

# CINEMA, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

## O uso de filmes em sala de aula e a disputa pela narrativa sobre a ditadura civil-militar brasileira<sup>1</sup>

Danielle Parfentieff de Noronha\* & Paulo Renato Vitória\*\*

**Resumo:** Neste trabalho, propomos uma reflexão em torno da relação entre cinema, memória e educação em direitos humanos, com a finalidade de pensar o uso de obras audiovisuais como ferramentas complementares em sala de aula. Pretendemos demonstrar, através de uma metodologia analítica, como o uso – e a escolha – dessas ferramentas pode servir tanto para promover a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social liberadora, quanto para consolidar as versões hegemônicas sobre o passado que estimulam a passividade diante da realidade sócio-histórica. Em um primeiro momento, apresentamos algumas considerações sobre cinema, memória e educação em direitos humanos, para depois analisarmos os filmes *O Que É Isso, Companheiro?* e *Batismo de Sangue*, ambos sobre a ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985). As duas obras servem como exemplo de diferentes formas de representar o passado e demonstram as múltiplas tensões existentes em torno da construção da memória sobre o período.

**Palavras-chave:** cinema, ditadura, educação em direitos humanos, memória, representação

**CINEMA, MEMORY AND HUMAN RIGHTS EDUCATION: THE USE OF FILMS IN THE CLASSROOM AND THE DISPUTE OVER THE NARRATIVE ABOUT THE BRAZILIAN CIVIL-MILITARY DICTATORSHIP**

**Abstract:** In this work, we propose a reflection on the relation between cinema, memory and human rights education, willing to think about the uses of audiovisual products as complementary tools in the classroom. We intend to demonstrate, through an analytical methodology, how the use – and the choice – of these tools can serve both to promote the formation of critical subjects committed to

\* Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, Brasil.

\*\* Universidade Tiradentes, Aracaju, Brasil.

<sup>1</sup> Uma versão embrionária deste trabalho foi apresentada pela primeira autora no evento *Colonialidad/decolonialidad del poder/saber/ser: educación e interculturalidad*, que ocorreu em Bogotá, Colômbia, em 2015. A presente versão é fruto de um trabalho de revisão, tradução e ampliação do texto original, realizado em coautoria com o segundo autor, em diálogo com seus aportes específicos.

social transformation, and to consolidate hegemonic versions of the past that stimulate passivity in the face of socio-historical reality. In a first moment, we present some considerations about cinema, memory and human rights education. Later, we analyse the films *Four Days in September* and *Baptism of Blood*, both about the civil-military dictatorship in Brazil (1964-1985). The movies serve as examples of different ways of representing the past and demonstrate the multiple tensions surrounding the construction of memory over that period.

**Keywords:** cinema, dictatorship, education, memory, representation

**CINÉMA, MÉMOIRE ET ÉDUCATION AUX DROITS DE L'HOMME: L'UTILISATION DE FILMS DANS LA SALLE DE CLASSE ET LA CONTROVERSE AUTOUR DU DISCOURS SUR LA DICTATURE CIVILO-MILITAIRE BRÉSILIENNE**

**Résumé:** Dans cet ouvrage, nous proposons une réflexion sur la relation entre cinéma, mémoire et éducation aux droits de l'homme, désireuse de réfléchir à l'utilisation des produits audiovisuels comme outils complémentaires en classe. Nous avons l'intention de démontrer, au moyen d'une méthodologie analytique, comment l'utilisation et le choix de ces outils peuvent à la fois favoriser la formation de sujets critiques engagés dans la transformation sociale et consolider des versions hégémoniques du passé, stimulant la passivité face à la réalité socio-historique. Dans un premier temps, nous présentons quelques considérations sur le cinéma, la mémoire et l'éducation aux droits de l'homme. Plus tard, nous analysons les films *Qu'est-ce que c'est, mon compagnon?* et *Baptême du Sang*, tous deux sur la dictature civilo-militaire au Brésil (1964-1985). Les films servent d'exemples de différentes manières de représenter le passé et illustrent les multiples tensions entourant la construction de la mémoire au cours de cette période.

