

Carlos Ugo Santander
(Org.)

MEMÓRIA E DIREITOS HUMANOS



Organización de los Estados Americanos
Organização dos Estados Americanos
Organisation des États Américains
Organization of American States



FEMCIDI Fundação de Cooperação Feminista
Associação das Mulheres da Região Nordeste

Ministério
da Educação

MEMÓRIA E DIREITOS HUMANOS

Carlos Ugo Santander
(Org.)



Organización de los Estados Americanos
Organização dos Estados Americanos
Organisation des États Américains
Organization of American States



FEMCIDI Fundo de Cooperação Solidária
Construindo o desenvolvimento integral nas Américas

**Ministério
da Educação**

Organização de Estados Americanos

Fundo Especial do Conselho Inter Americano para o Desenvolvimento Integral (FEMCIDI)

Ministério da Educação - MEC

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD

Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania - DEICHUC

Coordenação Geral de Direitos Humanos - CGDH

Fotografias: Arquivo Nacional/RJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Santander, Ugo Carlos (Org.)

Memória e Direitos Humanos. Carlos Ugo Santander. – Brasília: LGE, 2010.

96 p. 27,5 cm.

ISBN 978-85-7238-460-5

1. Direitos Humanos. 2. Memória Histórica. I. Título.

CDU 341.231.14

As **opiniões expressas** nesta publicação, **não são necessariamente as opiniões do Ministério da Educação, nem da OEA**, de seus órgãos, de seus funcionários ou dos Estados membros que a constituem.

SUMÁRIO

Prefacio	5
Apresentação	6

CONCEITOS E CONTEXTOS

Educação em Direitos Humanos Perspectivas e desafios.....	8
Solon Viola	
O Debate Sobre a Memória e o Corpo Torturado como Paradigma da Impossibilidade de Esquecer e do Dever de Lembrar	15
Paulo César Endo	
Auge e declínio dos Governos Autoritários na América Latina: Reflexões em Perspectiva Comparada	25
Carlos Federico Dominguez e Carlos Ugo Santander	
André Almeida Cunha Arantes, ex André Guimarães Silva: Um pouco da minha história	33
Andre Almeida Cunha Arantes	

RECOMENDAÇÕES PEDAGÓGICAS

O Cinema Como Fonte de Aprendizagem e a Educação em Direitos Humanos	42
Marcos Napolitano	
Os Direitos Humanos na Sala de Aula: Algumas Atividades	51
Antônio Dutra	
A Fotografia como elemento Didático-Pedagógico na Educação em Direitos Humanos.....	59
Carlos Ugo Santander	

ANEXO

Direito à Memória e à Verdade: Indicação de Materiais para uso Educativo	76
Paulo Carbonari	

APRESENTAÇÃO

O presente livro é resultado do esforço do Ministério da Educação de Brasil com o projeto “Memória e Direitos Humanos no MERCOSUL”, fruto da cooperação entre os Ministérios da Educação dos países membros do MERCOSUL (Argentina, Paraguai, Uruguai e Brasil) e patrocinado pela Organização de Estados Americanos (OEA) com o objetivo de fortalecer a capacidade dos sistemas educativos para a formação democrática dos países membros, por meio da elaboração de materiais didáticos que estimulem uma reflexão sobre a memória do passado recente e do respeito pelos Direitos Humanos.

Consideramos que esta publicação poderá contribuir para a compreensão do mosaico de contextos autoritários pelos quais o continente percorreu, permitindo uma maior reflexão sobre este recorte específico sobre os direitos humanos como é o resgate da memória histórica. Este livro espera contribuir para fortalecer nossa identidade nacional como país que respeita os direitos humanos assim como também contribuir com fundamentos conceituais e de interpretação que permitam consolidar valores democráticos.

Sobre a organização do livro, é importante destacar que o conjunto de textos apresentados fornecerá orientações pedagógicas aos professores/as da rede de ensino no Brasil e estará disponível para os professores dos países membros do MERCOSUL, com o intuito de compartilhar experiências e estratégias no campo da Educação em Direitos Humanos. Para conseguir este objetivo, estruturamos o livro em duas seções: a primeira seção refere-se a questões de caráter conceitual, as quais proporcionaram ao leitor/a elementos de análise para interpretar o porquê desta temática, assim como algumas referências que fundamentam o passado recente e que possam permitir o trabalho docente em sala de aula como parte de uma cultura que fortaleça o lembrar para que não volte a acontecer; a segunda seção oferece recomendações pedagógicas aos professores/as ou gestores/as da educação para desenvolver estratégias que proporcionem reflexões em torno a educar *em* e *para* direitos humanos.

Finalmente, queremos agradecer a Organização de Estados Americanos (OEA) pela sensibilidade de fornecer os recursos necessários para materializar este projeto, como também aos países membros do MERCOSUL onde o consenso em torno da memória e do passado recente se abre como um espaço comum para nos aproximarmos a partir de ações conjuntas que contribuirão para a construção de uma cultura política democrática. Também destacamos o apoio da Secretaria Especial de Direitos Humanos, assim como do Arquivo Nacional por possibilitar o acesso ao acervo fotográfico disponível que além de ilustrar este livro facilitará o trabalho do professor em sala de aula.

PREFÁCIO

A obra “Memória e Direitos Humanos”, uma compilação de textos que visam servir de guia e orientação a professores da rede de ensino, vem preencher uma notória lacuna na área de Educação em Direitos Humanos, a qual desde a promulgação da Constituição-Cidadã de 1988 faz parte dos fundamentos da República Brasileira.

Educar em Direitos Humanos significa não somente inculcar valores e princípios em linha com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), documento magno sobre o assunto, mas significa principalmente fortalecer a capacidade dos sistemas e métodos educativos nos aspectos do resgate relacionados à memória e à história do país. De fato, pouca validade teria definirmos que os alunos devem ser ensinados a observar princípios como a não-discriminação, ética, tolerância e a liberdade com responsabilidade, entre outros, se não mostrarmos a eles como estes mesmos princípios foram conquistados, ou seja, com sacrifícios e lutas da sociedade. Neste aspecto, os textos aqui apresentados têm este propósito.

Se considerarmos que se trata de fatos que ainda hoje, decorridos mais de 40 anos de seu acontecimento, envolvem paixões e controvérsias teóricas, eles serão certamente uma fonte indispensável de consulta e aprendizado, ao mesmo tempo em que serão a origem de pesquisas, reflexões e trabalhos práticos subseqüentes que enriquecerão o mundo pedagógico.

Não quero deixar de lembrar que questões relacionadas à vida, a dignidade humana e autodeterminação dos povos são, como disse Norberto Bobbio, “normas primárias” de convivência às quais, se violadas, justificam o direito à resistência. Neste sentido, o dar a conhecer as diversas formas de resistência que ocorreram, não somente no Brasil como em todos os países do MERCOSUL, nos anos sombrios das ditaduras militares dos anos 70 e 80, são maneiras de mostrar às gerações mais jovens que a memória é componente essencial de nossa história. Dito de outra forma, a àqueles que tiveram o privilégio de nascer já sob regimes democráticos, deve ser mostrado que, somente conhecendo e estudando o passado, teremos a capacidade e serenidade suficiente para entendermos o presente e as violações de Direitos Humanos que ainda acontecem, muitas vezes, motivadas pela impunidade que ainda perdura em alguns de nossos países, por não haver sido enfrentada a questão de uma adequada justiça de transição.

É essencial que da leitura e estudo dos textos deste livro se chegue à conclusão de que, se apagarmos a Memória, estaríamos negando a própria História. E como se diz sempre, tendo se tornado uma frase de sentido comum no campo da memória política: “quem esquece a História tem o perigo de repeti-la”.

A adoção não somente pelo Brasil como também pelos países vizinhos do MERCOSUL do “Princípio do Nunca Mais”, como resposta aos anos de violações dos Direitos Humanos, de violências, torturas, assassinatos e desaparecimentos, traz como resultado prático que publicações como esta são essenciais para a consolidação de práticas democráticas e formação de cidadãos sensíveis e conscientes sobre a importância do exercício da cidadania, da democracia e dos direitos humanos.

Maurice Politi

Coordenador Geral do Projeto “Direito à Memória e à Verdade”
Secretaria de Direitos Humanos/Presidência da República

CONCEITOS E CONTEXTOS

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Solon Eduardo Annes Viola*

“Os Estados Signatários do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam que a educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e no sentido de sua dignidade e deve fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais”. (Art. 13 do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos Sociais e Culturais da Organização das Nações Unidas - 1966).

A Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 16 de dezembro de 1966, assinou o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, o qual considera a educação como um direito inalienável do ser humano. Para o Pacto a educação deve:

“capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos, e promover as atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz” (Pacto Internacional de Direitos Econômicos e Sociais, ONU, 1966).

Este texto está organizado em duas partes: a primeira, como uma introdução, trata dos espaços de construção da educação em direitos humanos; enquanto que a segunda apresenta algumas questões centrais para a consolidação de uma cultura de direitos humanos na educação brasileira.

A educação em direitos humanos é recente para o sistema e para a maior parte dos educadores brasileiros. Os primeiros debates sobre o tema ocorreram ao longo da década de 1980, momento em que a sociedade civil se reorganizava e aprofundava seus confrontos com a ditadura militar, regime este que se caracterizava pelo Estado de exceção imposto pelos Atos Institucionais para obter o total controle da vida humana, assumindo plenos poderes sobre os indivíduos e a sociedade civil. A democracia, ao contrário, é regime no qual a sociedade civil e os indivíduos que nela vivem limitam os poderes do Estado.

A redemocratização da sociedade brasileira foi construída, das lutas: contra a censura, como no Tribunal Tiradentes organizado em São Paulo; pela libertação dos presos políticos e o retorno dos exilados, como no movimento pela Anistia; em defesa das eleições diretas, com manifestações que reuniram milhares de pessoas nas ruas do Brasil e a convocação de uma Constituinte soberana.

Nesse período, a sociedade brasileira buscou rever seu passado, olhar criticamente o seu processo sócio-histórico e projetar para o futuro uma democracia duradoura, em construção permanente.

Foi nesse contexto de superação da ditadura que, por iniciativa de um grupo de entidades de professores e de militantes dos movimentos de direitos humanos, se começou a pensar na importância de

* Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos Unisinos. Professor do curso de pedagogia da Unisinos, Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Unisinos, Membro da Rede Brasileira de educação em Direitos Humanos, Membro do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

educar em direitos humanos a fim de consolidar o processo de democratização, garantindo-se os direitos civis e políticos por meio da construção de uma sociedade mais justa e solidária capaz de assegurar direitos sociais e econômicos para todos; e também, de reencontrar-se repensando o passado e revendo os crimes cometidos pela violência que o Estado de exceção ocultava sob o manto do esquecimento.

A década de 1980 foi marcada por dificuldades e esperanças. As dificuldades se situam especialmente no confronto entre os privilégios do Estado e os anseios de justiça da sociedade civil e de recuperação da memória da violência cometida. A crise econômica, provocada pelo esgotamento do financiamento externo e o rompimento do pacto político que sustentava o autoritarismo, debilitou o regime militar ao mesmo tempo em que a sociedade civil recuperou espaços de organização, construindo esperanças de que outra vez a história se mostraria não como “*um sistema de alavancas mecânicas inanimadas e automatismos de ferro e aço, e sim um sistema de pressões exercidas por pessoas vivas sobre pessoas vivas*” (ELIAS, 1994, P. 47).

A vida política e social, nesse tempo de tensões e riscos, impulsionou a história brasileira e latinoamericana, colocando em movimento o debate sobre direitos humanos. Quando a sociedade civil recuperou sua capacidade de pressionar o Estado, o tema dos direitos humanos ganhou espaços e passou a exercer pressão para a reconstituição dos direitos civis e políticos expressos nas campanhas pela anistia, pelas eleições diretas, pela formação de uma constituição livre e soberana e de livre organização dos setores não-dominantes. Esta ampliou, também, seus espaços de “exercício de pressão” quando se comprometeu com as lutas por direitos econômicos e sociais, entre os quais os direitos à moradia, de acesso à terra, por salários justos, o de lutar contra a carestia e combater a fome.

Foram tempos difíceis, mas repletos de esperanças. Tempos de reconstrução da memória¹, nos quais se tornava urgente pensar em uma sociedade capaz de superar as tensões e as restrições às liberdades coletivas e individuais do período ditatorial e começar a construir uma vida coletiva livre de opressão e perseguições na qual pudesse alcançar uma dignidade para todos. Para tanto, tornava-se necessário criticar o modelo educacional e superar os limites de uma educação que reduzia a cidadania aos deveres e o conhecimento escolar ao utilitarismo da produção industrial e, ao mesmo tempo, projetar uma pedagogia capaz de construir uma cultura de direitos humanos.

No campo da educação, os embates pela democratização começaram ser discutidos nos debates nos encontros de professores, nos movimentos sociais e mesmo em alguns espaços do sistema educativo. O tema dos direitos humanos se fez presente ora como crítica ao modelo educacional do período medieval, na medida em que nele todo o direito individual era suspenso, e se arbitrava sobre a sociedade uma espécie de vontade soberana que regeria seu destino, ora como uma proposta pedagógica para além do medo.

Enquanto críticas ao modelo vigente, destacaram-se algumas questões urgentes como:

- 1) a educação não se restringe à transmissão de conteúdo;
- 2) o ato educativo não pode ficar restrito à formação do trabalhador e, portanto, não se limita ao disciplinamento de corpos e desejos;
- 3) as práticas pedagógicas não devem ser colocadas a serviço do preconceito e da exclusão social;
- 4) a cidadania é mais do que o direito de consumir as ofertas do mercado;
- 5) o método não pode ficar restrito à imposição da vontade de um sobre os demais.

Gradativamente, compreendia-se que para haver uma sociedade democratizada deveria esta conter uma educação baseada na perspectiva de construir a liberdade e a igualdade, ou seja, nos direitos civis e políticos, próprios da liberdade, e os direitos sociais e econômicos, próprios da aspiração da igualdade. Para tanto, construiu-se propostas que podem ser assim sistematizadas:

¹ O sistema educacional tem sido pouco atento à formação da memória nacional. Normalmente, esquece o extermínio dos indígenas, a violência da escravidão, a repressão sem limite contra os que reagiram ao colonialismo, as desigualdades da monarquia e as promessas não cumpridas da República.

- 1) educar em direitos humanos é educar para formar uma cultura de direitos humanos;
- 2) educar em direitos humanos significa educar para formar sujeitos de direitos;
- 3) educar em direitos humanos é educar para a mudança e para superação de preconceitos, discriminações, intolerâncias e privilégios;
- 4) somente aqueles que têm direitos são responsáveis por seus atos;
- 5) o método de ensino deve corresponder ao conteúdo a ser ensinado;
- 6) educar em direitos humanos significa construir uma escola democratizada em toda a sua estrutura.

Foi no processo de reorganização da sociedade civil que se produziu o projeto de educar em direitos humanos. Pensava-se que, a partir da educação, seria possível superar a cultura do esquecimento e do privilégio, construindo em seu lugar uma cultura feita de memória, de modo que a barbárie não mais tivesse lugar e que nossos educandos se apoderassem de seu passado e de seu presente. Assim, educar em direitos humanos passou a significar a recuperação da memória e a projeção do futuro de modo que se torne possível *“aprender (...) como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para sermos livres, precisamente porque sabemos que não somos livres!”* (FREIRE, 2008, p. 25).

Uma das organizações que impulsionou esses debates foi a Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos² (BENEVIDES, 2009, p. 337). A Rede Brasileira (RBEDH) destacava quatro pontos básicos para a educação em Direitos Humanos:

- a) a educação em direitos humanos deve ser por toda vida;
- b) a educação em direitos humanos tem como objetivo produzir mudanças sociais e políticas voltadas para a formação de uma cultura de direitos humanos;
- c) a educação em direitos humanos, além do ensino do conhecimento formal e científico, deve compreender a educação do ser humano como um ser de relações com os outros seres humanos;
- d) a metodologia a ser adotada deve corresponder ao projeto social dos direitos humanos, o que significa basear-se na dimensão do diálogo, da liberdade de pensamento, do reconhecimento da igualdade e do respeito às diferenças.

Em 1988, os direitos humanos foram incorporados à denominada “Constituição Cidadã” (Constituição Federal Brasileira) como direitos fundamentais da sociedade brasileira, passando a compor as cláusulas pétreas da ordem jurídica nacional. O movimento social mobilizou-se para, desde a sociedade civil, projetar um ideário político voltado para a democratização da vida nacional.

A partir de então, foram produzidos Programas Nacionais de Direitos Humanos (PNDH) em 1996, 2002 e 2009; os quais foram programas assumidos pelo Estado e incorporam a educação em direitos humanos como uma reivindicação indispensável para a construção de uma estrutura na qual cada pessoa se saiba funcionalmente relacionada a outras pessoas, em uma rede de funções sem as quais é impossível viver e a que chamamos de “sociedade” (Elias, 1994).

Em meados do ano de 2003, a Secretaria Especial de Direitos Humanos criou um Comitê Nacional composto por representantes do Estado e por especialistas na área da educação em direitos humanos³.

2 Segundo Benevides (2009, p. 338), os cursos realizados pela REDE visavam, entre outros objetivos: 1) contribuir para a formação de educadores; 2) estimular estudos e atividades no campo dos direitos humanos; 3) fornecer subsídios para atividades governamentais e não-governamentais; 4) discutir problemas emergenciais da sociedade brasileira.

3 Em seu Art. 2º, a Portaria que criava O Comitê Nacional de Educação e Direitos Humanos nomeava as seguintes pessoas e designava representações de entidades e órgãos públicos: Aida Maria Monteiro Silva; Iradj Roberto Egrari; Márcio Marques Araújo; Margarida Bulhões Pedreira Genevois; Margarida Salomão; Maria Eliana Menezes de Farias; Maria Nazaré Tavares Zenaide; Maria Victória Benevides; Martônio Mont’arverne Barreto Lima; Nair Bicalho; Ricardo Brisolla Balestreri; Roberto Monte; Solon Viola; Vera Maria Ferrão Candau e as seguintes organizações não-governamentais: um representante do Movimento Nacional dos Direitos Humanos; (um representante) do MLAL; (um representante) do CONIC; (um representante) da Universidade Holística Internacional; (um representante) da Universidade da Paz; e representantes de organismos internacionais: um representante da Unesco; (um representante) da Unicef; (um representante) do

O Comitê assumiu o compromisso de elaborar um Plano Nacional para o qual deveriam ser consideradas, de um lado, as experiências dos educadores brasileiros e, de outro, as propostas de organizações internacionais como o Instituto Interamericano de Direitos Humanos e a Organização das Nações Unidas (ONU).

Já na década de 1990, a ONU definira que a década de 1995-2004 teria como prioridade a educação em direitos humanos. Em outubro de 2004, a Assembléia Geral das Nações Unidas propôs um Programa Mundial de Educação para os Direitos Humanos a partir de *“um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientadas para uma cultura universal de direitos humanos”* (UNESCO, 2009, p. 1).

O Programa da ONU considera que uma educação em direitos humanos é aquela que se orienta para *“(...) transmitir os princípios fundamentais dos direitos humanos, como a igualdade e a não discriminação”* (UNESCO, 2009, p. 1-a). O Programa acrescenta: que a educação em direitos humanos precisa ser capaz de contribuir *“para a prevenção em longo prazo de abusos e de conflitos violentos”* (UNESCO, 2009, p. 2-a).

Por sua vez, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), incorporando as experiências que se acumulavam desde a década de 1980, conceitua educar em direitos humanos como uma afirmação de valores humanistas *“(...) embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade”* (PNEDH, 2003, p. 23).

O PNEDH considera fundamental que a educação em DH:

- 1) produza educandos ativos e críticos;
- 2) produza educandos emancipados e construtores de autonomia;
- 3) a ação pedagógica forme sujeitos de direitos;
- 4) toda a prática escolar seja orientada pelos princípios dos direitos humanos.

Construindo uma Cultura de Direitos Humanos

A educação em direitos humanos tem como objetivo a construção de *“uma cidadania democrática, ativa e planetária...”* (SACAVINO, 2007, p. 464), apta a construir sujeitos conscientes de seus direitos, responsáveis por seus deveres e capazes de compreender que os assuntos de cada um dizem respeito a todos e que devem ser decidido por todos.

Para Carbonari (2009, p. 149), uma pedagogia para a educação em direitos humanos deve considerar a aprendizagem como um ato *“(...) crítico, capaz de aprimorar a sensibilidade, promover a diversidade, produzir a solidariedade e o reconhecimento do outro, incentivar uma postura de indignação ante às injustiças e à co-responsabilidade na garantia de promoção da vida de/para todos”*.

A proposta de educar em direitos humanos traz consigo a impossibilidade de se manter neutro, tanto no que diz respeito à educação como em relação à leitura e à inserção no mundo. Ou seja, traz consigo o compromisso de construção de uma sociedade mais justa e igual. Para Freire (2001, p. 99), *“a educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade da briga, da organização, da mobilização crítica”*. E, acrescenta, uma educação *“(...) sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder”*.

Incorporar a temática dos direitos humanos significa assumir uma proposta com práticas pedagógicas emancipadoras, produtoras do empoderamento coletivo e individual e, em decorrência, capazes de construir um modelo de sociedade que supere o modelo de individualismo que isola os seres humanos, colocando todos contra todos e rompendo os laços de sociabilidade, indispensáveis para a sobrevivência humana. Ou,

Instituto Interamericano de Direitos Humanos – IIDH e as seguintes representações de órgãos públicos: um representante da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação; (um representante) da Secretaria de Ensino Médio do Ministério da Educação; quatro representantes da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (Brasília, 2003).

“somente na relação com outros seres humanos é que a criatura impulsiva e desamparada que vem ao mundo se transforma na pessoa psicologicamente desenvolvida que tem o caráter de um indivíduo e merece o nome de ser humano adulto. Isolada destas relações, ela evolui, na melhor das hipóteses para a condição de um animal humano semi-selvagem” (Elias, 1994, p. 27).

A educação, desde que supere os limites da simples instrução, pode produzir espaços em que os sujeitos em formação tenham como se ressignificar politicamente, de modo a constituir a condição humana e respeitar as diferenças culturais entre indivíduos, grupos, classe social e entre cada nação.

A implementação de uma política pública como a do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos depara-se com uma série de dificuldades decorrentes de diversos legados históricos, entre os quais a herança da escravidão, do colonialismo e do autoritarismo. Desses legados, resultam preconceitos culturais que impossibilitam o reconhecimento de direitos civis e políticos para todos, assim como imensas desigualdades socioeconômicas enfraquecem a cidadania e dificultam o reconhecimento de direitos sociais e econômicos, entre eles o direito à educação como um bem universal.

O próprio Plano Nacional reconhece que *“ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana (...)”* (PNEDH, 2003, 23).

Nesta conjuntura sócio-histórica, uma política pública para a educação em direitos humanos precisa desafiar limites, orientando-se para além do reconhecimento de acesso e permanência das crianças e adolescentes no sistema escolar. Acesso e permanência na escola são direitos inalienáveis de cada ser humano, mas não são suficientes para que se aprendam os direitos humanos. Para educar em direitos humanos, é necessário construir relações pedagógicas que reconheçam e respeitem a cultura do outro, como já propunha a educação popular dos anos 1960 (Freire, 1975).

Na educação básica, o sistema de ensino começa a incluir a temática dos direitos humanos na base curricular tanto do ensino fundamental como do ensino médio. Uma experiência pioneira está sendo desenvolvida em Pernambuco a partir da implantação, pela Secretaria Estadual de Educação, de uma disciplina específica de direitos humanos oferecida como optativa para os educandos⁴. Outras experiências, no âmbito da América Latina e do Brasil, tratam os direitos humanos como tema transversal presente num amplo rol de disciplinas.

No entanto, mais do que conteúdo curricular unidisciplinar ou transdisciplinar, educar em direitos humanos pressupõe vivenciar os princípios dos direitos humanos no universo escolar, ou seja, construir um currículo no qual os pressupostos da liberdade, da igualdade e de fraternidade façam parte do cotidiano escolar.

Para ser coerente com sua proposta, uma educação em direitos humanos precisa construir metodologias que considerem o profundo respeito às diferentes culturas presentes, não só no sistema educacional como também em uma sociedade eminentemente plural e cosmopolita como a atual. Isso pressupõe a utilização de metodologias participativas capazes de recorrer a múltiplas linguagens e privilegiar a relação entre os princípios dos direitos humanos e a sua efetivação cotidiana na prática pedagógica.

Uma vez consolidada, a educação em direitos humanos poderá contribuir para a criação de uma cultura de direitos que, além de consolidar os avanços da democracia política, poderá avançar para a construção de uma sociedade mais igual e mais justa.

4 A Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco forneceu cursos de especialização em direitos humanos para os professores da Rede Estadual, visando criar uma cultura de direitos humanos nas escolas públicas e preparar os professores para trabalhar pedagogicamente com o tema.

Referências Bibliográficas

- BENEVIDES, Maria Victória M. **Fé na luta**. São Paulo. Editora leterra.doc. 2009.
- CARBONARI, Paulo C. **Educação em direitos humanos: Esboço de reflexão conceitual**. In: BITTAR, Eduardo C. B. **Direitos Humanos no século XXI. Cenários de tensão**. Rio de Janeiro, Editora Forense Universitária, 2009.
- D598 **Direitos Humanos: documentos Internacionais**. Brasília: Presidência da República, Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 201p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 2ª Ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos**. Actas do Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores. Lisboa, 2001.
- FREIRE, Paulo e Shor, Ira. **Medo e Ousadia o Cotidiano do Professor**. São Paulo, Paz e Terra, 12ª edição, 2008.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Brasília, Df. 2006.
- SACAVINO, Suzana. **Direito Humano à educação no Brasil: uma conquista para todos/as?** . In. SILVEIRA, Rosa Maria G. (ET alli orgs). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico-metodológicos**. João Pessoa, Editora da Universidade, 2007.
- UNESCO, **Programa Mundial de Educação**. Brasília, 2009 (versão preliminar).

Foto 1: Sobre a Detenção Arbitrária



Fonte: Arquivo Nacional/RJ (20/06/1968)

O DEBATE SOBRE A MEMÓRIA E O CORPO TORTURADO COMO PARADIGMA DA IMPOSSIBILIDADE DE ESQUECER E DO DEVER DE LEMBRAR

Paulo César Endo*

Os debates sobre memória tem se alastrado por todo o mundo e também no Brasil. Após os fatos gerados pela segunda guerra mundial, a bomba atômica e o genocídio planetário, o trauma se inscreve como fenômeno de massa e marca da cultura. Particularmente no Brasil, o problema da memória adquire, por um lado, outro agravante que consiste na negação do Estado brasileiro por grupos inteiros e organizados, que se opõem francamente aos debates sobre a memória, a reparação, a justiça desse período e à consolidação da democracia. De outro lado, vivemos também um momento especial em que muitos debates envolvendo a temática da tortura, do desaparecimento forçado, do exílio, da perseguição política empreendida pela ditadura militar brasileira voltam a ocupar a agenda da sociedade civil, do governo e de cortes internacionais.

Militantes e ex-militantes do período ditatorial, sobreviventes e ex-exilados tomam a palavra para dar seus testemunhos e consolidar as informações sobre esse período, apesar da não abertura dos arquivos militares.

“Memória e verdade, memória e justiça, memória e reconciliação” esses binômios parecem indicar que da memória dependem a justiça, a reconciliação e a verdade. Porque a memória se tornou campo de luta política e lugar em que se preservam os mais altos valores éticos e morais alcançados no seio de lutas e decisões humanas sobre seu próprio destino? Porque o tema da memória tem refletido de modo tão importante o sofrimento de tantos envolvidos e a indiferença dos que não querem se envolver? E como podem os memoriais esvaziarem-se de sentido ou atualizarem o seu sentido diante das tragédias que eles cumprem evocar, incorporando à história e à paisagem de determinado país, cidade ou local a dignificação de um povo que não pode, e não aceita mais, ser compreendido sem a constatação dos acontecimentos traumáticos e catastróficos que o atravessou?.

Para uma nova geração de artistas alemães, por exemplo, como Host Hoheisel, Jochen e Esther Gerz e Norbert Rademacher, os monumentos são mais um impedimento do que um incitamento à memória. São obturadores da verdade e uma apropriação indevida dos espaços públicos. As formas monumentais foram, aliás, as prediletas de Hitler para exibir a grandeza da raça ariana.

Assim, a proposta desses artistas tem sido a realização de contra-monumentos ou seja, formas dinâmicas, exigentes e anômalas que invertem a passividade do observador diante do monumento acabado. Para estes artistas, os monumentos são vistos com a desconfiança do falseamento da história e do ufanismo pobre e mistificador, que os memoriais deveriam combater em busca de seu enraizamento histórico e o desentranhamento das dores plantadas sob o solo das cidades e das nações. Nesse sentido, no campo do monumento e do contra-monumento silenciosamente ainda se trava uma luta pela definição do curso da história das nações, a partir da constante redefinição de seu passado histórico e de sua paisagem pública.

* Professor do Instituto de Psicologia da USP, Pós-Doutorado CEBRAP/CAPES, Membro do Grupo de Trabalho Psicanálise: Política e Cultura, Pesquisador do Laboratório de Psicanálise, Arte e Política, membro do Grupo Interdisciplinar Independente de Combate à Tortura e à Violência Institucional criado pela Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, autor do livro *A Violência no Coração da Cidade: um estudo psicanalítico* (prêmio Jabuti, 2006).

Por isso o memorial jamais pode ser apenas um museu da catástrofe. Sua função é propor, constante e indefinidamente, o debate político sobre a memória do que somos e do que nos tornamos, ou seja, impor a pergunta: o que foi que fizemos para que essa catástrofe fosse possível? E o que fizemos (ou não fizemos) e nos tornamos depois dela?

Trata-se de propor o compartilhamento da dor singular no debate político e público, essencial para que o memorial preserve seu sentido e não derive para mais uma das atrações turísticas locais onde se observaria, supostamente, restos de um passado que não existe mais e onde se faz uma pausa para o café em meio a uma agenda turística repleta de compromissos.

Essa breve introdução propõe-se apenas a iniciar nosso debate sobre aquilo que me parece representar o paradigma do memorial no que ele tem de absurdo, paroxístico e absolutamente essencial para compreendermos a natureza das crueldades que sofremos, cometemos ou testemunhamos. Um dos paradigmas, em minha opinião, é o corpo torturado. Emblema maior do que um memorial deveria lutar para representar.

É nesse palco secreto, o corpo ao qual se impõe sofrimento, que se revelam e se escondem as maiores atrocidades, as lutas profundas travadas pelo eu, a impossibilidade de representar, o colapso da linguagem e onde o absolutamente humano e o absolutamente desumano se digladiam e se definem.

O memorial, então, como o lugar onde o próprio sofrimento pode ser amparado, significado e reconhecido. Lugar desde onde se irradiam os sentidos possíveis que se depreendem após o retorno dos estertores da morte e do sofrimento ou diante da aniquilação extrema e radical dos corpos, dos sujeitos e da cultura.

A Dor dos Recomeços

Diz Jean Amery: “O primeiro soco revela ao preso que ele está desamparado e o embrião de tudo que está por vir está contido aí.” E continua: “Eles permitiram socar-me na cara’, a vítima sente torpor e surpresa e conclui, com uma certeza estarrecidora: eles farão o que quiserem fazer” (p.126).

Momentos antes das atrocidades infinitamente possíveis e prováveis que advirão na situação da tortura, é com o primeiro soco, o primeiro tapa, que se desfaz toda a confiança no mundo. Constata-se que se está imobilizado e que nada, nem ninguém, interferirá contra o que quer que se faça contra aquele que se encontra diante da assimetria absoluta de poder que será, doravante, exercida sobre o corpo imobilizado. Aqueles corpos destroçados, quase impossíveis de ver, aqueles pedaços de corpo que o médico legista utiliza na busca da prova do já ocorrido, o psiquismo do torturado experimenta previamente em sua fantasia de horror, desencadeada logo que alguém desconhecido desfere contra seu corpo, contra sua face exposta e desprotegida um soco, um tapa cujo estalido ecoa pela sala de tortura: lugar secreto onde sobre a espera do torturado se estende a eternidade do torturador:

“Você vai apodrecer aqui dentro”

“Eu tenho todo tempo do mundo”

“Seus amigos já falaram”

“Daqui a 30 anos você ainda estará aqui”

“Ninguém mais se lembrará de você”

São frases montadas sobre uma única peça: a captura do tempo e do espaço da pessoa presa. A tortura visará então uma segunda captura radical: a do tempo e espaço psíquicos.

Destruir o domínio da experiência do corpo é impor uma dor imprevisível, num espaço coibido e controlado e o medo constante da morte: o horror se monta sobre um destino eterno de dor - a dor que não vai passar.

Tempo e espaço, então, se compactam a uma única e mesma coisa: o torturador que os controla absolutamente.

Tomemos por analogia uma criança que começa a dar seus primeiros passos e a autonomia cinestésica que acompanha esse momento único: o momento de experimentação em que a criança mal se desloca entre os objetos e, não raro, se choca pela primeira vez com uma mesa ou cadeira e sente uma dor que pode lhe provocar desespero, por tratar-se de uma experiência ainda inédita e desconhecida. A aproximação sensata das mães e dos adultos, seguida da acolhida à criança que sofre, é acompanhada das palavras: Vai passar. Nelas se deposita a garantia de que a dor tem uma duração determinada, não dura para sempre, não é eterna.

De modo semelhante, impõe-se ao torturado a regressão radical ao estado infantil da dependência, do deslocamento controlado no espaço e no tempo, e o horror em perceber-se inábil para exercer sua autonomia e controle, cerceado da experiência do corpo próprio.

Elaine Scarry (1985) chamou a atenção para a desconstrução do mundo que aí se opera. A tentativa de destruir o mundo compartilhado dos objetos úteis ou fúteis que são convertidos em coisas aterrorizantes: como o torturado que foi golpeado com uma garrafa de refrigerante, ou teve seus dedos decepados por uma tesoura de cortar papel, ou a mão quebrada por uma cadeira, ou foi conduzido a uma sala onde se passam slides de companheiros mortos e batizada de ‘cineminha’.

Os objetos revelam sua nova função em choque contra o corpo do torturado. A sala de tortura, então é o lugar onde o mundo se desfaz. A sala, o quarto onde se repousa, onde se habita, doravante será o lugar da demolição da estabilidade e da representação. O que se quer atacar e se destruir na tortura é a possibilidade psíquica de reconstruir um mundo psíquico novo para si, assim que o antigo se vai.

Tudo são objetos que podem se chocar contra o corpo para produzir dor. Os objetos se desobjetificam e o mundo se desintegra.

A função compartilhada dos objetos, a cadeira onde se senta, a tesoura que corta pano e papel, a garrafa que envasava o refrigerante são destruídas. O esforço em construir um mundo amigo, por via do compartilhamento das coisas comuns, está perdido.

Tudo é estranhamento, tudo se autodestrói, tudo vira inimigo e algoz, a começar pelo próprio corpo que se torna inimigo do psiquismo que deve lutar contra a dor e a lenta transformação do corpo próprio em carne, como diz Jean Améry.

O corpo que foi capturado, o corpo que obrigou à traição, o corpo que dói e não deixa suportar, o corpo que fica exposto e sem defesa: o corpo inimigo.

Do mesmo modo, é sobretudo no apagar dos holofotes que a tortura sofrida mostra sua insídia. Por isso há os porões. A pouca luminosidade revela a face dos monstros da crueldade que depois não podem e não querem mais vir à cena pública. Não podem e não querem mais ser identificados, revelando publicamente sua face. Passam a vida fugindo da responsabilização e da punição de seus atos e defendendo, ridiculamente, suas aviltantes mortalhas de ‘heróis da pátria’.

