa a perplexidade e chama a atenção (p. 310).

Fonte texto: BRISTOT, Lidia Schneider. Jovens rebeldes: gênero e juventude na Ação Libertadora Nacional e no Movimiento De Liberación Nacional Tupamaros (1966-1973). In: CRESCÊNCIO, Cintia Lima; SILVA, Janine Gomes da Silva; BRISTOT, Lidia Schneider (org.). Histórias de gênero. São Paulo: Verona, 2017. p. 298 – 317

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Quarto momento (7ª e 8ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

*Luísa Dornelles Briggmann expõe em sua Dissertação de Mestrado algumas considerações sobre o discurso veiculado sobre as militantes da luta armada.

TEXTO

Já no silêncio do arquivo, ao folhar as páginas do jornal, pude perceber que a maioria das notícias que faziam referência a essas militantes, entre os anos de 1968 e 1975, diziam respeito principalmente a ações como assaltos a bancos e sequestros de diplomatas estrangeiros, informações sobre o andamento de processos encaminhados pela justiça militar, desmantelamento de aparelhos, registros de prisões e mortes. [...] “loira dos assaltos”, que aparentava transgredir todo aquele sistema ditatorial. O autoritarismo do regime aparecia nas páginas do jornal gaúcho de maneira estrategicamente contida e mascarada (p. 157).

Fonte texto: BRIGGMANN, Luísa Dornelles. Mulheres que foram à luta contra a ditadura nas páginas do jornal Correio do Povo (1968 - 1975). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Quarto momento (7ª e 8ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

Suzana Lisboa, militante da ALN (Ação Libertadora Nacional) na década de 1970, considera que “(...) era vantajosa, do ponto de vista do desempenho da organização, a integração de mulheres na luta armada”. Ela afirma que numa sociedade machista em que a mulher não era reconhecida e considerada, o próprio regime militar não a via, de imediato, como uma possível adversária na guerra. De início, os militares estavam preparados para combater com guerrilheiros barbudos e armados, mas não mulheres, jovens, que pudessem sair facilmente de uma ação militar e se confundir na multidão com outras milhares de brasileiras que frequentavam as ruas e logradouros públicos (...).

A mulher tinha mais facilidade para obter documentos falsos. Não precisava de atestado de reservista. E, com isso, tornava-se mais fácil conseguir emprego e manter uma ‘fachada legal’.

Suzana conclui: ‘Eu mesma usava uma minissaia e os homens da repressão olhavam muito mais para as minhas coxas do que para minha barriga, onde as armas estavam escondidas’.

*Em contrapartida a autora nos mostra como as mulheres dos órgãos repressivos eram percebidas pelos militares.

As mulheres que trabalhavam nos organismos de repressão política também eram usadas, como no caso das organizações de esquerda, para preparar emboscadas nas atividades externas, integradas nas ‘equipes de busca’. Era comum usar um ‘casal de namorados’ para espionar, perseguir e prender militantes da esquerda. As equipes responsáveis pelos interrogatórios eram formadas exclusivamente de homens. Eles não confiavam na capacidade das mulheres de exercer a violência até as últimas consequências (p. 72, 73).

Fonte texto: TELES, Maria Amélia de Almeida. Breve história do feminismo no Brasil. – São Paulo: Brasiliense, 1999. – (Coleção tudo é história).

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Quarto momento (7ª e 8ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

Dilma Vana Rousseff foi a primeira presidenta mulher do Brasil, eleita por dois mandatos consecutivos (em 2010 e 2014), mas já estava engajada politicamente desde a juventude. Foi militante de organizações revolucionárias durante a ditadura civil-militar, as quais: a Organização Revolucionária Marxista Política Operária (POLOP), o Comandos de Libertação Nacional (COLINA) e a Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-Palmares). Nasceu em 14 de dezembro de 1947, em Belo Horizonte. Viveu grande parte do período em que integrava essas organizações na cidade do Rio de Janeiro — o biógrafo Ricardo Amaral relata: “no verão de 1969, o Rio de Janeiro oferecia um encanto especial para grupos clandestinos: os apartamentos de temporada. Com pagamento antecipado, sem perguntas, sem documentos, alugava-se um aparelho com uma boa fachada para a polícia e os vizinhos” (AMARAL, 2011, p. 50). Após uma quase prisão em seu apartamento em Belo Horizonte, Dilma e o então marido Cláudio Galeno, também militante, decidiram se mudar por acreditarem que estariam mais seguros na “cidade maravilhosa”. Galeno logo foi enviado para Porto Alegre, à serviço da organização. Dilma, por sua vez, permaneceu no Rio. Suas funções nessa cidade eram relevantes para a organização. Em depoimen-

to para o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) sobre essa época, a militante afirmou que fora designada para integrar o Comando Geral do COLINA, às vésperas da fusão com a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR) (DOPS, 1970, p. 1334). Segundo o jornalista Luiz Maklouf, ela também era responsável pelo transporte de armas e munição, participação em reuniões e produção de documentos (CARVALHO, 2009). Nessa época, Dilma conheceu e dividiu um apartamento com Lara Lavelberg (p. 267, 268).