**Mots-clés:** cinéma, dictature, éducation aux droits de l'homme, mémoire, représentation

## Introdução

Pensar a relação entre cinema e memória e sobre o possível uso de obras audiovisuais como ferramentas complementares de ensino requer um olhar mais amplo sobre os meios de análise e interpretação das narrativas, linguagens e discursos que contêm as produções cinematográficas. Em primeiro lugar, se assumirmos o cinema como uma linguagem complexa, que supõe uma também relação entre autor e espectador, podemos chegar a diversas possibilidades de uso, análise e interpretação. Os filmes são instrumentos que possibilitam distintos exercícios, desde múltiplas perspectivas possíveis, que podem ser um importante mecanismo para (re)construir conhecimentos, narrativas e «fabricar consensos» (Chomsky & Herman, 2013). Neste sentido, através da imagem e de seus sentidos conotados e denotados, o cinema pode reforçar narrativas hegemônicas ou apresentar versões contra-hegemô-

nicas, capazes de (re)formular significados sobre o passado – e também sobre o presente – para um público atual.

Pensando especificamente no uso de tais ferramentas em sala de aula, há que discutir também o papel do professor enquanto mediador, sempre intencionado, entre as motivações autorais próprias da obra cinematográfica e a sua recepção/interpretação/apropriação por parte dos educandos. Tal papel requer diferentes posturas e decisões, que vão desde a seleção das obras a serem utilizadas até ao tipo de abordagem, a instigação dos debates e reflexões, a contextualização sócio-histórica e (geo)política e, sobretudo, a aproximação da obra à realidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Todas essas questões são, de alguma forma, permeadas por uma questão de fundo (que será retomada mais adiante) que Paulo Freire (1996: 31-32) sintetiza da seguinte maneira:

Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente de repente nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?

Dessa forma, em um primeiro momento, o objetivo deste artigo é apresentar algumas considerações mais gerais sobre a relação entre cinema, memória e educação em direitos humanos, para pensar alguns limites e possibilidades da linguagem audiovisual enquanto ferramenta de produção e reprodução de narrativas sobre períodos históricos, como a ditadura civil-militar brasileira, que podem tanto contrapor-se às narrativas hegemônicas, e possibilitar o encontro com representações de memórias silenciadas ou periféricas, quanto reforçar, legitimar ou naturalizar as versões predominantes. A partir daí, desenvolvemos uma reflexão sobre como os filmes podem ajudar na construção de novas formas de entender o passado – e, assim, também na possibilidade de se intervir ativamente sobre o presente com vista a buscar a construção de um futuro outro.

Num segundo momento, passamos a uma análise de dois filmes<sup>2</sup> que apresentam pontos de vista bastante distintos sobre um mesmo passado, sobretudo no que se refere à representação da juventude da época, para apontar os diferentes modos de interpretar e significar o regime autoritário vivido no Brasil, o que reforça a necessidade de que se busque a compreensão dos signos e símbolos que compõem uma obra audiovisual, principalmente quando nos propomos a utilizá-la para fins pedagógicos. Terminamos o artigo com algumas reflexões que possuem

---

<sup>2</sup> A proposta está baseada na análise realizada no âmbito da dissertação de mestrado da primeira autora, defendida em 2013, em que são estudadas as representações das juventudes do período correspondente à ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) nas narrativas do cinema brasileiro contemporâneo.

o objetivo de contribuir para a discussão em torno da pertinência do uso desse tipo de narrativa em sala de aula, como também da necessidade de um trabalho crítico de seleção e interpretação das obras.

Partimos da premissa de que a relação entre realidade e ficção presente nos filmes baseados em acontecimentos históricos pode criar, reforçar ou modificar o imaginário sobre o passado e, da mesma forma, pode atuar na construção de discursos imaginativos sobre a história. No caso específico da ditadura civil-militar brasileira, o cinema destaca-se como uma das principais formas de arte com respeito a construções diversas do que *foi* a ditadura e, por isto, torna-se uma importante ferramenta para auxiliar na construção de novos conhecimentos baseados na autonomia, na busca pela emancipação social, na construção de uma cultura de direitos humanos e no resgate de versões e saberes marginalizados sobre o passado, irrompendo nessa disputa de sentidos. Além disso, o cinema também permite a representação visual das variadas formas de violação perpetradas pelo regime autoritário a partir do uso de diferentes símbolos já naturalizados no imaginário social sobre a nação, assim como também a identificação das forças políticas e econômicas – nacionais e estrangeiras – que apoiaram, justificaram e se beneficiaram de tais violações, seus interesses específicos no passado e no presente.