O Escuro da Tortura

Quando a imprensa se desinteressou, o assunto saiu de moda, ou a sociedade civil já não debate nem suporta mais ouvir sobre seu passado recente é quando a tortura se reinstala no corpo do torturado, como um grito silencioso que não pode mais ser escutado.

Assim, a experiência traumática adquire uma outra virulência: a do desconhecimento e da invisibilidade. Ela passa a operar como um defeito, uma deficiência, uma idiosincrasia negativa

impossível de esquecer, mas que se procura, paradoxalmente e com esforço, apagar, ocultar, colocar longe dos próprios olhos e dos olhos alheios e assim misturá-la entre as experiências desagradáveis e não ditos do cotidiano.

A tortura, os massacres e as formas contemporâneas do extermínio não são ainda, de modo algum, intoleráveis para grande parte da população brasileira. Ao contrário, elas parecem ganhar uma consistência nova cuja somatória pesa demasiado nos ombros de quem quer que se aventure a se voltar contra elas e combatê-las.

Ao que parece, não é desejável falar mais do que uma e única vez sobre o assunto. Não é desejável voltar a reproduzir o que não deveria mais ser dito. A tortura, o massacre, a chacina, em instantes, viram tabus. Não se pode falar neles, mas eles permanecem ali fixos, indenes – pelas vítimas que mortificaram –, e soberanos.

Freud nos alertou para o caráter ambivalente dos tabus.¹ Eles prometem certa ordem e pacificação em troca do silêncio e da submissão. Recai-se na ilusão supersticiosa que faz das violências um fato em si, imutável e aceito.

Assim as violências reinam no território dos silêncios. A linguagem – única forma de atormentá-las – fica inibida diante da sua força e contundência. Quando isso acontece, fracassamos todos.

Aos que não desistem, aos que insistem em voltar ao assunto, voltar ao sintoma revelando seu dolo repetitivo, permanece o compromisso e a relutância em retornar a essas experiências sob formas inéditas, reinventando a própria linguagem. Aquelas que nos permitirão olhar novamente para o intolerável e, pela primeira vez representá-lo, significá-lo; evidenciando outros aspectos não vistos, outras repercussões escamoteadas e, também, outras saídas possíveis.

Em minha opinião, à Psicanálise cabe uma responsabilidade especial nessa tarefa. O que ouvimos e vemos na clínica cotidiana não é propriamente o evento violento, mas suas repercussões, seqüelas e restos. A escuta analítica desvela o que ainda é inaudível àquilo que, muitas vezes, o analisando ainda não pode dizer a si, não pode escutar de si. Uma proibição que envergonha e maltrata o ego e que permanece ferindo e fazendo estragos.

Trata-se também de acompanhar a luta dos sujeitos na quietude e no isolamento, o esforço de singularização que insiste naqueles que combatem a própria dor, aquela que perdura para além da consciência, para além da vontade, freqüentemente no escuro e no silêncio. Luta singular e solitária que, se não pode ser delegada a nenhum outro, também não deve ser relegada ao íntimo, ao privado, como lugar secreto onde se escondem as vergonhas.

Encontrar essa dupla via, singular e coletiva, tem se evidenciado como forma necessária para o ultrapassamento das violações em todos os níveis, a partir de sua afirmação e admitindo sua complexidade.

Retomo aquilo que aprendemos com Blanchot² e que está presente no trabalho psicanalítico sobre todas as formas do trauma: para aquele que foi atravessado, de algum modo, pela violência, a linguagem se impõe como tarefa.

Por isso, faz-se necessário, produzindo confrontos linguageiros, reinventar outras formas de falar do mesmo, atordoando os sentidos possíveis que repousam magnânimos no silêncio dos que foram torturados, violentados, exterminados imersos no paradoxal silêncio do grito. Trata-se do trabalho continuado de reinstaurar falas coletivas para que se acolham as falas singularizadas na expressão da dor própria, pertencentes àqueles que se dispõem a revisitar a própria dor.

1 Remeto o leitor à leitura de **Totem e Tabu**, texto de Sigmund Freud escrito em 1913.

2 Blanchot, Maurice. **L'écriture du desastre**, Paris: Galimard, 1980.

Georges Vigarello em sua *História do Estupro*³ observou que o saber psicológico contribuiu decisivamente para evidenciar que as marcas do corpo são díspares das marcas da alma e do psiquismo. As marcas do corpo podem desaparecer, cicatrizar, enquanto o psiquismo já as absorveu, já as alojou em lugares que só a linguagem pode dar a ver (por vezes nem mesmo a linguagem) e já se incumbiu de fazê-las aparecer em outro tempo e lugar. As marcas do corpo, quando são acompanhadas de humilhação e crueldade, são inultrapassáveis. Perduram e resistem à ação do tempo.

Ferreira Gullar⁴, em comentário sobre a tortura, dizia: a dor, quando dói mesmo, é estéril. Ou seja, a dor, no seu limite de tolerância, não gera poema, nem obras plásticas, nem música. Sua única e fundamental expressão é o grito e, depois, o silêncio. O silêncio imposto àqueles que gritam.

O Corpo e o Psiquismo diante da Tortura

O risco de perder o corpo e a alma nas mãos de quem mais se combateu, permanecer à mercê daqueles que se queria ver derrotados, impotente diante de um algoz disposto a qualquer tipo de crueldade, é uma experiência ante a qual o psiquismo freqüentemente fracassa.

A experiência de tortura política é o exemplo típico do excesso. Excesso que insiste no ultrapassamento do psiquismo para derrotá-lo e impeli-lo a acreditar em sua própria derrota. A tortura e o torturador querem melancolizar o sujeito. Querem que ele sobreviva como morto-vivo. Um vivo que desejaria não estar mais entre outros, um vivo que não tem o prazer e o direito de viver. Aquele que entristeceu para sempre, aquele que desprezará a si mesmo por não ter suportado o pior e o impossível, aquele que se desconhecerá porque não pôde suportar o que imagina que outros suportariam. O que viverá num além de si e aquém do outro.

Sabemos como o psiquismo labuta. Diante da experiência excessiva, consciente ou inconscientemente, ele se põe ao trabalho. Sabemos que um bebê recém-nascido, logo após o parto, quando ocorre à mudança radical ao seu corpo, que marca o fim da simbiose com o corpo materno, realiza seu primeiro feito psíquico extraordinário: ressimbiotiza com a mãe. Isto é, ele reinventa, psiquicamente, uma mãe que lhe é contínua, não apartada, não diferenciada. Assim como havia um corpo para dois, a partir de seu nascimento a criança reinstaura um psiquismo para dois.

É fundamental para a criança que, num primeiro momento, a mãe atenda a esse arranjo do recém-nascido. Que ela reconheça nos sinais que o infans emite um pedido, uma demanda, um rudimento de linguagem para que, num segundo momento, a criança possa suportar a separação, desta vez psíquica, que ocorrerá mais tarde. O importante aqui é que a primeira tarefa do psiquismo é juntar o separado, e ele o faz.

A dor da separação do corpo materno é, então, parcialmente restaurada para ser, mais tarde e sucessivamente, perturbada ao longo do processo de autonomização do corpo do adolescente e do adulto frente ao corpo e psiquismo maternos. Diante da dor o aparelho psíquico se põe ao trabalho para evitá-la.

Não importa agora discutirmos a eficácia desse trabalho, mas destacar que sempre trabalhamos psiquicamente para evitar o que acreditamos, imaginamos e esperamos seja o pior. Uma dor que se eterniza desloca toda a atividade psíquica para salvaguardar o ego e se desabilita para outras funções vitais do psiquismo, entre elas a satisfação e o prazer. É isso que o torturador reconhece e salienta quando diz a Pedro, um militante político latinoamericano, na descrição do Psicanalista Marcelo Viñar:

3 Vigarello, Georges. **História do Estupro: Violência Sexual nos séculos XVI-XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998

4 Ver entrevista para a TV Cultura em 2004

*Tenho o tempo que for necessário, uma semana, um mês, um ano. Alguns resistem mais, outros menos, mas você viu, no fim todo mundo cede, eles falam. Você vê o que lhe convém, você me economiza trabalho e se poupa de sofrimento, no final, vai ceder.*⁵

O torturador avisa: eu tenho a eternidade, você a espera.

O tempo que for necessário para provocar dor, o tempo necessário para subjugar sua alma, já que seu corpo já está ostensivamente subjugado e derrotado. Tempo para fazer o torturado abdicar de sua autonomia em troca da anomia e do fracasso identitário. Um tempo maior que a história extraordinária de tantos militantes, que diante da violência da ralé⁶, acabam por renunciar à própria história.

Esse tempo largo que o torturador possui é o tempo da demolição, como diz Marcelo Viñar, tomando o termo de empréstimo de um analisando seu. Tempo de fazer emergir a vergonha onde havia orgulho, de fazer jorrar o medo onde havia coragem, de fazer advir um superego cruel, onde havia a esperança no porvir, que a ação política, egóica, viria a possibilitar.

Não é por mera analogia que recorreremos à experiência infantil. Reconhecemos na regressão um mecanismo do qual o sujeito lança mão a fim de reencontrar algum indício, algum sinal identitário esfacelado repetidamente nas sessões de tortura. O psiquismo trabalhando para restituir alguma lembrança de prazer, ainda inscrita num corpo ferido e desolado.

O torturador quer convencer que a dor não vai cessar, a tortura não vai cessar, senão por uma informação, atitude ou comportamento do torturado que dependeria única e exclusivamente dele. A salvação do corpo e do eu do torturado estariam, então, sob sua inteira responsabilidade. Só ele, o torturado, poderia fazer cessar a dor. E o torturador não seria mais do que uma peça ativada ou desativada pela vontade do torturado. É o cinismo levado às últimas conseqüências.

Ao se recusar, apostando que a informação, a resistência e a manutenção dos princípios é a única maneira de garantir uma sobrevivência anímica, o torturado é relançado para outra senda estreita, uma outra armadilha: a da auto-responsabilização. Está muito próxima da identificação com o agressor que, mais adiante, comentarei.

Primo Levi observa a esse respeito sobre aqueles que sobreviveram-incluindo ele mesmo- tendo passado por Auschwitz:

*“Você tem vergonha porque está vivo no lugar de um outro? E, particularmente, de um homem mais generoso, mais sensível, mais sábio, mais útil, mais digno de viver? É impossível evitar isso: você se examina, repassa todas as suas recordações, esperando encontrá-las todas, e que nenhuma delas tenha se mascarado ou travestido; não você não vê transgressões evidentes, não defraudou ninguém, não espancou (mas teria força para tanto?), não aceitou encargos (mas não lhe ofereceram...), não roubou o pão de ninguém; no entanto é impossível evitar. É só uma suposição ou, antes, a sombra de uma suspeita: a de que cada qual seja o Caim de seu irmão e cada um de nós (mas desta vez digo “nós” num sentido muito amplo, ou melhor, universal) tenha defraudado seu próximo vivendo no lugar dele. É uma suposição, mas corrói; penetrou profundamente como um carcoma; de fora não se vê, mas corrói e grita.”*⁷

Ter sobrevivido gera mal-estar. Uma experiência que pode desautorizar o viver. O que fizemos para continuarmos vivos onde tantos morreram? Qual nossa culpa? Qual o erro? Novamente gostaria de recorrer à experiência do estupro. Sob vários aspectos ela se assemelha à tortura e está presente nas

5 Viñar, Marcelo e Viñar, Maren(1989). **Exílio e Tortura**. São Paulo: Escuta, 1992, p.40.

6 Hannah Arendt (1949) em **As Origens do Totalitarismo** faz uma distinção fundamental entre a ralé (“grupo que representa os resíduos de todas as classes”) e o povo. A distinção se aplica inteiramente ao grupo de torturadores cujos padrões seguem a risca a necessidade de, por todos os meios, acumular privilégios. Ver p.129-140 e p.176-187.

7 Levi, Primo. **Afogados e Sobreviventes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p.46

sessões de tortura. O uso do corpo de outrem, o prazer obtido desse uso, a radicalidade do excesso onde se imbricam todas as formas de violência e onde o prazer exclusivo do agressor, podem desabilitar permanentemente o agredido ao prazer.

Tanto o esturador quanto o torturador, afogados em sua necessidade de prazer e poder, estão submetidos a um fundamento que os isola e os confunde: a prática covarde e subalterna que exige o esquecimento da própria alteridade e o dilema indeciso que os rebaixa a animais, de onde jamais se erguerão.

Pensar exclusivamente em si, em sua própria satisfação é, como lembra Helene Clastres, em seu livro *A Terra sem Mal*⁸, igualar-se aos bichos. Ela extrai seus exemplos de várias tribos sul-americanas onde aquele que não dá aos outros a comida que caçou vira animal; mais ainda, bestializa-se quem come, no mato, a comida caçada. E isso porque o correto é levar a caça para a aldeia, distribuí-la aos outros e, por isso mesmo, nem sequer tocar nela, não a comer. Quem come o que caçou, ou quem come escondido, é porque não quer repartir, e por isso vira bicho.

Todavia a bestialização que envolve os torturadores, os grupos de extermínio e de intolerância é mais radical e inconsciente; trata-se de fazer o outro desistir de desejar, abdicando de sua singularidade por intermédio da violência.

Tal como nas práticas inquisitoriais, o torturador quer criar artificialmente a submissão para artificialmente, circunstancialmente e às escondidas, se fazer superior. Ele sabe que tem de fazê-lo escondido, ele sabe que seu grupo, sua ralé o ampara, ele sabe da covardia que comete contra aqueles que jamais poderá ser. Aqueles que por falar e agir em primeira pessoa são presos e torturados por isso. Ao contrário, o torturador passará a vida desmentindo o que é, o que fez e o que disse escondendo-se em suas máscaras rotas. A democracia os envergonha, os que sobreviveram e resistiram os envergonham.

Sândor Ferenczi, psicanalista Húngaro e discípulo de Freud, traz uma série de reflexões importantíssimas feitas na década de 30, que retomarei brevemente já no contexto do processo que costuma se denominar de identificação com o agressor.⁹

Ele examina a situação do estupro em crianças, cometidas pelo pai. A criança tem, na figura paterna, um alvo de investimento amoroso maciço. Custa muito para uma criança pequena constatar seu ódio pelas figuras parentais, o que a obriga a fraturar os objetos dicotomicamente: o bom e o mau, como não cansou de repetir a psicanalista Melanie Klein.

Retomemos, por um instante, essa equação bastante conhecida entre psicólogos e psicanalistas. Para a criança pequena, a mãe boa não é a má, de modo que a mãe que desaparece do quarto, a que frustra, a que dá bronca ou expressa seu cansaço e insatisfação não é a mesma que acolhe, conversa e dá de mamar. A criança percebe duas figuras díspares e o faz para preservar, de seu ódio, a mãe como objeto só bom. Pois bem, o mesmo ocorre com a figura paterna, especialmente no caso da menina e, mais especialmente, quando a menina enamora-se do pai, a partir dos seis, sete anos até uma fase tardia de sua vida.

Vejam, então, com o auxílio de Ferenczi, a complexidade desse processo. A criança, diante de um pai abusador que invade seu quarto, única e exclusivamente, para sua satisfação pessoal, age como um agressor, mas não é um agressor qualquer. Como um animal em busca da presa, ele devota toda sua força, suas palavras e seu comportamento a um único fim: a obtenção de seu próprio prazer. Para a criança é uma cena estarrecedora. Pior do que ser atacada por um animal, a criança se vê e se sente atacada por um objeto de amor. Pelo pai que ela ama, admira e teme.

8 Clastres, Hélène. *A Terra sem Mal*, São Paulo: Brasiliense, 1978.

9 Ferenczi, Sandor. *Confusão de línguas entre os adultos e a criança*. In: Sandor Ferenczi-Obras Completas. São Paulo: Martins Fontes, 1992, v.4, p.97-106.

Entretanto, o que funda a dor psíquica na criança, obviamente, não são as eventuais dores físicas que a criança possa sentir durante o abuso, mas a dor em perceber, de modo inequívoco, que seu objeto de amor age em prol de seu aniquilamento, de sua humilhação e subserviência. Que aquele com quem ela deveria experimentar relações ternas e lúdicas, sexualiza a relação e destrói uma passagem já extremamente difícil para a menina- a travessia do Édipo feminino-, sobre o qual não poderemos nos estender aqui.

Diante dessa catástrofe perceptiva e desse sofrimento psíquico, que inclui a perda de seu alvo de investimentos amorosos – em relação ao qual a criança sente que deposita a própria vida – a menina, muitas vezes, recorre a uma ação psíquica que procura poupar o objeto, preservá-lo, em detrimento de seu próprio ego. Assim a criança se culpabiliza, atribui a si a culpa pelo ocorrido e se melancoliza, tornando-se muitas vezes apática e desinteressante. A menina salvou o objeto pai e destruiu-se, subjetivamente falando.

A partir de então, ela preservará o pai abusador em si, que disputará intrapsiquicamente, a ferro e fogo, qualquer investimento amoroso do qual a menina venha a ser objeto. Não é incomum vermos as muitas repercussões disso na cruel auto-culpabilização de meninas abusadas pelo ocorrido: a inaptidão ao prazer amoroso, a infelicidade sexual que muitas vezes as acompanhará, o descuido com os órgãos genitais, as tentativas de suicídio; indicando a presença de uma condenação interna que não cessa, condenação por uma culpa indesculpável, atribuída a si.

Esse é o modelo do que indiquei a vocês lá atrás como a identificação com o agressor. A introjeção do estuprador em nós, a introjeção do torturador em nós. Ter-se reduzido ao discurso de quem, uma vez, colocou em risco nossa vida, violou nossos corpos e, por esse meio, colapsou nossos recursos de sobrevivência psíquica apenas para satisfazer uma vontade unilateral que, sem a violência extrema, não poderia ser realizada.

Há identificação com o agressor quando ele é, por instantes, confundido com um salvador benevolente, uma autoridade suprema que tudo pode fazer cessar, um pai dedicado que traveste de ternura um objetivo exclusivamente cruel e/ou sexual.

Mas a troca é mais espúria: oferece-se a vergonha em troca do alívio; o desejo, a fidelidade, a honra e o compromisso, sustentado até então a duras penas, em troca da própria vida. Nada mais justo e perdoável. Mas, ao contrário, àquele que se permitiu sobreviver, não raro, resta a culpa de não ter suportado o suficiente.

Nada mais ingrato para aquele que foi castigado pela força de suas palavras, de seu discurso e de sua oposição à violência contra si ou contra os outros. Aquele, no caso da prisão política, que lutou por uma nova cidade, um novo país, e que se vê, muitas vezes, auto exilado incapaz de ser devolvido a ela.

É isso que perfaz a identificação com uma figura sórdida que, num instante de fragilidade extrema, foi admirada ou idealizada: a parte viva de uma estrutura de dor e morte. Uma ilusão forjada pelo trabalho psíquico para poupar-se da dor e do sofrimento. Encontrar algo familiar em meio ao deserto da tortura. Criar uma miragem pacificada onde tudo é isolamento, dor e eternidade.

Embora psiquicamente frágil, buscar a salvaguarda no agressor é um recurso limite de sobrevivência do psiquismo e deve ser acolhido como uma forma de sobrevivência psíquica em meio ao sofrimento absoluto e ao terror da aniquilação. Conduz a culpabilização e ao sofrimento, mas seu princípio é a sobrevivência. Paradoxo que só pode ser explicado por meio da elucidação dos processos inconscientes e dos mecanismos de proteção do eu.

A afirmação de que somos herdeiros de uma cultura de resistência no passado e de uma cultura de militância só pode ser afirmada também na medida em que nos reconhecemos como herdeiros daqueles que lutaram no período ditatorial brasileiro a fim de podermos respeitá-los, admirá-los, criticá-los,

diferir deles mas, sobretudo, tê-los em nós como influência e inscrição histórica. Dificilmente o faremos se não pudermos compreender minimamente o abismo em que foram colocados e de onde muitos voltaram e muitos lá pereceram. A luta para resgatá-los não é outra, senão a da refundação de nosso devir histórico.

Uma cultura da memória será, portanto, interminável, infinita. Como tal, ela se saberá atuante e viva somente a partir de suas produções incisivas presentes nos memoriais, intervenções artísticas, debates intelectuais, testemunhos e sentenças em torno dos quais muitos militantes se movem na produção de uma cultura viva, longe do soterramento e silenciamento. O que ela nos permitirá compreender e dizer referá, pouco a pouco, a teia de significados que permitirão nosso próprio aprofundamento político e o da democracia frágil e defeituosa em que ainda vivemos.

Referências Bibliográficas

BLANCHOT, Maurice. **L'écriture du desastre**, Paris: Galimard, 1980.

CLASTRES, Hélène. **A Terra sem Mal**, São Paulo: Brasiliense, 1978.

FERENCZI, Sandor. Confusão de línguas entre os adultos e a criança. In: FREUD, Sigmund. **Totem e Tabu**, In: Obras psicológicas completas: Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996

SANDOR Ferenczi. **Obras Completas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LEVI, Primo. **Afogados e Sobreviventes**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

SCARRY, Elaine. **Body in Pain**. Oxford University Press. New York, 1985.

VIGARELLO, Georges. **História do Estupro: Violência Sexual nos séculos XVI-XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

VIÑAR, Marcelo e VIÑAR, Maren. **Exílio e Tortura**. São Paulo: Escuta, 1992.

Foto 2: Os Maus-tratos e a Humilhação



Fonte: Arquivo Nacional/RJ (20/06/1968)

AUGE E DECLÍNIO DOS GOVERNOS AUTORITÁRIOS NA AMÉRICA LATINA: REFLEXÕES EM PERSPECTIVA COMPARADA

Carlos Federico Domínguez Avila*
Carlos Ugo Santander Joo**

Introdução

A partir de 1962, muitos países latinoamericanos sofreram uma onda de autoritarismo particularmente repressiva e dramática em termos de direitos humanos e de cidadania. O ápice desse autoritarismo foi em 1977, quando praticamente todos os países da região – com exceção da Costa Rica, da Venezuela, da Colômbia e do México – experimentavam os rigores dessas formas não-democráticas de governo (Rouquié, 1997). Eis a importância de estudar a temática sob a perspectiva da Memória, dos Direitos Humanos, da Cidadania e da Democracia, tanto no Brasil e no âmbito do MERCOSUL quanto na região latinoamericana

A sequência de governos anteriormente democráticos que acabaram sendo derrubados e substituídos por regimes autoritários inclui os seguintes casos: Argentina (1962¹, 1966 e 1976), Brasil (1964), Uruguai (1973), Chile (1973) e Bolívia (1964 e 1971). Outros países que também acabaram sendo governados por déspotas foram o Paraguai, o Equador, El Salvador, a Guatemala, Honduras, o Panamá, a República Dominicana, o Haiti, a Nicarágua e o Peru, além do peculiar caso cubano pós-1959 (González, 1995).

Nesse contexto geral, o objeto do presente trabalho é explorar, de forma mais específica, o caso dos governos burocrático-autoritários, entendido como um tipo de regime autoritário e que se tornou particularmente relevante nos países (Argentina, Brasil e Uruguai) que atualmente fazem parte do Mercado Comum do Sul – MERCOSUL. Cumpre adiantar que os governos burocrático-autoritários se caracterizaram pelo desenvolvimento de uma feroz metodologia repressiva – ou política sistemática de terrorismo de Estado –, ideologia extremista e um legado de gravíssimas consequências em termos de memória e violação dos direitos humanos que ainda, no início do século XXI, não foram totalmente resolvidas nos países em questão – inclusive no Brasil.

A onda autoritária pós-1962: origem e evolução

Em contraste com os estilos de governos autoritários mais tradicionais – isto é, os caudilhismos, os coronelismos e os governos oligárquico-conservadores – a maioria dos regimes não-democráticos implantados no continente latinoamericano após o ano de 1962 se fundamentavam na assim chamada Doutrina da Segurança Nacional (DSN). Resumidamente, a Doutrina da Segurança Nacional foi formulada nas academias militares norte-americanas no final da Segunda Guerra Mundial e no início

* Doutor em História pela Universidade de Brasília e Mestre em Estudos Políticos e Sociais Latinoamericanos pela Universidade Alberto Hurtado (Chile). Docente e pesquisador do Centro Universitário de Brasília.

** Doutor em Estudos Comparados sobre América Latina pela Universidade de Brasília, Mestre em Estudos Políticos e Sociais Latinoamericanos pela Universidade Alberto Hurtado (Chile). Professor da Universidade Católica de Brasília do Programa de curso de Pós-graduação em Relações Internacionais e consultor na Coordenação Geral de Diretos Humanos no Ministério da Educação.

1 Uma junta militar derrocou ao presidente Arturo Frondizi.

da Guerra Fria. A doutrina em questão sustentava que os países ocidentais – e especialmente os latinoamericanos – eram vulneráveis à infiltração comunista e aos “inimigos internos”. Ao mesmo tempo, acreditava-se que as forças armadas eram as únicas instituições estatais capacitadas para conter e reprimir a penetração comunista, mesmo que para isso fosse necessário substituir governos de orientação democrática (Cockcroft, 2001).

Observe-se que, para os adeptos da DSN, as questões e desafios da cidadania e dos direitos humanos – bastante relevantes em todos os países da região – pareciam ser muito menos relevantes do que o suposto perigo vermelho. Eles ignoravam ou não aceitavam que normalmente eram os desequilíbrios estruturais vinculados à exploração, à exclusão social, à miséria e a outros problemas socioeconômicos semelhantes – e não necessariamente a filosofia marxista – os verdadeiros impulsionadores das reivindicações para a mudança, a reforma e, em casos excepcionais, para a revolução.

Cumpra reconhecer que os denominados regimes populistas, próprios das décadas de 1930 a 1950, assumiram muitos dos desafios supracitados, logrando diferentes graus de sucesso (Moniz Bandeira, 1995). Eis o caso emblemático das reformas sociais impulsionadas pelo governo do presidente Getúlio Vargas no Brasil. Algo semelhante se poderia afirmar das políticas sociais e econômicas implementadas pelos governos de Lázaro Cárdenas no México entre 1934-1940 e Juan Domingo Perón de Argentina entre 1964-1955. Sendo que, em outros países latinoamericanos, também foi possível verificar a existência de propostas populistas convergentes com as mencionadas. Observe-se que as políticas populistas – no sentido histórico do termo e em contraste com a conotação pejorativa predominante na atualidade – tinham em comum o propósito de ampliar a cidadania social, expandir os direitos, reduzir os conflitos sociais e, em certo sentido, cooptar as principais lideranças sindicais em favor dos governantes (Bandeira, 1995).

Nem sempre as políticas reformistas e democráticas do populismo tiveram sucesso ou foram plenamente apoiadas pelos diferentes setores da sociedade. No caso da Guatemala, por exemplo, o governo democrático e popular do presidente Jacobo Arbenz, que tentou implementar urgentes e necessárias reformas sociais no país, acabou sendo derrubado por uma – espúria – aliança dos setores conservadores guatemaltecos e do governo estadunidense, em 1954. A imposição de um violento e repressivo governo autoritário – porém anticomunista – gerou um gravíssimo conflito armado no país centro-americano, que vigorou até 1996. Sendo que, para os fins do presente trabalho, o caso da Guatemala é um antecedente importante dos governos burocrático-autoritários, em particular, e dos regimes não-democráticos, em geral, que passaram a predominar após o ano de 1962 nos países do Cone Sul e outras sub-regiões latinoamericanas e caribenhas, principalmente pela razão de ser o primeiro antecedente após a reorganização do mundo bipolar em 1948, onde se demarcam os freios a qualquer iniciativa que represente uma “ameaça” ao capitalismo por meio de políticas reformistas ou a implementação de políticas de redistribuição caracterizadas como populistas (González, 1995).

Entrementes, também parece importante mencionar o triunfo e a consolidação da revolução cubana de 1959 (Moniz Bandeira, 1998). Lembre-se que, inicialmente, a revolução cubana tinha evidente orientação nacional-desenvolvimentista. Contudo, diante das constantes ameaças de intervenção norte-americana – que seguiam o modelo de operações encobertas aplicado anteriormente para derrubar o governo democrático e popular de Arbenz na Guatemala –, a elite revolucionária cubana decidiu aproximar-se do então bloco comunista, inclusive pelo fato de ser a única fonte de recursos econômicos e de segurança disponíveis no momento para garantir a sobrevivência do regime. E, após a Conferência de Punta del Este em janeiro e da Crise dos Mísseis em outubro de 1962 respectivamente, tornou-se evidente que o modelo cubano de revolução socialista também poderia ser adotado em outros países latinoamericanos. Assim, no contexto global da Guerra Fria, a alternativa revolucionária passou a ter certa ressonância naqueles países com graves carências sociais, econômicas e políticas. Obviamente,

essa possibilidade também disparou o alarme das classes dominantes locais e de Washington, o que terminou reativando um virtual consenso estratégico anticomunista no hemisfério ocidental, inspirado na Doutrina da Segurança Nacional, no militarismo e também no terrorismo de Estado.

Tipologia dos regimes não-democráticos: o caso dos governos burocrático-autoritários

Na contemporaneidade, se entende e se aceita que existem dois tipos fundamentais de regimes políticos²: os democráticos e os não-democráticos (ou autoritários). Dentre os últimos, é possível e pertinente distinguir ao menos as seguintes categorias específicas: (i) os governos revolucionários de partido único, (ii) as ditaduras personalistas ou dinásticas, (iii) os governos burocrático-autoritários, e (iv) os governos militares com orientação reformista. Outros tipos de governos não-democráticos possíveis – ainda que pouco representativos no caso do continente latinoamericano – são os seguintes: teocracias, oligarquias raciais (ou pigmentocracias), absolutismo monárquico, dinastias familiares, autoritarismos competitivos e governos totalitaristas (Linz e Stepan, 1999; Huntington, 1994).

Dentre esses diferentes tipos de regimes não-democráticos, interessa aqui explorar de forma mais cuidadosa o caso dos denominados governos burocrático-autoritários – inclusive porque foi o modelo predominante nos países que atualmente formam parte do Mercosul. Inicialmente, parece importante destacar que o modelo de governo burocrático-autoritário é qualitativamente diferente ou específico ao ser comparado com outras formas de regimes não-democráticos (Carnoy, 2004). O conceito foi desenvolvido por reconhecidos cientistas sociais como Guillermo O'Donnell e Fernando Henrique Cardoso e se refere, fundamentalmente, aos governos decididamente anticomunistas implantados no Cone Sul após o ano de 1964, quais sejam: no Brasil (1964), na Argentina (1966 e 1976), no Uruguai (1973) e no Chile (1973), além dos peculiares casos do Paraguai do Alfredo Stroessner e da Bolívia de Hugo Banzer – acrescentando-se a situação da Guatemala, de El Salvador e, possivelmente, da fase final do governo de Anastasio Somoza na Nicarágua.

Em termos gerais, os governos burocrático-autoritários consideravam que na América do Sul se deveria lutar decisivamente contra a infiltração comunista e contra toda forma de subversão. A luta em questão resultou na implantação da tristemente célebre metodologia do terrorismo de Estado, que provocou gravíssimas consequências em termos de direitos humanos, especialmente pela morte de milhares de detidos e desaparecidos na Argentina, no Chile, na Guatemala e em El Salvador. A figura do detido-desaparecido é própria ou claramente vinculada aos governos burocrático-autoritários algo semelhante aconteceu com o uso massivo das torturas, da repressão, da censura e de outras práticas desumanas. Em consequência, muitas das atuais reivindicações pela preservação da Memória e dos Direitos Humanos nos países do Mercosul – bem como em muitos outros países latinoamericanos – correspondem aos crimes, aos abusos e aos excessos próprios daquela época – isto é, dos decênios de 1960 e principalmente de 1970 (Carnoy, 2004).

Convém sublinhar que o terrorismo de Estado foi sistematicamente utilizado pelas forças repressivas brasileiras – sobretudo à época do governo do general Médici –, resultando no “desaparecimento” de mais de 300 pessoas, além de um número ainda não preciso de cidadãos que foram objeto de torturas e de outros abusos por terem idéias diferentes das predominantes no governo da época (Alves, 1985). Com efeito, no Brasil, segundo registros do último levantamento da Comissão dos Mortos e Desaparecidos da SEDH/PR, cerca de 50 mil pessoas foram presas nos primeiros meses da ditadura 20 mil foram submetidas a torturas, há 356 mortos e desaparecidos políticos, 7.367 acusados e 10.034 atingidos na

2 A expressão “regime político” alude ao “conjunto das instituições que regulam a luta pelo poder e o seu exercício, bem como a prática dos valores animam tais instituições” (Levi, 1998, p. 1081).

fase de inquérito em 707 processos judiciais por crimes contra a segurança nacional, 4.862 cassados, 6.592 militares atingidos, grande número de exilados e centenas de camponeses assassinados.³

Paralelamente, cumpre acrescentar que os governos burocrático-autoritários reivindicavam uma concepção – chauvinista – do nacionalismo, a tecnocracia e a eficiência econômica, a “despolitização” forçada e obrigatória da sociedade, a acumulação de capitais com associação às multinacionais estrangeiras e uma identificação idealizada e oportunista dos valores ocidentais no contexto global bipolar (explicar) (Alves, 1985; Skidmore, 1988).

As consequências dos governos burocrático-autoritários são polêmicas e francamente negativas no que diz respeito à questão dos direitos humanos e da expansão da cidadania (Carvalho, 2004). Também é importante mencionar que o desaforado militarismo próprio daqueles anos ainda gera problemas de subordinação das forças armadas ao poder civil em muitos países latinoamericanos – isto é, a questão da autonomia relativa do estamento militar, junto com uma persistente concepção inflexível das relações cívico-militares. Algo semelhante se pode afirmar com relação ao – improdutivo – gasto militar e à corrida armamentista da década de 1970, que, afortunadamente, não desembocou em uma corrida para as armas não-convencionais, inclusive para as armas nucleares, particularmente nos casos brasileiro, argentino e chileno. E, no caso da política econômica, convém realçar algumas divergências entre o modelo desenvolvimentista no Brasil – lembre-se do denominado “milagre” econômico –, de um lado, e as precoces experiências de neoliberalismo no Chile do Augusto Pinochet iniciado em 1974 e, em certo sentido, na Argentina de Jorge Videla e outros comandantes do Processo de Reorganização Nacional (1976-1983), de outro (Cano, 1999).

Ainda que “vitoriosas” na luta contra os seus próprios compatriotas e concidadãos – muitas vezes confundidos com os “inimigos internos” e a subversão –, os governos burocrático-autoritários eram naturalmente antidemocráticos e claramente ilegítimos. E, após o ano de 1980, tornou-se cada vez mais evidente o processo de esgotamento interno que culminou com as transições democráticas. Segundo Samuel Huntington (1994), as principais causas desse esgotamento dos governos autoritários, em geral, foram as seguintes: (i) os problemas de legitimidade, (ii) o crescimento econômico com reforço para a liberalização política e social, (iii) a visão progressista das diversas Igrejas, que passaram a reivindicar a democratização, o respeito pelos direitos humanos e que, como no caso da Igreja católica, assumiu uma postura teológica tendo como “opção preferencial pelos pobres”, (iv) a política internacional e a globalização, e (v) a persistência das lideranças políticas comprometidas com a restauração democrática no Brasil e nos países vizinhos, com destaque para a vida e a obra de personalidades como Tancredo Neves, Ulisses Guimarães, Luiz Inácio Lula da Silva, Leonel Brizola e Fernando Henrique Cardoso, dentre outros.