Fonte texto: NASCIMENTO, Juliana Marques do. Militância feminina no Rio de Janeiro: memória, clandestinidade e revolução. N.16, 2019, p.263-275.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Quarto momento (7ª e 8ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

Lara foi integrante da POLOP e da VPR. Militou na VAR-Palmares, junto com Dilma Rousseff; contudo, deixou a organização após o “racha dos sete” — quando Carlos Lamarca e outros militantes deixaram a VAR, reconstituindo a antiga VPR — e, posteriormente, migrou para o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8). Nasceu em 7 de maio de 1944, em São Paulo, e foi assassinada em 20 de agosto de 1971, aos 28 anos, em Salvador, com um tiro no peito dado por policiais do Destacamento de Operações de Informação – Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-Codi). Embora fosse paulistana e seu engajamento estivesse inicialmente sediado em São Paulo, lara teve importante atuação na cidade carioca. No início de 1969, ela teria sido enviada à Guanabara como representante da VPR para ser um elo de comunicação com os militantes do COLINA, visando facilitar a fusão (PATARRA, 1992, p. 295). Ficou hospedada no também por Herbert Eustáquio de Carvalho, o Herbert Daniel. Segundo James Green, “era um espaço pequeno, com um único quarto, corredor e cozinha, e os três dormiam em colchões no chão” (GREEN, 2018, p. 106). Quando não estavam cobrindo pontos, em reuniões ou cumprindo outras tarefas da militância, os

três costumavam caminhar pela praia de Copacabana, além de ter longas conversas (PATARRA, 1992, p. 296; GREEN, 2018). Depois de selada a união entre as duas organizações, e consequente formação da VAR-Palmares, ainda em 1969, ocorreu a chamada “Ação Grande”: roubo orquestrado pelos militantes de um cofre atribuído ao ex-governador de São Paulo, Adhemar de Barros, localizado na casa de sua amante, Ana Guimol Benchimol, em Santa Teresa, Rio de Janeiro. Apesar de não ter estado no assalto propriamente dito, Dilma teria sido encarregada da troca de parte dos dólares para a moeda brasileira em casas de câmbio, junto com Maria Auxiliadora Lara Barcelos (AMARAL, 2011, p. 61). Esse dinheiro foi fundamental para manter aqueles militantes que estavam na clandestinidade. Lara já estava de volta à São Paulo. Retornou ao Rio de Janeiro no mesmo ano, no segundo semestre, para auxiliar Lamarca com sua cirurgia plástica facial. O médico cirurgião declarou que, durante todo o procedimento, realizado em seu consultório na capital carioca, lara lavelberg ficou escondida em um armário (MASSON, 2014). Uma casa no bairro de Jacarepaguá foi escolhida para que Lamarca permanecesse durante o processo de recuperação, acompanhado por lara (PATARRA, 1992, p. 338). Após idas e vindas entre São Paulo e Rio de Janeiro, em 1970, lara, juntamente com Lamarca e outros militantes — entre eles, Inês Etienne — fixaram residência em um sítio na periferia de Niterói. Nesse local, foi planejado o sequestro do embaixador suíço, Giovanni Enrico Bucher. A captura se efetivou em fins daquele ano — a essa altura, Dilma já havia sido presa em São Paulo —, mas não há evidências concretas de que lara tenha ficado no local que serviu de cativeiro. Apenas um militante, Manoel Henrique Ferreira, em

depoimento ao DOPS, citou seu nome entre os envolvidos: “declarou ainda que supunha que Lara Lavelberg, amante de Carlos Lamarca, estivesse na casa onde foi mantido sequestrado o embaixador da Suíça” (STM, [s. d.]) (p. 268, 269).

Fonte texto: NASCIMENTO, Juliana Marques do. Militância feminina no Rio de Janeiro: memória, clandestinidade e revolução. N.16, 2019, p.263-275.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Quarto momento (7ª e 8ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

*Obra escrita antes do novo acordo ortográfico.

Recorte da entrevista de Vera Sílvia Magalhães - ex militante do MR-8 - ao jornal O estado de São Paulo.