### **Cinema, memória e educação em direitos humanos**

O cinema é resultado de um conjunto de intenções somado às percepções dos espectadores. É, portanto, uma arte produzida por um autor (neste caso, coletivo) para um público específico, cultural e socialmente determinado, que pode ganhar múltiplas, complexas e imprevisíveis dimensões de recepção e interpretação. Neste sentido, é um campo de diversas disputas, em que há uma tensão – nem sempre visível – entre as mais diferentes posições ideológicas. Entendemos a imagem cinematográfica como representação, que sempre requer um passado, e como ficção, que sempre é resultado de uma escolha. Entretanto, o realismo contido nas imagens cinematográficas possibilita a identificação do público com o seu conteúdo e uma maior facilidade de compreensão do seu discurso. Através de seu «efeito de real» (Barthes, 2004) e das estratégias utilizadas para criar um universo realista e crível, é ocultado o sentido construído conotativamente, o que transforma as imagens intencionais e contingentes em narrativas com forte apelo sensitivo, como sendo «naturais» e «verdadeiras». Por conseguinte, entendemos que a naturalização impossibilita que elas sejam percebidas como sistema de valores, já que as imagens têm a capacidade de naturalizar e ocultar o que de alguma forma foi construído por trás – e para além – das câmeras.

A imagem em movimento faz da cinematografia uma das mais realistas expressões artísticas, que – devido à montagem – possibilita a continuidade de diferentes tempos e espaços (Menezes, 1996), colocados diante do público no mesmo momento presente. A linguagem visual tem a possibilidade de afastar o seu autor e criar uma relação imediata em que estão envolvidos a imagem e o espectador, a partir da conexão entre imaginário e memória. A imagem elucidada, a partir do contato visual e auditivo do espectador, muitos significados que foram anteriormente negociados (ou impostos) dentro dos campos simbólicos e culturais de uma sociedade.

Além de permitirem a exposição de memórias individuais, os filmes também trazem em suas narrativas diferentes formas de entender o passado e, conseqüentemente, são capazes de atuar na formulação da memória social e na consolidação de diferentes concepções (mais ou menos abrangentes) de direitos humanos. A memória é, portanto, um campo em permanente tensão. Aqueles que possuem os meios de produção e exibição de conteúdos sobre o passado possuem a prerrogativa de impor hegemonicamente pontos de vistas que silenciam outras versões sobre um mesmo período, ao ponto de legitimar, justificar ou naturalizar até mesmo gravíssimas violações de direitos humanos, como as ocorridas durante a ditadura.

Reyes Mate (2011) afirma que «a injustiça é uma desigualdade que tem em conta o tempo, porque é histórica, ou seja, foi causada pelo homem. Por isso, há que se ver o que está atrás do espelho, o que se esconde atrás da aparência, o esquecido pela presença» (pp. 465-466, tradução nossa). Esse autor defende uma concepção de justiça baseada na identificação de injustiças concretas, chamando a atenção para a conexão entre o passado e o presente, e propõe seis teses, interconectadas, que permitem evidenciar a relação entre a luta pela memória (a partir da visibilização das injustiças) e a construção de uma cultura de direitos humanos:

1. Sem memória não há injustiça; 2. A justiça como memória determinada da injustiça. Temos que pensar então a justiça tendo em conta a incapacidade radical de fazer memória total da injustiça; 3. A memória abre expedientes que a ciência dá por arquivados; 4. A memória permite resgatar o velho conceito de justiça geral; 5. Sem memória a justiça global não pode ser universal; 6. A memória não é a justiça, mas o início de um processo justo cujo final é a reconciliação. (Mate, 2011: 478-485, tradução nossa)

No caso da ditadura brasileira, a construção da memória está em constante movimento e negociação, e memórias silenciadas buscam espaços para compartilhar os seus relatos sobre aqueles anos. É, sobretudo, a partir da exposição das injustiças ocorridas no período que essas memórias marginais buscam reabrir os expedientes que foram arbitrariamente fechados pelos próprios militares, que se autoanistiaram de toda a responsabilidade penal diante das violações cometidas e comumente equiparam seus atos de violação sistemática de direitos humanos (perseguições, censura, tortura física e psicológica, assassinatos, desaparecimentos forçados, etc.)

aos atos de resistência dos movimentos de insurgência. Como se verá mais adiante, essa disputa se torna evidente nos filmes analisados.