A questão da Memória e dos Direitos Humanos nos processos de transição e consolidação democrática

Ainda que popularmente considera-se a década de 1980 como “perdida” em termos econômicos e sociais, é evidente que no campo político esse período foi altamente significativo, construtivo e relevante. Ao todo, 13 países latinoamericanos lograram completar, até o ano de 1990, importantíssimas transformações de orientação democrática. Mesmo reconhecendo-se que as novas democracias tenham herdado enormes desafios estruturais após décadas de despotismo, é evidente que a mutação política teve um impacto positivo na questão da ampliação gradual da cidadania e dos direitos humanos. Eis, por exemplo, o caso da Constituição cidadã do Brasil, promulgada em 1988 (Carvalho, 2004).

³ Consultar relatório da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos da Secretaria Especial de Direitos Humanos http://www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/.arquivos/livrodireitomemoriaeverdadeid.pdf

A questão da mudança na continuidade

Dentre as múltiplas tarefas pendentes, as novas democracias latinoamericanas também tiveram que encarar o complexo problema das antigas violações aos direitos humanos, com contínuas consequências na contemporaneidade. Eis o chamado “problema do torturador”, isto é, o dilema colocado para as democracias pela presença mais ou menos persistente e ostensiva de antigos torturadores, repressores e criminosos. A respeito, Huntington (1994) comenta que existiam duas posições divergentes: (i) processar e punir os antigos torturadores, e (ii) perdoar e esquecer os crimes do passado em função da reconciliação nacional. Afinal, na prática, na maioria dos países a questão do torturador foi processada com predomínio de considerações político-pragmáticas e, em poucos países, teve verdadeira punição contra os antigos torturadores – inclusive para evitar novos atos de insubordinação, desobediência e desacato militar. Para muitos observadores imparciais, o preço da governabilidade democrática terminava resultando em certa impunidade favorável para os antigos algozes, geralmente protegidos por instrumentos legais denominados de anistias políticas, concedidas pouco antes das transições políticas.

Com efeito, em quase todos os países latinoamericanos foram promulgadas leis de anistia política para crimes cometidos tanto por agentes do Estado – a grande maioria das ocorrências – quanto pela oposição armada da época. No caso brasileiro é conhecida a lei de anistia de 1979, outorgada pelo governo do general João Figueiredo e ainda vigente na atualidade. Não obstante, perante o pedido da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) por uma revisão da lei de anistia, por conta que a lei imunizou torturadores e alguns crimes comuns cometidos por civis e agentes do Estado durante a ditadura militar (1964-1985), o Supremo Tribunal Federal em 29 de abril de 2010, decidiu pelo arquivamento da ação, ignorando os diversos tratados internacionais sobre direitos humanos. Apesar deste atual cenário, na Argentina (1983), no Chile (1978), no Uruguai (1984) e em outros países vizinhos também foram concedidas anistias semelhantes – ainda que em alguns dos casos supracitados existem tentativas de revisão desses instrumentos, procurando reduzir a impunidade.⁴

Considerações finais: Memória e Direitos Humanos no Mercosul – cenários prospectivos

Os países que formam parte do Mercosul e que, no passado, foram objeto de violenta repressão por governos burocrático-autoritários, têm importantes desafios presentes e futuros no que diz respeito à preservação da memória histórica e à promoção dos Direitos Humanos e da Cidadania. Salvo melhor interpretação, três tarefas são particularmente relevantes e significativas nessa linha:

- (a) *A consolidação democrática.* Garantir a consolidação democrática, tornando-a verdadeiramente irreversível, é uma tarefa absolutamente prioritária. A respeito, parece pertinente destacar que Linz e Stepan (1999) sugerem que uma democracia está realmente consolidada quando: (i) um grau suficiente de acordo foi alcançado quanto aos procedimentos políticos visando ter um governo eleito, (ii) quando um governo chega ao poder como resultado do voto popular livre, (iii) quando esse governo tem, de fato, a autoridade para gerar novas políticas, (iv) e quando os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, criados pela nova democracia, não têm pela lei que dividir o poder com outros organismos.

4 Na Argentina, a lei de anistia aprovada nos últimos meses do governo burocrático-autoritário foi parcialmente revogada. Muitos dos altos comandantes do Processo de Reorganização Nacional foram acusados de graves violações aos direitos humanos e também de impecunia militar no contexto da Guerra das Malvinas. Assim, o general Jorge Videla e outros militares – e policiais – de alta patente foram processados, julgados e punidos. No Uruguai e no Chile, vários comandantes militares e dirigentes políticos também foram processados por delitos contra a humanidade. Em contraste, no Paraguai e no Brasil os avanços em matéria de revisão das anistias autoconcedidas são menos evidentes.

Paralelamente, cumpre destacar que, em 1998, por meio do Protocolo de Ushuaia (Argentina), foi incorporada entre os acordos do MERCOSUL a chamada “Cláusula Democrática”. Resumidamente, o compromisso em questão coloca três considerações fundamentais para os atuais – e futuros – países membros do processo de integração regional. Em primeiro lugar, afirma-se que todos os países mercosulinos devem – obrigatoriamente – ter governos de orientação democrática. Em segundo lugar, dever-se-á suspender e, eventualmente, excluir do bloco um país que experimente um infausto retrocesso autoritário. E em terceiro lugar, afirma-se que os candidatos a formar parte do bloco deverão assumir o compromisso de governabilidade democrática vigente.

Observe-se que, em termos mais abrangentes, as democracias realmente existentes na América Latina no início do século XXI demonstram virtudes e vicissitudes. De um lado, a democracia eleitoral é considerada como o mecanismo adequado para escolher os governantes (conferir Tabela 1). De outro, é possível verificar que, desde 1990, há episódios de ingovernabilidade em uma dezena de países, particularmente na Bolívia e no Equador, além dos recentes casos no Haiti, na Venezuela e em Honduras. Nessa linha, adotando as recomendações do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2004), é evidente a necessidade de perseverar na construção de democracias de cidadania.

(b) *A abertura dos arquivos do período burocrático-autoritário.* A abertura expedita e incondicional dos arquivos e da documentação do período burocrático-autoritário – particularmente daquelas questões relacionadas direta e indiretamente aos direitos humanos – ainda não foi confirmada e disponibilizada pelos governos. Em geral, parece existir uma grande resistência de parte das instituições ligadas aos antigos repressores, isto é, das forças armadas, das polícias, de certos aparelhos judiciais e de algumas outras dependências político-administrativas. Usualmente, afirma-se que a abertura indiscriminada dessa documentação poderia vulnerar a segurança nacional e a própria governabilidade democrática. Em outros casos, sugere-se que a documentação em questão teria sido destruída, seguindo ordens superiores. Igualmente, existiria certa desconfiança diante das instituições democráticas pelas antigas lideranças e seus simpatizantes atuais.

Nessas circunstâncias, parece evidente a necessidade de manter uma constante pressão social para conseguir iluminar o violento passado nacional, além de dissuadir e evitar eventuais veleidades autoritárias semelhantes no futuro. Igualmente é relevante e justa a compensação das vítimas dos governos burocrático-autoritários. Essas iniciativas deverão continuar sendo fundamentais como parte do processo de reparação e justiça.

(c) *O julgamento moral dos repressores.* O problema dos antigos repressores-torturadores pode ser constatado, particularmente, naqueles países onde as anistias políticas autoconcedidas continuam plenamente vigentes e/ou onde não houve um *mea culpa* ou pedido institucional de perdão, retificação e reconhecimento histórico pelos crimes do passado – quase todos cometidos pelos agentes estatais. Realizar um reconhecimento dos excessos do passado não significa necessariamente uma aberração, uma autoflagelação, uma insuportável humilhação ou uma desonra para as instituições militares, policiais e outras. Em outras palavras, acredita-se que é necessário remover definitivamente as manchas que permanecem nos uniformes militares e policiais de muitos países da região.⁵ Além disso, trata-se de eliminar o entulho autoritário, que não permite uma maior democratização e uma sociedade mais justa.

5 Não parece impertinente alertar que, em ausência de atitudes e gestos de retificação de parte das instituições de segurança do Estado, os processos de reconciliação nacional continuarão ficando comprometidos e inconclusos. Igualmente, poderia ficar evidente uma – espúria – tentativa de manter a impunidade e herdar para uma nova geração de mercosulinos o pesado fardo das manchas deixadas pelos governos burocrático-autoritários imperantes nas décadas de 1960 e 1970. Outrossim, em ausência de um *mea culpa* franco, verdadeiro e construtivo, não é possível sustar os esforços de revisão das anistias políticas vigentes e eventualmente processar e punir antigos e recalcitrantes repressores – nesse sentido, os desassombrados processos judiciais impulsionados pelas autoridades argentinas, chilenas e uruguaias contra antigos chefões militares e políticos são particularmente transcendentais.

Referências Bibliográficas

- ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BRASIL, **Direitos à Memória e à Verdade**. Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2007.
- CANO, Wilson. **Soberania e Política Econômica na América Latina**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CARNOY, Martin. **Estado e Teoria Política**. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2004.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil/O longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- COCKCROFT, James D. **América Latina y Estados Unidos. México: Siglo XXI**, 2001.
- GONZÁLEZ Casanova, Pablo (organizador). **América Latina: Historia de Medio Siglo**. 8ª ed. México: Siglo XXI, 1995.
- HUNTINGTON, Samuel. **A Terceira Onda/A democratização no final do século XX**. São Paulo: Ática, 1994.
- LEVI, Lucio. **Regime Político**. Dicionário de Política, 4ª ed., v. 2, Brasília: Edunb, 1998, p. 1.081-1.084.
- LINZ, Juan e Stepan, Alfred. **A Transição e Consolidação da Democracia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- MONIZ Bandeira, Luiz Alberto. **De Martí a Fidel/A Revolução Cubana e a América Latina**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
- _____. **Estado Nacional e Política Internacional na América Latina/ O continente nas relações Argentina-Brasil (1930-1992)**. 2ª ed. Brasília: EDUNB, 1995.
- PNUD. **A Democracia na América Latina/Idéias e contribuições**. Santana do Parnaíba: Nações Unidas, 2004.
- ROUQUIÉ, Alain. **América Latina/Introducción al Extremo Occidente**. 4ª ed. México: Siglo XXI, 1997.
- SKIDMORE, Thomas. **Brasil: De Castelo a Tancredo**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.



Foto 3: A Pobreza

Fonte: Arquivo Nacional/RJ (15/01/1961)

ANDRÉ ALMEIDA CUNHA ARANTES, EX ANDRÉ GUIMARÃES SILVA

(Um pouco da minha história)

Andre Almeida Cunha Arantes*

O ano era 1965. Meus pais Aldo e Maria Auxiliadora estavam curtindo o frio do inverno sul-americano na praia de Punta Gorda em Montevidéu. Não foi uma escolha voluntária, até porque a melhor época para aproveitar as praias uruguaias é o verão, entre os meses de janeiro e fevereiro. Por outro lado, o melhor mesmo teria sido ir para Punta del Este, que é a praia mais bonita e mais procurada desse pequeno país. Porém, o motivo não era passar férias e sim uma imposição do momento político no Brasil, que acabava de mergulhar em um período de ditadura militar que duraria aproximadamente duas décadas.

Em 13 de junho de 1965, durante esse período de férias forçadas no Sanatório Americano, minha mãe ficaria feliz de me ver chorar pela primeira vez. Moramos no Uruguai quase um ano. Depois voltamos para o Brasil e fomos morar em São Paulo. Mais tarde, dentro da política de integração na produção, fomos morar no Nordeste.

Tinha 3 anos e lá estávamos em mais uma situação estranha. Durante a noite, uns “amigos” de meus pais vieram nos buscar em nossa pequena casa que ficava no interior de Alagoas, mais precisamente em Pariconha, distrito de Água Branca, no alto sertão. Nos levaram de Jeep para um castelo (Policlínica da PM de Alagoas), em Maceió. Lembro que achei aquilo estranho. Como era noite, o castelo pareceu meio sombrio. Acreditei que, quando acordasse de manhã, perceberia que o castelo era legal. Quando despertei no outro dia, estava em um quarto pequeno e cinza, cheio de grades.

Mudamos algumas vezes de “endereço.” Depois do “castelo,” fomos para Escola de Aprendizes de Marinheiro de Alagoas. Uma vez por dia, descíamos para brincar em um pátio cheio de lixo e ratos, um dos quais minha mãe apelidou carinhosamente de Jerry. O Jerry era o ratinho esperto de um desenho animado da época que vivia fugindo de seu algoz, o gato Tom. Como era pequeno, não percebi, mas havíamos sido pegos pelo “Tom”. Estávamos detidos em uma prisão da Marinha. Comia no restaurante dos oficiais até o dia em que um oficial pediu que a minha mãe me deixasse com ele e a esposa, já que ela não tinha futuro para me oferecer. O que o oficial não sabia é que o mundo dá voltas. Mais do que depressa, minha mãe me pegou pela mão e saiu dali. No dia seguinte, já estávamos comendo no restaurante dos soldados e, dias mais tarde, fomos transferidos para outra prisão.

Eu, minha mãe e minha irmã ficamos 4 meses presos. Meu pai, que foi preso dias depois, ficou 6 meses na prisão. No final desse período, meus pais foram levados a julgamento em Recife. Durante a sessão, eu e minha irmã, que nessa época tinha 2 anos, ficamos correndo por toda sala e fazendo uma bagunça danada. Vendo essa confusão, um militar do Conselho de Sentença procurou saber o que estávamos fazendo ali. O escrivão, que já estava sensibilizado com a nossa situação, disse que estávamos presos com nossos pais. Durante o julgamento, não se mencionou nossa presença. Todavia, o mesmo militar questionou um coronel da PM de Alagoas por quê minha mãe estava presa. Ele respondeu que,

* Ex Atleta da Seleção Brasileira de Triatlon. Doutorando em Ciências do Esporte – U.Porto/Portugal. Prof. de Educação Física do UniCEUB – DF Diretor de Esporte do Ministério do Esporte.

em Alagoas, quando não encontravam o marido, prendiam a mulher. Com isso, nossa advogada pediu a libertação de nossa mãe. Acatado o pedido, fomos os três libertados. Meu pai ficou preso mais algum tempo e depois fugiu da prisão durante um jogo de futebol entre os dois principais times de Alagoas.

Depois dessa aventura, ficamos algum tempo em Goiás, na casa de meus avós paternos. Assim que as coisas esfriaram, fomos para São Paulo, onde um novo capítulo começava. Durante esses anos de ditadura, o contato com nossa família foi muito pequeno. Era uma questão de segurança. Conhecia apenas alguns poucos tios e um casal de primos que morava em São Paulo, sendo que o contato era esporádico. Sempre passávamos as festas – aniversários, natal e final de ano – sozinhos, sem contato com outros familiares. Mesmo assim, o natal era uma grande festa cercada de expectativas.

Lembro que recebia muitos presentes, mas nunca sabíamos direito quem havia dado. Eram dos tios e tias, vários que não fazia a menor ideia que existiam. Mas não parava para pensar nisso, só queria curtir os presentes, era um momento mágico.

O tempo foi passando, fui crescendo e percebia que a gente se mudava bastante, basicamente por vários bairros da periferia na Grande São Paulo. Aquilo parecia normal, pois eu tinha uma família, estava na escola, fazia natação em um clube da prefeitura de São Paulo. Tudo fluía bem, até que dois acontecimentos me chamaram a atenção.

O primeiro foi quando meus pais resolveram que eu e minha irmã tínhamos de conhecer os nossos primos e tios de Belo Horizonte. Anualmente, todo esse pessoal ia de trem para uma casa em Angra dos Reis. Era muita gente. Só primos de primeiro grau havia mais de 15 na casa. Durante uma brincadeira em que cada um tinha de fazer sua apresentação, ocorreu um problema. Cada primo reunido ali na sala se levantava e dizia o nome e o que gostava de fazer. Quando chegou minha vez, falei meu nome *frio*. Na verdade, o nome era André mesmo, mas o sobrenome era *frio* e bem diferente do dos primos. Quando eu acabei, um dos primos levantou e disse que eu havia falado meu sobrenome errado, pois não tinha relação com o sobrenome de nossa família. Como tudo o que envolve muitas crianças juntas, a história acabou em briga, pois eu me senti ofendido que alguém dissesse que eu estava mentindo com relação ao meu sobrenome.

Já de volta em São Paulo, relatei o ocorrido em casa. Meus pais não falaram nada, mas também nunca mais pusemos os pés em Angra dos Reis.

Já tinha em torno de 8 anos. Não queria pressionar meus pais, pois tinha muito carinho por eles, mas a certeza de que aquilo que meus primos falaram em Angra dos Reis a respeito do nome da nossa família era verdade foi aumentando.

Mais ou menos nesse período, tive uma conversa franca com meu pai. Ele sempre ia contando estórias no caminho da escola a respeito de três irmãos coelhos: Zico, Zeca e o Zoca. Eram três coelhinhos espertos e de muito bom caráter. Eram corajosos e nunca mentiam. Eu me sentia o próprio Zico. Esses coelhos eram meus heróis. Então, em um determinado dia, meu pai insistiu que eu não deveria contar aos primos onde nós morávamos. Então, fui para cima de meu pai e perguntei:

Eu – “Pai, você ensina a gente que não é para mentir e agora está me pedindo para mentir.”

Meu pai arregalou os olhos, pensou um pouco e disse:

Pai – “Olha, filho, você vê o seriado do Zorro, não vê? Você acha que o Zorro pode sair contando para todo mundo qual é a identidade verdadeira dele?”

Eu – “Lógico que não, pai, só o mudinho sabe disso. Se o Sargento Garcia souber a identidade do Zorro, vai prender ele.”

Pai – “Pois é filho, esta é nossa situação.”

Eu – “Já entendi pai, pode deixar que eu vou guardar segredo.”

Acompanhando esse diálogo, veio a seguinte explicação:

Existiam os barrigudões (tipo sargento Garcia) e o povo. Havia uma briga entre esses dois grupos, assim como no filme do Zorro, e nós estávamos lutando do lado do povo contra os barrigudões. Bom, para mim era mais do que boa essa explicação. Vi que havia desvendado o segredo da família e ainda por cima descobri que era “filho do Zorro.”

O segundo momento “estranho” foi quando meu avô paterno faleceu. Eu tinha quase dez anos. Foi enviada para meu pai a caneta de meu avô que continha seu nome inscrito na lateral. Um dia, no quarto/escritório de meu pai, achei a caneta e li o sobrenome do meu avô. Percebi que o sobrenome dele não era parecido com o nosso. Então disse: “descobri, descobri, o sobrenome do vovô Galileu é Arantes. O nome de nossa família é Arantes.” Diante disso, meus pais contaram a razão de nosso sobrenome trocado. Naquele dia, fiquei sabendo que o nome de meu pai era Aldo e o de minha mãe era Maria Auxiliadora. Virei para meu pai e disse: “você não tem cara de Aldo e sim de Roberto.” Esse era o nome *frio* do meu pai.

Entre 6 e 11 anos, moramos na zona leste de São Paulo. Vila Formosa, Rua Itaquera, Mooca, Vila Manchester eram os lugares que frequentávamos. Nesse período, fiz natação no Clube da Vila Manchester. Era um clube da prefeitura de São Paulo, bem equipado com pista de atletismo, campo de futebol, quadras cobertas, sala de ginástica e a piscina. Passava a tarde nadando. Fiz muitos amigos, treinei bastante e, como todos, tinha um sonho: treinar natação no melhor Clube da cidade, o Corinthians. Sonho que não durou muito. Explico.

Com essa história de ser “filho do Zorro” e ter de manter a identidade secreta da família, eu entendi que não poderia aparecer. Isso significava que, se ficasse bom e fosse para o Corinthians, ia acabar entregando minha família. Então, desenvolvi certo sentimento de ir me distanciando desse desejo de melhorar e ir nadar no Corinthians.

Em 1976, no final do ano, bem perto do Natal, meu pai foi preso em um episódio chamado “Chacina da Lapa.” Fomos acordados bem cedo pela minha mãe, pegamos algumas coisas, colocamos na mochila e nos mandamos de táxi para casa de meu tio lá em Santo Amaro, um bairro de São Paulo. Era um tio que eu já conhecia, irmão da minha mãe. Ele e minha tia Tei, também irmã de minha mãe, eram praticamente os únicos parentes que víamos de vez em quando. Minha mãe não contou nada para a gente a respeito do ocorrido com meu pai. Ficamos alguns dias nesta casa imaginando que já estávamos saindo de férias. Certa manhã, minha mãe me chamou com uma revista na mão e pediu que eu lesse a matéria. Era uma matéria que trazia fotos de meu pai e alguns amigos que foram presos na mesma reunião. Ele estava com o rosto tão machucado que nem o estava reconhecendo.

A partir daí, tudo foi devidamente esclarecido. Dias depois, eu e minha irmã fomos levados pelo meu tio para Belo Horizonte, onde moraríamos por um ano com minha avó materna, enquanto meu pai seguia sendo torturado e minha mãe foragida da repressão, em algum lugar que desconhecíamos.

O período em Belo Horizonte foi um momento de transição; sem meus pais, mas conhecendo uma infinidade de tios e primos que eu nunca soubera que existiam. Estranhei um pouco, pois, além de estar sem meus pais, era tudo muito diferente. Descobri que tinha vários primos que faziam natação e acabei entrando no Minas Tênis Clube como sócio militante.

Depois de um ano, as coisas se acalmaram e voltamos a nos encontrar com minha mãe. Retornamos todos para São Paulo. Mas, agora, o endereço era outro, já estávamos na Bela Cintra, uma das boas ruas da capital paulistana.

A rotina era estudar, treinar no Paulistano ou Pinheiros, sair com os amigos e, no final de semana, visitar meu pai na prisão. Percebi que, apesar de estar em clubes bons, não tinha muito desejo de competir e vencer. Aos poucos, fui percebendo que me sentia fazendo parte do time dos que estavam sendo oprimidos, que perdiam. Os opressores eram os vencedores, aqueles que tinham torturado meu pai, nos prendido, separado a família. Tinha esse sentimento dentro de mim. O desejo de vencer estava cada vez mais longe, como algo proibido.

Em agosto de 1979, foi aprovada e sancionada a Lei da Anistia. No mesmo dia da sua publicação, meu pai foi libertado do presídio de presos políticos em São Paulo, o Barro Branco. A família se encontrou novamente e passou a viver junta. Esse foi um momento muito bom. Meu pai foi eleito deputado federal por Goiás em 1982 e fomos todos morar em Brasília. Tudo diferente. Uma situação bem diferente.

Estava com 18 anos e já tinha parado de treinar natação e outros esportes também. Como todo adolescente nessa idade, não sabia muito bem o que queria. Sentia que as coisas haviam mudado, mas ainda não tinha entendido o que ocorria dentro de mim.

Entrei na faculdade, primeiro em economia, depois em história, mas nada me agradava. Revolvi-me mudar para São Paulo. De São Paulo, fui de bicicleta para o Rio de Janeiro pela recém-inaugurada Rio-Santos. Sentí, nessa viagem, gostos que já havia esquecido. O gosto da liberdade, do esforço físico, do contato com a natureza. Acabei ficando no Rio de Janeiro e fui trabalhar com cinema, que era uma das paixões que eu tinha. Fiquei 1 ano no Rio de Janeiro e acabei voltando para Brasília.

Estávamos em meados de 1986. Meu pai havia sido reeleito deputado federal e morávamos em uma quadra só para deputados federais na Asa Norte. Isso tudo deixou bem claro que a situação havia mudado e se consolidado. Nos já não éramos do time dos perdedores. Estava liberado para vencer.

Essa foi a senha pra voltar para o esporte e tentar vencer. Já não tinha mais amarras, já não precisava mais me esconder, eu queria agora era aparecer.

Foi um momento de mudança radical em minha vida. Sentia-me integrado, em casa. Tinha descoberto o que eu queria. Queria vencer.

Resolvi fazer Triatlon (natação, ciclismo e corrida). Treinei muito, e consegui ganhar provas em Brasília, Goiás e Espírito Santo. Participei de campeonatos brasileiros, fui selecionado para fazer parte da Seleção Brasileira em campeonatos sul-americanos, pan-americanos e mundiais.

Estive na Argentina, Estados Unidos, Canadá, Republica Dominicana, México, Cuba, Ilhas Virgens, Espanha e Austrália competindo e representado nosso país. Sabia que podia, sempre soube, mas tinha de ser no momento em que não pusesse minha família em perigo.

Acabei entrando no curso de Educação Física em 1988 (D. Bosco). Fiz especialização em Treinamento Esportivo (UnB/2001), mestrado em Educação Física (UCB/2005) e hoje em dia faço doutorado em Ciências do Desporto na Universidade do Porto em Portugal. De 2000 a 2005, fiz parte do JGSPINNING, maior programa em ciclismo de academia no mundo, convidado pelo próprio fundador do programa Johnny Goldberg. Estive representando o programa em vários países da América do Sul e em duas conferências mundiais nos Estados Unidos. Em 2003, fui convidado pelo então Ministro do Esporte do Governo Lula, Agnelo Queiroz, para ser Secretário Nacional de Esportes de Alto Rendimento. Nessa função, estive em missão oficial nos Jogos Pan-Americanos de Santo Domingo/República Dominicana e nas Olimpíadas de Atenas/Grécia. Como diretor da SNEAR, participei dos Jogos Pan-Americanos do Rio de Janeiro em 2007. Hoje em dia, sou diretor da Secretaria Nacional de Esporte de Alto Rendimento do Ministério do Esporte e dou aulas de Educação Física no Centro Universitário UniCEUB.

Olhando para trás, vejo como esporte e política estiveram entrelaçados em minha vida. Quando criança, minha leitura dessas questões sempre passou pelo corpo: alguém falava em superar obstáculos e eu me imaginava saltando barreiras em uma pista de atletismo; diziam que era preciso ser forte e eu me imaginava levantando um grande peso; que era necessário ser resistente e eu me imaginava em uma maratona. Enfim, era um jeito muito particular de sentir as coisas, como foi também relacionar a vitória à opressão e o perdedor a oprimidos e decidir não “aparecer” por medo que minha família fosse descoberta. Enfim, cabeça de criança fantasia muito e essas coisas ecoam na adolescência. Esta foi a minha história, com cicatrizes geradas pela ditadura e com oportunidades criadas pela democracia.

Acredito que, no peito da minha mãe, lá no fundinho, ela tem vontade de encontrar aquele oficial da marinha que disse que ela não teria futuro para me dar e dizer : “...tá vendo, eu tinha certeza que o futuro do meu filho seria melhor comigo”.



PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO ITAQUERA - DRE-IQ

HISTÓRICO ESCOLAR ENSINO FUNDAMENTAL	
<input checked="" type="checkbox"/>	REGULAR
<input type="checkbox"/>	EJA

E.M.E.F.	PRESIDENTE KENNEDY
ENDEREÇO:	RUA ACURUI,700
CRIAÇÃO:	DECRETO N.º 3206 de 23/08/56
AUTORIZAÇÃO:	PARECER CEE Nº 254/85 - Portaria C.E.E. N.º 10.802 de 10/12/85

ALUNO					RG
ANDRÉ GUIMARÃES SILVA					418
LOCAL DE NASCIMENTO	CIDADE	ESTADO	NACIONALIDADE	DATA DE NASCIMENTO	
	SÃO PAULO	SP	brasileira	13/06/65	
DOCUMENTO DE IDENTIDADE	RG	DATA DE EXPEDIÇÃO	ÓRGÃO EXPEDIDOR	ESTADO	
	***	***	***	***	
CERTIDÃO DE NASCIMENTO	NÚMERO	FOLHA	LIVRO	DISTRITO DO MUNICÍPIO	ESTADO
	9.691	26	A-09	VILA FORMOSA	SP

RESULTADOS DE ESTUDOS REALIZADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL - Lei Federal 9394/96 - Resolução CNE/CEB nº 02/98			
BASE NACIONAL COMUM	ÁREAS DE CONHECIMENTO	PARECER CONCLUSIVO	
		CICLO I	CICLO II
	LÍNGUA PORTUGUESA	PROMOVIDO	TRANSFERIDO
	EDUCAÇÃO FÍSICA		
	ARTE		
	MATEMÁTICA		
	CIÊNCIAS		
	GEOGRAFIA		
	HISTÓRIA		
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTR. (INGLÊS)		
ENRIQUECIMENTO CURRICULAR	SALA DE LEITURA		
	INFORMÁTICA EDUCATIVA		
ENSINO RELIGIOSO			

ENSINO FUNDAMENTAL	ANO	CARGA HORÁRIA	ESTABELECIMENTO	MUNICÍPIO	UF
CICLO I	1º ANO / TERMO	—	GRUPO ESCOLAR ORVILLE DERBY	SÃO PAULO	SP
	2º ANO / TERMO	720	EMPG PRESIDENTE KENNEDY	SÃO PAULO	SP
	3º ANO / TERMO	—	E.M. SERGIO MILLIET	SÃO PAULO	SP
	4º ANO / TERMO	720	EMPG PRESIDENTE KENNEDY	SÃO PAULO	SP
CICLO II	1º ANO / TERMO	720	EMPG PRESIDENTE KENNEDY	SÃO PAULO	SP
	2º ANO / TERMO				
	3º ANO / TERMO				
	4º ANO / TERMO				
ETAPAS	ALFABETIZAÇÃO				
	BÁSICA				
	COMPLEMENTAR				
	FINAL				



ORLANDO BENTO/DIVULGAÇÃO

O secretário André Almeida Cunha Arantes, ex-aluno da Escola Estadual Pedro Aleixo, participou de bate-papo com os alunos

Escola pública da Serra recebe secretário nacional de Esportes

O secretário nacional de Esportes, André Almeida Cunha Arantes, visitou, na tarde de ontem, a Escola Estadual Pedro Aleixo, no bairro Serra, em Belo Horizonte. O secretário, que é ex-aluno da escola, participou de um bate-papo com os estudantes, falando sobre sua experiência profissional e pessoal, com as conquistas e desafios enfrentados.

A ação faz parte dos projetos Amigos da Escola e Líder do Futuro, este último desenvolvido pelo Minas Tênis Clube desde o ano passado através do Programa Voluntariado. O

objetivo é estimular os jovens ao empreendedorismo, estimulando as habilidades pessoais e a prática de gestão de projetos. Após a palestra, os atletas de judô e ginástica olímpica do Minas também fizeram uma apresentação para os jovens.

O Programa Voluntariado é desenvolvido por 154 sócios do clube, os quais desenvolvem uma série de ações em prol dos alunos da Escola Estadual Pedro Aleixo, "adotada" pelo Minas Tênis no ano passado. Já foram realizadas melhorias na infra-estrutura da escola (com iluminação do pátio), ações educativas complementares

(formação do coral Pedro Aleixo, com 33 integrantes), criação de uma sala de informática e da biblioteca, implantação da horta e da coleta seletiva do lixo e várias atividades culturais, esportivas, de lazer e formação.

Uma das últimas realizações foi o Mutirão do Tênis, ação responsável pela coleta de mais de 500 pares de calçados, que foram doados à escola. Em um bazar realizado pela instituição, cada par de calçado foi vendido a R\$ 1 para os alunos da própria escola. A renda foi revertida para a aquisição de merenda escolar. (JM)

MATÉRIA PUBLICADA NO JORNAL BELO HORIZONTE SOBRE A PALESTRA DE ANDRÉ ARANTES NA ESCOLA PEDRO ALEIXO. 19/08/2005

Fotos 4: A violência indiscriminada



Fonte: Arquivo Nacional/RJ (21/06/1968)

RECOMENDAÇÕES PEDAGÓGICAS

O CINEMA COMO FONTE DE APRENDIZAGEM E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Marcos Napolitano*

Introdução

O cinema tem grande potencial para a educação formal e informal em “Direitos Humanos”, que é tema de muitos filmes, sob variadas abordagens estéticas e ideológicas. Mas é preciso lembrar que o cinema é uma experiência cultural, antes de ser uma experiência propriamente escolar. A rigor, não há separação entre essas duas dimensões, mas o uso de filmes – ficcionais ou documentais – em sala de aula em projetos escolares exige alguns procedimentos específicos. No caso do tema “Direitos Humanos”, o professor deve se precaver para adaptar o filme à situação social, ao nível cultural e à faixa etária dos seus alunos, pois os filmes que discutem a temática, via de regra, são bastante densos, do ponto de vista dramático, e polêmicos, do ponto de vista ideológico. Portanto, o professor deve avaliar previamente o impacto sobre o público e o potencial educativo do filme que irá escolher, organizando a atividade com esse horizonte. Ao final deste texto, sugerimos um conjunto de filmes sobre o tema. Antes disso, seguem-se um conjunto de procedimentos gerais para o trabalho com o cinema em sala de aula e em projetos escolares.

O primeiro desafio do professor é inserir o filme no currículo, tendo em conta que ele não é mera ilustração, mas fonte de aprendizagem ou uma espécie de “texto gerador” de debates¹. Assim, o cinema dentro do aprendizado escolar pode cumprir duas funções: servir como um material em si mesmo, fazendo com que o aluno se forme como um espectador e apreenda algo da linguagem cinematográfica; servir como material para debates temáticos, não apenas nas áreas disciplinares tradicionais, mas também dentro dos “temas transversais”.

O ideal para se analisar e entender um filme é desenvolver uma “**assistência sistemática e repetida**”, buscando articular análise fragmentada (decupagem dos elementos de linguagem) e síntese (cotejo crítico de todos os parâmetros, canais e códigos que formam a obra). Porém, este procedimento é quase sempre impossível, pois o tempo de duração das aulas mal permitem assistir a um filme inteiro. Nesse sentido, o trabalho escolar com o cinema pode se adaptar melhor em projetos escolares interdisciplinares ou eventos culturais dirigidos que ocorram paralelamente às aulas convencionais.

Mesmo que não tenha condições de exibir o filme na íntegra para os alunos, muito menos exibi-lo diversas vezes, o professor deve conhecer muito bem o filme que escolheu para integrar suas atividades. Conhecer o filme significa obter informações sobre os realizadores principais (diretor, roteirista), sobre o processo de produção, sobre a obra em si (seus elementos estéticos) e sobre a recepção do filme ao longo da história. Essas informações quase sempre podem ser obtidas na internet, em sites especializados ou em manuais de história do cinema. Outro procedimento importante é assistir o filme várias vezes, inclusive para otimizar sua análise em sala de aula e a eventual seleção de trechos que serão exibidos para os alunos.

As unidades narrativas básicas do filme, ficção ou documentário, são o plano e a seqüência. O plano é o quadro, o enquadramento contínuo da câmera, situado entre um corte e outro. A seqüência é a junção de vários planos que se articulam, através da montagem/edição, por alguma contigüidade

* Doutor (1999) e mestre (1994) em História Social pela Universidade de São Paulo. Foi professor no Departamento de História da Universidade Federal do Paraná (Curitiba), entre 1994 e 2004 e, desde então, é professor de História do Brasil Independente na USP.

1 NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo, Contexto, 2008.

cênica ou narrativa (nem sempre linear). Estas são as unidades básicas a serem registradas pelo professor nas diversas assistências de um filme, cujo olhar deve estar atento a tudo que se vê e ouve no quadro fílmico e às estratégias de ligação dos planos e seqüências: os personagens, o figurino, o cenário, a textura e os tons predominantes nas imagens, o ângulo da câmera, os diálogos, a trilha sonora – musical ou não – os efeitos de montagem.

Nessa perspectiva, percebe-se que o elemento verbal (os diálogos, base do roteiro de um filme) é um entre tantos elementos que constituem a linguagem fílmica e o professor deve cotejá-los com a imagem-movimento que se lhes correspondem. Um outro dado, que passa despercebido a muitos, é a análise das escolhas do diretor, incluindo aquilo que ficou fora do filme, mas que, por dedução lógica, poderia estar nele contido. Por exemplo, nos filmes históricos, essa questão é crucial, pois o importante não é apenas o que se encena do passado, mas *como* se encena e o *que não se encena* do processo ou evento histórico que inspirou o filme.