TEXTO

Vera Sílvia Magalhães era da direção da Frente de Trabalho Armado da Dissidência Comunista (que se transformou em MR-8, a partir do seqüestro do embaixador Charles Elbrick). Foi ela que, então com 21 anos, fez o levantamento para a ação, tendo também participado diretamente do seqüestro, na cobertura logística. Vera, porém, não permaneceu dentro da casa em Santa Teresa — nenhuma mulher ficou —, mas acompanhou os acontecimentos passo a passo, por intermédio de alguns companheiros que entravam e saíam. [...] Vera, deixa o país com as pernas paralisadas — quando de sua libertação em troca do embaixador alemão Ehrenfried von Holleben (seqüestrado em 1970), junto com mais 39 prisioneiros políticos —, em consequência das violentas torturas que sofreu na cadeia. [...]

ESTADO – Como eram os jovens militantes da Dissidência?

VERA SÍLVIA MAGALHÃES – Éramos uns 40 militantes e uns 30 simpatizantes da Dissidência. Considerávamos que não tínhamos estrutura suficiente para fazer a ação sozinhos, então chamamos

a Aliança Libertadora Nacional (ALN), uma organização mais militarizada que a nossa. Era uma questão mais logística. Eu, por exemplo, que era do Comitê Central da organização, assim como o Daniel Aarão Reis, ainda tinha condições de circular pela zona sul do Rio antes do seqüestro. Nós estávamos num processo de acumulação de forças, nunca fazíamos ações de conflito, mas ações bem preparadas, em que não ocorressem tiroteios. Pensávamos num processo insurrecional, de ação vanguardista, e então decidimos que iríamos pegar o homem, isto é, o embaixador norte-americano. E esperávamos que dessa ação resultasse um rebuliço social. Mas nós não éramos uns bobos. Ao contrário, a gente estudava desde os teóricos mais evidentes, como Marx e Engels, [...].

Eu não fiquei dentro da casa, fiz o levantamento da ação, fiquei no fusca de cobertura com o Salgado durante o seqüestro e, na saída, com o Cláudio Torres.[...].

Você pode jogar com a sedução, mas sem ir às vias de fato.[...]. Mas nunca ocorreu de uma mulher de esquerda ter relação com um homem com o qual ela não tinha nada a ver para fazer um levantamento.[...].

Não cabia na nossa cabeça transar com um segurança da embaixada norte-americana ou de Banco. Para que ir para a cama? Conseguíamos sempre o que queríamos só com uma pequena aproximação. Eles tinham uma visão da mulher bastante limitada. Depois, quando marcavam o encontro, a gente não ia. [...].

Na minha tortura, não havia nada de angústia dos torturadores. Diziam-me que eu seria torturada como Jesus Cristo, era uma Sexta-Feira Santa. Eu tive uma atitude como homem, de me fazer mais forte do que eu era. E fui torturada como um homem.[...] (p. 61, 62, 63, 66, 68).

****MR-8** Movimento Revolucionário 8 de Outubro.

Fonte texto: SALEM, Helena. Ex-militante inspira personagens femininas: entrevista com Vera Sílvia Magalhães. In. REIS FILHO, D. A. et al. Versões e ficções: o sequestro da história. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 1997, p. 61 – 69. Publicado em O Estado de S. Paulo, 1º/05/97.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Quarto momento (7ª e 8ª aulas) - Excertos para leitura em duplas.

TEXTO

Pagu, 42 anos, socióloga, iniciou sua militância no movimento estudantil secundarista no Colégio Estadual do Recife. Aos 18 anos, após a sua prisão, ingressou na Ação Popular “por compreender que era necessário lutar por um mundo diferente”. E afirma:

“Eu entrei na militância política por convicção. Aos 17 anos eu já tinha uma convicção do mundo, uma filosofia de vida. Eu li Politzer aos 14 anos, li Sartre e todos os grandes filósofos daquela época”(p. 49).

Fonte texto: COLLING, Ana Maria. A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil. Rio de Janeiro; Rosa dos Tempos, 1997.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Quinto momento (9ª e 10ª aulas) - Texto para leitura coletiva - Anos de Chumbo

TEXTO

EXCERTOS EXTRAÍDOS DA OBRA DIREITO À MEMÓRIA E À VERDADE – páginas 21, 22, 23
Fases do Regime Militar no Brasil.

[...] A segunda começa em dezembro de 1968, com a decretação do Ato Institucional nº 5 (AI5), desdobrando-se nos chamados anos de chumbo, em que a repressão atingiu seu mais alto grau.

[...] A Doutrina de Segurança Nacional se assentava na tese de que o inimigo da Pátria não era mais externo, e sim interno. Não se tratava mais de preparar o Brasil para uma guerra tradicional, de um Estado contra outro. O inimigo poderia estar em qualquer parte, dentro do próprio país, ser um nacional. Para enfrentar esse novo desafio, era urgente estruturar um novo aparato repressivo. Diferentes conceituações de guerra – guerra psicológica adversa, guerra interna, guerra subversiva – foram utilizadas para a submissão dos presos políticos a julgamentos pela Justiça Militar.