Com relação às representações, não podemos ignorar o fato de que não são apenas os filmes que tratam especificamente da ditadura civil-militar os que constroem e/ou reforçam as versões hegemônicas sobre o período. O contexto internacional que permeia o regime militar, marcado pela Guerra Fria e o alinhamento do Brasil ao bloco capitalista, encabeçado pelos Estados Unidos, fizeram do anticomunismo um conteúdo de fundo comum à imensa maioria dos produtos culturais consumidos no país. Com a queda do muro de Berlim, o projeto civilizatório da modernidade/colonialidade<sup>3</sup> capitalista atingiu, sob o manto da globalização neoliberal, um status ainda mais hegemônico e unilateral no que diz respeito aos produtos culturais mais difundidos e legitimados, de maneira que a ditadura é representada – mesmo que por omissão – como um «mal necessário»<sup>4</sup>, um conjunto de generais que teve que cometer alguns abusos «inevitáveis» em nome de um bem maior, que consistia em combater o comunismo e as suas supostas ameaças às liberdades.

Seguindo Ospina (2012: 128), entendemos que a memória vai além de um conglomerado de informação «na medida em que se encontra carregada significativamente ao estar indissolivelmente vinculada a complexos processos sociais». Por essa razão, as narrativas dissidentes encontram resistência, dado que confrontam sentidos emocionalmente construídos e consolidados na memória coletiva. Para a autora, «daí justamente que se materialize e reconfigure a si mesma no social e, por sua vez, outorgue sentido à realidade em geral através da permanente conexão ou interação entre passado e presente» (Ospina, 2012: 128, tradução nossa). Neste sentido, um filme que busque questionar as memórias dominantes sobre a ditadura tende a confrontar outras informações naturalizadas que compõem as referências que compartilhamos sobre o período.

O cinema, um dos meios possíveis de se elaborar versões sobre o passado, faz parte dessa tensão que busca (re)significar aquele passado para um público presente. Neste sentido, a rememoração – que começa com a escolha desse tema e sua produção – é também um ato político que reflete uma tomada de posição. Igualmente, a escolha dos filmes que serão apresentados

---

<sup>3</sup> Assumimos neste trabalho a premissa de que a modernidade e a colonialidade são as duas caras, inseparáveis, de um mesmo fenômeno, cujo ato constitutivo foi a conquista da América (Quijano & Wallerstein, 1992). Conforme explica Coronil (2005: 4), «o colonialismo é o lado escuro do capitalismo europeu; não pode ser reduzido a uma nota de rodapé em sua biografia». Nas palavras de Mignolo (2010: 46), «Se a colonialidade é constitutiva da modernidade, no sentido de que não pode haver modernidade sem colonialidade, então a retórica da modernidade e a lógica da colonialidade são também dois lados da mesma moeda» (tradução nossa).

<sup>4</sup> Em uma entrevista concedida ao jornalista Kennedy Alencar em 2014, o ministro do Supremo Tribunal Federal brasileiro, Marco Aurélio Melo, definiu a ditadura militar brasileira como um «mal necessário, tendo em conta o que se avizinhava», sintetizando a opinião hegemônica sobre o tema (<https://www.youtube.com/watch?v=83tscv7ucCI>).

em sala de aula e utilizados com fins pedagógicos também é um ato político do educador (da mesma forma que a opção por não utilizar este recurso ou utilizá-lo desde outras perspectivas também o são). O cinema apresenta versões possíveis que priorizam as representações de olhares específicos e pode ser compreendido como um meio de disseminação de discursos díspares sobre experiências passadas (Ricoeur, 2007).

Ao tratar de uma memória traumática, como a dos períodos de repressão na América Latina, tanto para as pessoas que sofreram violências (e para seus familiares) quanto para o Estado que permitiu este tipo de violação (Canabarro, 2014) – e muitas vezes tentou apagar essa memória sem as devidas explicações e punições –, os outros saberes sobre aquele período ganham ainda mais importância. É através dessas vozes que as versões tensionam. É através delas que não nos esquecemos, tampouco perdoamos, e podemos buscar alternativas de reparações, tanto para as pessoas individualmente afetadas quanto para nossa memória social.

Desde a década de 1960, a produção cinematográfica brasileira passou a acumular um grande número de obras que manifestam representações sobre a ditadura, principalmente a partir de metade da década de 1990, com a chamada retomada do cinema brasileiro<sup>5</sup>. Os filmes trazem para o presente leituras sobre o passado, marcadas por alguns signos e símbolos comuns, mas que apresentam diferentes histórias e perspectivas. Entre as obras é possível encontrar distintos gêneros que normalmente tiveram seus argumentos pautados em biografias, fatos políticos e/ou sociais importantes ou em experiências vividas pelos próprios autores. Assim, memórias individuais atuam sobre a memória coletiva, e também ao contrário, criando um espaço para versões silenciadas e promovendo novos pontos de vista e entendimentos com relação ao passado – e ao presente.