Outro elemento importante são as diferenças entre o chamado “cinema clássico” e, por outro, o “cinema moderno”². O cinema clássico, tipo de cinema nascido em 1910 e que vigora até hoje, sobretudo nas produções de gênero delimitado (aventura, drama, ficção científica, dentre outros) voltadas ao grande público, é marcado pela idéia de “continuidade narrativa”, baseada na clareza, no realismo, na construção de personagemstipo (protagonista, antagonista, vilão) na linearidade, com predomínio da cena (duração da projeção coincidindo com a duração diegética³ da “estória” narrada) e da seqüência (conjunto de planos que apresentam unidade narrativa), construídas por uma edição que enfatiza a relação “causa-efeito” entre as partes. O cinema moderno seria a negação dessas características: a negação do cinema de gênero, a busca de certa descontinuidade narrativa, a despreocupação com um roteiro muito encadeado dentro da relação de causa-efeito entre as seqüências, a busca de enquadramentos e edições menos convencionais. Na narração, a ação dos personagens predomina e tenta coincidir com a representação. Na alegoria, a representação nem sempre remete a uma ação diegética (ou seja, aquela que se passa no universo ficcional do filme), sendo importante a justaposição de elementos no plano e na seqüência fílmicos que nem sempre remetem a uma causa-efeito de natureza “realista”.

Essa simples perspectiva pode incrementar a experiência do cinema tanto para professores quanto para alunos. Normalmente, quando se assiste a um filme, a tendência é prestar atenção na “história contada”, deixando de lado elementos estéticos importantes que comunicam valores e ideologias de maneira muitas vezes inconsciente.

O professor deve encarar a obra cinematográfica como uma encenação fílmica da sociedade que pode ser realista ou alegórica, fidedigna ou fantasiosa, linear ou fragmentada, ficcional ou documental. Mas é sempre encenação, com escolhas pré-determinadas e ligadas a tradições de expressão e linguagem cinematográfica que limitam a subjetividade do diretor, do roteirista, do ator.

Planos e procedimentos de trabalho

Ao assistir um filme para fins de utilização em sala de aula ou em projetos escolares, o professor deve seguir um “plano de abordagem” que o permita fazer uma abordagem detalhada da obra. Neste plano, que na verdade é um guia para o primeiro contato com a obra, antes mesmo de exibi-la em sala de aula, o professor deve prestar atenção aos seguintes procedimentos:

- a) Assista o filme na íntegra, sem interrupção. Eventualmente, poderá tomar notas de aspectos (seqüências, personagens, cenários, figurinos) que lhe pareçam mais importantes para a atividade.

2 GOLLIOT-LETE & VANOYE, F. **Ensaio sobre análise fílmica**. Campinas, Papirus, 2002 (2ª), p. 27-36

3 No cinema e outras linguagens se refere diegético quando algo ocorre dentro da ação narrativa ficcional do próprio filme.

- b) Preste atenção no encadeamento das sequências que compõem o filme. Pergunte-se se elas lhe contam uma história de forma linear, se elas omitem algum elemento, se elas se parecem com a “realidade” ou se são estilizadas e artificiais.
- c) Preste atenção se os atores interpretam os personagens de maneira natural ou exagerada. Perceba se os personagens são divididos em “bons” e “maus”, se há uma divisão nítida entre eles, quais personagens são os “vilões”(negativos) e quais são os “heróis” (positivos) e quais os tipos físicos, figurino, ambientes ficcionais e valores morais e ideológicos ligados a cada personagem ou grupo de personagens.
- d) Procure refletir sobre as condições de produção do filme (país que o produziu, trajetória artística e política do diretor e roteirista, contexto histórico de produção), relacionando aos aspectos morais e ideológicos que a obra veicula. Busque informações adicionais sobre estes aspectos.
- e) Lembre-se que todo filme, ficção ou documentário, é uma obra de arte (fruto da criação de vários artistas), mas que, via de regra, está ligada a demandas de um certo público e aos valores culturais, político-ideológicos e morais de quem o produziu. Portanto, todo filme comunica alguma coisa a alguém, articulando escolhas estéticas e subjetivas a mensagens políticas e culturais.
- f) A abordagem do filme deve se consolidar na elaboração de um roteiro a ser distribuído para os alunos. O roteiro não deve ser uma “camisa-de-força” para o livre debate na classe, ao contrário, deve estimulá-lo. Deve ser composto mais por “questões” que guiem o olhar do aluno para o filme do que por “respostas” definitivas sobre ele.

Todas estas sugestões podem parecer exageradas diante da realidade e limites do trabalho cotidiano nas escolas. Entretanto, quanto mais o professor dominar elementos de linguagem e história do cinema, tanto melhor será o uso deste material em sala de aula.

Quanto aos procedimentos práticos e etapas no uso do cinema em sala de aula, sugerimos o seguinte:

1. ETAPA 1: Planejamento e Preparação das atividades

- 1.1. Escolher do tema curricular, dos objetivos da atividade e do(s) filme(s)
- 1.2. Definir os conceitos, problemas e valores a serem trabalhados na atividade
- 1.3. Assistir o(s) filme(s) escolhido(s), prestando atenção nos aspectos narrativos e formais sugeridos neste e em outros textos de apoio metodológico (ver bibliografia).
- 1.4. Avaliar se o filme escolhido é uma obra acessível ao nível cultural dos alunos, se é coerente com os objetivos e com os valores a serem trabalhados na atividade e se é compatível com a faixa etária dos seus alunos.
- 1.5. Buscar informações sobre o filme, seus realizadores principais (diretor, roteirista) e sua recepção pela crítica (pesquisa que pode ser feita na *internet*).
- 1.6. Elaborar a ficha técnica do filme (título, título original, ano de produção, país de produção, duração, nomes dos realizadores e do elenco) e o roteiro didático-pedagógico (guia para o trabalho escolar com o filme).
- 1.7. Escolher textos de apoio para a atividade (críticas cinematográficas sobre o filme, textos sobre o tema curricular correlato, textos relacionados ao tema abordado pelo filme). Optar por textos curtos, que possam ser lidos pelos alunos.
- 1.8. Definir se o filme será exibido em sala de aula, será visto em casa por grupos de alunos ou será exibido em atividades especiais (semanas culturais, projetos interdisciplinares, excursão pedagógica a uma sala de cinema)
- 1.9. Avaliar se a infra-estrutura da escola onde trabalha dá suporte à atividade (equipamentos, sala de aula apropriada, internet, biblioteca)

2. ETAPA 2: Atividade com o filme na escola

- 2.1. Preparação da turma para a qual exibirá o filme, dando-lhes algumas informações básicas (ficha técnica, resumo da “estória”, objetivos da atividade) e, eventualmente, distribuindo textos de apoio e roteiros de análise do filme.
- 2.2. Exibição do filme (que, preferencialmente, deve ser feita na íntegra, se o professor tiver condições para tal). Neste ponto, o professor pode optar, se o grupo tiver condições, em dividir a turma em vários grupos de trabalho, e sugerir vários filmes (pré-selecionados) que devem ser assistidos pelo grupo em casa. Outra possibilidade, é exibir os filmes em dias especiais do calendário, fora da sua aula, mas dentro do ambiente escolar (por exemplo, semanas culturais, semanas de cinema, projetos etc).
- 2.3. Durante a exibição do filme, além do roteiro previamente distribuído pelo professor, este pode chamar a atenção dos alunos para uma sequência ou plano específicos, que lhe pareça mais importante para alcançar os objetivos da atividade ou para exemplificar os conceitos e valores a serem discutidos.
- 2.4. Após os alunos terem assistido o filme selecionado, estimule o debate entre eles, a partir das impressões pessoais e dos efeitos emocionais do filme. Lembre-se que mesmo se os alunos não tiverem gostado de algum aspecto do filme, esta rejeição pode ser trabalhada pelo professor, fazendo o aluno explicitar seus argumentos (sejam de ordem estética, sejam de ordem moral ou ideológica).

3. ETAPA 3: consolidando a atividade com o filme após sua exibição para os alunos

- 3.1. Solicite um pequeno texto, individual ou grupal, dependendo do caso, sobre o filme. Neste texto, os alunos devem sintetizar a “estória”, destacar uma sequência e justificá-la, relacionar o filme aos objetivos da atividade e ao tema curricular proposto pelo professor.
- 3.2. Caso haja condições, o professor pode solicitar que cada grupo faça uma pesquisa detalhada sobre o filme assistido, elaborando um pôster (painel) com fotos, textos e outros elementos sobre a obra. O painel deve se relacionar com os objetivos e temas curriculares correlatos.
- 3.3. Estas atividades visam sistematizar os efeitos do contato com o filme e os debates livres que a obra eventualmente suscitou. São importantes para fazer a conexão entre “ver” o filme, “conversar” sobre ele e “pensá-lo” como uma fonte de aprendizado escolar. Os textos ou painéis produzidos podem ser lidos em voz alta ou apresentados pelos grupos. Além disso, estimulam o ato de escrever, sempre importante. Neste sentido, reiteramos que a atividade com filmes e imagens em sala de aula não devem ser vistas como “opositoras” ou “substitutas” das atividades de leitura e redação. Ambas devem estar conectadas.

Sugestões de filmes sobre a temática dos “Direitos Humanos”

a) Obras Ficcionalis:

- “Doze homens e uma sentença” (*12 angry men*, Sidney Lumet, EUA, 1957): abordagem humanista sobre os riscos, contradições e injustiças inerentes ao uso da “pena de morte” como punição à crimes.
- “Os últimos passos de um homem” (*Dead man walking*, Tim Robbins, EUA, 1995): drama *in extremis* sobre um condenado por estupro e assassinato, já no “corredor da morte”, cujo único apoio é a presença de uma freira. Uma das discussões cinematográficas mais profundas sobre a pena de morte e suas implicações éticas, humanas e políticas.
- “A Batalha de Argel” (Gilo Pontecorvo, Itália, 1965): neste filme, a tortura a presos políticos, no contexto da luta por descolonização, é colocada sob um prisma político, evitando-se tanto a heroicização fácil da resistência, quanto a vilanização superficial da repressão. Mesmo tomando

partido da luta argelina contra a França, o filme discute o sistema colonial e suas contradições, para além das qualidades morais dos indivíduos envolvidos na luta.

- “Danton” (Andrei Wajda, França, 1983): filme que problematiza a contradição histórica entre “revolução” e “direitos”, tematizando um episódio real da Revolução Francesa de 1789.
- “O Chacal de Nahueltoro” (Miguel Littin, Chile, 1969): neste filme, feito a partir de um caso policial real que abalou a sociedade chilena, discute-se a relação entre exclusão social e punição judicial, tendo como eixo a questão a experiência prisional e a pena de morte.
- “A história oficial” (Luis Puenzo, Argentina, 1985): clássico melodrama sobre a ditadura argentina, os desaparecidos políticos e seus efeitos sobre as famílias, tendo como eixo o processo de conscientização política e humana de uma professora de História conservadora.
- “La Noche de los Lapices” (Hector Olivera, 1986): baseado em um caso real de repressão brutal e coletiva contra uma classe de alunos do ensino médio, durante a ditadura argentina.
- “Batismo de Sangue” (Helvecio Ratton, Brasil, 2007): exemplo de melodrama histórico sobre a agonia de Frei Tito, religioso preso e torturado pela repressão brasileira, cujas sequelas psicológicas levaram-no ao suicídio.
- “Tropa de Elite” (José Padilha, Brasil, 2007): grande sucesso do cinema que pode suscitar um debate sobre o papel da polícia, a violação dos direitos humanos como espetáculo e a criminalidade como questão social.

b) Obras documentais:

- “Que bom te ver viva” (Lucia Murat, Brasil, 1989): documentário em forma de monólogo dramático, que encena a experiência de várias mulheres torturadas pela repressão política no Brasil.
- “Decile a Mario que no vuelva” (Mario Handler, Uruguai, 2007): documentário em formato dialógico, procurando veicular as várias visões sobre a experiência do autoritarismo e da luta armada no Uruguai dos anos 1970.
- “Hércules 56” Silvio Da Rin, 2006: documentário que procura dar novas versões sobre o episódio do seqüestro do embaixador norte-americano no Brasil em 1969, já rememorado em “O que é isso, Companheiro?”, de Fernando Gabeira, inspirador do filme ficcional homônimo.
- “A grande partida: anos de chumbo”, Francisco Soriano, Brasil, 2007 e “Vlado: 30 anos depois”, João Batista de Andrade, Brasil, 2005: documentários à base de entrevistas e lembranças sobre a experiência da repressão e da tortura no Brasil dos anos 1970. No caso de “Vlado”, recupera-se o episódio da morte de Vladimir Herzog que abalou a sociedade brasileira nos anos 1970 e incrementou a mobilização ampla contra o regime e pelos Direitos Humanos.

Bibliografia de Apoio e Aprofundamento

I. CINEMA NA ESCOLA

ALMEIDA, Milton J. *Imagens e sons: a nova cultura oral*. São Paulo, Editora Cortez, 2001, 110 p.

AZZI, Riolando. *Cinema e Educação: orientação pedagógica e cultural de vídeos*. São Paulo, Paulinas, 1996, 189 p.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia educação*. São Paulo. Editora Autores Associados, 2001, 97 p.

BERNARDET, Jean Claude e RAMOS, Alcides. *Cinema e História do Brasil*. São Paulo, Ed. Contexto/Edusp, 1988.

MOCELLIN, Renato. *O cinema e o ensino de História*. Curitiba, Nova Didática, 2002.

FALCÃO, Antoni. R. & Bruzzo, Cristina (orgs). *Lições com cinema*. São Paulo, FDE, 1993, 172 p.

FALCÃO, Antoni. R. & Bruzzo, Cristina (orgs). *Cinema: uma introdução à produção cinematográfica*. São Paulo, FDE (lições com cinema 1), 1992, 135 p.

- FERREIRA, Jorge & SOARES, Mariza C. (orgs). *A história vai ao cinema. Vinte filmes comentados por historiadores*. Rio de Janeiro, Record, 2001.
- FERRETTI, João. *O filme como elemento de socialização na escola*. São Paulo, FDE (lições com cinema 4), 1995, 44 p.
- FRANCO, Marília. “Natureza pedagógica das linguagens audiovisuais” IN: Falcão, A.R e Bruzzo, C. (Orgs). *Lições com Cinema*. São Paulo, FDE, 1993, 15-34.
- NAPOLITANO, Marcos. “Fontes audiovisuais: a história depois do papel” IN: PINSKY, Carla (org). *Fontes históricas*. São Paulo, Contexto, 2005.
- NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo, Contexto, 2001.
- ROCHA, Antonio Penalves. “O filme: um recurso didático no ensino de história” IN: Falcão, A.R. & Bruzzo, C. (orgs). *Lições com cinema*. São Paulo, FDE, 1993, 69-86.
- ROMAGUERA, J. & E. Rimbau (orgs). *La Historia y el cine*. Barcelona, Fontamara, 1983.
- SALIBA, Elias T. “A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica” IN: Falcão, A.R. & Bruzzo, C. (Orgs). *Lições com cinema*. São Paulo, FDE, 1993, 87-108.
- TARDY, Michel. *O professor e as imagens*. São paulo, Cultrix, 1976.
- VEZENTINI, Carlos Alberto. “História e ensino: o tema da fábrica visto através de filmes”. IN: Bittencourt, C. (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo, Contexto, 2001 (4ª).

II. OBRAS DE INTRODUÇÃO AO CINEMA (LINGUAGEM E HISTÓRIA)

- AUMONT, Jacques *et alli*. *A estética do filme*. Campinas, Papirus, 1995.
- COSTA, Antonio. *Compreender o cinema*. São Paulo, Editora Globo, 1989, 271 p.
- FURHAMMAR, L. & F. Isaksson. *Cinema e política*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- GOLIOT-LETÉ, Anne G. *Ensaio sobre análise fílmica*. Campinas, Papirus, 1994.
- MOSCARIELLO, Angelo. *Como ver um filme*, Lisboa, Presença, 1985, 115 p.
- NACACHE, Jacqueline. *Le film hollywoodien classique*. Paris, Nathan, 1995.
- PHILIPS, Patrick. *Understanding film texts. Meaning and experience*. London, BFI Publishing, 2000.
- XAVIER, Ismael (org). *O cinema no século*. Rio de Janeiro, Imago, 1996, 382 p.
- XAVIER, Ismael. *O discurso cinematográfico: opacidade e transparência*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

III. OBRAS DE APOIO E REFERÊNCIA

- ALMEIDA, Claudio Aguiar. *Sociedade e cultura no Brasil (1940/1968)*. São Paulo, Atual, 1996 (Coleção Discutindo a História do Brasil).
- ALVES, Giovanni. *Cinema e Trabalho. O mundo do trabalho visto através do cinema*. Londrina, Práxis, 2006.
- AUGUSTO, Sergio. *Este mundo é um pandeiro: a chanchada de Getúlio Vargas à Juscelino Kubitschek*. São Paulo, Companhia das Letras, 1989.
- BENTES, Ivana. *Glauber Rocha: cartas ao mundo*. São Paulo, Cia das Letras, 1997.
- EWALD Fº, Rubens. *Dicionário de cineastas*. Porto Alegre, LP&M, 1988.
- LABAKI, Amir. *O cinema brasileiro*. São Paulo, Publifolha, 1998, 221 p.
- LABAKI, Amir (org). *Folha conta 100 anos de cinema*. Rio de Janeiro, Imago, 1995, 240 p.
- NAPOLITANO, Marcos. *Cultura Brasileira: utopia e massificação (1950-1980)*. São Paulo, Contexto, 2001 (Coleção Repensando a História).
- RAMOS, Fernão & MIRANDA, Luiz Felipe. *Enciclopédia do cinema brasileiro*. São Paulo, SENAC, 2000.
- RAMOS, Fernão. *História do Cinema Brasileiro*. São Paulo, Círculo do Livro, 1987.
- SILVA, Marcos & CHAVES, B. (orgs). *Clarões da tela. O cinema dentro de nós*. Natal, Ed. UFRN, 2006.
- SILVA NETO, Antonio L. *Dicionário de filmes brasileiros*. São Paulo, Edição do Autor, 2002, 944 p.
- VideoBook*. Catálogo de Filmes Lançados em VHS e DVD. Rio de Janeiro, Fotomática DB Publishing, 2001, 784 p. (também em CD-ROM).

IV. HISTÓRIA E LINGUAGEM DO CINEMA (APROFUNDAMENTO)

- ALMEIDA, Claudio Aguiar. *O cinema como 'agitador de almas': Argila, uma cena do Estado Novo*. São Paulo, AnnaBlume/ FAPESP, 1999.
- AVELAR, José Carlos. *A ponte clandestina: teorias de cinema na América Latina*. Editora 34/Edusp. São Paulo, Anna Blume/ FAPESP, 1999.
- BENJAMIN, Walter . “A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”. IN: *Obras Escolhidas I*. São Paulo, Brasiliense, 1985.
- BERNADET, Jean-Claude. *Cinema Brasileiro: proposta para uma história*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- CANEVACCI, Massimo. *Antropologia do cinema: do mito à indústria cultural*, São Paulo, Brasiliense, 1984.
- CARNES, Mark (org.) *Passado Imperfeito. A história no cinema*. Rio de Janeiro. Record, 1997, 320 p.
- FABRIS, Mariarosaria. *O neo-realismo cinematográfico italiano*. São Paulo, Edusp/Fapesp, 1996.
- FERREIRA, Jorge & SOARES, Mariza Carvalho. *A História vai ao cinema*. Record, Rio de Janeiro, 2001.
- FERRO, Marc. *Cinema e História*. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992, 143 p.
- FERRO, Marc. *Cine e História*. Barcelona, Gustavo Gilli, 1980.
- FRIEDRICH, Otto. *A cidade das redes. Hollywood nos anos 40*. São Paulo, Cia das Letras, 1988.
- GOMES, Paulo Emílio. *Cinema: trajetória no subdesenvolvimento*. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1999.
- JAMESON, Frederic. *As marcas do visível*. Rio de Janeiro, Ed. Graal, 1995.
- MORETTIN, Eduardo Victorio. Os limites de um projeto de monumentalização cinematográfica :uma análise do filme Descobrimento do Brasil (1937), de Humberto Mauro. São Paulo, 2001.
- MORETTIN, Eduardo V. “Produção e formas de circulação do tema do Descobrimento do Brasil: uma análise do seu percurso e do filme Descobrimento do Brasil(1937) de Humberto Mauro”. Revista Brasileira de História, 20/39, São Paulo, ANPUH/Humanitas, 2000, 135-166.
- MORETTIN, Eduardo V. “Quadros em movimento: o uso das fontes iconográficas no filme Os Bandeirantes (1940) de Humberto Mauro”. Revista Brasileira de História, 35, ANPUH/Humanitas, 1998.
- MORETTIN, Eduardo Victorio. *Cinema e História: uma análise do filme 'Os Bandeirantes'*. Dissertação de Mestrado, ECA/ USP, São Paulo, 1994.
- NAPOLITANO, Marcos, MORETTIN, E.; SALIBA, Elias e CAPELATO, Maria H. *História e Cinema: dimensões históricas do audiovisual*. São Paulo, Ed. Alameda/ História Social-USP, 2007.
- RAMOS, Alcides. *Canibalismo dos fracos. Cinema e História do Brasil*. Bauru, EDUSC, 2002, 362 p.
- RAMOS, José Mario Ortiz. *Cinema, Estado e Lutas Culturais*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- RIDENTI, Marcelo (org.) *Versões e Ficções: o seqüestro da história*. Editora Fundação Perseu Abramo. São Paulo, 1997.
- SCHWARTZ, Vanessa & CHARNEY, Leo. *O cinema e a invenção da vida moderna*. São Paulo, Cosac-Naify, 2001, 566 p.
- SKLAR, Robert. *História social do cinema americano*, São Paulo, Cultrix, 1978.
- SORLIN, Pierre. *Sociología del cine: la apertura para la historia de mañana*. México: Fondo de Cultura Económica, c1985, 264 p.
- TARDY, Michel. *O professor e as imagens*. São Paulo, Cultrix, 1976.
- VEILLON, Olivier-Rene. *O cinema americano dos anos trinta*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- VEILLON, Olivier-Rene. *O cinema americano dos anos cinquenta*. São Paulo, Martins Fontes, 1993.
- XAVIER, Ismail. *Alegorias do subdesenvolvimento*. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- XAVIER, Ismail. *Sertão Mar (Glauber Rocha e a Estética da Fome)*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- SORLIN, P. *Sociologie du cinema: ouverture pour l'histoire de demain*. Paris, Aubier Montaigne, 1977.
- SORLIN, P. *La storia nei film*. Firenze, La nuova Italia, 1984.
- XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: opacidade e transparência*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

V. BIBLIOGRAFIA SOBRE DIREITOS HUMANOS

- ALBALA-BERTRAND, Luis (org.), *Cidadania e educação*, trad. Mônica Saddy Martins, Campinas SP, Papirus: UNESCO, Brasília 1999.

- ALDUNATE, José (org). *Direitos Humanos, Direitos dos pobres*. Petrópolis, Ed. Vozes. 1991.
- ALVES, Lindgren J. A., *Os direitos humanos como tema global*, Perspectiva, São Paulo 1994.
- ARENDETT, Hannah. *A condição humana*. Ed. Forense Universitária, 1981.
- BARCELLOS, Carlos Alberto (Coord.), *Educando para a cidadania. Os direitos humanos no currículo escolar*, Publicações da Anistia Internacional (Seção brasileira)/CAPEC, Porto Alegre/São Paulo 1992.
- BASOMBRI, I., Educación y ciudadanía: la educación para los derechos humanos en América Latina, Perú: CEAAL, IDL y Tarea, 1992.
- BETANCOURT, M. El Taller Educativo. Santafé de Bogotá: Secretaría del Convenio Andrés Bello, 1991.
- BOBBIO, Norberto. *A Era dos Direitos*. Rio de Janeiro, Ed. Campus., 1992.
- BOBBIO, Norberto, *A era dos direitos*, Rio de Janeiro, Campus, 1992.
- CANAU, Vera e ZENAIDE, Nazaré T., *Oficinas: aprendendo e ensinando direitos humanos*, João Pessoa 1999 (Programa Nacional de Direitos Humanos).
- CANAU, Vera Maria e outros *Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos*. Petrópolis, Ed. Vozes. 1995.
- CANAU, Vera Maria e SACAVINO, Susana (orgs). *Educar em direitos humanos: construir democracia*, DP&A, Rio de Janeiro, 2000.
- CERQUEIRA, Carlos Magno Nazareth e DORNELLES, João Ricardo W., *A Polícia e os Direitos Humanos*, Freitas Bastos, Rio de Janeiro 1998.
- COMPARATO, Fábio Konder, *A afirmação histórica dos direitos humanos*, São Paulo, Saraiva 1999.
- DALLARI, Dalmo *O que são direitos da pessoa*. São Paulo, Brasiliense, 1981
- DORNELLES, João Ricardo *O que são direitos humanos*. São Paulo, Brasiliense, 1989
- FERREIRA FILHO, Manoel Gonçalves, *Direitos Humanos Fundamentais*, Saraiva, São Paulo 1996.
- FERREIRA, Nilda Tevês, *Cidadania: uma questão para a educação*, Nova Fronteira, Rio de Janeiro 1993.
- LAFER, Celso *A reconstrução dos direitos humanos – Um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt*. Ed. Cia das Letras, 1988.
- LYRA, Rubens Pinto (org.) *Direitos Humanos: os desafios do século XXI. Uma abordagem interdisciplinar*, Brasília, Brasília Jurídica 2002.
- MAGALHAES, José Luís Quadros, *Direitos humanos: sua história, sua garantia e a questão da indivisibilidade*, Ed. Juarez de Oliveira, São Paulo 2000.
- MAGENDZO, A., Educación en Derechos Humanos: apuntes para una nueva práctica. Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación y PIIE 1994.
- MOSCA, Juan José e AGUIRRE, Luis Pérez Aguirre, *Direitos Humanos. Pantas para uma educação libertadora*”, Serviço “Justiça e Paz”, Vozes, Petrópolis, RJ 1990 (1985).
- NEVES, Paulo Sérgio da Costa, RIQUE, Célia, FREITAS, Fábio F. Barboza de (orgs) *Polícia e Democracia: desafios à educação em direitos humanos*, Recife, Bagaço 2002.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio e MESQUITA, Paulo de, *Direitos Humanos no Brasil: Perspectivas no Final do Século*, in “50 anos da Declaração Universal dos direitos humanos. Textos do Brasil”, Ministério das Relações Exteriores, Brasília/DF, Maio/Agosto 1998, Ano II, n° 6, pp.43/53.
- PIOVESAN, Flávia, *Temas de direitos humanos*. Max Limonad, São Paulo 1998.
- TRINDADE, José Damião de Lima, *Anotações sobre a história social dos direitos humanos*, in “Direitos Humanos. Construção da Liberdade e da Igualdade, Centro de Estudos da Procuradoria Geral do Estado, São Paulo 1998, pp. 23-163.
- ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares/DIAS, Lúcia Lemos (orgs), *Formação em Direitos Humanos na Universidade*, João Pessoa, Editora Universitária/UFPb, 2001.
- ZENAIDE, Maria Nazaré Tavares (org.), *Experiências de educação em direitos humanos na Paraíba. Relatório*, Conselho Estadual de Defesa dos direitos do homem e do cidadão da Paraíba/Programa Nacional de Direitos Humanos, João Pessoa, Pb 1999.

Foto 5: Militares



OS DIREITOS HUMANOS NA SALA DE AULA: ALGUMAS ATIVIDADES

Antônio Dutra*

Apesar de ser um assunto consagrado pela literatura especializada e fazer parte das obrigações mútuas que os Estados estabelecem para si, o respeito aos Direitos Humanos ainda é um assunto pouco comum na sala de aula.

Se a formulação original dos direitos inerentes ao ser humano, engloba a formulação iluminista de Kant, de um ente é um “fim em si mesmo” e cujo valor universal está no reconhecimento de sua dignidade¹, é verdade que as experiências de vida e o modo de viver nas grandes cidades acabam por permitir que os estudantes alimentem versões caricaturais de definições dos Direitos consagrados pelo texto de 1948.

O ambiente urbano imerso em violência e desigualdade pouco contribui para que se construa um verdadeiro entendimento sobre a idéia de justiça ou direitos individuais. Por isso, o silêncio da sala de aula sobre este assunto contribui para que se perpetue a desigualdade e, que ao invés de fornecer ferramentas para que o aluno seja capaz de ler o real e suas implicações sociais, econômicas e políticas, simplesmente permite que se propague aquilo que o professor pretende combater. Silenciar sobre os Direitos Humanos é criar um conceito precário de cidadania.

Como forma de contribuir para a introdução do tema em sala, foi elaborada três atividades que são simples, mas cujos efeitos têm sido comprovados em pouco mais de uma década de atividade profissional e exercício do magistério.

As três atividades derivam do ensino de História, mas podem ser utilizadas por professores de áreas afins, como professores das áreas de linguagem, artes, filosofia ou sociologia.

As atividades foram propostas respeitando a compatibilidade entre idade, desenvolvimento cognitivo e dificuldade, conforme se pode observar a seguir.

1. Atividades

As atividades propostas devem se configurar de acordo com a idade e o conteúdo programático de cada série, levando-se em conta não só o desenvolvimento cognitivo de cada etapa, mas também o que comumente se denomina de “matérias” pelos professores. Assim, nesta **primeira atividade** destinada ao sexto ano de escolaridade, três elementos são fundamentais: o código de Hamurabi, os dez mandamentos e a revista sobre os direitos humanos do Menino Maluquinho.

O código de Hamurabi é um código, que acredita-se tenha sido elaborado por volta de 1750 a.C, em escrita cuneiforme acadiana e, de acordo com a tradição da mesopotâmia, começava com um

* Estudou História (UFRJ), é pós-graduado em Relações Internacionais (UCAM), participa do sítio Paralelos, atualmente blog do portal *O Globo*. Em 2004 foi contemplado com a bolsa de criação literária na Flip (Paraty) e em 2008 foi vencedor do VI prêmio Jovem Literatura Latino-Americana, o que levou à publicação do romance *Dias de Faulkner* no Brasil e na França. Leciona na rede pública no Rio de Janeiro.
1 LAFER, Celso. Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: MAGNOLI, Demétrio (org.) **História da paz – os tratados que desenharam o planeta**. São Paulo: Contexto, 2008, pág. 299-300.

elogio das realizações do rei, no caso Hamurábi, para depois estabelecer uma relação de uma série de prescrições e punições que acabavam por demonstrar um exemplo de justiça “sábia” a ser seguido pela posteridade. Assim, esse código não se tratava de um código civil, como seria estabelecido pelo código romano muito posteriormente².

Por meio desse código, as crianças poderão compreender, por um lado, a necessidade do estabelecimento da justiça como um fator de ordenamento social, ao mesmo tempo em que acabam por perceber uma moral e ética comum à Mesopotâmia. Por outro lado, permitirá que compreendam os dez mandamentos dentro de um contexto mais amplo, considerando-o como não apenas regras ditadas pela Transcendência mas como uma compreensão de deveres e direitos mútuos entre os indivíduos.

No primeiro momento, trata-se pois de apresentar o código de Hamurábi e, se possível, a imagem do monólito que se encontra no Museu do Louvre, facilmente localizado na Internet e que pode ser projetado em data show ou apenas em reprodução por fotocópia, se o próprio livro escolar não o tiver³.

Alguns trechos do Código de Hamurábi poderão ser destacados, revelando as diferentes ordens de preocupações que para a prática da justiça e, por conseguinte, para a preservação de um direito (mesmo que não tivesse a mesma conotação atual do termo). Por exemplo, a preocupação com a manutenção da ordem social:

“15º – Se alguém furta pela porta da cidade um escravo ou uma escrava da Corte ou um escravo ou escrava de um liberto, deverá ser morto.

16º – Se alguém acolhe na sua casa, um escravo ou escrava fugidos da Corte ou de um liberto e depois da proclamação pública do mordomo, não o apresenta, o dono da casa deverá ser morto.

17º – Se alguém apreende em campo aberto um escravo ou uma escrava fugidos e os reconduz ao dono, o dono do escravo deverá dar-lhe dois siclos [moeda antiga da antiga Babilônia].

18º – Se esse escravo não nomeia seu senhor, deverá ser levado ao palácio; feitas todas as indagações, deverá ser reconduzido ao seu senhor.”⁴

Ou a preocupação com a preservação da vida dos indivíduos, mantendo a idéia do Talião, ou seja, “a pena é proporcional ao mal perpetrado”:

196º – “Se alguém arranca o olho a um outro, se lhe deverá arrancar o olho.

197º – Se ele quebra o osso a um outro, se lhe deverá quebrar o osso.”⁵

Em seguida, os alunos deverão comparar com os dez mandamentos, em geral, conhecem um ou outro artigo. Isso permitiria que observassem a semelhança entre os dois códigos.

Após esta etapa de comparação, o professor poderá então demonstrar que esses dois códigos foram redigidos e chegaram até nós de tal forma que se observa que ambos se detêm na proibição e na restrição para assegurar os direitos. Assim, antes do término dessa primeira aula, o professor poderá sugerir que os alunos tragam para a próxima aula desenhos seus no qual esteja demonstrado pelo menos uma vontade, desejo ou necessidade que a criança tem para que ela se sinta mais feliz.

2 Consultar: DEGOS, Jean-Guy. **La Mésopotamie, berceau de la finance et de la comptabilité.** sur *IRGO*, 1999 in: <<http://cref.u-bordeaux4.fr/doc/cahiers/Degos%201999.pdf>> Acesso em : 7 abril 2010.

3 **CÓDIGO DE HAMURÁBI** <<http://www.culturabrasil.pro.br/zip/hamurabi.pdf>> Acesso: 8 de abril 2010.

4 **CÓDIGO DE HAMURÁBI** <<http://www.culturabrasil.pro.br/zip/hamurabi.pdf>> Acesso: 8 de abril 2010.

5 Idem.

No início da aula seguinte, de acordo com o tempo disponível e quantidade de alunos, o professor deve pedir que cada criança traga seu desenho à frente e explique o que ele representa.

Em geral, as crianças apresentam duas ordens de respostas ou ideias: de um lado aquelas fantasistas e, por isso mesmo, reconhecem seu pouco uso real (não ter mais aulas, poder voar etc.), mas, por outro lado, elas costumam apresentar também soluções para problemas ou dificuldades que fazem parte de suas vidas cotidianas. Não raro, elas acabam apontando fatores diversos como uma casa maior ou uma rua em que não haja alagamentos.

Assim, cabe ao professor estabelecer quais prioridades poderiam ser adotadas – na “vida real” – para melhorar a vida dos alunos. Assim, após selecionar esse grupo de respostas, cabe ao professor apresentar a cartilha do Menino Maluquinho do Ziraldo, historicizando o surgimento da noção de Direitos Humanos e estabelecendo a origem desses princípios, bem como estabelecendo como as noções de direito e justiça foram (e são) fundamentais para o convívio humano⁶.

Recuperando estas noções apresentadas como o eixo das duas aulas, o que possibilita um amplo leque de temas transversais da aula, (ética, sociedade, direito e cidadania), a cartilha traduz na linguagem infantil, e de forma lúdica, como os indivíduos precisam ter suas necessidades atendidas, mantendo sua identidade, acima dos preconceitos.

Ao dividir a turma em duplas e, após a leitura (o que normalmente em uma turma deve consumir dois tempos normais de aula) o professor pode pedir para que os alunos elaborem sugestões que possam melhorar o convívio em sala de aula em dez princípios gerais, que devem ser adotados por todos até o término do ano letivo. Da mesma forma, elas assumirão para si a posição de agentes de direitos e deveres, superando a simples ideia da imposição da sociedade, retomando a autonomia da criança, capaz de argumentar, pensar e agir, como já o advogava o médico, escritor e professor Janusz Korczak⁷.