Assim, já no final de 1969, estava caracterizada a instalação de um aparelho de repressão que assumiu características de

verdadeiro poder paralelo ao Estado no país. Seus agentes podiam utilizar os métodos mais sórdidos, mas contavam com o manto protetor representado pelo AI-5 e pela autoridade absoluta dos mandatários militares, incluindo-se aí a suspensão do direito de habeas-corpus, a formalização de decretos secretos e a edição de uma terceira Lei de Segurança Nacional (DL 898), introduzindo prisão perpétua e até mesmo a pena de morte para opositores envolvidos em ações armadas que tivessem causado morte.

[...] As Forças Armadas passaram a se adaptar para enfrentamento da guerra de guerrilhas. A estrutura de informação montada fortaleceu sua capacidade para travar a guerra surda que se deu por meio dos interrogatórios com torturas, das investigações sigilosas, da escuta telefônica, do armazenamento e processamento de informações sobre atividades consideradas subversivas. Eram enquadradas nesse campo, desde simples reivindicações salariais e pregações religiosas, até as formas de oposição por métodos militares.

Pelo menos entre 1969 e 1976, a estrutura do sistema repressivo adquiriu o formato de uma ampla pirâmide, tendo como base as câmaras de interrogatório e, no vértice, o Conselho de Segurança Nacional. O SNI tinha sido criado em 13 de junho de 1964 para recolher e processar todas as informações de interesse da segurança nacional. Seu comandante, com status de ministro, mantinha encontros diários com o presidente da República e tinha uma grande influência sobre as decisões políticas do governo. [...]

[...] Para melhorar a eficácia repressiva, surgiu a necessidade de uma integração completa entre os organismos da repres-

são, (...). Em São Paulo, foi montada, em 1969, uma operação piloto que visava a coordenar esses serviços, chamada Operação Bandeirante (OBAN). Não era formalmente vinculada ao II Exército, mas estava, de fato, sob a chefia de seu comandante, o general Canavarro Pereira. A OBAN foi composta de efetivos do Exército, da Marinha, da Aeronáutica, da Polícia Política Estadual, do Departamento de Polícia Federal, da Polícia Civil, da Força Pública, da Guarda Civil e até de civis paramilitares.

Fonte texto: BRASIL. Comissão Especial sobre Mortos e Direito à verdade e à memória: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos / Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos - - Brasília : Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007 400p. : il.

Escola de Ensino Médio Maria Auxiliadora Lara Barcellos
Professora: Laura Gleissy de Souza Lima
Disciplina: História
Alunos (as):
Data:
Atividade: Quinto momento (9ª e 10ª aulas) - Texto para leitura coletiva - Anos de Chumbo

TEXTO

EXCERTOS EXTRAÍDOS DA OBRA *Direito à memória e à verdade: Luta, substantivo feminino*, páginas 28 e 29

A política de repressão é praticada quando o poder político, aliado ao poder policial e militar, outorga-se o direito sobre o corpo, a mente, a vida e a morte dos cidadãos. Exercer continuamente atos que sustentam essa política é um gesto que, aos poucos, torna-se sobre humanamente desumano, e apaga, devagar, a repugnância inata ao crime.

Os militantes que ficaram no Brasil durante a vigência da ditadura civil-militar tornaram-se, quase todos, clandestinos políticos, única possibilidade de prosseguir a luta de resistência. Abandonaram a casa paterna, seus nomes de família, seu emprego e profissão, seus documentos de identidade, e fizeram-se anônimos, sem sobrenome, sem explicar para os filhos, crianças ainda, o que realmente faziam. Eram homens reservados e mulheres discretas. As relações entre os familiares e os amigos ficaram entrecortadas, esparsas, feitas de silêncios. Muitos souberam, tempos depois, do falecimento de seus próprios pais; outros receberam, meses depois, notícias sombrias de amigos e conhecidos. Esse anonima-

to desconcertante, e um jeito evasivo de ser, foi passando para os filhos, e certamente ficou inscrito como uma sensação indizível e, por isso, tornada inesquecível. A clandestinidade escolhida como forma de sobrevivência dentro do país foi, no princípio, uma defesa para o militante, mas, como um bumerangue, tornou-se um ponto vulnerável: a repressão aproveitou o anonimato dos militantes capturados, com seus nomes frios e identidades fabricadas, para negar, às famílias e aos advogados, o verdadeiro nome do preso. Dessa forma, eliminou-os, enterrou-os, fê-los desaparecer com nomes frios, como indigentes, nenhum nome, os NN.

Fonte texto: MERLINO, Tatiana; OJEDA, Igor (orgs.). In: *Direito à memória e à verdade: Luta, substantivo feminino*. - São Paulo : Editora Caros Amigos, 2010.