O uso intencional de obras cinematográficas em sala de aula, para além de dar voz a memórias individuais silenciadas, permite o contato com outras realidades diferentes e a identificação dos diversos elementos comuns entre as histórias de diferentes povos, o que, por sua vez, possibilita um olhar mais amplo, tanto em termos (geo)políticos quanto em relação a práticas e estratégias de resistência. Neste sentido, a abordagem audiovisual acerca das violações de direitos humanos perpetradas em países vizinhos, como Argentina, Bolívia, Chile, Paraguai e Uruguai, por exemplo, proporciona a identificação de atores externos, como o Governo dos Estados Unidos, seus aliados europeus e uma constelação de interesses corporativos transnacionais, como promotores, coordenadores e financiadores do terrorismo de Estado em nosso continente, através do chamado Plano Condor.

Essa compreensão, por seu turno, permite ainda identificar a continuidade de diversas políticas intervencionistas e neocolonialistas na atualidade, justificadas através de argumentos simi-

---

<sup>5</sup> Sobre esse tema, ver De Noronha (2018).

lares aos usados nas décadas de autoritarismo: o combate à corrupção, a luta anticomunista, a defesa da liberdade, da democracia e dos direitos humanos, por exemplo. Mesmo que os métodos de intervenção tenham sido modificados, o saqueio dos recursos naturais e a repressão dos movimentos que defendem a soberania dos povos latino-americanos segue o curso iniciado com a invasão da América em 1492, como denunciam diversos autores (Grosfoguel, 2006; Castro-Gómez, 2005; Mignolo, 2010; Coronil, 2005; Walsh, 2012; Maldonado-Torres, 2008; Dussel, 1993; Lugones, 2008; entre outros). Ao conhecermos melhor a história da América Latina, podemos aprender com o passado para traçar estratégias mais adequadas para resistir às forças anti-democráticas que assolam nossos povos no presente e, assim, recuperar a capacidade de construir um futuro novo, independente, soberano, fraterno e democrático.

Com Paulo Freire, entendemos que a educação é um processo dialógico, colaborativo e afetivo que busca o conhecimento da realidade através da autonomia e da distribuição democrática do poder e se propõe a intervir em favor da superação das desigualdades sociais. Para tanto, é fundamental a apropriação crítica – por parte dos sujeitos envolvidos no processo – da história da sua comunidade, o questionamento dos fatos que conduziram à realidade em que se vive e sobre o que se pode fazer para modificar esta realidade, o porquê de ocorrerem violações de direitos humanos e, finalmente, o porquê de existirem setores que não querem que os povos entendam e transformem a sua realidade. Deste modo, as propostas freirianas se aproximam dos principais postulados da perspectiva que ficou conhecida como «teoria crítica dos direitos humanos»<sup>6</sup>, que permeia este trabalho e que também fundamenta o nosso entendimento do que seja uma educação em direitos humanos, crítica e liberadora, que permita:

construir direitos desde outras perspectivas, práticas e teóricas, em outros espaços e sob outros paradigmas epistêmicos, diversos e pluriversais (dentro e fora do Ocidente), que tenham em comum o rechaço a todos os discursos e dinâmicas sociais que justificam ou aceitam como naturais as relações humanas baseadas na dominação, exploração, humilhação e em todas as formas de inferiorização de uns por outros, além das relações com o entorno natural que coloquem em risco a possibilidade de continuidade da vida de todos os seres humanos, incluídas as gerações futuras. (Vitória, 2018: 213)

---

<sup>6</sup> Tomamos como principais referenciais desta perspectiva o pensamento de autores como Joaquín Herrera Flores, David Sánchez Rubio, Helio Gallardo, Franz Hinkelammert, Marcos Roitman, Antonio Carlos Wolkmer, Boaventura de Sousa Santos, entre outros. Em linhas bastante gerais, os principais elementos que caracterizam as ditas perspectivas críticas sobre direitos humanos são, por uma parte, a identificação dos direitos humanos realmente existentes como produtos culturais específicos da modernidade ocidental e a problematização crítica do seu universalismo abstrato e do seu formalismo fetichista; por outra, a reivindicação do carácter necessariamente político dos direitos humanos, o que conduz à desnaturalização das injustiças que são impostas, legitimadas e justificadas pelo pensamento dominante, para assim construir e visibilizar propostas alternativas, orientadas à transformação social em favor das maiorias oprimidas e exploradas.