Assim o professor deve afixar na sala de aula a versão definitiva do texto elaborado pela turma e acordado por todos, ensinando a mútua responsabilidade do convívio e, quem sabe, aprendendo – parafraseando Drummond – a difícil arte de conviver⁸.

A **segunda atividade** destina-se aos alunos do segundo ano do Ensino Médio e às turmas de formação de professores. Geralmente no segundo ano de curso, o aluno toma contato com um período delimitado entre os séculos XVIII e XIX e, desta forma, um dos conteúdos balizares desse período para o ensino em História é a Revolução Francesa.

Em geral nos livros didáticos, tendo em vista a cadeia de causas e eventos que culminam com a pacificação da República sob as ordens de Napoleão Bonaparte e a disputa geopolítica com a Inglaterra, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) acaba ficando em segundo plano, mesmo que muitos livros sublinhem os avanços político-sociais do período do Terror. Por isso a atividade aqui descrita trata de devolver aos alunos o que Paulo Freire denominou de a capacidade de serem *epistemologicamente curiosos*⁹.

Desta forma, cabe ao professor apresentar a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão¹⁰, cabe também a ele estabelecer a comparação com a vigente Declaração Universal dos Direitos

6 OS DIREITOS HUMANOS. <<http://portal.mj.gov.br/sedh/documentos/CartilhaZiraldo.pdf>> Acesso: 8 abril 2010.

7 Mais informações sobre este tema em: <<http://www.rubemalves.com.br/comoamarumacrianca.htm>> e <http://korczak.fr/> Acesso: 8 abril de 2010.

8 ANDRADE, Carlos Drummond de. **As impurezas do branco**. Rio de Janeiro: Record, 1973.

9 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

10 Consultar:<http://www.textes.justice.gouv.fr/index.php?rubrique=10086&ssrubrique=10087&article=10116> Acesso: 8 de abril 2010.

Humanos¹¹, estabelecendo os pontos similares e discordantes que aparecem no confronto entre ambos os textos e sublinhando, principalmente, que estas declarações nascem de contextos de crise com o intuito de assegurar a dignidade humana, tanto no que concerne à Revolução Francesa como ao ambiente do imediato pós-guerra europeu¹².

Também se observa a crescente necessidade de assegurar a vida e a segurança aos indivíduos no cotejo das duas declarações.

Após a apresentação das declarações, caberá ao professor propor um roteiro de entrevistas a pessoas que, dentro do universo comunitário e social do aluno, participem de ações em favor da dignidade humana. O professor pode sugerir que sejam feitas fotos, levando-se em conta a difusão de celulares com câmera, da atividade desenvolvida pelo entrevistado ou do próprio entrevistado.

Ao sugerir um mínimo de perguntas, o professor poderá evitar que haja disparidades entre os grupos, permitindo assim que haja maior riqueza das entrevistas.

Como sugestão de roteiro para cada grupo, composto por em média quatro alunos, seguem-se as questões:

- 1) Nome, idade, atividade profissional.
- 2) De que forma você tem procurado desenvolver uma atividade que tem assegurado o bem-estar e o convívio entre as pessoas?
- 3) Esta atividade é desenvolvida somente por você ou é assegurada também por outras pessoas? Alguma instituição (religiosa, Ong, etc.) coordena a atividade ou fornece recursos para essa atividade?
- 4) Quantas vezes por semana essa atividade é efetuada por você?
- 5) Essa ação já lhe trouxe problemas com a instituição ou com a própria vida familiar?
- 6) Você já ouviu falar em Direitos humanos. O que o senhor entende por esse termo?
- 7) Para você, de que forma sua ação comunitária se relaciona com esses Direitos Humanos?
- 8) Você considera que essa ação trouxe mudança para sua vida? De que forma?
- 9) Você acha que sua ação ajuda a desenvolver uma cultura de menos violência?
- 10) Daqui a cinqüenta anos, qual seria para você o maior fruto de sua ação hoje?

O roteiro de entrevistas caberá ao professor, qual estabelecerá que os alunos façam entrevistas em um prazo pré-estabelecido de uma ou duas semanas e os resultados sejam apresentados em sala, com os alunos dispostos em círculo, podendo assim falar dessa experiência pouco habitual de entrevistar, fotografar, colher opinião, participar e, sobretudo, envolver-se com as temas da sua localidade.

Cada grupo deverá ter o mesmo tempo para expressar sua opinião e explicar os passos da execução de sua tarefa, bem como reproduzir as falas dos personagens apresentados.

Caberá ao professor lembrar o texto original da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ou sua versão recontada por Frei Betto¹³.

11 Consultar: <<http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Introduction.aspx>> Acesso: 8 abril 2010.

12 BAILEY, Peter. **The Creation of the Universal Declaration of Human Rights** Disponível em <<http://www.universalrights.net/main/creation.htm>> Acesso: 8 abril 2010.

13 FREI BETTO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos – Versão Popular**. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/betto.htm>> Acesso: 8 abril 2010.

Assim, caberá a cada grupo comparar as respostas obtidas, possibilitando que revelem suas impressões sobre os Direitos Humanos a partir da “prática” que observaram.

Ao término das impressões e da comparação das entrevistas e das opiniões dos grupos, o professor deve fomentar o debate da turma confrontando as afirmações dos entrevistados com a redação dos Direitos Humanos, apontando pontos positivos de pelo menos duas entrevistas e procurando contrapor a real compreensão do senso comum sobre os Direitos Humanos, demonstrando, por exemplo, que até mesmo a obrigatoriedade de atender a necessidade de ensino (público) para as crianças e jovens integra uma das diretrizes do Direito Humano.

Em seguida, um lugar da sala pode ser preparado para receber um mural que coletivamente represente as pesquisas dos alunos, com uma seleção de trechos da entrevista que os grupos acharam mais importantes (em três parágrafos) e imagens a serem trazidas para a aula seguinte.

No início da aula seguinte, professores e alunos devem montar o mural que representa o esforço coletivo de compreender e investigar ações em prol dos Direitos Humanos na própria realidade dos alunos, mostrando assim que é possível trabalhar alguns conceitos transversais -como inclusão social, cidadania, diversidade e ética- com ações que busquem valorizar atividades coletivas na própria comunidade, tendo como tema de partida a Revolução Francesa.

Com apenas uma caixa de tachinhas e um mural afixado em uma parte da sala, o professor evoca os depoimentos, tendo como pano de fundo a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), o que pode ser reafirmado com a cópia da imagem afixada também no mural¹⁴.

O professor estabelecendo várias vozes nesses diálogos, ajuda a diminuir o preconceito, o porta-voz das relações desiguais que se estabelecem em sociedade; e o aluno mal se dá conta de seu papel de agente de transformação. E muito, mais do que isso, como sujeito dessa História construída coletivamente.

Para o terceiro ano do Ensino Médio, cabe ao professor estabelecer um verdadeiro projeto que deve consumir o ano letivo todo, ou seja, a atividade proposta se desdobra em três fases. Na primeira, os alunos serão apresentados à carta de Declaração Universal dos Direitos Humanos, justamente após ter sido abordada em sala a Segunda Guerra Mundial.

Como introdução ao tema, o professor deve exibir em sala o breve documentário. “Noite e Neblina”, de Alain Resnais (1955/1956)¹⁵, que revisita o campo de concentração esvaziado, mas cujas ausências abrem espaço para um discurso eloqüente, o que permite ao professor debater o lugar da memória, a intencionalidade das ações, pacificadas provisoriamente pelos silêncios da História e ação dos Estados capazes de conduzir à barbárie. Em geral, a abordagem da Segunda Guerra Mundial e do início da Guerra Fria coincide com o começo do segundo bimestre.

Após esta exibição, o professor deve explicar sobre o ambiente do pós-guerra, o surgimento da ONU e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), contextualizando dessa forma o estabelecimento desses princípios gerais que nortearam as legislações nacionais. Esta apresentação deve embasar o foco em prol do Direito, entendido isto, como um conjunto de normas e regras que protegem os direitos humanos.

No terceiro bimestre, a utilização do tema “Ditadura Militar brasileira” permite que se aborde de maneira transdisciplinar a MPB, especialmente as canções que melhor retratam o período ou que procuram traduzir um certo ambiente próprio desse período.

Cabe ao professor, de preferência com o auxílio do professor de literatura, abordar as metáforas, suas interpretações e mostrar as estratégias dos compositores para burlarem a censura.

14 Consultar: <<http://taiseiparis.files.wordpress.com/2009/03/paris-032.jpg>> Acesso: 8 abril 2010.

15 RESNAIS, Alain. **Noite e Neblina** (original:Nuit et Brouillard), Produção: Anatole Dauman (32min) França. 1956.

Dentre as canções a serem trabalhadas, e que se encontram no *www.youtube.com*, são indicadas, por exemplo:

“Alegria, Alegria” de Caetano Veloso

“Apesar de você” de Chico Buarque

“Meu caro amigo” de Chico Buarque

“O bêbado e o equilibrista” de Aldir Blanc e João Bosco

“Pra não dizer que não falei de flores” de Geraldo Vandré

“Sabiá” de Tom Jobim e Chico Buarque

“Sinal fechado” de Paulinho da Viola

O professor então divide a turma em grupos, para que os alunos apresentem suas interpretações. Ao mesmo tempo, o professor deve apresentar os temas que servirão de suporte para as leituras feitas pelos alunos, cabendo destacar: O AI-5, a ação da censura, a clandestinidade e a ação dos torturadores. Ao conduzir e sugerir instrumentos para que os alunos compreendam o período histórico brasileiro, o professor permite que os alunos enriqueçam o conhecimento prévio que tinham sobre a arte, descobrindo os meios que a arte brasileira, em especial a música popular, se utilizou para burlar a censura e a violência.

O professor mostra o documentário “Memória para uso diário” de Beth Formaggini¹⁶. Esse documentário atualiza a luta pelo fim da tortura e execuções, lançando estas questões para o presente. Dessa forma, o professor pode pedir um relatório que combine a apreensão das canções, do documentário e dos capítulos do livro didático relativo à ditadura militar, o que pode ser feito em até duas páginas e ser uma das avaliações para o terceiro bimestre.

No quarto bimestre, o professor pode propor, como atividade em grupo, uma apresentação pelos alunos das canções anteriormente estudadas ou mesmo que busquem inspiração nelas para montarem um pequeno “festival dos festivais” da turma.

A expressão criativa passa a ser o veículo com o qual se pode estabelecer um elo entre a luta pelos direitos políticos na época do regime militar e as urgências em estender a cidadania pela aquisição de verdadeiros direitos, cumprindo assim a idéia de educar não apenas para fazer com que os alunos saibam manejar conteúdos programáticos, mas que sejam sujeitos pensantes do processo de criar uma educação em Direitos Humanos.

Referências Bibliográficas

Livros:

LAFER, Celso. Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: MAGNOLI, Demétrio (org.) **História da paz – os tratados que desenharam o planeta**. São Paulo: Contexto, 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **As impurezas do branco**. Rio de Janeiro: Record, 1973.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

16 FORMAGGINI, Beth. **Memória para uso diário**, 2007. Direção Beth Formaggini. . Direitos Humanos Capacitação Vídeos/ Maria Nazaré tavares, Lúcia de Fatima Guerra e outros (org.) João Pessoa: Ed Universitária/UFPB, 2009 V4 (1 DVD) Vídeos sobre os fundamentos histórico-filosóficos, político jurídicos, culturais e educacionais da Educação em Direitos Humanos.

Sítios da Internet:

BAILEY, Peter. **The Creation of the Universal Declaration of Human Rights** Disponível em <<http://www.universalrights.net/main/creation.htm>> Acesso: 8 abril 2010.

DEGOS, Jean-Guy. **La Mésopotamie, berceau de la finance et de la comptabilité.** sur *IRGO*, 1999 in: <<http://cref.ubordeaux4.fr/doc/cahiers/Degos%201999.pdf>> Acesso em: 7 abril 2010.

O CÓDIGO DE HAMURÁBI <<http://www.culturabrasil.pro.br/zip/hamurabi.pdf>> Acesso: 8 abril 2010.

FREI BETTO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos – Versão Popular.** Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/betto.htm> Acesso: 8 abril 2010.

ZIRALDO. **Os Direitos Humanos.** Ministério da Educação e Secretário Especial de Direitos Humanos do Ministério da Justiça. [Cartilha]. <<http://portal.mj.gov.br/sedh/documentos/CartilhaZiraldo.pdf>> Acesso: 8 abril 2010.

Foto 6: Repressão



Fonte: Arquivo Nacional/RJ (28/10/1965)

A FOTOGRAFIA COMO FERRAMENTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Carlos Ugo Santander*
Lúcio Palheta de Oliveira**

Introdução

No livro *Desafios da imagem*, organizado por Bela Feldman-Bianco e Míriam Moreira Leite, as autoras oferecem uma reflexão crítica sobre a relação entre ciências sociais e a linguagem visual contemporânea. As autoras questionam a tendência de construir um tipo de conhecimento por meio de modelos e utilizar a dimensão imagética como documento da realidade objetiva ou como mera ilustração de textos verbais. Porém, essa relação na produção de conhecimento não é só um problema de caráter epistemológico, mais ainda quando reconhecemos, nas palavras de Ana Valéria de Figueiredo, que:

“Uma imagem nunca é inocente retrato desprovido de significação. É documento sócio-histórico de uma época, de um lugar, de um grupo social. É formadora de identidades que se constroem no cotidiano. Partindo desse pressuposto, investigar imagens é construir um discurso visual de um determinado tempo-espaço, com uma história prenhe de significações explícitas, tanto quanto simbólicas”.¹

A relação entre fotografia, fotógrafo e o observador torna-se uma relação complexa. Assim, a fotografia, sendo uma tentativa de recorte da realidade ou de um fato ocorrido, sempre transparecerá as intenções do fotógrafo e do próprio espaço que é fotografado. A imagem fotográfica se compõe de uma diversidade de códigos abertos que podem aproximar ou não o observador das reais intenções do fotógrafo e ter suas conclusões próximas daquelas idealizadas por seus criadores. Um exemplo disso poderia ser as fotografias feitas em contexto de guerra, onde fica clara a intencionalidade do fotógrafo, em uma situação de permanente censura, sobre a publicidade da fotografia como elemento perturbador da moral “coesa da tropa” ou da denúncia dos horrores do planejamento e organização da violência.

Além dos problemas de caráter epistemológico sobre a produção de conhecimento por meio da fotografia, Bela Feldman-Bianco e Míriam L. Moreira Leite consideram que a revelação sempre cria ação posterior no processo fotográfico, recriando sempre outro(s) espaço(s) e tempo(s) em quem a vê. A imagem fotográfica representa a presença da ausente questão que implica, muitas vezes, um retorno ao passado, a um tempo e a um espaço que já não existem, palco da memória do autor no momento de sua composição e campo, também de um tempo de uma memória social prisioneira da representação fotográfica, fixa no solo que a revela.

A fotografia como presença de um ausente, de um momento que não é mais, assoma o espectador como a rememoração. Revive o passado no presente como memória a ser reconstruída. Essa reconstrução

* Doutor em Estudos Comparados sobre América Latina pela Universidade de Brasília, Mestre em Estudos Políticos e Sociais Latinoamericanos pela Universidade Alberto Hurtado (Chile). Professor da Universidade Católica de Brasília do Programa de curso de Pós-graduação em Relações Internacionais e consultor na Coordenação Geral de Direitos Humanos no Ministério da Educação.

** Possui graduação em Geografia pelo Centro de Ensino Unificado de Brasília (1986). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geopolítica. Mestrado em Ciência Política na UNIEURO – Brasília. Professor de atualidades e geopolítica em vários cursos preparatórios para cargos públicos desde 1995.

1 FIGUEIREDO, Ana Valéria de. **Imagens do outro que mora em mim: narrativas visuais no ancoramento das diferenças**. Em: <http://www.lab-eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/anaval.pdf>. Acesso em 28 de março de 2010.

possibilita recriar o próprio imaginário a respeito do momento histórico apresentado, abrindo-se à elaboração de leituras críticas que permitam interpretar a própria memória, pois a fotografia recompõe experiências sociais construídas e definidas pela ação e natureza humanas em todas suas expressões.

É certo que cabe ao autor de uma imagem fotográfica utilizar ferramentas de interpretação da imagem para que sua mensagem seja clara aos olhos de quem a vê. É certo também que o observador não necessariamente terá que compartilhar as ideias do fotógrafo. Esse observador poderá, a partir da imagem, realizar uma interpretação ou, seguindo o ponto de vista do autor, chegar a conclusões diferentes que sejam somente pertinentes a ele (observador) ou, em todo caso, levantar questões, ainda que fora do contexto da própria imagem, de caráter conceitual como parte de um processo de interpretação.

É pertinente mencionar que não só o acúmulo de informações como também a situação de atemporalidade e de contexto poderá modificar a interpretação do observador, ou seja, quanto mais se agregam informações, novas interpretações são elaboradas, sendo essas mais detalhadas e críticas. Quanto mais distantes o passado ou o contexto histórico, mais dificilmente os conceitos e a própria realidade poderão ser questionados a partir de uma perspectiva crítica. Longe de ser um objeto neutro, a fotografia acolhe significados muito diferentes que interferem na condição e nas possíveis decodificações da mensagem transmitida, tornando a fotografia polissêmica. Dessa forma, Kossoy considera que:

*“Assim como os demais documentos elas (as fotografias) são plenas de ambigüidades, portadoras de significados não explícitos e de omissões pensadas, calculadas, que aguardam pela competente decifração. Seu potencial informativo poderá ser alcançado na medida em que esses fragmentos forem contextualizados na trama histórica em seus múltiplos desdobramentos (sociais, políticos, econômicos, religiosos, artísticos, culturais enfim) que circunscrevem no tempo e no espaço o ato da tomada do registro”.*²

Ao provocar rupturas entre processos e contiguidades históricas, essas imagens forçam os fotógrafos, historiadores e espectadores a ler uma totalidade ou idéia dos fatos apresentados, e não somente as partes do que é positivo, para se perceber que uma imagem é para ser vista e sentida como quem decifra um mistério ou admira uma obra de arte. Segundo Barbosa e Edgar (2006), o encontro entre a antropologia e a fotografia cumpre essas funções:

- a fotografia como instrumento de aproximação, mesmo que curiosa, das diferenças;
- a imaginação elabora métodos e formas de representar, de dar corpo à alteridade, formulando imagens de objetos e situações que já foram ou não percebidos, articulando novas combinações de conjuntos e de referências;
- a composição fotográfica carrega também toda a sentimentalidade perceptiva do seu autor, que pode ser contaminada positivamente para também representar o ponto de vista do objeto, se assim o permitir;
- a fotografia e a filmografia como instrumento de pesquisa.

Cabe destacar que a fotografia por si só não traz possibilidade de produzir conhecimento, a não ser que se faça uma análise, a partir do conteúdo da fotografia, e se incentive a problematização das imagens. Dessa forma, a fotografia pode ser uma ferramenta pedagógica e um meio para chegar a um tipo de conhecimento. Desde essa perspectiva, o uso de fotografias em sala de aula constitui um campo de produção de conhecimento muito rico a partir da criatividade do professor em sala de aula. Apesar de que o uso da imagem até hoje só tem servido para ilustrar textos, é possível, sim, entrar em outro plano e passar a um campo mais ativo ou dinâmico que inclua a reflexão e vincule ao mesmo tempo

2 KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. Cotia: Ateliê Editorial, 2002.

a criação artística ou valorização estética. O recurso pedagógico apresentado pode ser orientado tanto no nível não formal, como no da educação formal inserida nas disciplinas pertinentes como história, filosofia, sociologia, entre outras, nos campos do ensino fundamental e médio.

Incluir o uso da fotografia implica um labor docente dinâmico, onde o professor é um mediador entre o fato histórico, a conceitualização dos direitos humanos e a compreensão objetiva/subjetiva dos alunos, com a finalidade de educar em direitos humanos. Este conceito não significa somente ensinar sobre direitos humanos, senão educar *em e para* fortalecer uma cultura de direitos humanos ou uma cultura política democrática que permita alcançar esses objetivos sobre a condição de dignidade e liberdade, segundo o que estabelece o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:

[...] um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações (BRASIL, PNE/DH, 2006, p. 25).

Orientações Didáticas para Trabalhar a Fotografia em Sala de Aula

Como mencionamos anteriormente, a linguagem fotográfica pode oferecer amplas possibilidades de recursos de caráter pedagógico e cumpre uma função de grande valor didático como componente e incentivo à pesquisa. Além de servir como apoio aos diversos textos sobre história, permite uma reflexão crítica da própria imagem, e uma série de questionamentos relacionados em certo sentido a uma realidade complexa. A fotografia é, também, um documento histórico que se transforma em um objeto de trabalho, situação que facilita as atividades em sala de aula.

O uso da fotografia no processo de aprendizagem deve considerar, além do aspecto reflexivo, o caráter lúdico, para assim produzir conteúdos objetivos e subjetivos. A imagem fotográfica informa sobre a realidade, mas também é um instrumento que pode convidar ao desenvolvimento da imaginação e a criatividade dos alunos com o objetivo de compreender o passado histórico e a memória. Assim, não é só um apoio para a compreensão de texto, mas também para gerar uma reflexão sobre fatos, contextos e situações específicas.

Tendo em vista a grande quantidade de informação a que a sociedade hoje em dia é submetida, é necessária uma intervenção ativa na construção de valores culturais, exigindo-se mecanismos de alerta e participação dos cidadãos. Assim, a fotografia utilizada em sala de aula deve permitir o livre pensamento ou interpretação permitindo a construção de valores que promovam a ação livre e responsável.

Então, uma leitura crítica implica uma interpretação tanto de conteúdo como das intenções das mensagens audiovisuais colocadas pelo professor. Uma leitura crítica passa muito mais além das condições estéticas ou objetivas da fotografia (cor, luz, brilho, entre outras como pessoas, objetos, localização ou ambientes) alcançando a interpretação da tentativa de captar a realidade e analisando os conteúdos, as intenções e os valores sociais que podem contribuir na interpretação de um fato social.

A partir de uma ampla dinâmica de atividades, o professor pode, em sala de aula, utilizar a comparação de diversos contextos, com fotos, na tentativa de comparar diferentes fatos para gerar uma reflexão mais aprofundada.

Sobre as Fotos Propostas neste livro

Como você terá observado, no presente livro é apresentado um conjunto de fotografias que procura incentivar a reflexão sobre os problemas vinculados aos direitos humanos (violência, participação, censura), na tentativa de proporcionar ferramentas que permitam a reflexão em torno de nossa memória histórica e identificando as diferenças entre um regime autoritário e um de ordem democrática. Para isso, propomos como objetivo geral:

Procurar uma visão/interpretação que nos permita compreender os desafios/obstáculos para a construção de uma cultura de direitos humanos a partir dos diversos processos advindos da realidade histórica, comparando-os à realidade atual.

Materiais: Xerox das fotografias apresentadas, dicionário, pincel e papel tamanho A4, fita adesiva, folhas em branco.

Desenvolvimento:

- 1 – o professor deverá entregar as fotos com a imagem virada para abaixo ou com o fundo branco para cima, e pedindo aos alunos para que virem a folha, todos ao mesmo tempo, com o objetivo de que se estabeleça a primeira impressão da fotografia.
- 2 – após 1 minuto de observação, o professor pedirá que os alunos, de forma individual, escrevam uma (01) palavra sobre o que estão observando. É importante que o aluno registre em uma folha em branco, em letras legíveis, para que todos possam visualizar em sala de aula.
- 3 – o aluno ou professor colará o papel que escreveu e colocará no quadro negro, de forma que fique visível a todos.
- 4 – o professor procurará organizar os papéis reunindo as ideias semelhantes para facilitar o consenso em torno delas.
- 5 – após a organização, o professor pedirá que procurem no dicionário a palavra mais usada pelos alunos.
- 6 – Após a leitura, o professor deverá explicar o contexto no qual se desenvolveram os fatos, tentando incluir todas as palavras escritas pelos alunos.
- 7 – O professor pode também lançar perguntas aos alunos.

Além desta dinâmica, o professor também pode pedir aos alunos que escrevam uma breve redação sobre o tema, desenvolver uma história criada pelos alunos sobre a imagem fotográfica, realizem entrevistas a pessoas que viveram nesse contexto, assistir um filme ou documentário, entre outras atividades.

Para o Uso das Fotografias Apresentadas

As fotos que se encontram disponíveis no presente livro foram disponibilizadas pelo Arquivo Nacional de Rio de Janeiro.

Relação de fotos apresentadas:

- Foto Nº 1 datada em 20/06/68 referente ao evento conhecido como “Quinta-feira sangrenta”.
- Foto Nº 2 datada em 20/06/68 referente ao evento conhecido como “Quinta-feira sangrenta”
- Foto Nº 3: datada em 15/01/61 referente a moradores da antiga favela do Jóquei Clube.
- Foto Nº 4: datada em 21/06/68 referente ao evento conhecido como “Sexta-feira sangrenta”
- Foto Nº 5: datada em 28/10/65 referente à recepção de militares a Costa e Silva no aeroporto.
- Foto Nº 6: datada em 21/06/68 referente ao evento conhecido como “Sexta-feira sangrenta”
- Foto Nº 7: datada em 06/08/68 referente à prisão de estudantes no DOPS.
- Foto Nº 8: datada em 29/03/68 referente ao dia do enterro do estudante Edson Luis

- Foto N° 9: datada em 21/06/68 referente ao evento conhecido como “Sexta-feira sangrenta”
- Foto N° 10 datada em 04/07/68 referente à “Passeata dos Cinquenta Mil”

Nas dinâmicas em sala de aula, pode-se destacar a pesquisa referente ao fato histórico próprio da foto, tendo em vista que a maior parte das fotografias pertence ao ano de 1968. Porém, é possível também discutir processos históricos mais amplos, como por exemplo: o processo da violência, da repressão, a participação política, a luta pelas liberdades políticas, movimentos sociais, censura, regime político, como os exemplos a seguir.

Foto 1: Sobre a Detenção Arbitrária (p. 14)

A presente foto pode trazer a reflexão sobre a diferenciação entre um regime democrático e um autoritário. É princípio dentro de uma ordem democrática que à pessoa humana seja garantido o exercício das suas liberdades. Já em um regime autoritário, muitas vezes as liberdades são restritas. Assim, a pessoa não tem a proteção dos seus direitos e permanentemente corre o risco de perder sua vida, sua dignidade, sua integridade física e psíquica e todos os bens e direitos associados à sua condição como ser humano. No contexto autoritário brasileiro entre 1964 e 1985, qualquer indivíduo tornou-se um suspeito e, com isso, potencial subversivo. Se fosse crítico do regime e se manifestar publicamente contrário ao governo militar, o cidadão podia ser detido arbitrariamente, preso, distanciado de qualquer proteção sob a vigilância das autoridades públicas, da sociedade e dos seus próprios familiares, como aconteceu após o golpe de Estado em 1964 e durante todo o período autoritário, quando milhares de pessoas foram detidas sofrendo toda sorte de violência e degradação, tornando-se vítimas indefesas nas mãos de indivíduos violentos e desprovidos de consciência democrática.

Foto 2: Os Maus-tratos e a Humilhação (p. 24)

A presente imagem pode contribuir também para a diferenciação entre um estado democrático de um autoritário. É certo que, no Brasil de hoje, existem certos remanescentes vindos do autoritarismo, principalmente no que concerne aos maus-tratos de policiais com civis. Contudo, no contexto autoritário brasileiro, pode-se considerar que os maus-tratos e humilhação do detido eram uma prática comum, a qual procurava submeter o detido aos maiores constrangimentos para fazê-lo “lembrar” a condição de insegurança a respeito de sua vida, infringindo-lhe terror e medo e reduzindo-o à uma condição de subordinação e humilhação perante aqueles que possuíam o poder, obtido sobre as bases da violência e da ilegalidade. É correto que qualquer cidadão seja detido sob ações que o constrojam ou humilhem por causa de suas ideias, sua raça, religião, orientação sexual?

Foto 3: A Pobreza (p. 32)

Todo governo, seja autoritário ou democrático, sempre vai procurar destacar as mais importantes obras realizadas em sua vigência. Porém, no regime autoritário, os detentores do poder anulam ou reprimem qualquer crítica que possa induzir ao descrédito ou ao questionamento do seu poder. No caso do Brasil, no período autoritário e perante o denominado “Milagre Econômico”, pôde-se observar que os problemas sociais só foram piorando: pobreza, desigualdade, violência urbana, corrupção, entre outros. Dessa forma, o Brasil ingressou no período democrático com uma dívida muito maior com relação ao período que os militares deram o golpe de Estado em 1964. Juntamente a esse fato, a censura aos meios de comunicação foi uma política sistemática do autoritarismo, assim como o exílio às vozes discordantes do regime, a aposentadoria forçada de professores universitários que pensavam diferente, e a cassação de funcionários públicos. Entre outras ações de intimidação, sobre a propaganda de “Brasil: ame-o ou deixe-o”, ser crítico implicava falta de patriotismo e implicava ter que deixar o país, pois amá-lo implicava subordinar-se ao controle abusivo do poder.

Cabe destacar que os custos da manutenção do regime autoritário foram muito mais altos e representaram o maior retrocesso político, econômico e social da história do país, não só porque o “Milagre Econômico” foi uma ilusão efêmera, mas principalmente porque as condições sociais pioraram no

país, além de, durante os 21 anos de regime militar, tentou-se extirpar do brasileiro uma cultura política crítica e de ativismo cidadão.

Fotos 4 e 9: A violência indiscriminada (p. 40, 71)

Pelo fato de a ditadura militar no Brasil ter causado menos vítimas (mortos) que outras ditaduras latinoamericanas, aparentemente deve ser desconsiderada ou minimizada a violência e seu impacto na vida política do país. Quando observamos os números, segundo registros da Comissão dos Mortos e Desaparecidos da SDH/PR, podemos identificar como milhares de pessoas foram presas e submetidas a torturas: cerca de 356 pessoas mortas e mais de 100 desaparecidos políticos. Todos esses números, quantitativamente, podem até ser menores que os de outras ditaduras latinoamericanas, mas a questão que se deve trazer à reflexão é: será que a estruturação de um governo deve considerar a morte e o exercício da violência para exercer o poder? Quanta violência deve ser exercida sobre um indivíduo para justificar o exercício do poder e a razão do Estado? Quantas vítimas indiretas foram atingidas além das diretamente afetadas? Como podemos quantificar as mães, filhos, órfãos, familiares, amigos, entre outros que acompanharam a dor daquelas vítimas do governo autoritário?

Será que sobre os argumentos de combater um adversário é preciso procurar sua eliminação física ou sua redução a condições de infrahumanidade? Nesse sentido, a foto apresentada pode contribuir para uma reflexão sobre a tolerância numa sociedade, de modo em que em um regime democrático as liberdades de discordar sobre a administração ou gestão governamental são fundamentais, ao contrário de um regime autoritário, onde a discordância não é tolerada porque incomoda a quem governa. O governante autoritário indiferentemente reprimirá com violência a seus adversários, posto que no autoritarismo o poder é exercido de forma arbitrária e sem controles.

Foto 5: Militares (p. 50)

Esta fotografia pode contribuir para a discussão de como se estruturou o poder político durante o regime autoritário, principalmente pela comunidade de informações, como considera Alfred Stepan:

“(...) o caso brasileiro é especialmente importante em termos comparativos por que o sistema de inteligência se tornou mais autônomo do que qualquer outro regime autoritário moderno na América Latina, porque o começo da liberalização se iniciou dentro do próprio aparato do Estado devido às contradições geradas pela autonomia crescente do aparelho de segurança; e porque o caminho inicial da liberalização de cima através de mudança interna deixou perigosas heranças na forma de prerrogativas contínuas que são inconsistentes com a redemocratização”³.

A comunidade de informações esteve amalgamada à instituição militar e vinculada com a polícia, a qual foi adquirindo cada vez maior autonomia mas, de qualquer forma, subordinada aos altos mandos castrenses a partir das disputas internas pelo controle do aparelho estatal. Num segundo plano, encontravam-se os civis que outorgavam a “legitimidade” necessária na tentativa de apresentar a “cara democrática” do regime militar, tendo em conta que os militares permitiram alguns espaços políticos sobre mecanismos democráticos, o que, na interpretação de Maria Kinzo, seria um híbrido, pois “mantiveram abertos, embora periféricamente, alguns canais de participação política, ao mesmo tempo em que construíam um sistema político fechado no tocante às decisões políticas”. A manutenção de algumas instituições como o Congresso, a regularidade de eleições em âmbito federal, estadual e municipal contribuíam para projetar uma imagem internacional com o objetivo de preservar o prestígio do país e das forças armadas, pois cabe lembrar que os militares deram o golpe em 1964 em “defesa” da democracia. Mas a questão pertinente a levantar é se é possível construir mais democracia sob o exercício do poder autoritário. Certamente não, pois a democracia só pode ser nutrida com práticas mais democráticas. Num regime autoritário, o exercício da atividade política passa a ser inviabilizado e neutralizado: desencoraja-se o exercício da participação e, ao contrário, cria-se uma sociedade cada vez

3 STEPAN, Alfred. **Os militares: Da Abertura a Nova República**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1986, p.41

mais desigual. No regime autoritário, procura-se estimular e construir indivíduos acríticos, desinformados e com pouco interesse sobre os assuntos públicos, deixando para aqueles que têm o controle do poder a resolução dos problemas, a tomada de decisões.

Cabe destacar que, no regime autoritário brasileiro, nem todos os militares se envolveram de forma direta no exercício autoritário do poder. Nesse sentido, podemos diferenciar entre os militares três segmentos: aqueles que assumiram o governo, os que operaram na comunidade de informações e os institucionais profissionais das armas. O primeiro segmento é responsável direto pela estruturação de 21 anos de regime autoritário. Na disputa pelo poder, oscilaram entre militares radicais ou “linhas duras”, que acreditavam que era preciso exterminar toda oposição ao governo, e os militares moderados, que consideravam que deviam entregar o poder para os civis após um processo de “saneamento” do sistema político. O segundo segmento desenvolveu funções de inteligência, repressão e estruturação de grupos paramilitares. Estes estiveram estreitamente ligados à violação de direitos humanos com perseguições, prática de tortura ou desaparecimento de pessoas. O terceiro segmento pouco se envolveu no processo político e ficou exercendo a profissão militar dentro dos quartéis.

É importante diferenciar o papel dos militares no regime autoritário, sendo necessário identificar as responsabilidades específicas daqueles que participaram cometendo diversos crimes e violações dos direitos humanos daqueles militares institucionais que muitas vezes foram punidos, cassados e perseguidos por outros militares por serem contrários ao regime autoritário.

Foto 6 e 10: Repressão (p. 58, 72)

Como se desenvolve o exercício das liberdades políticas num regime democrático? As liberdades de reunião, de manifestação, de expressão e de reivindicação são reconhecidas como inerentes à pessoa humana, no sentido de que não é possível exercer a cidadania se não houver a possibilidade de manifestar críticas ou indagar quem exerce o poder político. Já num regime autoritário, as liberdades políticas são eliminadas, principalmente, pela intolerância de quem exerce o poder político; a intolerância se impõe e a repressão é a ferramenta para neutralizar qualquer crítica. A pergunta que cabe colocar: essas práticas ainda sobrevivem na atualidade? Que podemos fazer para evitar o uso da violência frente a um adversário que discorda de nós ou quando nós discordamos dele? É possível canalizar demandas sem o exercício da violência?

Foto 7: O DOPS (p. 69)

Os militares prenderam centenas de lideranças em todo o país. No Nordeste, aqueles que organizavam as ligas camponesas ou ativistas políticos de esquerda foram capturados e levados para os quartéis. A evolução das técnicas de tortura submetia o torturado a horrores como o pau-de-arara (pau roliço que, depois de passado entre ambos os joelhos e cotovelos flexionados, é suspenso em dois suportes, ficando a vítima de cabeça para baixo e como que de cócoras, sujeita a pancadas e choques elétricos) e o “banho chinês” (mergulhar a cabeça da vítima em uma tina de água fervida ou de óleo até quase sufocá-la).