Nas palavras de Boaventura de Sousa Santos (2009: 49), «não há conhecimento que não seja conhecido por alguém e para algum propósito. Todas as formas de conhecimento mantêm práticas e constituem sujeitos». Herrera Flores (2009: 94), por sua vez, afirma que «toda a pretensão de neutralidade valorativa se aproxima muitíssimo da aceitação acrítica das injustiças e opressões que dominam o mundo da globalização neoliberal» (tradução nossa). No mesmo sentido, para Freire (1996), a questão da neutralidade do professor não passa de uma abstração, dado que, no mundo real e objetivo, a não tomada de posição com relação às injustiças existentes supõe a legitimação das mesmas, o que também é um ato político e segue uma posição ideológica clara, que favorece interesses políticos e econômicos concretos de determinados grupos em detrimento de outros.

Por outro lado, deixar de lado a pretensão de neutralidade não implica a adoção de uma postura «manipuladora» ou «doutrinária», mas responsabilidade diante dos problemas do mundo, amor pela humanidade (Freire, 1996) e, principalmente, honestidade intelectual diante dos sujeitos do processo educativo. O ponto de partida da perspectiva freiriana é uma postura de combate aos discursos, práticas e instituições que legitimam a exploração humana e a inferiorização de uns seres humanos por outros. Nas suas palavras, «o saber alicerçante da travessia na busca da diminuição da distância entre mim e a perversa realidade dos explorados é o saber fundado na ética de que nada legitima a exploração dos homens e das mulheres pelos homens mesmos ou pelas mulheres» (Freire, 1996: 51). Ainda segundo Freire (1987: 45),

[O amor] é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é um compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Pensando as salas de aula como espaços de reflexão e aprendizagem mútua, o uso de filmes como recursos pedagógicos passa também pela necessidade de uma compreensão mais profunda da linguagem audiovisual e do entendimento contextual com relação à sua produção, como um artefato cultural, submetida também a questões econômicas, sociais e políticas. Em uma sociedade cada vez mais cercada por imagens, também parece primordial que a escola, isto é, os professores, desenvolvam nos alunos a competência de ver e interpretar criticamente, para além dos sentidos evidenciados da mensagem. Para Menezes (1996: 26),

Não é imediata a percepção de que, da mesma forma que aprendemos a ler, devemos também aprender a ver. Como no processo de compreensão da linguagem escrita, também na linguagem visual vários níveis diferenciados de apreensão são possíveis diante da mesma obra. Nossa compreensão do que vemos depende da nossa capacidade de perceber o que está incorporado na constituição de uma imagem, seus conceitos, suas referências – enfim, seu diálogo – para perceber a profundidade de suas implicações. Se na leitura de textos é mais fácil

assumir nossa incapacidade de compreender determinadas coisas, na leitura de imagens é mais comum atribuir ao outro a incapacidade de fazer-se entender. Isso é válido para qualquer linguagem visual. (tradução nossa)

Nesse sentido, Pires e Silva (2014) propõem uma desorganização escolar das imagens produzidas pelo cinema com o objetivo de ver e pensar diante dessa crescente inflação de imagens. Para eles, «quando empregado de forma crítica na escola, o cinema funciona como construtor de um conhecimento novo» (Pires & Silva, 2014: 611). Ainda segundo os autores, «crítica no sentido de chamar a atenção para as significações culturais produzidas pelos filmes, as relações de poder às quais estariam articulados e, finalmente, quais as práticas sociais que promovem e produzem» (p. 611). Além disso, ainda consideram importante o desenvolvimento de um aprendizado cultural que favoreça a expansão de uma análise visual crítica das obras cinematográficas – e também de outros produtos visuais –, que impulse a desnaturalização das imagens e o olhar crítico, além de, acrescentamos, proporcionar a decolonização do olhar (Colombres, 2012; De Noronha, 2017). A análise que segue tem o propósito de realizar um exercício crítico, contextual e decolonial no sentido acima proposto, de maneira a evidenciar distintas questões em torno de duas importantes produções cinematográficas brasileiras sobre o período da ditadura militar.

### ***Batismo de Sangue e O Que É Isso, Companheiro?: diferentes pontos de vista sobre um mesmo passado***

Por trás das representações e das disputas pela memória da ditadura brasileira estão conceitos que fazem parte desse cenário tenso, em que há uma luta pelos significados sobre aquele período. Através das narrativas que rememoram aqueles anos se busca indicar um modo para a sociedade entender e compartilhar o passado. Acreditamos que essa questão está também vinculada à ideia de reconciliação, em que o perdão está em negociação e a conciliação nacional ainda está em curso, dada a impunidade dos agentes do terrorismo de Estado e a persistência de diferentes interesses (nacionais e estrangeiros) que motivaram tais violações enquanto importantes agentes da realidade política atual.

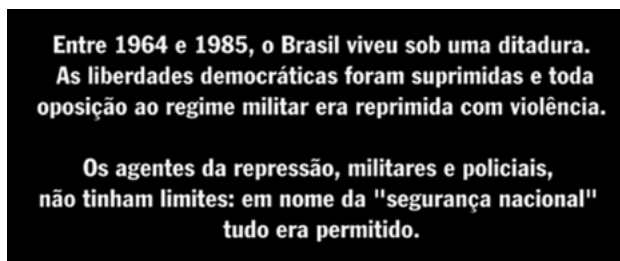
Nas produções cinematográficas sobre o regime inaugurado em 1964, a juventude aparece como uma das categorias mais representadas e significadas. Os filmes *O Que É Isso, Companheiro?* e *Batismo de Sangue* apresentam diversos componentes que são utilizados em outras obras para representar os jovens do período que, por utilizarem signos comuns para caracterizá-los, aparentam trazer significados similares, mas que, na realidade, são muito distintos. Ademais, ambas as obras têm em comum o fato de serem baseadas em livros biográficos: *O Que É*

*Isso, Companheiro?* (1981), de Fernando Gabeira, e *Batismo de Sangue* (1982), de Frei Betto. Os filmes foram inspirados em histórias consideradas reais, que trazem memórias de pessoas que viveram a juventude no período militar, a partir de uma ótica pós-ditatorial. Sem a pretensão de fazer uma extensa análise das obras<sup>7</sup>, o nosso objetivo neste tópico é enfatizar semelhanças e diferenças na hora de interpretar e reivindicar a memória sobre o período, apontando possibilidades distintas de construção e intenção sobre aqueles anos.

O filme *O Que É Isso, Companheiro?*, dirigido por Bruno Barreto, narra o sequestro do embaixador estadunidense Charles Burke Elbrick pelo Movimento Revolucionário Oito de Outubro (MR8), com a participação da Aliança Libertadora Nacional (ALN), no Rio de Janeiro, em setembro de 1969. Já *Batismo de Sangue*, com direção de Helvécio Ratton, retrata o envolvimento de frades dominicanos com a ALN, em 1968<sup>8</sup>. Ambas as obras começam com letreiros para contextualizar as histórias que se iniciam (Figura 1), recurso utilizado durante outros momentos das longas-metragens.

FIGURA 1

**Letreiro que inicia o filme *Batismo de Sangue***



O uso do texto demonstra a pretensão histórica dos autores, mesmo que o gênero adotado para construir a narrativa seja a ficção, algo comum em filmes baseados em fatos históricos. Outro exemplo dessa questão pode ser percebido no começo da obra de Barreto, quando os personagens estão na «marcha dos cem mil», uma manifestação multitudinária que aconteceu no Rio de Janeiro contra a ditadura, e as imagens do filme, que neste momento estão em preto e branco, se misturam com cenas filmadas no mesmo dia da marcha, com o coro de «o povo unido jamais será vencido» (Figura 2). Os dois filmes também utilizam datas, locais e aconte-

<sup>7</sup> Para uma etnografia dos filmes, ver De Noronha (2013, 2015).

<sup>8</sup> Vale ressaltar que Bruno Barreto não participou de nenhum movimento contrário à ditadura, mas possui algumas lembranças sobre o período. Já o diretor Helvécio Ratton integrou um grupo revolucionário, foi preso três vezes e exilado do país. As trajetórias dos diretores são fatores importantes para entender como se realizaram as narrativas cinematográficas e quais são as relações com a memória do período (ver De Noronha, 2013).

cimentos históricos – como a chegada do ser humano à lua ou a morte de Carlos Marighella – para levar a narrativa ao passado e criar identificação com os espectadores.

FIGURA 2

Jovens participam da passeata dos cem mil em *O Que É Isso, Companheiro?*



As duas narrativas nos apresentam jovens descontentes com a direção política do país que se aproximam – de diferentes formas – da luta armada com o objetivo de derrocar o governo militar. Em *O Que É Isso, Companheiro?*, um grupo de jovens entra para uma organização clandestina e, em *Batismo de Sangue*, outro grupo de jovens, que são frades dominicanos e universitários (Figura 3), se unem a uma organização com o objetivo de lutar – mas sem pegar em armas – contra a repressão. Em ambos temos contato com jovens com características similares em relação à classe, raça, idade, escolaridade e ideologia, com a maior presença de homens, principalmente nos cargos de «liderança».