A tortura foi exercida muito antes do aparecimento de qualquer oposição armada no Brasil. No Rio de Janeiro, existiam dois centros de torturas: o CENIMAR (Centro de Informações da Marinha) e o DOPS (a polícia política do estado da Guanabara). O primeiro reduziu substancialmente o uso da violência logo após o golpe, mas o segundo continuou até finais da década de 70.

Foto 8: O civil e o militar (p. 70)

Na democracia, cada instituição possui uma diversidade de atribuições e competências específicas para poder organizar as decisões políticas ou de governo. Uma questão pertinente é sobre o papel das instituições democráticas ou, especificamente dos militares na vida democrática. Os militares têm várias funções e, entre elas, a de zelar pela defesa do território frente a alguma ameaça externa, assegurando a independência e soberania e a integridade de um país. Dessa forma, o seu papel como atores dentro de

um sistema político democrático fica restrito, pois o papel de organizar o governo numa república é de exclusiva responsabilidade dos civis.

Já os civis têm a responsabilidade de assumir funções de governo, como as de representação, administração, tomada de decisões, de administração de justiça, dentre outras. Os militares possuem o controle direto das armas e se, somando-se a isso, assumem o controle do poder, eles concentrariam muito mais poder, monopolizando a violência e do poder político. Assim, na democracia existe um corpo especializado a serviço do Estado, a polícia, que não age de forma autônoma, mas sob as ordens das instituições governamentais.

Imagens de Letras de Música

A censura começou sob a autoridade do AI-5 em 1968 e, até meados de janeiro de 1969, foi exercida por oficiais do Exército. Em seguida, iniciou-se um período de autocensura negociada entre donos de jornais e as autoridades militares. Esse acordo rompeu-se quando a censura foi assumida pela Polícia Federal, em setembro de 1972, e os donos dos meios de comunicação recusaram-se a tratar com aquela instituição. Posteriormente, a polícia passou a mandar suas ordens de censura aos editores, por telefone ou por escrito. Os assuntos geralmente proibidos eram atividades políticas estudantis, movimentos trabalhistas, pessoas privadas dos seus direitos políticos e más notícias sobre a economia. As notícias mais sensíveis eram as referentes aos militares ou seja o que quer que pudesse causar dissensão nas forças armadas ou tensão entre os militares e o público.

Nos primeiros anos do regime autoritário, o governo militar tornara-se mais rígido e intolerante contra qualquer manifestação contrária à sua ideologia conservadora no campo das artes. A censura intensificava-se à medida que a ditadura se consolidava. Uma expressão da vontade autoritária foi o Ato Institucional N° 5 (AI-5). O país via-se diante de uma política para a qual “tudo era proibido” e cerceadas eram as liberdades fundamentais como as de opinião, expressão e informação. Apesar desse contexto de opressão, as manifestações estudantis aumentaram, tornando claras a inquietação política e a insatisfação da juventude politizada. A efervescência juvenil se manifestava por meio de atitudes cada vez mais críticas ao contexto sociopolítico e cultural do período.

Na década de 60, o movimento musical intensificou-se, impulsionado pelos baixos custos nos processos de transmissão e produção de programas. A era dos festivais com suas canções de protesto, adquiriu importância, ocupando papel de contestadores da sociedade. Junto com a MPB entrou um novo estilo: o tropicalismo, com Caetano Veloso e Gilberto Gil. A censura prévia era uma atividade legal do Estado desde a Constituição de 1934, mas é a partir de 1965 que uma nova legislação foi estabelecida nesse tema pelo regime militar sob o olhar ideológico anticomunista, de resguardo à Segurança Nacional (o poder constituído) e para disciplina de todo tipo de atividade cultural para a preservação da moral vigente e os bons costumes.

Com o Ato Institucional N° 5, foram vetadas as composições de muitos artistas, algumas na íntegra e outras parcialmente, como se pode ver nas letras das páginas aqui citadas. Alguns compositores desenvolveram mecanismos específicos, como figuras de linguagem, metáforas e invenção de palavras, recursos largamente utilizados por aqueles que estavam preocupados em transmitir sua mensagem para o público, ainda que de forma sutil. Dessa forma, os jovens cantores e compositores conseguiram falar e fazer-se ouvir, lutando dignamente para não sucumbir ao algoz da censura.

Os ajustes aconteciam, mas a transgressão fazia-se presente em novas formas de burlar a vigilância do regime. Nesses casos, eles eram “convidados” a prestar esclarecimentos ao “Serviço de Censura”, quando esse julgava necessário no que concerne ao que era inicialmente passível de controle como por exemplo a música popular e a letra, ou seja, a materialidade do texto. A transgressão, então, fazia-se pela oralidade e por tantas outras possibilidades do dizer não escritas, mas inscritas no texto – as frestas encontradas ou construídas pelos poetas.

A utilização dessa estratégia discursiva fez com que muitas canções liberadas pela censura, sem vetos, fossem censuradas *a posteriori*, a partir do momento em que eram veiculadas pelos meios de comunicação de massa, ou seja, o texto cantado assumia um novo sentido que os censores não conseguiam capturar no texto escrito. A “maldição” continuava presente ameaçando o sistema, como por exemplo a composição *Apesar de você*, de Chico Buarque, que foi gravada no final de 1970, e que pretende expor a opressão do regime militar por meio da utilização de recursos linguísticos como a polissemia e a metáfora para criar duplo sentido no texto. Dessa forma, a canção conseguiu superar o filtro da censura prévia. Em uma metáfora que pode ser interpretada como o final do namoro, uma das partes fala com sentimento de despeito, o que na realidade trata-se de uma crítica aberta à ditadura. O “você”, substituído por “vocês”, (governo) traz tons muito claros de advertência: “Quando chegar o momento/Esse meu sofrimento/Vou cobrar com juros, juro”. Ou então contrapondo a *noite* ditatorial ao *céu* clareado da democracia, onde os atos repressivos dos militares consequentemente deveriam ser julgados: “Você vai ter que ver/A manhã renascer/Esbanjando poesia/Como vai se explicar/Vendo o céu clarear/De repente, impunemente”.

Na virada do ano de 1970, no auge de seu sucesso, o samba-denúncia *Apesar de Você* vendeu mais de cem mil cópias em menos de dois meses. Quando o órgão censor percebeu o deslize, imediatamente proibiu a execução da música nas rádios. Oficiais do governo invadiram a gravadora, os discos restantes foram recolhidos e destruídos e o compositor autuado e interrogado. A partir desse momento, o Serviço de Censura de Diversões Públicas (SCDP) ganhou reforço com mais funcionários para exercer a política de censura.

Chico Buarque não foi o compositor mais censurado se comparado ao compositor e músico Taiguara, a quem censuraram mais de 100 canções. Nessa constelação de músicas emblemáticas, encontra-se a canção *Pra não dizer que não falei de flores*, composta por Geraldo Vandré em 1968, que se tornou o hino popular de resistência à ditadura militar. Esta foi proibida por “ofender” a instituição militar em um dos versos que menciona: “há soldados armados, amados ou não/quase todos perdidos de armas na mão /nos quartéis lhes ensinam antigas lições/de morrer pela pátria e viver sem razão”. Não obstante, Buarque se destaca pela forma sutil e recursos poéticos sofisticados, o uso da metáfora (*Vai passar*), ambiguidade (*Cálice*), e das figuras de cunho popular como o futebol (*Meu caro amigo*), que iludiram a censura num contexto onde o silêncio forçado pairava sobre a vida cultural brasileira.

É importante observar que a Música Popular Brasileira, a MPB, é um dos principais produtos da cultura nacional brasileira. Inúmeras músicas, escritas na época como denúncia à ditadura militar continuam sendo tocadas nas rádios até hoje. A população em geral, muitas vezes alienada a respeito de exilados políticos como Herbert José de Souza (Betinho) ou mortos pelo regime militar como Vladimir Herzog, ouviu e continua a ouvir falar deles pelas vozes de seus artistas, também por vezes exilados. Por sua inserção social e visibilidade na mídia, as biografias de artistas como Chico Buarque, Gilberto Gil e Caetano Veloso continuam nos remetendo à memória desse passado recente.

Com o golpe de 64, a repressão não somente foi intensa no campo da política também procurou atingir a produção cultural e artística mais fecunda e expressiva do país. O Brasil vivia o apogeu de uma explosão de arte e cultura que, nos anos 60, se iniciou com: a Bossa Nova de João Gilberto, Vinícius de Moraes e Tom Jobim; com *Deus e o Diabo na Terra do Sol* do cineasta Glauber Rocha; com a *Revolução na América do Sul*, do diretor de teatro Augusto Boal. Uma verdadeira paranóia anticomunista cruzou as universidades e os sindicatos, seguindo para os grupos artísticos, os festivais, os seminários, as editoras e os meios de comunicação.

Em São Paulo, em 1965, estreava a peça *Arena contra Zumbi*, de Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri. Por meio de metáforas, esta apresentava as diferentes facetas de opressão que marcavam nossa história. Era uma forma de combater as desigualdades sociais e denunciar a luta de classes. No ano seguinte, estreava *Roda Viva*, peça de Chico Buarque de Hollanda, dirigida por José Celso, que narra a transformação de um compositor popular, Benedito da Silva, em ídolo nacional. Com

cenas que foram consideradas como blasfêmia ou insultos à religião e ao público, que era chamado de estúpido e alienado, *Roda Viva* inovava e se tornava exemplo de uma “guerrilha teatral”.

Além da censura prévia ao teatro, a intolerância e violência aumentavam consideravelmente. Em fevereiro de 1968, foi retirada de cena a peça *Um Bonde Chamado Desejo*, do dramaturgo norte-americano Tennessee Williams, o que provocou a greve dos teatros do Rio de Janeiro e de São Paulo. Apesar da oferta do governo de amenizar a censura, em julho daquele ano, o Comando de Caça aos Comunistas (CCC), que agia orientado pelos militares, invadiu o camarim do teatro onde se apresentava *Roda Viva*.

Marília Pêra, Rodrigo Santiago e Norma Bengell chegaram a ser sequestrados em São Paulo, assim como Elizabeth Gasper e o compositor Zelão em Porto Alegre. O teatro de Ruth Escobar, inaugurado nessa época, também foi invadido e outras salas, como as de Gil Vicente (RS) e Opinião (RJ), sofreram atentados a bomba. Alguns atores foram agredidos fisicamente e demitidos de seus empregos na televisão, enquanto outros forçados ao exílio. O teatro sofreu uma constante censura, principalmente pelo sentido crítico e reflexivo com o qual expunha o drama social. Além do teatro e da música, também o cinema foi censurado, sendo substituído por um teor erótico, conhecido como as *pornochanchadas*. Se a censura proibia até revistas com fotos de nádegas femininas mesmo com uma tanga, porém aceitava filmes com homens e mulheres exibindo suas nádegas sem uma linha cobrindo, por que não destruir a indústria da *pornochanchada* através de um decreto-lei? A resposta era, explica o Professor Francisco Alexandrino:

A pornochanchada atendia aos interesses do governo, pois enchia os cinemas de maneira inédita. Mudava muitas vezes o foco de atenção do povo, que sofria com medidas arbitrárias e abruptas. O tomar conhecimento que em certo filme estava se exibindo ao menos os pêlos pubianos de determinada atriz era motivo para se comemorar como gol em copa do mundo. O Estado queria passar a ideia de que zelava e zelaria sempre pela moral e pelos bons costumes, propiciando ao povo brasileiro uma verdadeira educação militar e direcionada à ordem e o progresso da nação.

Para concluir as atividades em sala de aula, o professor também pode optar por utilizar as imagens aqui apresentadas para trazer outras reflexões quanto à estruturação de uma cultura democrática no Brasil, indagando nos dias atuais se há ainda fatos parecidos com os tempos do regime autoritário e se existe repressão. Pode formular perguntas como: em que artigos da Constituição de 1988 se identificam as liberdades que garantem o exercício democrático?, qual é o significado de cada uma dessas liberdades? A democracia se encontra instalada em nosso dia-a-dia? Em casa, na escola, no trabalho? Como podemos identificar isso? O que pode ser feito para se erradicar esses problemas? O que poderiam fazer as autoridades a respeito? O que poderia fazer a sociedade? E nós?

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Andréa; CUNHA, Edgar. **Antropologia e Imagem** – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

FELDMAN Bianco; LEITE, Miriam L. Moreira (org.) **Desafios da Imagem: Fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. Cotia: Ateliê Editorial, 2002.

MARTINS, José de Souza. **Linchamento, o lado sombrio da mente conservadora**. Tempo social. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v.8, nº 2, outubro de 1996.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da Fotografia e da Imagem**. São Paulo: Contexto, 2008. p.14.

OLIVEIRA, Francisco Alexandrino de; DUARTE, Eduardo. **Pornochanchada e Censura: Legítimas Filhas da Ditadura**. I Colóquio de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco. <http://www.pgh.ufrpe.br/brasilportugal/anais/8a/Francisco%20Alexandrino%20de%20Oliveira%20Neto.pdf> Acesso 13 de abril de 2010.

STEPAN, Alfred. **Os militares: Da Abertura a Nova República**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1986, p.41.



Foto 7: O DOPS

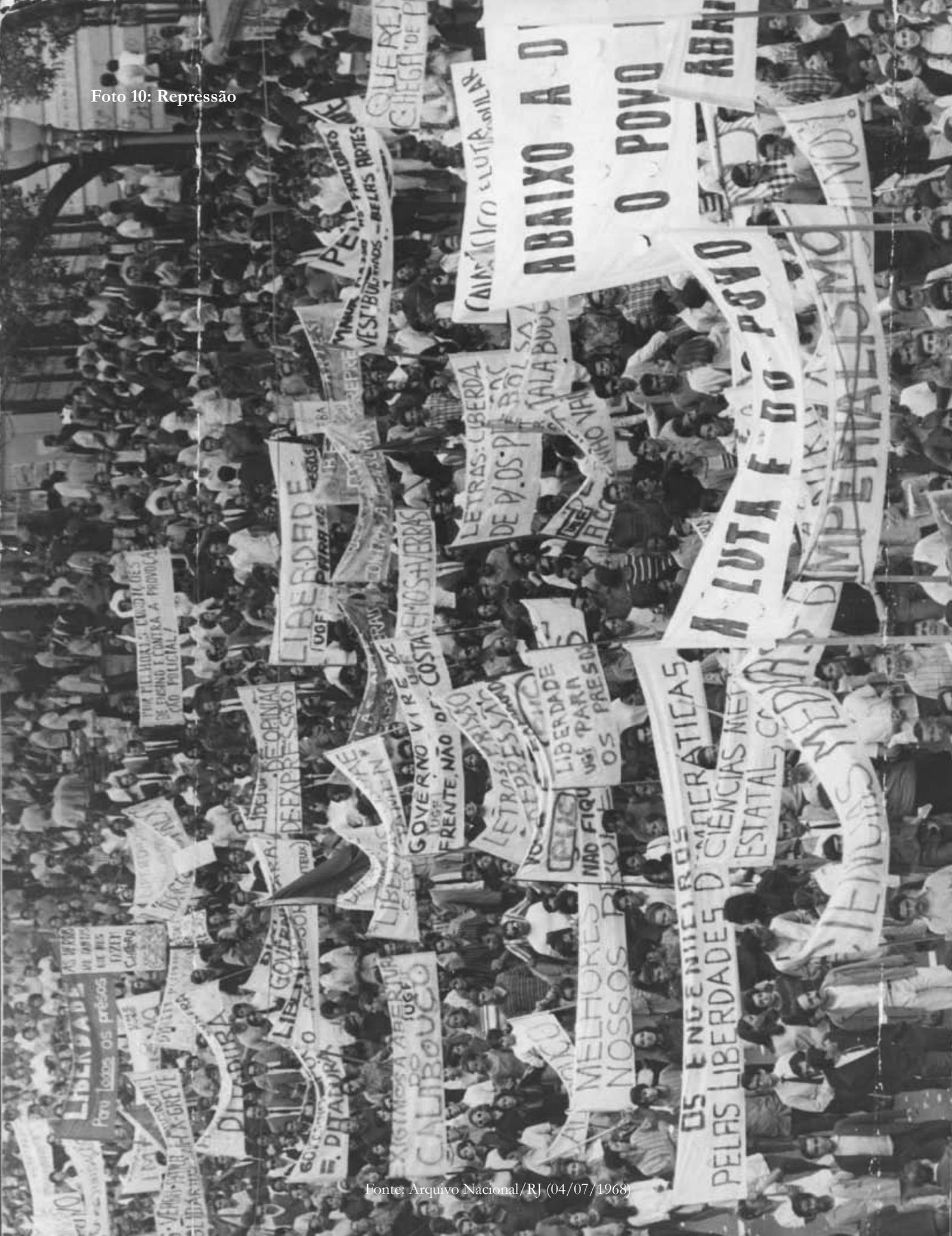
Foto 8: O civil e o militar



Fotos 9: A violência indiscriminada



Foto 10: Repressão



"BÊCO DOMMOTTA"

(MILTON NASCIMENTO - FERNANDO BRANDT)

1786

CLAREIRA NA NOITE, NA NOITE
 PROCISSÃO DESERTA, DESERTA
 NAS PORTAS DA ARQUIDIOCESE
 DÊSSE MEU PAÍS

PROCISSÃO DESERTA, DESERTA
 HOMENS E MULHERES NA NOITE
 HOMENS E MULHERES NA NOITE
 DÊSSE MEU PAÍS

NESSA PRAÇA NÃO ME ESQUEÇO
 E ONDE ERA O NÔVO FÊZ-SE O VELHO
 COLONIAL VAZIO
 NESSAS TARDES NÃO ME ESQUEÇO
 E ONDE ERA O NÔVO FÊZ-SE O VELHO
 AVISO PEDRA FRIA

ACABARAM COM O BÊCO
 MAS NINGUÉM LÁ VAI MORAR
 CHEIO DE LEMBRANÇAS VEM O POVO
 NO FUNDO ESCURO BÊCO
 NESSA CLARA PRAÇA SE DISSOLVER

PEDRA PADRE FONTE NUA E O MURO
 E O SOM CORTANDO A NOITE ESCURA
 COLONIAL VAZIA
 PELAS SOMBRAS DA CIDADE
 E UM DIA ESTRANHA ROMARIA
 LAMENTO ÁGUA VIVA

ACABARAM COM O BÊCO,
 MAS NINGUÉM LÁ VAI MORAR
 CHEIO DE LEMBRANÇAS VEM O POVO
 NO FUNDO ESCURO BÊCO
 NESSA CLARA PRAÇA SE DISSOLVEU

*Deixo de aprovar**1º) Não sei o que quer dizer
"Beco do Motta"**2º) Sem sentido. Ideias
mal concatenadas.**3º) Protesto.**8-7-70**Odette**Reg 1786/70*

(segue)

*VETADA
aprovado
em 24-7-70*

RCA

35842
TN 2.3. 32300

CHAMA ACESA

De: Paulo Cesar Pinheiro-Ivan Lins

Você está parado na estrada
Contemplando toda a redondeza
Atrás a cidade assustada
Na frente a cruel fortaleza

Embaixo essa terra marcada
Do lado direito, essa tristeza
Do outro, me doi, não há nada
Mas em cima essa chama acesa

VETADO

Paulo Cesar Pinheiro

MJ-DPF - GR/RJ
-9 SET 1962 036935
RECEBIDO
Paulo

SCDP-DPF-001/69-SP

*sem afuro
12/9/75
Arlange Vidal
Obs: parecer anexo.*

TN 2.3. 32300

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL

Parecer nº 1399

Título : Chama Acesa (letra musical)

Autores: Paulo Cesar Pinheiro e Ivan Lins

Classificação : VETADA

Usando de simbolismo, o autor procura dar uma conotação política à letra, divulgando uma mensagem de opressão e descontentamento com a realidade vigente.

Vejamos :

" ... Contemplando ...

... a cidade assustada

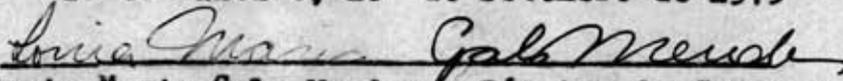
... Na frente a cruel fortaleza".

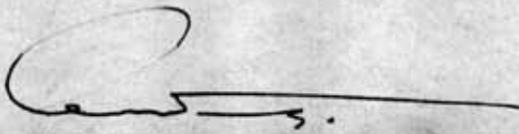
Nestes versos está caracterizado o sentido da opressão.

Na segunda estrofe, temos a divisão em "lado direito, essa tristeza" e o "outro" (seria o esquerdo) que, segundo, o autor, "me dói", pois "não há nada", embora alguma coisa esteja latente, "essa chama acesa". Transcendendo ao seu sentido léxico, os "lados" se constituem numa mensagem política negativa.

Enquadra-se no Artigo 41, d, do Decreto 20.493, razão pela qual somos por seu VETO.

Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1975


Sonia Maria Galo Mendes - Técnica de Censura
Carteira 386


Orlando Viegas - Técnico de Censura

Carteira 1523000

ANEXO

DIREITO À MEMÓRIA E À VERDADE

Indicação de Materiais para uso Educativo

Paulo César Carbonari*

Apresentação

Este texto apresenta uma lista de materiais sobre Memória, Verdade e Direitos Humanos. A lista foi produzida no âmbito do *Projeto Memória e Direitos Humanos no Mercosul: Biblioteca e Materiais Didáticos*, da Organização dos Estados Americanos (OEA) e Secretaria Executiva para o Desenvolvimento Integral (SEDI), do qual participam Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, sendo o Ministério de Educação o responsável pela parte brasileira. O material está dividido em gupos por tipologia e a pesquisa não pretende ser exaustiva. É somente um indicativo de possibilidades para o desenvolvimento de atividades pelos educadores/as sobre o tema do Direito à Memória e à Verdade.

Materiais Diversos

TV BRASIL. PRA NÃO DIZER QUE NÃO LEMBREI DAS FLORES. Site mantido pela *TV Brasil* no qual há materiais históricos em áudio, vídeo, texto e fotos. O material está disponível no site: www.tvebrasil.com.br/paranaodizer/default.htm. No site podem ser encontrados os seguintes materiais: a) *músicas*: letras e pequenos trechos (em áudio e vídeo) de interpretação de canções históricas como “Cálice” (1973), de Gilberto Gil e Chico Buarque; “Pra não dizer que não falei das flores” (1968), de Geraldo Vandré; “Roda Viva” (1967), de Chico Buarque, entre outras. No mesmo site também há partes do show exibido pela TVE em 04 de abril de 2004, às 21h, *Pra Não Dizer que Não Falei das Flores*, gravado no Garden Hall, com canções que traduzem a luta pelo espírito de liberdade e a volta da democracia ao longo dos anos de ditadura militar. O espetáculo dirigido por Luis Carlos Pires e Pedro Paulo reuniu: Margareth Menezes (Pra Não Dizer que Não Falei de Flores), Biquíni Cavado (Disparada), Chico César (Cálice), Teresa Cristina (Opinião), Barbatuques (Carcará), Pedro Luis e a Parede (E Vamos à Luta), Luciana Mello (Aquele Abraço), Roberta do Recife (Ensaio Geral), LS Jack (Roda Viva), Jairzinho e Simoninha (Sinal Fechado), Zé Renato (O Bêbado e a Equilibrista), Daniel Gonzaga (Apesar de Você), Paula Lima (Viola Enluarada), Dudu Nobre (Vai Levando), Rita Ribeiro (Samba de Orly), Na Ozzetti (Debaixo dos Caracóis dos Seus Cabelos), Paulo Moska (Tô Voltando), Pitty (É Proibido Proibir), Cordel do Fogo Encantado (Porta Estandarte), Berimbrown (Heróis da Liberdade). Quatro décadas após o golpe que instaurou o golpe militar no País, os artistas jogaram luz e alegria para não esquecermos desse período obscuro da nossa história. O público vibrou com músicas de resistência que não calaram as vozes mais expressivas da época; b) *fotos*: imagens de pôsteres, fac-símile de órgãos de imprensa, fotos de eventos públicos como: “pôster da campanha pela anistia”; foto “morte de Edson Luis”; foto “fachada da USP”; foto “incêndio da sede da UNE”; capa “Jornal da Tarde depois do AI-5”, Fac-símile da “Capa da Revista A Classe Operária”, entre outras; c) *textos*: trechos de obras que tratam de temas do período da ditadura: Prólogo de Heloísa

* Professor titular do Instituto Berthier (IFIBE), Passo Fundo, RS. Atua na área de Filosofia, com ênfase em Ética e Filosofia Política. Atua principalmente nos seguintes temas: responsabilidade ética, direitos humanos, organização social, participação popular e atualmente também é Conselheiro Nacional do Movimento Nacional de Direitos Humanos (MNDH).

Buarque de Holanda ao livro “Cultura e Participação nos Anos 60”, da editora Brasiliense, de 1982, com uma boa descrição do panorama cultural brasileiro nos anos 60; “Filmes que o Brasil nunca viu, de Denise Assis, de 01.Fev.2002, artigo que aponta quais filmes brasileiros foram censurados e por que; texto “formatura”, de Alfredo Sirkis, do livro *Os carbonários: memórias da guerrilha perdida* [São Paulo: Global Editora, 1980, p. 85-86], no qual o autor trata do momento em que houve a promulgação do AI-5, a formatura dos alunos do CAP da UFRJ e a muita adrenalina no ar; capítulo “O ato final”, do livro “68: o ano que não terminou”, de Zuenir Ventura [Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988], que traduz a aflição do autor após o 13 de dezembro de 1968, dia da promulgação do AI-5; “Tempo negro”, previsão do tempo do Jornal do Brasil no dia seguinte ao AI-5 (JB, 14/12/1968), entre outros; d) *teatro*: trechos de textos que analisam a situação do teatro brasileiro no período da ditadura: “Teatro: cena de 68”, de Flávio Deckes, texto do livro “*Radiografia do terrorismo no Brasil: 1966-1980*” [São Paulo: Ícone Editora, 1985, p. 63-67] que descreve o cenário no Brasil de 1968, cita a perseguição sofrida pelo elenco do espetáculo Roda Viva e o seqüestro de Norma Benguel em São Paulo; texto sobre o “Teatro de Resistência” publicado originalmente por Itaú Cultural, no qual apresenta o movimento teatral e um conjunto de dramaturgos que foram contra o regime militar de 64; texto sobre o “Teatro do Oprimido”, publicado originalmente por Itaú Cultural, no qual relata o movimento teatral e modelo de prática cênico-pedagógica criada e desenvolvida por Augusto Boal nos anos 70 com características de militância e destinado à mobilização do público; entrevista com Sérgio Mamberti, por Liésio Pereira (Radiobrás) fala da invasão do Teatro Ruth Escobar pelo Comando de Caça aos Comunistas (CCC), em 1968, ápice da repressão do regime militar e outros; e) *poesia*: há artigos e trechos de poemas históricos do período da ditadura: artigo de Felipe Fortuna, poeta e ensaísta, sobre a poesia marginal, intitulado “O que ficou da poesia marginal”, publicado pelo Jornal do Brasil, Caderno B-Especial, de 07/09/1986; entrevista com Heloísa Buarque de Hollanda sobre a poesia marginal intitulada “*Depois do Poe mão*”, publicada pelo Jornal do Brasil, Caderno B, de 13/12/1980; poemas de Dom Hélder Câmara sobre o período da ditadura, que Dom Hélder Câmara, seguindo orientação de João Paulo II de que a “paz é fruto da justiça”, escreveu poemas que foram ilustrados por Chico, Henfil, Ciça, Caulos, Sizenando, Fortuna, Alfredo, Zélio e Conceição Canu em prol da Anistia ampla, geral e irrestrita, sendo que os poemas estão disponíveis na íntegra, inclusive com as ilustrações; f) *personagens*: há uma lista de “*Fatos e Personagens*” nos quais podem ser encontradas biografias e apresentações de figuras e organizações culturais da época como: *Augusto Boal, Caetano Veloso, Carlos Lyra, Chico Buarque, CPC da UNE, Geraldo Vandré, João das Neves, João do Vale, Maria Bethânia, Nara Leão, Oduvaldo Vianna Filho, Raul Seixas, Grupo Opinião e Zé Kétti*; g) *documentários e áudio-visuais*: há vídeos do arquivo da TV Educativa assim organizados: *1968 Parte 1* (ano de rupturas, morte de Édson Luís, Passeata dos Cem Mil, fechamento Calabouço); *1968 Parte 2* (enterro de Édson Luís); *1968 Parte 3* (passeatas e manifestações, intensa repressão policial, confrontos sangrentos aconteciam nas ruas brasileiras); *1968 Parte 4* (passeata dos Cem Mil, personalidades presentes, anuência das autoridades oficiais pela sua realização); *1968 Parte 6* (a institucionalização da tortura, tanques à rua, blitz compunham o dia-a-dia da população); *1968 Parte 7* (AI-5, censura aos jornais); *1968 Parte 8* (a contra-revolução, uso de jeans e minissaias, Leila Diniz, o teatro de resistência com a peça Roda Viva).

AGÊNCIA BRASIL. CONSTITUIÇÃO 20 ANOS: cobertura temática da Agência Brasil com fotos, entrevistas, reportagens e imagens que podem ser baixadas gratuitamente. Para acesso ver: www.agenciabrasil.gov.br/coberturas-tematicas/2008/09/30/cobertura_tematica.2008-09-30.2408541333

AGÊNCIA BRASIL. DIRETAS JÁ - 20 ANOS: reportagem especial da Agência Brasil “*A última derrota da democracia*” com depoimentos exclusivos de quem viu de perto esse movimento: Dante de Oliveira, Aécio Neves, Pedro Simon, Mauro Santayanna, Ricardo Kotscho e André Singer. Acompanha uma série especial de fotografias dos arquivos da Radiobrás. Para acesso ver: www.radiobras.gov.br/especiais/Diretas%20ja/diretas_2004.htm

Material Audiovisual

TV BRASIL. OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA. Site da TV Brasil no qual estão disponíveis programas do *Observatório da Imprensa* sobre vários temas e personagens da época da ditadura. Pode ser acessado no site: www.tvebrasil.com.br/observatorio. Entre os materiais ali disponibilizados estão: *Programa 306 – VLADIMIR HERZOG* (exibido em 26/10/2004): relembramos a prisão e morte do jornalista que, na época, era diretor de jornalismo da TV Cultura, mostra também como foi a repercussão do caso nos principais periódicos do país e de que forma enfocaram a notícia, além dos debates atuais sobre o assunto; outro programa sobre Herzog foi o *Programa 350 – 30 ANOS DA MORTE DE VLADIMIR HERZOG* (exibido em 25/10/2005), que relembrou o caso e debateu o que ocorreu há três décadas e seus reflexos nos dias de hoje, além de analisar o que continua igual e o que mudou no país; *Programa 279 – 31 DE MARÇO – UM DIA NA HISTÓRIA* (exibido em 30/03/2004): lembra os 40 anos do golpe militar de 64, com imagens históricas e depoimentos de personagens como Leonel Brizola, Miguel Arraes, Ferreira Gullar, Seixas Dória, Ruy Mesquita e Almino Afonso; o documentário “*AI-5 – O dia que não existiu*”, produzido pelo jornalista Paulo Markun sobre o Ato Institucional nº 5, sendo que a película foi feita a partir de cópias de notas taquigráficas guardadas até o ano 2000 por uma pesquisadora, já que não existem documentos da sessão legislativa que decretou o AI-5.

SENADO FEDERAL. A TV Senado produziu o Documentário “*1964: 40 Anos Depois*”: Um balanço dos fatos que levaram à deposição do presidente João Goulart em 1964. Essa é a proposta do programa 1964: 40 anos depois. Cerca de 40 personagens daquele momento político contam o que acontecia no país. Direção: César Mendes e Chico Sant’Anna, da série Senado Documento (2004). Mais informações em www.senado.gov.br

CÂMARA FEDERAL. A TV Câmara produziu um Documentário sobre os 40 anos do golpe: “*Contos da Resistência*” (2004), em quatro episódios (Primeiro Episódio: Vítimas da tortura revelam bastidores das prisões políticas; Segundo Episódio: Resistência política no Congresso; Terceiro Episódio: Resistência na Imprensa e nas Artes; Quarto Episódio: Operários aliam luta profissional e política). O objetivo da série de documentários é esclarecer fatos políticos dos 20 anos de ditadura militar, explicar como se davam as ações de poder e dominação do governo central, e como o Congresso foi, ao mesmo tempo, núcleo de resistência e caixa de ressonância dos desejos dos militares daquela época. Com base em vasta pesquisa histórica, de material de arquivos e nos depoimentos registrados são mostradas as decisões de exceção tomadas pelos generais e principalmente, as forças que contribuíam para a resistência ao sistema. Os programas apresentam o contexto, explicitando ideologias, intenções e interesses envolvidos, tais como o envolvimento dos freis dominicanos na defesa dos estudantes clandestinos, o envolvimento da igreja católica em diversos momentos e a ação das organizações estudantis. Ver: <http://www2.camara.gov.br/tv>

TV CULTURA. PROGRAMA RODA VIVA. Mantém site com arquivos do Programa Roda Viva. As entrevistas estão disponíveis em texto e também com imagens. Destacam-se, entre as disponíveis: *Jarbas Passarinho* (exibida em 06/10/1988). Foi ao ar um dia depois da promulgação da nova Constituição e do plebiscito no Chile, Jarbas Passarinho discute o papel dos civis no golpe de 64 e revela que foi cotado como sucessor de Costa e Silva; *Jarbas Passarinho* (exibida em 29/07/1996), concedida na época em que o caso Lamarca foi reaberto, nesta entrevista o coronel afirma ser injusta a fama do general Médici, e diz não se arrepende de várias atitudes tomadas durante a ditadura militar; *Armando Falcão* (exibida em 16/10/1989), Ministro da Justiça nos governos Kubitschek e Geisel, Falcão fala sobre ditadura militar e campanhas eleitorais; *Dom Paulo Evaristo Arns* (exibida em 25/12/1995), Arcebispo emérito de São Paulo, destacou-se nos anos da ditadura, por cobrar respeito pelos direitos humanos; *Jorge Mautner* (exibida em 19/06/2000), o fundador do kaos fala sobre seu passado, sua poesia, sua música e sua relação com a ditadura e com os movimentos radicais; *Gianfrancesco Guarnieri* (exibida

em 05/08/1991), filho de músicos e de uma geração engajada, descobriu muito cedo sua vocação para as artes e a militância política, refletida em sua principal peça *Eles não usam black-tie*. Para acesso ver: www.rodaviva.fapesp.br

RÁDIO CULTURA AM E FM. ENTREVISTA DOM PAULO EVARISTO ARNS. Nele há uma reportagem especial de Marilu Cabañas, realizada em 1998 pelas Rádios Cultura AM e FM, comemora os 50 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos e presta uma homenagem a D. Paulo Evaristo Arns, religioso que personifica a resistência contra a ditadura militar e a luta contra as desigualdades sociais no Brasil (51 min). Disponível em www3.tvcultura.com.br/direitoshumanos/index.php?group_id=4

Filmes e Documentários

***Araguaya, Conspiração do Silêncio* (Drama/Brasil, 109 minutos, 2004) de Ronaldo Duque**

O filme narra uma sangrenta repressão do governo militar, no início da década de 1970. O exército brasileiro no auge da ideologia da segurança nacional, um partido de esquerda dissidente, militante aguerridos (a maioria deles ainda jovens e inexperientes), inocentes camponeses e uma região onde a ambição e a miséria disputavam lugar palmo a palmo. Esse é o cenário de *Conspiração do Silêncio*, longa metragem de ficção baseado em extensa pesquisa empreendida pelo realizador e roteirista Ronaldo Duque sobre a Guerrilha do Araguaia, um dos episódios mais importantes de nossa história contemporânea.

***Batismo de Sangue* (Drama/Brasil, 110 minutos, 2007) de Helvécio Ratton**

Durante a ditadura militar no Brasil, os freis da Ordem Dominicana paulista atuaram constantemente contra a forma como os militares assumiram e mantiveram o poder porque era contrária ao amor fraterno pregado pelo Mestre Jesus Cristo. São Paulo, fim dos anos 60. O convento dos frades dominicanos torna-se uma trincheira de resistência à ditadura militar que governa o Brasil. Movidos por ideais cristãos, os freis Tito (Caio Blat), Betto (Daniel de Oliveira), Oswaldo (Ângelo Antônio), Fernando (Léo Quintão) e Ivo (Odilon Esteves) passam a apoiar o grupo guerrilheiro Ação Libertadora Nacional, comandado por Carlos Marighella (Marku Ribas). Eles logo passam a ser vigiados pela polícia e posteriormente são presos, passando por terríveis torturas.

***Prá frente, Brasil* (Drama/Brasil, 104 min, 1983) de Roberto Farias**

Em 1970 o Brasil inteiro torce e vibra com a seleção de futebol no México, enquanto prisioneiros políticos são torturados nos porões da ditadura militar e inocentes são vítimas desta violência. Todos estes acontecimentos são vistos pela ótica de uma família quando um dos seus integrantes, um pacato trabalhador da classe média, é confundido com um ativista político e “desaparece”

***O que é isso, companheiro?* (Drama/Brasil, 105 min, 1997) de Bruno Barreto**

Em 1964, um golpe militar derruba o governo democrático brasileiro e, após alguns anos de manifestações políticas, é promulgado em dezembro de 1968 o Ato Constitucional nº 5, que nada mais era que o golpe dentro do golpe, pois acabava com a liberdade de imprensa e os direitos civis. Neste período vários estudantes abraçam a luta armada, entrando na clandestinidade, e em 1969 militantes do MR-8 elaboram um plano para seqüestrar o embaixador dos Estados Unidos para trocá-lo por prisioneiros políticos, que eram torturados nos porões da ditadura.

***Lamarca* (Drama/Brasil, 129 min, 1994) de Sérgio Rezende**

Crônica dos últimos anos na vida do capitão do exército Carlos Lamarca (Paulo Betti) que, nos anos da ditadura, desertou das forças armadas, e passou a fazer oposição, tornando-se um dos mais destacados líderes da luta armada.

***Zuzu Angel* (Drama/Brasil, 2006) de Sérgio Rezende**

Zuzu Angel é uma estilista de sucesso que divulgou a moda brasileira por todo o mundo. Nos anos 70 Zuzu também travou uma batalha contra a ditadura militar, devido ao desaparecimento de seu filho, Stuart. Stuart fazia parte do movimento estudantil da época, sendo contra a ditadura vigente. Após ser preso, ele é torturado e assassinado por agentes do Centro de Informações da Aeronáutica, sendo dado como desaparecido político. É quando Zuzu decide denunciar os abusos cometidos pela ditadura, chamando a atenção no Brasil e no exterior.

***Eles não usam Black Tie* (Drama/Brasil, 134 min, 1981) de Leon Hirszman**

Em São Paulo, em 1980, o jovem operário Tião e sua namorada Maria decidem casar-se ao saber que a moça está grávida. Ao mesmo tempo, eclode um movimento grevista que divide a categoria metalúrgica. Preocupado com o casamento e temendo perder o emprego, Tião fura a greve, entrando em conflito com o pai, Otávio, um velho militante sindical que passou três anos na cadeia durante o regime militar.

***O ano em que meus pais saíram de férias* (Drama/Brasil, 110 min, 2006) de Cao Hamburger**

Em 1970 o Brasil passa por um duro período ditatorial, mas a única preocupação para Mauro, um garoto de 12 anos é ver a seleção brasileira de futebol ganhar o título de Tricampeã Mundial. Em meio a tantos sonhos, ele é separado de seus pais e se depara com uma realidade no mínimo inusitada.

***Corpo em Delito* (Drama /Brasil, 90 min, 1989) de Nuno César Abreu**

Nas décadas de 60/70, o Dr. Athos Moreira Brasil (Lima Duarte) é um médico legista, frio e solitário, que presta serviços aos órgãos de repressão política, forjando laudos de morte natural para massacrados pela tortura praticada nos porões da ditadura militar. Ele se apaixona por Tana Divino (Regina Dourado), sensual, mística e amorosa, que trabalha numa casa noturna fazendo dublagens de cantoras.

***Cabra Cega* (Drama/Brasil, 170 min, 2005) de Toni Venturi**

Thiago e Rosa são dois jovens militantes da luta armada, que sonham com uma revolução social no Brasil. Após ser ferido por um tiro, em uma emboscada feita pela polícia, Thiago precisa se esconder na casa de Pedro, um arquiteto simpatizante da causa. Thiago é o comandante de um “grupo de ação” de uma organização de esquerda, que está no momento debilitada e estuda um retorno à luta política. Rosa é o contato de Thiago com o mundo, sendo agora ainda mais importante por estar ferido. Com o passar do tempo Pedro passa a ficar preocupado com a segurança deles, adotando um comportamento estranho e colocando dúvidas em Thiago se ele não seria um traidor.

***Memória para uso diário* (Documentário/Brasil, 94 minutos, 2007) de Beth Formaggini**

Ivanilda busca evidências que provem que seu marido, desaparecido desde 1975, foi preso pelo governo brasileiro. Romildo procura pelo corpo de seu irmão num cemitério do subúrbio carioca. Mães choram por seus filhos, assassinados pela polícia nas favelas. Elas pertencem ao grupo “Tortura Nunca Mais” que, interagindo entre a lembrança traumática e o esquecimento, trazem à tona a memória de fatos recentes. Revelam ainda a seletividade da história oficial e constroem uma memória política. Pensam o passado para que possam libertar o futuro dos fantasmas que ainda os perseguem no presente.

***Ato de fé* (Documentário/Brasil, 55 min, 2004) de Tatiana Polastri e Alexandre Rampazzo**

O documentário é um retrato da atuação dos frades dominicanos em sua luta contra a ditadura militar implantada no Brasil com o golpe de 1964. O centro é o engajamento dos frades com apoio e participação na ALN, o grupo revolucionário criado pelo ex-deputado comunista, Carlos Marighella.

Através do depoimento de religiosos, apresenta um quadro geral da posição da Igreja Católica frente ao regime militar. A contradição entre grande parte da alta hierarquia e os religiosos comprometidos com a Teologia da Libertação é um dos pontos fortes do filme, que se divide em sete partes. A última

parte é sobre Frei Tito, que se suicidou em Paris, anos após sua saída da prisão, onde foi barbaramente torturado.

Hércules 56 (Documentário/Brasil, 94 min, 2006) de Sílvio Da-Rin

Documentário sobre a luta armada contra o regime militar, focado no seqüestro do embaixador Charles Elbrick, ocorrido na semana da Independência de 1969. Em troca do diplomata, foi exigida a divulgação de um manifesto revolucionário e a libertação de 15 presos políticos, representantes de todas as tendências que combatiam a ditadura. Banidos do território nacional e com a nacionalidade cassada, foram conduzidos ao México no avião da FAB Hércules 56.

Utopia e Barbárie (Documentário/Brasil, 120 min, 2010) de Sílvio Tendler

Retrata e interpreta o mundo pós-segunda guerra mundial e suas transformações; as utopias que nele foram criadas e as barbáries que o pontuaram. Descreve o desmonte das utopias da geração sonhadora de 1968 e analisa a criação de novas utopias neste mundo globalizado. Há depoimentos de mais de 70 lideranças do Brasil e do mundo, entre as quais Leonardo Boff, Eduardo Galeano, Leandro Konder, José Celso Martinez, Augusto Boal, Gianni Vattimi, Ivan Izquierdo, Susan Sontag

ABC da Greve (Documentário/Brasil, 75 min, 1979/90) de Leon Hirszman

O filme cobre os acontecimentos na região do ABC paulista, acompanhando a trajetória do movimento de 150 mil metalúrgicos em luta por melhores salários e condições de vida. Sem obter êxito em suas reivindicações, decidem-se pela greve, afrontando o governo militar. Este responde com uma intervenção no sindicato da categoria. Mobilizando numeroso contingente policial, o governo inicia uma grande operação de repressão. Sem espaço para realizar suas assembléias, os trabalhadores são acolhidos pela igreja. Passados 45 dias, patrões e empregados chegam a um acordo. Mas o movimento sindical nunca foi o mesmo.

Dom Hélder Câmara: o santo rebelde (Documentário/Brasil, 74 min, 2004) de Erika Bauer

Documentário sobre Dom Hélder Câmara, arcebispo emérito de Olinda e Recife, falecido em 1999. O filme enfoca desde sua participação como figura central da ala progressista da Igreja Católica, na década de 1950, criando a Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) e o Conselho Episcopal Latino-Americano (Celam), até suas ações durante a ditadura militar. Em 1970, o poder público proibiu qualquer manifestação de apoio ao arcebispo. Neste período, Dom Hélder viajou por toda Europa a convite de grandes universidades para proferir palestras sobre justiça e paz. Sua luta é contada por amigos, estudiosos e por ele próprio, em cenas e fotos inéditas.

Condor (Documentário/Brasil, 103 min, 2007) de Roberto Mader

Condor foi o nome dado à cooperação entre governos militares sul-americanos que culminou com o seqüestro e assassinato de milhares de pessoas e no exílio de muitas outras. Este filme é uma análise humana e contemporânea desses eventos, dirigida a um público variado. Ele conta uma história de terrorismo de estado, mas acima de tudo conta histórias de pessoas e a procura pela verdade e pela justiça. Entre os entrevistados estão o general Manoel Contreras (braço direito de Pinochet), Pinochet Jr, Jarbas Passarinho e Hebe de Bonafini (Madre de Mayo), assim como outros militares, vítimas, ativistas políticos, crianças que haviam desaparecido e seus parentes.

Evandro Teixeira: Instantâneos da Realidade (Documentário/Brasil, 145 min, 2004) de Paulo Fontenelle

As imagens produzidas por Evandro Teixeira, um dos principais nomes do fotojornalismo brasileiro, no decorrer de sua carreira. Entre elas estão momentos importantes da história do país e do mundo, como a ditadura militar no Brasil, a queda do governo Allende no Chile e a cobertura de Copas do Mundo e Jogos Olímpicos.

Material Impresso e Eletrônico

SECRETARIA ESPECIAL DOS DIREITOS HUMANOS. Fez a publicação impressa e que também está disponível em formato eletrônica de materiais importantes. Os materiais que podem ser acessados pela internet são:

- a) “*Direito à Memória e à Verdade*”, um livro-relatório da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos, conta história das vítimas da ditadura no Brasil. A trajetória de operários, estudantes, profissionais liberais e camponeses que se engajaram em organizações de esquerda para combater o regime militar aparece agora como documento oficial do Estado brasileiro. O livro está disponível na íntegra em www.presidencia.gov.br/estrutura_presidencia/sedh/.arquivos/livrodireitomemoriaeverdadeid.pdf;
- b) “*Luta, substantivo feminino: mulheres torturadas, desaparecidas e mortas na resistência à ditadura*”, livro que reúne depoimentos de mulheres que sofreram violência no período da ditadura militar, lançado em março de 2010. O livro está disponível na íntegra em <http://portal.mj.gov.br/sedh/livromulheres.pdf>.
- c) “*Direito à Memória e à Verdade – Histórias de meninas e meninos marcados pela ditadura*”, livro lançado em dezembro de 2009, dá seqüência ao resgate histórico iniciado com o livro-relatório *Direito à Memória e à Verdade*, lançado pela SEDH em 2007, que recupera a trajetória de mortos e desaparecidos durante o regime militar (1964-1985), faz um retrospecto dos chamados anos de chumbo com foco nas experiências vividas por crianças e adolescentes que sofreram e foram vítimas da repressão, alguns pelo simples fato de serem filhos e parentes de opositores ao regime militar. O livro pode ser solicitado à SEDH (www.sedh.gov.br).

Além destes também há a uma publicação impressa que reúne fotos e a própria Exposição itinerante “*Direito à Memória e à Verdade. A Ditadura no Brasil (1964-1985)*”, feita em 2007 com curadoria de Vera Rotta, Valeria Rabelo e Marília Andrade e realizada pelo Instituto Terceiro Setor (ITS);

PADRÓS, Enrique Serra; BARBOSA, Vânia M.; LOPEZ, Vanessa Albertinence; FERNANDES, Ananda Simões (Orgs.). *A Ditadura de Segurança Nacional no Rio Grande do Sul (1964-1985): História e Memória*. Porto Alegre: Assembleia Legislativa Gaúcha e IFCH/UFRGS, 2010.

O período entre a Campanha da Legalidade e o Golpe de 64, as experiências de repressão e resistência durante os “Anos de Chumbo”, a conexão repressiva, a Operação Condor, o fim da Ditadura e o processo de redemocratização são os temas abordados na coletânea *A Ditadura de Segurança Nacional no Rio Grande do Sul (1964-1985): História e Memória*. São quatro livros, que reúnem 40 autores e têm prefácio do escritor Luis Fernando Verissimo. O projeto da coletânea a Ditadura de Segurança Nacional no Rio Grande do Sul é coordenado pela Escola do Legislativo Deputado Romildo Bolzan da Assembleia gaúcha e foi realizado em parceria com o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Departamento de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A iniciativa surgiu a partir do evento que aconteceu em 31 de março e 1ª de abril de 2009 na Casa, ocasião em que se lembraram os 45 anos do Golpe Civil-Militar. Os livros serão distribuídos gratuitamente durante a sessão de autógrafos. No caso de os exemplares esgotarem durante o evento, será disponibilizada uma lista para que os interessados possam se inscrever para receber os livros em uma segunda edição. O Volume 1 é intitulado *Da Campanha da Legalidade ao Golpe de 1964*; O volume 2 é intitulado *Repressão e Resistência nos Anos de Chumbo; Conexão Repressiva e Operação Condor* é o título do Volume 3 da coleção; e o Volume 4 é intitulado *O Fim da Ditadura e o Processo de Redemocratização*. Disponível na Biblioteca Virtual da Assembleia Legislativa (www.al.rs.gov.br/biblioteca) e acessível também pelo portal da Escola do Legislativo (www.al.rs.gov.br/escola).

D'ARAUJO, Maria Celina; SOARES, Gláucio Ary Dillon; CASTRO, Celso (Org). *Os Anos de chumbo: a memória militar sobre a repressão.* Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. 326p.

Este livro reúne depoimentos de militares que ocuparam, quase todos, posições-chave nos órgãos de informação e repressão durante o regime militar brasileiro. Entre as questões abordadas pelos entrevistados, destacam-se as relativas à dinâmica da repressão, à responsabilidade dos chefes e às enormes dificuldades das Forças Armadas em oferecer uma versão socialmente aceita a respeito dessa “guerra”, feita e vencida, segundo dizem, em nome da pátria. Disponível em www.cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/fotos/lancamentos/Destaque_LivroOsanosdechumbo.htm

COTTA, Pery. *Calandra. O sufoco da imprensa nos anos de chumbo.*

Pery Cotta, em seu “Calandra”, revela-se um excelente contador de causos. Em estilo fluente e expressivo, conta o episódio da invasão do “Correio da Manhã” por um pelotão de soldados enraivecidos, no dia 13 de dezembro de 1968, quando foi promulgado o AI-5 e da prisão de seu diretor Osvaldo Peralva, levado de camburão. Relata sua própria prisão, num hangar da aeronáutica, apenas para ser solto logo depois, sem que nada acontecesse. Apesar de a aeronáutica considerá-lo como o jornalista responsável pelas revelações do caso Parasar, do plano do brigadeiro João Paulo Penido Bournier, de eliminar estudantes e lideranças políticas em 1968, usando os atiradores de elite do grupo de ações de salvamento dos pára-quedistas. “Calandra” é também um expressivo e bastante nostálgico registro do modo de produção jornalística existente nos anos 60, com tipos feitos de chumbo derretido, chapas encurvadas na Calandra – daí o nome do livro –, redações encardidas de fumaça e tradição, contínuos compenetrados que serviam cafezinhos para jornalistas ilustres. O ritual do fechamento e até o famoso rito da iniciação do foca – mais lenda do que realidade – estão ali, no episódio do chefe de reportagem que joga no lixo a matéria do iniciante quase sem a ler. É um relato muito expressivo daquele jornalismo apaixonado, que a geração pós-moderna de hoje, cínica e asséptica, chama, pejorativamente de “jornalismo romântico”. Disponível em <http://jornalismoliterario.spaceblog.com.br/76179/Calandra-O-sufoco-da-imprensa-nos-anos-de-chumbo-Pery-Cotta/>

Livros Impressos (Comerciais)

ARNS, Paulo Evaristo (Org). *Brasil Nunca Mais. Petrópolis: Vozes, 1985.*

“A questão da repressão política é quase sempre levantada a partir de denúncias dos atingidos, ou de relatos feitos por entidades que se dedicam a defesa dos direitos humanos. Mas a pesquisa “Brasil: nunca mais”, que deu origem ao título do livro, estudou a repressão exercida pelo regime militar a partir de documentos produzidos pelas próprias autoridades encarregadas dessa controvertida tarefa. Reuniu as cópias de quase todos os processos políticos que transitaram pela justiça militar brasileira entre abril de 1964 e março de 1979, especialmente aqueles que chegaram ao Superior Tribunal Militar. [...] Por que usar os processos da justiça militar como fonte básica? Porque recuperar a história das torturas, dos assassinatos de presos políticos, das perseguições policiais e dos julgamentos tendenciosos a partir dos próprios documentos oficiais que procuravam legalizar a repressão política daqueles 15 anos, era produzir um testemunho irrefutável. Nos 21 capítulos deste livro os pesquisadores alternaram os conteúdos mais impactantes das denúncias com passagens analíticas que mostram as origens do aparelho repressivo, sua estruturação e a relação entre torturas na fase de inquérito e o comportamento conivente das autoridades judiciárias. Queriam evitar tanto o enfadonho das descrições intermináveis, quanto o erro de falar daquelas torturas e daqueles crimes como se fossem desligados de todo um sistema político construído no Brasil a partir de 1964. O grande objetivo do livro é que ninguém termine sua leitura sem se comprometer, em juramento sagrado com a própria consciência, a engajar-se numa luta sem tréguas, num mutirão sem limites, para varrer da face da Terra a prática das torturas.”
Jaime Wright

TELLES, Edson; SAFATLE, Vladimir (Orgs.). *O que resta da ditadura*. São Paulo: Boitempo, 2010, ISBN 9788575591550, 352 p.

Organizada por Edson Teles e Vladimir Safatle, *O que resta da ditadura* reúne uma série de ensaios que esquadrinham o legado deixado pelo regime militar na estrutura jurídica, nas práticas políticas, na literatura, na violência institucionalizada e em outras esferas da vida social brasileira. Fruto de um seminário realizado na Universidade de São Paulo (USP), em 2008, o livro reúne textos de escritores e intelectuais como Maria Rita Kehl, Jaime Ginzburg, Paulo Arantes, Ricardo Lísias e Jeanne Marie Gagnebin, que buscam analisar o que permanece de mais perverso da ditadura no país hoje. Assim, o livro possui também um caráter de resistência à lógica de negação difundida por aqueles que buscam hoje ocultar o passado recente, seja ao abrandar, amenizar ou simplesmente esquecer este período da história brasileira. Segundo Edson Teles e Vladimir Safatle, a palavra que melhor descreve esta herança indesejada é “violência” – medida não pela contagem de mortos deixados para trás, mas por meio das marcas encravadas no presente. Para os organizadores, “neste sentido, podemos dizer com toda a segurança: a ditadura brasileira foi a mais violenta que o ciclo negro latino-americano conheceu. Quando estudos demonstram que, ao contrário do que aconteceu em outros países da América Latina, as práticas de tortura em prisões brasileiras aumentaram em relação aos casos de tortura na ditadura militar; quando vemos o Brasil como o único país sul-americano onde torturadores nunca foram julgados, onde não houve justiça de transição, onde o Exército não fez um mea culpa de seus pendoros golpistas; quando ouvimos sistematicamente oficiais na ativa e na reserva fazerem elogios inacreditáveis à ditadura militar; quando lembramos que 25 anos depois do fim da ditadura convivemos com o ocultamento de cadáveres daqueles que morreram nas mãos das Forças Armadas; então começamos a ver, de maneira um pouco mais clara, o que significa exatamente ‘violência’.”

TELES, Janaina (Org.). *Mortos e desaparecidos políticos: reparação ou impunidade?*. 2. ed. São Paulo: Humanitas, 2002, 358 p.

Elaborado a partir da transcrição dos debates no seminário do mesmo nome, realizado em abril de 1997 na USP. O livro aborda as contradições do processo de implementação da Lei dos Desaparecidos e seus desdobramentos, reunindo artigos que contribuem para a reflexão sobre os mistérios de nossa história recente. Aspectos jurídicos sobre o tema são tratados no capítulo “A luta pela reparação”; o livro discute o tratamento ficcional e documental dado pelos meios de comunicação às lutas do período em “Os anos 60 e 70 na mídia”; relata o trabalho pericial especializado, fundamental para evitar a perda de provas vitais às investigações dos corpos de militantes mortos, no país e no exterior, em “A busca pelos desaparecidos na Argentina”; e textos de familiares, advogados, intelectuais e militantes foram reunidos em “21 anos de anistia e impunidade”.

COMISSÃO DE FAMILIARES DE MORTOS E DESAPARECIDOS POLÍTICOS. *Dossiê Ditadura: Mortos e Desaparecidos Políticos no Brasil (1964-1985)*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

Em novembro de 1979, os familiares de mortos e desaparecidos políticos organizaram informações relatando as denúncias sobre os assassinatos e desaparecimentos decorrentes da perseguição política durante a ditadura brasileira (1964-1985), para ser apresentado no II Congresso pela Anistia, realizado em Salvador (BA). Este dossiê foi posteriormente ampliado pela *Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos* do *Comitê Brasileiro pela Anistia* (CBA/RS) e editado pela Assembléia Legislativa do Rio Grande do Sul, em 1984. Na ocasião, os familiares homenagearam Teotônio Vilela, que havia sido presidente da *Comissão Mista sobre a Anistia* no Congresso Nacional, por ter dedicado seus últimos anos de vida à defesa intransigente da anistia aos presos políticos e das liberdades democráticas no país. Neste documento constam 339 nomes, dos quais 144 são desaparecidos políticos no Brasil e no exterior. Em 1995, o livro foi revisado, ampliado e publicado com o título *Dossiê dos Mortos e Desaparecidos Políticos a partir de 1964*, em Recife e, em 1996, em São Paulo. Esta edição se originou da sistematização

das pesquisas nos arquivos dos IMLs de São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco; nos arquivos do DEOPS de Pernambuco, Paraná, Paraíba, São Paulo e Rio de Janeiro; nos arquivos do Instituto de Criminalística Carlos Éboli; nos documentos do *Projeto Brasil: Nunca Mais* (BNM) e na imprensa. Os arquivos do DEOPS de Minas Gerais, segundo autoridades governamentais daquele estado, foram incinerados e não puderam ser consultados naquele momento. Esta versão relacionou 358 vítimas do período ditatorial, sendo que 138 são desaparecidos políticos no país. Neste período, ocorreu a abertura da Vala de Perus, em 4 de setembro de 1990, que provocou uma maior mobilização da opinião pública, acompanhada da realização da CPI dos Desaparecidos Políticos na Câmara Municipal de São Paulo, da aprovação da Lei 9.140/95 e a instalação da Comissão Especial de Mortos e Desaparecidos Políticos (CEMDP). Tudo isso trouxe à tona a circulação de informações dispersas, provenientes de parentes, amigos e companheiros militantes sobre os mortos e desaparecidos políticos. Na versão revista e ampliada do *Dossiê* que agora apresentamos estão reunidas as informações coletadas durante as pesquisas, as conversas e a troca de correspondência com parentes, amigos e ex-presos políticos. Este número pode aumentar, pois não foram esgotadas todas as possibilidades de pesquisa e investigação, tais como àquelas realizadas nos arquivos do antigo SNI, hoje parcialmente disponíveis ao público no Arquivo Nacional. Até o momento, não se obteve acesso aos arquivos militares, apenas tornaram-se públicos alguns poucos documentos militares referentes às mortes e desaparecimentos, principalmente sobre os que ocorreram na Guerrilha do Araguaia.

MACDOWELL SANTOS, Cecília; TELES, Edson L. de Almeida; TELES, Janaina (Orgs.). **Desarquivando a ditadura: memória e justiça no Brasil.** São Paulo: Hucitec, 2009.

Este livro aborda dois temas – a memória política e a justiça – de extrema relevância e atualidade para a sociedade brasileira. Durante a ditadura militar, a tortura e outras graves violações de direitos humanos foram institucionalizadas pelo Estado e operacionalizadas pelos seus órgãos de repressão. O consenso, elemento característico da transição brasileira, negou caráter público à memória dos atos violentos do Estado – publicidade que se viu reduzida à memória privada, à memória de indivíduos ou de grupos identitários, não incluídos entre os protagonistas do pacto político. Ainda hoje, a democracia é marcada por uma herança autoritária presente em torturas e execuções sumárias, no ocultamento destas práticas e na permanência de determinadas leis e instituições anti-democráticas. A transformação do presente depende do conhecimento do passado e do reconhecimento de como esta herança se manifesta e é avaliada nos dias atuais. Qual o papel hoje desempenhado pela memória dos anos de ditadura e pela justiça? É possível esquecermos as violações de direitos humanos? Ou o inesquecível da tortura continuará a habitar as cenas públicas e privadas da vida social? Qual a contribuição da justiça para a compreensão e a reparação das atrocidades cometidas no passado? Qual a possibilidade de imaginarmos uma democracia com a livre construção da memória política? *Desarquivando a Ditadura* contribui, de maneira crítica e multidisciplinar, para o estudo da constituição da memória política e dos diferentes aspectos de justiça relacionados com as violações de direitos humanos praticadas durante a ditadura. O livro reúne artigos e ensaios inéditos de historiadores, cientistas sociais, filósofos, juristas e profissionais do Direito. Os autores foram convidados pela reconhecida qualidade das pesquisas e análises que têm desenvolvido sobre o tema do livro; pela diversidade de abordagens teóricas; e pela identificação de uma visão crítica a respeito das violações de direitos humanos durante a ditadura.

FERNANDES Jr., Ottoni. *O baú do guerrilheiro: memórias da luta armada urbana no Brasil.* Rio de Janeiro: Record, 2004. ISBN 8501068470, 300 p.

“Escrever sobre fatos tão dolorosos como a prisão, a tortura, anos afastado da sociedade é muito doloroso. Pior ainda quando se assiste, da prisão, impotente, ao assassinato de tantos companheiros de luta, que ousaram a continuar lutando quando parecia já não haver chance de vitória. Mais difícil é sentir que seus planos mais ambiciosos, de um País livre, sem opressão, pareciam ter sido frustrados. Diante de tantos sentimentos tão fortes, resolvi adiar por muitos anos meu desejo de escrever um livro sobre

a ousadia de um grupo de jovens que enfrentou a ditadura militar brasileira nos anos 60 e 70 do século passado. Foi bom ter aguardado tanto tempo, deixando as emoções mais angustiantes bem longe. Mas a memória continuava viva, assim com a lembrança daqueles que tomaram na luta menos dolorida.” (O autor).

GORENDER, Jacob. *Combate nas trevas*. São Paulo: Ática, 1998. ISBN 9788508069194. 296 p.

Leitura obrigatória para quem quer conhecer um período cujos reflexos sentimos até hoje – os anos do regime militar imposto pelo golpe de 1964. Esta nova edição foi atualizada e ampliada com os resultados de novas pesquisas e informações. Há dois capítulos específicos, um sobre o misterioso encontro entre Marighella e o general Albuquerque Lima e outro sobre a visão atual da esquerda armada nos anos 60 e 70.

PALMAR, Aluizio. *Onde foi que vocês enterraram nossos mortos?* 2. ed. Curitiba: Travessa dos Editores, 2006. ISBN 8589485501. 386 p.

“Durante 26 anos procurei saber o que havia acontecido com o grupo de Onofre Pinto que desapareceu em 12 de junho de 1974 após ter entrado no Brasil. Quem diria que a chave para desvendar um dos mistérios mais bem guardados do período ditatorial estava aqui perto, do outro lado do Rio Iguaçu! E o mais inusitado é que só descobri isso depois de passar tanto tempo pesquisando, remoendo, querendo saber as circunstâncias das mortes e a localização da cova onde foram enterrados cinco brasileiros e um argentino que insistiram em continuar com a luta armada contra a ditadura após a derrota das organizações guerrilheiras. Buscar Onofre, Lavéchia, Joel, Daniel, Victor e Enrique virou uma obsessão desde que eu voltei do exílio em 1979. Às vezes penso que essa idéia fixa era movida pela curiosidade de saber como teria sido minha morte caso eu tivesse aceitado o convite do ex-sargento Alberi Vieirados Santos para me integrar àquele grupo. Somado a isto está o remorso por não ter avisado àqueles companheiros sobre o meu pressentimento de que eles estavam sendo levados para uma armadilha. Três décadas após aquele início de 1974, em que a intuição e a desconfiança me levaram a escapular da arapuca, terminaram as minhas buscas, acabaram as inquietações que atormentaram durante anos a minha alma. Demorou, mas agora já sei como morreram e onde foram enterrados os últimos guerrilheiros que ousaram pegar em armas contra a ditadura militar. Contudo, o êxito da descoberta se funde à angústia das revelações que faço vasculhando os escaninhos de minha memória, ainda danificada pelos traumas das torturas, prisão, exílio e clandestinidade” (O Autor).

FALCÓN, Gustavo. *Do Reformismo à Luta Armada. A trajetória política de Mário Alves (1923-1970)*. Salvador: Edufba; Versal, 2009.

Fruto do trabalho de pesquisa de Gustavo para sua tese de doutorado em História, este livro é mais uma peça irremovível do processo de reconstrução da memória de brasileiros extraordinários que deram suas vidas pela liberdade do nosso povo. Pretende fazer justiça à memória de Mário Alves, membro do Partido Comunista por longas décadas e fundador na segunda metade dos anos 60 do Partido Comunista Brasileiro Revolucionário, junto com Jacob Gorenader e Apolônio de Carvalho, entre outras lideranças.

SILVA Jr., Edson Teixeira da. *Carlos, a face oculta de Marighella*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. ISBN 9788577431120, 416 p.

O livro repõe a figura exemplar desse combatente pelos direitos sociais das camadas populares. E manteve-se íntegro o tempo inteiro de sua vida dedicada à causa da revolução, integridade que inclui o jeito caloroso com que se relacionava com os outros, companheiros ou não de uma jornada marcada pelas adversidades, mas também por alegrias que sabia compartilhar com aqueles que se beneficiavam de sua amizade. E, o trazer essa face oculta, porque deliberadamente ocultada pela visão distorcida da vida na clandestinidade, esta visão preconceituosa, profundamente contrária ao seu espírito franco e generoso, o autor desfaz a imagem do político profissional como alguém destituído de sensibilidade para com os seus semelhantes. A ternura de que falava Che a propósito das tarefas de um revolucionário está plenamente presente nas atitudes de vida desse belo personagem tão bem biografado neste livro.

FREIRE, Alípio et al. *Tiradentes, um presídio da ditadura*. São Paulo: Schipione, 1997. ISBN 8526233815. 518 p.

Esta obra traz 35 depoimentos com o pensamento e as lembranças de ex-presos políticos que passaram pelo presídio Tiradentes durante a ditadura dos militares, abordando os mais diversos assuntos relativos à vida carcerária. Diversidade que tem em comum o decoro e a verdade, a moderação e a dignidade.

PIMENTA, Edileuza; TEXEIRA, Edson. *Virgílio Gomes da Silva: de retirante a guerrilheiro*. São Paulo: Plena, 2009. 112 p.

Este livro dedica-se a recuperar a trajetória pessoal e política de Virgílio Gomes da Silva, cuja biografia transcende sua morte porque sua história faz parte das lutas históricas do povo brasileiro contra a miséria e a opressão. Virgílio começou vencendo a miséria. Retirante, saiu do sertão do Rio Grande do Norte nos anos 50 para tentar a vida em São Paulo, onde, por meio das lutas sindicais, adquiriu consciência política e tomou contato com as idéias do Partido Comunista Brasileiro. Após a institucionalização da ditadura, processo iniciado a partir do golpe civil-militar de 1964, Virgílio passou a assumir posição destacada na luta contra a opressão, tornando-se um guerrilheiro da Ação Libertadora Nacional, organização cujos fundadores e líderes foram Carlos Marighella e Joaquim Câmara Ferreira. Menos de um mês após ter comandado uma das ações mais espetaculares da luta de resistência contra a ditadura, o seqüestro do embaixador americano, Virgílio, o “Jonas” da ALN, foi brutalmente assassinado sob torturas na sede da famigerada Operação Bandeirantes, em 29 de setembro de 1969, e se tornou o primeiro desaparecido político brasileiro.

POLITI, Maurice; SEIXOS, Ivan. *Resistência atrás das grades*. São Paulo: Plena Editorial, 2009. ISBN 9788563367013, 208 p.

Este livro conta parte importante da história da ditadura militar sob o ponto de vista dos presos políticos, homens e mulheres, que continuaram sua luta dentro das prisões políticas sem se render ao inimigo. A partir de um diário de greve de fome, escrito numa cela da enfermaria da Penitenciária Regional de Presidente Venceslau, extremo oeste de São Paulo, em 1972, feita para impedir a separação e a repressão dos combatentes encarcerados, é contado o cotidiano das pessoas presas por um Estado que sequer admitia a existência de presos políticos. Resgatado 37 anos depois e transcrito na íntegra, tal qual foi escrito na época, somam-se a esse diário vários documentos importantíssimos, nunca antes publicados ou que nunca foram analisados adequadamente, para entender o que movia os repressores na sua sanha e quem eram os militantes contra a ditadura.

SÁ, Fernando; MUNTEAL, Oswaldo; MARINS, Paulo Emílio. *Os advogados e a ditadura de 1964. A defesa dos perseguidos políticos no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2010. 280 p.

O livro retrata a trajetória de homens e mulheres que, corajosamente, ajudaram a construir uma história melhor para a sociedade brasileira. Ao resgatar a participação dos “advogados militantes da causa democrática” no período da ditadura militar no Brasil (1964-1985), este trabalho consegue inverter a tendência de uma tragédia histórica de muitas sociedades, ao se propor passar para as novas gerações uma memória nacional inteira, sem rasuras, no lugar de se construir o esquecimento sobre este doloroso passado.

VENTURA, Zuenir. *1968: o ano que não terminou*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. ISBN 9788520918586, 316 p.

Fascinante reconstituição dos acontecimentos de 1968 no âmbito do país. Os heróis dessa geração que queriam virar o mundo pelo avesso, seus dramas e paixões, suas lutas e vitórias estão descritos neste relato fundamental para a compreensão do Brasil contemporâneo.

MACHADO, Arlindo. *Os Anos de Chumbo*. Porto Alegre: Sulina, 2006 ISBN 8520504000, 310 p.

Este livro reúne textos inéditos em forma de livro, escritos pelo autor entre o período mais sombrio da ditadura e a decadência do regime militar (1968-1985). Eles refletem a dureza das condições e a radicalidade das posições, inevitáveis quando se vive em clima de guerra. Mas não são necessariamente textos políticos (alguns mais, outros menos), embora o posicionamento político seja inevitável em regimes de supressão de direitos. Os textos aqui reunidos abrangem um leque bastante amplo de temas. A primeira seção abarca os artigos de intervenção no contexto político-cultural da época, sobretudo nas áreas de cinema e telecomunicações. A segunda refere-se a um momento de estreito contato com a obra do intelectual e cineasta russo-letão Serguei Eisenstein, particularmente de sua fertilíssima idéia de um cinema conceitual. A terceira seção compreende textos mais teóricos sobre outra questão do momento: a linguagem que reflete sobre a própria linguagem. A seção seguinte representa uma das primeiras tentativas de pensar a mediação tecnológica na produção da cultura. Finalmente, a última seção reúne os artigos mais antigos, de análise dos filmes que na época estavam em cartaz.

CHIAVENATO, Julio José. *O Golpe de 64 e a Ditadura Militar*. 2. Ed. São Paulo: Moderna, 2004. ISBN: 851604047X. 192 p.

Tortura, violência política, mortes e perseguições a intelectuais, estudantes, artistas e trabalhadores são os ingredientes mais visíveis da ditadura militar a partir de 1964. Esses fatos foram alimentados por um “realismo político” que em poucos anos mostrou sua verdadeira face. Enquanto exaltavam o nacionalismo, os golpistas abriam a economia às multinacionais, criando a maior dívida externa do Terceiro Mundo. Enquanto proclamavam a “democracia ocidental e cristã”, perseguiram, proibiam, torturavam e assassinavam. Enquanto pregavam o moralismo, patrocinavam os maiores atos de corrupção. Este livro mergulha nos porões da ditadura e faz uma análise fria do período, buscando as raízes da luta ideológica e econômica e das suas relações internacionais, desde os governos de Getúlio Vargas, Jânio Quadros e, naturalmente, João Goulart

FICO, Carlos. *Além do Golpe: Versões e Controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar*. Rio de Janeiro: Record, 2004. ISBN: 8501069035, 391 p.

Este livro tem um propósito bastante simples: oferecer ao leitor não especializado uma espécie de guia para a compreensão do golpe de 1964 e da ditadura militar. Em relação ao golpe, especificamente, ele contém uma seleção de documentos históricos muito esclarecedora. São 75 textos, quase todos na íntegra, difíceis de reunir, pois estão em livros que não circulam mais ou em publicações cujo acesso é problemático. Lê-los significa transportar-se para aquela agitada conjuntura de meados dos anos 1960 e conhecer a posição de personagens como Carlos Lacerda e Juscelino Kubtschek; entrever momentos decisivos, através de discursos de Leonel Brizola ou de João Goulart em comícios marcantes, como os da Cinelândia (23 de agosto de 1963), da Central (13 de março de 1964) ou do Automóvel Clube (30 de março de 1964); compreender a posição de atores fundamentais, como a Fiesp, a CNI, a CGT e o Correio da Manhã. É uma forma, portanto, de o leitor construir os seus próprios pontos de vista sobre a chamada Revolução de 64. O trabalho divulga, também, um conjunto de facilidades para quem queira pesquisar o período: além dos documentos, há uma seleção de mais de 1100 títulos bibliográficos (livros, artigos e teses acadêmicas) classificados por temas (censura, economia, tortura, luta armada etc) e, ainda, uma cronologia dos episódios políticos de 1961 a 1985.

FICO, Carlos. *Como eles agiam: os subterrâneos da Ditadura Militar*. Rio de Janeiro: Record, 2001, ISBN: 8501059846, 275 p.

O historiador Carlos Fico teve acesso aos documentos secretos da ditadura militar depois de um longo processo na justiça. As técnicas e o funcionamento de três órgãos que sustentaram a repressão são desnudados: o SNI (Sistema Nacional de Informações), o Sistema de Segurança Interna e a Comissão Geral de Investigações.

JOSÉ, Emiliano. *Carlos Marighella: o inimigo número um da Ditadura Militar*. 2. Ed. São Paulo: Casa Amarela, 2000, ISBN: 8586821527, 264 p.

Biografia de Marighella, desde sua infância na Bahia, passando por sua filiação ao PCB, a pública como deputado federal e a entrada na guerrilha após o golpe militar de 64. O autor mostra como foi o cerco montado pela polícia para eliminá-lo e o esforço feito por ONGs de direitos humanos para resgatar a história dos desaparecidos políticos

REIS FILHO, Daniel Aarão. *Ditadura Militar, Esquerdas e Sociedades*. 2. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002, ISBN: 8571105588, 84 p.

Uma análise crítica da ditadura militar através do estudo social e político da realidade brasileira da época, mostrando como foi construído o caminho para que os militares tomassem o poder.

REIS FILHO, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; SÁ MOTTA, Rodrigo Patto (Org.). *Golpe e a Ditadura Militar: 40 Anos Depois (1964-2004)*. São Paulo: EDUSC, 2004, ISBN: 8574602477, 333 p.

O golpe e a ditadura militar 40 anos depois oferece, com o intuito de contribuir para a formação de olhares críticos sobre o tempo abominável da ditadura e para a formação de propósitos e convicções democráticas, uma expressiva mostra de estudos e pesquisas sobre os 40 anos da ditadura militar no Brasil, reunindo intervenções e trabalhos apresentados e debatidos em seminários organizados. Os ensaios reunidos, organizados em quatro grandes partes, História e Memória, Política, Economia e Sociedade, Cultura e Política, e Repressão, Censura e Exílio, apresentam um amplo painel sobre diferentes aspectos do país sob a ditadura militar; fazem o balanço de algumas das grandes correntes interpretativas a respeito do processo da ditadura, e discutem, de diferentes e, às vezes, divergentes pontos de vista, as reconstruções empreendidas pela memória a respeito da gênese da ditadura, de sua trajetória e das lutas que se organizaram contra ela

REIS FILHO, Daniel Aarão; MORAES, Pedro. *1968 – A Paixão de uma Utopia*. São Paulo: Espaço e Tempo, 220 p.

O centro do trabalho de Daniel Aarão é o movimento estudantil brasileiro, aquilo que era originalmente “um programa de lutas – específicas – (e que) transformou-se numa sucessão de conflitos – numa rebelião”. E esta primeira visão global do “Ano Mágico” está num texto do próprio Daniel, que ocupa 42 páginas e na qual ele transborda os limites da rebelião estudantil brasileira, contexto, razões e dinâmica próprios desses acontecimentos no Brasil, e abre uma panorâmica sobre o que se desenrolava mundo afora, buscando precisar questões postas em jogo nos diversos países, e os núcleos irradiadores das ações.

MACIEL, David. *Argamassa da Ordem: da Ditadura Militar à Nova República (1974-1985)*. São Paulo: Xamã, 2004, ISBN: 857587022X, 343 p.

A obra de David Maciel aborda questões cadentes no processo de democratização da sociedade brasileira. Seu objeto são os limites de uma democratização? feita nos marcos do momento burguês mais abertamente repressivo e que, portanto, recusa como radical qualquer tentativa de efetivar-se uma democracia real que contemple os interesses da maioria da sociedade. Após quase 20 anos da chamada redemocratização, defrontamo-nos com o aumento da impunidade daqueles que assassinam trabalhadores rurais, queimam indígenas e impõem o mais brutal genocídio travestido seja de reformas (previdenciária, trabalhista, etc) seja de medidas de pseudo-estabilização econômica. Pior: esse processo é potencializado por um governo dito “democrático-popular”, que se constituiu a partir da rejeição da política neo-liberal de FHC. Caso típico de transformismo, Lula realiza o que negou e nega o que afirmou.

SOUZA FILHO, Cid Vieira de. *OAB x Ditadura Militar*. São Paulo: Quartier Latin, 2006, ISBN: 8576740583, 237 p.

“O livro que ora se inicia reflete uma biografia, de trabalho e de preocupação com aquilo que é mais do que uma simples profissão, mas verdadeiro sacerdócio e uma forma de se viver. Depoimentos,

jornais da época, fotografias, enfim, compõem o universo então vivido. O autor, Cid Vieira de Souza Filho, presta, pois, a maior das homenagens que se poderia esperar de um filho a um pai. Reflete o carinho e a admiração por uma história de vida. Ao leitor, agora, os momentos passados por nossa classe e por um de seus maiores líderes. Boa leitura e cultivo de antigas lutas, muitas hoje ainda presentes.” (Luiz Flávio Borges D’Urso)

CITTADINO, Monique. *Poder Local e Ditadura Militar*. São Paulo: EDUSC, 2006. ISBN: 8574603244, 423 p.

Poder Local e Ditadura Militar trata da biografia de João Agripino e de sua trajetória política, através da qual é possível acompanhar um período de profundas transformações na história da Paraíba, principalmente entre os anos de 1965 e 1971, quando Agripino ocupou o cargo de governador do Estado

WASSERMAN, Claudia; GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos. *Ditaduras Militares na América Latina*. Porto Alegre: UFRGS, 2004, ISBN: 8570257708, 215 p.

Este livro é resultado do seminário *A Ditadura da América Latina*, promovido pelo Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História. Os quarenta anos do golpe militar no Brasil suscitaram debates em todo o país, mas também reatualizaram o tema das sucessivas ditaduras militares que, em outros países da América Latina, seguiram o exemplo do Brasil. A passagem dos quarenta anos propiciou este esforço de reflexão sobre a época na qual ocorreu a subordinação dos interesses nacionais dos países da América Latina aos ditamos econômicos e estratégicos do imperialismo norte-americano.

REZENDE, Maria José de. *Ditadura Militar no Brasil: Repressão e Pretensão de Legitimidade (1964-1984)*. Londrina: EDUEL, 2001, ISBN: 8572161759, 387 p.

Na atualidade, tanto em nível acadêmico quanto em nível político, recolocam-se as indagações a respeito da urgência de se buscar os vários traços esclarecedores do período da história brasileira 1964-1984. Atendendo a essa expectativa, a obra “A Ditadura Militar no Brasil: Repressão e Pretensão de Legitimidade” enquadra-se dentro de um debate sobre a natureza da ditadura militar no Brasil, que vigorou entre 1964 e 1984, diante de outras análises, em voga nos dias atuais, que tentam extrair daquele momento elementos que apontam para a existência de traços positivos

KUCINSKI, Bernardo; PINSKY, Jaime. *O Fim da Ditadura Militar*. São Paulo: Contexto, 2001, ISBN: 857244159X, 114 p

Esta obra procura explicar o porquê da transição brasileira ter demorado 15 anos para se concretizar. A mais longa de todas dos regimes de exceção latino americanos. Por meio de uma análise de acontecimentos como a campanha das diretas, as greves do ABC, o colapso do milagre, o autor nos leva a refletir sobre este importante momento da história brasileira recente

HABERT, Nadine. *Década de 70: Apogeu e Crise da Ditadura Militar Brasileira*. São Paulo: Ática, 1992, ISBN: 8508042190, 95 p.

Análise da institucionalização da censura e do auge da repressão política, que reduziram ao silêncio todos os movimentos sociais. Por outro lado, a obra apresenta também a abertura e a anistia vividas no final da década

COLLING, Ana Maria. *Resistência da Mulher à Ditadura Militar no Brasil*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997, ISBN: 850104783X, 160 p.

Ao trabalhar com a construção do sujeito político “mulher subversiva”, Ana Maria Colling procurou recuperar o silêncio do domínio privado e das paredes domésticas e, ao mesmo tempo, revisar essa concepção da história contada pela metade. A história da repressão durante o regime militar é uma

história de homens. A partir dessa constatação, Ana Maria Colling investiga o papel da mulher ao longo da ditadura e faz uma descoberta chocante: ao assumir a militância política – até então uma função exclusivamente masculina – as mulheres negam sua sexualidade, como pré-condição para chegar a uma relação de suposta igualdade com o sexo masculino. Também dentro dos órgãos de repressão, a mulher política era tida como desviante, e a tortura sempre passava pelos genitais, já que humilhar a mulher era a melhor forma de sepultar suas aspirações políticas.

VALE, Maria Ribeiro do. 1968: O Diálogo É a Violência – Movimento Estudantil e Ditadura Militar no Brasil. Campinas: UNICAMP, 2008, ISBN: 9788526807969, 312 p.

Este livro sobre 1968 no Brasil tem com eixo de análise o movimento estudantil. Sua originalidade e sua conseqüente contribuição para os estudos sobre esse momento de inflexão na sociedade brasileira podem ser destacadas a partir de alguns traços que o distinguem. A construção detalhada e rigorosa de quatro momentos do ano de 1968 no Brasil é redigida com base em uma questão central, a violência, que se constitui na linha interpretativa do trabalho. Focalizando o jogo político entre o movimento estudantil e a ditadura militar, faz incidir aí um outro “ator”, a imprensa da época, até então inexplorado nesse registro de análise, nos estudos já existentes. Outro traço a ser destacado é o da estratégia narrativa utilizada para a construção do texto. A linha interpretativa centrada na questão da violência vai emergindo ao longo dos quatro momentos de um relato em que a posição temporal do narrador coincide com a do tempo histórico de 68. A estratégia do discurso faz com que os quatro momentos sejam narrados em uma posição de relativa ignorância do desfecho, embora este seja antecipado na Introdução da obra. A questão da violência, cuja percepção hoje é mais evidente, pode ser então contrastada com o relativo desconhecimento dos diversos sentidos de ação em confronto, cujas conseqüências tinham um certo grau de imprevisibilidade.

NAPOLITANO, Marcos. O Regime Militar Brasileiro 1964-1985. 4. Ed. São Paulo: Atual, 1998, ISBN: 8570568711, 108 p.

Discutindo a História do Brasil é uma coleção que tem por objetivo apresentar ao leitor um amplo painel no nosso passado. A variedade de temas – desenvolvidos por diferentes autores e nem sempre com mesmos enfoques – possibilita a estudantes e professores uma reflexão crítica do processo histórico e de suas abordagens.

COUTO, Ronaldo Costa. Memória Viva do Regime Militar Brasil 1964-85. Rio de Janeiro: Record, 1999, ISBN: 8501055816, 392 p.

Este livro completa o profundo mergulho do historiador no estudo e pesquisa do Brasil de 1964-85, iniciando com História indiscreta da ditadura e da abertura publicado em dezembro de 1998. Agora, são 26 depoimentos originais e exclusivos, recheados de surpresas. Estruturados em forma de diálogo ágeis e objetivos, eles trazem incontáveis revelações, análises, avaliações, contradições, amor e humor, cobranças, desabafos. Do centro, da direita e da esquerda. De civis e de militares. De protagonistas e de outros atores políticos que viveram de perto todo o processo ou acontecimentos pontuais relevantes

FREI BETTO. Batismo de Sangue: a Luta Clandestina Contra a Ditadura Militar. São Paulo: Casa Amarela, 2000, ISBN: 8586821101, 332 p.

O livro é um relato dramático. Nele, a grandeza e a miséria da condição humana se alternam em doloroso contraponto. Faz uma denúncia contra a repressão da ditadura militar e seus métodos covardes e violentos.

GASPARI, Elio. A Ditadura Envergonhada. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, ISBN: 8535902775, 424 p. (Série As Ilusões Armadas, vol. 1)

Em 1984, o jornalista Hélio Gaspari ganhou uma bolsa de três meses do *Wilson Center for International Scholars*. Sua intenção era escrever um ensaio cujo título já estava definido: “Geisel e Golbery, o

Sacerdote e Feiticeiro”. Em cerca de cem páginas, Gaspari pretendia explicar por que entre 1974 e 1979 o ex-presidente e o chefe do seu gabinete Civil desmontaram a ditadura militar, quando na década anterior, entre 1964 e 1967, haviam ajudado a construí-la. A convicção de que bastariam cem páginas foi abandonada; dezoito anos depois, o que era um ensaio se transformou em cinco livros. Em *A Ditadura Envergonhada*, o leitor vai encontrar um minucioso relato do golpe de 1964, com seus lances de acaso e improvisos, a luta pelo poder nos primeiros anos do governo militar, a criação do SNI e os bastidores da elaboração dos primeiros atos institucionais, até a edição do Ato Institucional nº 5, em dezembro de 1968, e a famosa aula de tortura de outubro de 1969, dada por um tenente no quartel da Vila Militar no Rio de Janeiro, quando a ditadura deixa de se envergonhar de si própria

GASPARI, Elio. *A Ditadura Escancarada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002, ISBN: 8535902996, 512 p. (Série As Ilusões Armadas, vol. 2)

Escancarada, a ditadura firmou-se. A tortura foi o seu instrumento extremo de coerção e extermínio, o último recurso da repressão política que o AI-5 libertou das amarras da legalidade. A ditadura envergonhada foi substituída por um regime a um só tempo anárquico nos quartéis e violento nas prisões. Foram os Anos de Chumbo. Este livro trata do período que vai de 1969, logo depois da edição do AI-5, ao extermínio da guerrilha do Partido Comunista do Brasil, nas matas do Araguaia, em 74. Foi o mais duro período da mais duradoura das ditaduras nacionais. Ao mesmo tempo, foi a época das alegrias da Copa do Mundo de 1970, do aparecimento da TV em cores, das inéditas taxas de crescimento econômico e de um regime em pleno emprego. Foi o Milagre Brasileiro. O Milagre Brasileiro e os Anos de Chumbo foram simultâneos. Ambos reais, coexistiram negando-se. Quem acha que houve um, não acredita (ou não gosta de admitir) que houve o outro. Nas páginas deste livro, estão os dois. Se nelas há mais do chumbo que do milagre, isso se deve à convicção do autor de que a tortura e a coerção política dominaram o período. A tortura envenenou a conduta dos encarregados da segurança pública, desvirtuou a atividade dos milagres da época, e impôs constrangimentos, limites e fantasias aos próprios governos ditatoriais

GASPARI, Elio. *A Ditadura Derrotada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. ISBN: 853590428X, 576 p. (Série As Ilusões Armadas, vol. 3)

Geisel (o Sacerdote) e Golbery (o Feiticeiro) formaram uma parceria sem precedentes na história do Brasil. Era uma amizade a serviço. Começava e terminava no Planalto. Geisel era o presidente da República e Golbery, seu chefe do Gabinete Civil. Não se freqüentavam, não almoçavam juntos. Contam-se nos dedos as ocasiões em que Golbery foi ao palácio da Alvorada e aquelas em que Geisel o visitou na granja do Ipê, onde morava. Os dois generais aproximaram-se durante o primeiro governo da ditadura, quando Geisel, com 56 anos, chefiou o Gabinete Militar do presidente Castello Branco e Golbery, com 52, fundou e dirigiu o Serviço Nacional de Informações. Voltaram ao poder no dia 15 de março de 1974. Tinham o propósito de desmontar a ditadura radicalizada desde 1968, com a edição do Ato Institucional 5. Queriam restabelecer a racionalidade e a ordem. Geisel recebeu uma ditadura triunfalista, feroz contra os adversários e benevolente com os amigos. Decidiu administrá-la de maneira que ela se acabasse. Não fez isso porque desejava substituí-la por uma democracia. Assim como não acreditava na existência de uma divindade na direção dos destinos do universo, não dava valor ao sufrágio universal como forma de escolha de governantes. Queria mudar porque tinha a convicção de que faltavam ao regime brasileiro estrutura e força para se perpetuar. Em dois outros livros (*A ditadura envergonhada* e *A ditadura escancarada*) procurei contar a história do consulado militar desde a deposição do presidente João Goulart, em 1964, até a caçada dos guerrilheiros do Partido Comunista do Brasil, nas matas do Araguaia, em 74. Neste, vão narradas as vidas de Geisel e Golbery, a articulação que os levou ao Planalto, a formação do governo e seu caminho até a eleição de 1974, na qual a ampla e inesperada vitória da oposição alterou o curso da ditadura.

GASPARI, Elio. *A Ditadura Encurralada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, ISBN: 853590509X, 528 p. (Série As Ilusões Armadas, vol. 4)

Gaspari se tornou depositário de cinco mil documentos do Arquivo Golbery e do diário de Heitor Ferreira, secretário particular de Geisel, “o sacerdote”, e de Golbery, “o feiticeiro” para escrever ‘A ditadura derrotada’ – primeiro volume do tríptico ‘O sacerdote e o feiticeiro’ – obra espetacular, já que trata de conversas e de assuntos cujo conteúdo nem mesmo os envolvidos sabiam. Num dos trechos mais importantes de ‘A ditadura derrotada’ fica-se sabendo que Geisel, antes de ser empossado em fevereiro de 1974, ouviu do general Dale Coutinho que o “negócio” – a repressão à subversão – “melhorou quando começamos a matar”, numa referência ao fim dos “confrontos armados” e dos “suicídios” suspeitos e ao surgimento da figura do “desaparecido”. “Ó Coutinho”, disse o futuro presidente, “esse troço de matar é uma barbaridade mas eu acho que tem que ser.” Disse isso com a mesma simplicidade com que repeliu o golpe dentro do golpe, ao vê-lo se desenhando após a vitória da oposição nas eleições de 1974. “Pois não fizemos uma eleição? É isso e pronto!” O resto das revelações fica para esta grande obra intitulada *A ditadura encurralada*.

CASTELO BRANCO, Carlos. *Os militares no poder*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008. ISBN: 978.85.209.1981-1, 640 p.

Reunidas pela primeira vez em 1977, em três volumes lançados pela Nova Fronteira, com o título *Os militares no poder*, as colunas de Castelinho ganham uma reedição. Agora, a acurada análise deste conturbado momento da História do Brasil feita pelo principal jornalista político do país durante duas décadas pode ser conferida por uma nova geração de leitores. Publicado em um único volume, *Os militares no poder* mostra um recorte temporal de um momento nebuloso, pouco explorado e pouco conhecido de fato deste período: o que vai do golpe que depôs o presidente João Goulart à edição do ato institucional número 5, em 13 de dezembro de 1968. O livro revela o papel que desempenharam as principais lideranças políticas e militares do país no processo de endurecimento do regime. E mostra como os dois primeiros generais militares, Humberto Castello Branco e Artur da Costa e Silva, acabaram sendo vítimas do regime que ajudaram a instaurar. As colunas ainda mostram o crescimento e a repressão do movimento estudantil e da esquerda armada, as tentativas frustradas de organização da oposição, a eleição que não houve entre Juscelino Kubitschek e Carlos Lacerda (primeiro adiada, depois cancelada; posteriormente os dois candidatos foram cassados) e conta em detalhes o episódio que serviu de pretexto para o AI-5: o discurso do deputado Marcio Moreira Alves. O livro, com prefácio do jornalista Merval Pereira, traz ainda o texto *Da conspiração à revolução*, em que Castelinho analisa os antecedentes do golpe, um encarte de fotos e um apêndice com diversos documentos da época, incluindo o discurso de João Goulart dois dias antes do golpe e a íntegra do AI-5.

CONY, Carlos Heitor. *A Revolução dos Caranguejos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004 (Coleção Vozes do Golpe, 1)

Vozes do golpe reúne quatro relatos – dois ficcionais e dois documentais – sobre experiências ligadas ao golpe militar de 31 de março de 1964 (ou 1o. de abril). Os textos relembram os acontecimentos que derrubaram o presidente João Goulart e instauraram o regime autoritário que se prolongou por mais de vinte anos (1964-1985), e cujos reflexos ainda estão presentes na vida dos brasileiros. Em *A Revolução dos Caranguejos*, Carlos Heitor Cony relembra sua atuação na imprensa durante o ano do golpe e conta as perseguições que sofreu – tanto do regime militar como de setores da esquerda. O escritor evoca o dia 1o. de abril de 1964 e uma caminhada em Copacabana na companhia do poeta Carlos Drummond de Andrade. Desse passeio resultaria a primeira – e ácida – crônica de Cony sobre o golpe. Os textos do escritor no jornal *Correio da Manhã* motivaram um pedido de prisão e um processo, movidos contra ele pelo então ministro da guerra, Arthur da Costa e Silva, além de lhe renderem o patrulhamento da ala esquerdista que considerava seus romances e crônicas “alienados”.

VENTURA, Zuenir. *Um voluntário da pátria*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004 (Coleção Vozes do Golpe, 2)

Vozes do golpe reúne quatro relatos – dois ficcionais e dois documentais – sobre experiências ligadas ao golpe militar de 31 de março de 1964 (ou 1o. de abril). Os textos relembram os acontecimentos que derrubaram o presidente João Goulart e instauraram o regime autoritário que se prolongou por mais de vinte anos (1964-1985), e cujos reflexos ainda estão presentes na vida dos brasileiros. Em *Um voluntário da pátria*, Zuenir Ventura rememora os acontecimentos que precipitaram o golpe militar, como o Comício das Reformas na Central do Brasil, em 13 de março, ao qual compareceram 300 mil pessoas, entre as quais o próprio Zuenir. No dia do golpe, o jornalista estava em Brasília, onde deveria assumir uma cadeira de professor na Escola de Comunicação da UnB. Sua descrição daquele dia é uma crônica preciosa porque inédita: ninguém ainda havia narrado o desenrolar dos fatos em Brasília, fora dos círculos oficiais. Zuenir relembra sua surpresa ao constatar que “pegar em armas” podia ser mais do que uma expressão retórica.

SCLIAR, Moacyr. *Mãe Judia, 1964*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004 (Coleção Vozes do Golpe, 3)

Vozes do golpe reúne quatro relatos – dois ficcionais e dois documentais – sobre experiências ligadas ao golpe militar de 31 de março de 1964 (ou 1o. de abril). Os textos relembram os acontecimentos que derrubaram o presidente João Goulart e instauraram o regime autoritário que se prolongou por mais de vinte anos (1964-1985), e cujos reflexos ainda estão presentes na vida dos brasileiros. Em *Mãe Judia, 1964*, Moacyr Scliar cria uma narrativa de ficção sobre o intrincado caso psiquiátrico em que um médico recém-formado toma conhecimento do monólogo de uma paciente do hospital em que trabalha. Trata-se de uma senhora judia que enlouqueceu depois do desaparecimento do filho, envolvido com grupos guerrilheiros na Porto Alegre de 1964.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. *A mancha*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004 (Coleção Vozes do Golpe, 4)

Vozes do golpe reúne quatro relatos – dois ficcionais e dois documentais – sobre experiências ligadas ao golpe militar de 31 de março de 1964 (ou 1o. de abril). Os textos relembram os acontecimentos que derrubaram o presidente João Goulart e instauraram o regime autoritário que se prolongou por mais de vinte anos (1964-1985), e cujos reflexos ainda estão presentes na vida dos brasileiros. Luis Fernando Verissimo compõe em *A mancha* uma narrativa de ficção ao mesmo tempo divertida e dolorosa. É a história de Rogério, um homem de meia idade, ex-prisioneiro do regime militar. Por obra do acaso, ele descobre, anos depois, ao ver uma mancha no carpete de um imóvel que pretende comprar, a sala em que havia sido torturado. O texto de Verissimo discute a dupla e paradoxal necessidade de quem viveu na carne a violência do regime autoritário: lembrar os acontecimentos extremos que marcaram aquele período, mas também esquecê-los, abandoná-los no passado para não inviabilizar a vida presente.

ASSIS, Denise. *Propaganda e Cinema a serviço do Golpe*. Rio de Janeiro: Mauad, 2001, 96 p. A publicação mostra o trabalho de pesquisa da jornalista desenvolvido ao longo do ano 2000, percorrendo uma trilha hoje despercebida do período de 1962-1964, onde encontrou a origem intelectual-ideológica do golpe de 1964

SIMÕES, Inimá. *Roteiro da Intolerância: a censura cinematográfica no Brasil*. São Paulo: SENAC, 1999, ISBN 857359070X, 264 p.

Um censor, velho professor em São Paulo, não satisfeito em desvendar pretensas técnicas utilizadas pelos cineastas para emitir mensagens subliminares (aquelas que levariam os expectadores a aderirem inconscientemente à causa do comunismo internacional), chegou a afirmar em correspondência a um general, que os filmes de Kung-Fu eram difusores das teses de Mao Tse-Tung. Outro, escalado para

examinar “Macunaíma”, filme de Joaquim Pedro de Andrade, assim o descreveu: “Macunaíma, um preto que vira branco e vai para a cidade dar vazão aos seus instintos sexuais, voltando depois para a selva, de onde viera”. Indicou então uma dezena de cortes, entre os quais a expressão “Muita saúde e pouca saúde, os males do Brasil são o que são”, que qualquer estudante aprende ao tomar contato com a literatura brasileira do século XX. Esses casos folclóricos e muitos outros relatados por Inimá Simões – autor deste roteiro sobre a intolerância cinematográfica no país – não responsabilizam apenas os burocratas arrogantes, considerados os “intelectuais” da Polícia Federal, que se escondiam à sombra da ditadura militar. Na verdade, a presença desses agentes e desse esquema protetor aponta para a existência de uma política obscurantista mais ampla, vigente no ciclo militar, nos chamados “anos de chumbo”. Apesar do esforço para aparentar legalidade, a censura limitou-se a executar orientações da alta hierarquia militar e dos órgãos de informação do regime ditatorial. Como explica Inimá Simões, o comportamento da censura não era errático, sem critérios. Essa irracionalidade foi mais aparente que real, pois articulava-se a um projeto político de controle da sociedade. Dentro dessa perspectiva histórica o autor relata nesse livro, fatos e informações para o leitor pensar o país, o cinema e a censura com mais clareza. Na medida do possível, cita a presença da censura em outros países, pois que censura é assunto universal, próprio de sociedades fechadas

Sítios na Internet

MEMÓRIAS REVELADAS. Criado em 13 de maio de 2009, o Centro de Referência das Lutas Políticas no Brasil (1964-1985) – Memórias Reveladas é coordenado pelo Arquivo Nacional, da Casa Civil da Presidência da República. Tem por objetivo tornar-se um espaço de convergência, difusão de documentos e produção de estudos e pesquisas sobre o regime político que vigorou entre 1º de abril de 1964 e 15 de março de 1985. Congregando instituições públicas e privadas, e pessoas físicas que possuam documentos relativos à história política do Brasil durante os governos militares, o Centro é um pólo catalisador de informações existentes nos acervos documentais dessas Instituições e pessoas. No Banco de Dados Memórias Reveladas, acessável por este hotsite, encontra-se a descrição do acervo documental custodiado pelas instituições participantes. Em alguns casos, é possível visualizar documentos textuais, cartográficos e iconográficos, entre outros. Mantém um portal no qual podem ser consultadas publicações em meio eletrônico, exposições virtuais, vídeos e entrevistas. Ver www.memoriasreveladas.gov.br

ARMAZÉM MEMÓRIA. Sítio na Internet que visa colaborar com o desenvolvimento de políticas públicas que possam garantir ao cidadão brasileiro o acesso à sua memória histórica, através de Bibliotecas Públicas Virtuais. Reune de forma digital: coleções de periódicos, depoimentos, livros, vídeos, áudios, artigos, documentos e imagens; É uma obra de natureza histórica e educativa com foco nos direitos humanos, cujo conteúdo é de interesse público. Por ele, por exemplo, se pode ter acesso ao *Relatório Final do Projeto Brasil Nunca Mais*, que deu origem ao livro publicado pela Editora Vozes. Acesso: www.armazemmemoria.com.br

ACERVO DA LUTA CONTRA A DITADURA. Centro de documentação e sítio na internet mantido pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul. Contém um resmo histórico dos “anos de chumbo”, lista de mortos e desaparecidos, registro de ações e legislação, entre outros documentos de interesse para pesquisa. Disponível em www.acervoditadura.rs.gov.br

CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO EREMIAS DELIZOICOV. O Centro de Documentação Eremias Delizoicov e a Comissão de Familiares dos Mortos e Desaparecidos Políticos organizaram e desenvolveram um sítio na internet com o objetivo de divulgar as investigações sobre as mortes, a localização dos restos mortais das vítimas da ditadura e identificar os responsáveis pelos crimes de

tortura, homicídio e ocultação dos cadáveres de dezenas de pessoas durante o período da ditadura militar no Brasil (1964/85). O site tem em sua base de dados os nomes de 383 mortos e desaparecidos, textos sobre a anistia, a guerrilha do Araguaia, a vala clandestina do Cemitério de Perus, a história das organizações de esquerda, dos órgãos de repressão e os principais fatos políticos ocorridos no período. O site tem mais de 3 mil documentos digitalizados, entre eles os produzidos no DOPS, biografias, fotos e vídeo sobre as pessoas que foram vítimas do regime civil-militar, informações sobre os militares que participaram da repressão, além de notícias atualizadas e textos especializados sobre o assunto. Disponível em www.desaparecidospoliticos.org.br.

MEMÓRIA E DIREITOS HUMANOS NO MERCOSUL. BIBLIOTECA E MATERIAIS DIDÁTICOS. O “Projeto Memória e Direitos Humanos no MERCOSUL. Biblioteca e materiais Didáticos” mantém uma Biblioteca Virtual, que tem como objetivo contribuir para fortalecer a capacidade dos sistemas educativos para a formação democrática nos países do MERCOSUL e oferecer ferramentas de reflexão e formação sobre a temática. A Biblioteca é formada por produções literárias, musicais, teóricas, audiovisuais sobre direitos humanos e memória do passado recente na Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai. A seleção de materiais que integram as diferentes coleções é resultado de um relevamento realizado por cada país e responsabilidade de seus respectivos Ministérios da Educação. Além das coleções, o projeto oferece estratégias didáticas para a utilização dos materiais publicados e o guia de procedimentos utilizado para seu relevamento. Acessível em Português e Espanhol em www.memoriaenelmercosur.educ.ar

GRUPO TORTURA NUNCA MAIS SP. Sitio institucional do Grupo Tortura Nunca Mais de São Paulo no qual há informações sobre ações e mobilização sobre temas relativos à denúncia e combate à tortura, a defesa dos direitos humanos e o combate à criminalização dos movimentos sociais. Acesso: www.torturanuncamais-sp.org

GRUPO TORTURA NUNCA MAIS RJ. Sitio institucional do Grupo Tortura Nunca Mais do Rio de Janeiro no qual há informações sobre ações e mobilização sobre temas relativos à denúncia e combate à tortura, a defesa dos direitos humanos e o combate à criminalização dos movimentos sociais. Acesso: www.torturanuncamais-rj.org.br

MEMÓRIAS DO REGIME MILITAR: a Revista Veja organizou suas reportagens sobre o período da ditadura num site especial que mantém disponível *on line* sob o título “*Memórias do Regime Militar*”. A Editora Abril é a produtora do material, Para acesso ver: http://veja.abril.com.br/idade/exclusivo/regime_militar/abre.html

ANOS DE CHUMBO: a RBS TV organizou um arquivo com imagens, reportagens, linha do tempo, entrevistas, fotos e materiais diversos, entre os quais áudios e vídeos históricos sobre o período da ditadura militar chamado *Anos de Chumbo*. Para acesso ver: www.clicrbs.com.br/anosdechumbo/jsp/default.jsp?uf=1&local=1

O presente livro é resultado do esforço do Ministério da Educação de Brasil com o projeto “Memória e Direitos Humanos no MERCOSUL”, fruto da cooperação entre os Ministérios da Educação dos países membros do MERCOSUL (Argentina, Paraguai, Uruguai e Brasil) e patrocinado pela Organização de Estados Americanos (OEA) com o objetivo de fortalecer a capacidade dos sistemas educativos para a formação democrática dos países membros, por meio da elaboração de materiais didáticos que estimulem uma reflexão sobre a memória do passado recente e do respeito pelos Direitos Humanos.

Consideramos que esta publicação poderá contribuir para a compreensão do mosaico de contextos autoritários pelos quais o continente percorreu, permitindo uma maior reflexão sobre este recorte específico sobre os direitos humanos como é o resgate da memória histórica. Este livro espera contribuir para fortalecer nossa identidade nacional como país que respeita os direitos humanos assim como também contribuir com fundamentos conceituais e de interpretação que permitam consolidar valores democráticos.

ISBN 978-85-7238-460-5



9 788572 384605