Porém, por mais que os dois grupos representados tenham diversas características comuns, suas diferenças são o que mais chama a atenção. De um lado, no caso específico de *Batismo de Sangue*, a juventude é retratada como heróica e representa o «bem» – vinculado a uma perspectiva religiosa<sup>9</sup> – que busca combater o «mal», representado pela repressão da ditadura. Do outro lado, em *O Que É Isso, Companheiro?*, são priorizadas as tensões que ocorrem dentro do próprio grupo guerrilheiro, em que são destacados suas fraquezas e contradições. Neste sen-

<sup>9</sup> No filme de Raton, é a partir de ideais cristãos que os personagens que estão no centro da ação, os freis Tito, Betto, Osvaldo, Fernando e Ivo, passam a apoiar o grupo guerrilheiro ALN, de Carlos Marighella. A relação entre eles é descoberta pelo Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), o que os leva à prisão, onde Tito, Osvaldo e Fernando são brutalmente torturados pela equipe do delegado Fleury.

FIGURA 3

Tito e companheiro caminham pela universidade em *Batismo de Sangue*



tido, entre as obras brasileiras que retratam o período, percebe-se que esta é uma das que mais se diferencia no modo de representá-lo.

Em especial, podemos destacar três temas que merecem atenção no dirigido por Barreto. O primeiro é a forma como é priorizado e construído o personagem do embaixador estadunidense, representado como um homem gentil e carinhoso, construído com o estereótipo de um adulto «normal» e desejável, parte de uma família também «normal»<sup>10</sup>. Depois, a humanização do torturador, com a representação de momentos deste personagem em família, chegando ao ponto de enfrentar algumas crises de consciência (Figura 4). Por último, a escolha dos atores que fazem parte do grupo guerrilheiro, como Pedro Cardoso, Fernanda Torres e Luiz Fernando Guimarães, que são conhecidos por grande parte do público brasileiro por trabalhos em novelas e programas de humor. Este aspecto não desqualifica as suas atuações, mas o público é parte de um universo mais amplo do discurso e da linguagem e pode identificar os atores pelos papéis em que estão mais acostumados a vê-los. Neste sentido, de alguma maneira, a escolha dos atores dá esse tom «humorístico» aos personagens do filme (Figura 5). Além disso, como o foco da obra são as tramas pessoais, percebemos que o embaixador e o torturador são personagens tratados de um modo mais denso que os guerrilheiros.

<sup>10</sup> Sobre isso, vale a pena ressaltar que Barreto vivia nos Estados Unidos, onde realizou alguns trabalhos, quando veio ao Brasil dirigir o filme, o que ajuda a explicar o viés dado à obra, que contém diversas referências para o público do exterior. Também é importante recordar que a obra teve uma boa carreira nos Estados Unidos e concorreu ao Óscar de Melhor Filme Estrangeiro.

Figura 4

Torturador conversa com a esposa



FIGURA 5

Maria, Marcão e Paulo em treinamento em *O Que É Isso, Companheiro?*



A violência exercida pelo Estado contra aqueles que se opunham à ditadura está presente nos dois filmes, mas de modo muito mais denso na obra de Raton, que optou por uma construção maniqueísta dos personagens – para não deixar dúvidas sobre seus «lugares» na história – e por representar as torturas a que os frades foram submetidos com uma alta dose de realismo (Figura 6). A narrativa utiliza o áudio e a câmera, que muitas vezes parece ser parte do corpo do frade que está sendo torturado, além de questões como o tempo e a montagem das cenas, para aproximar mais os espectadores da brutalidade das torturas cometidas naquele período, sendo esta uma das principais questões que o filme buscou visibilizar.

FIGURA 6

Frei Fernando é torturado pela equipe do delegado Fleury em *Batismo de Sangue*



Outra questão trabalhada nas duas obras é a relação com a nação, colocada como a principal motivação dos personagens para entrar na luta contra a ditadura. Neste sentido, o envolvimento não parte apenas de uma intenção e de um desejo pessoal, mas do objetivo de alcançar um bem maior. Parte-se da ideia de que os jovens se envolviam na luta para buscar a mudança e assim ajudar toda a sociedade brasileira. Era o amor ao Brasil que os impulsionava, por mais que este sentimento não tenha uma forma única. Em cada filme são diferentes os modos através dos quais os jovens se relacionam com a pátria, sendo que no *Batismo de Sangue* esta relação é mais aparente.

Podemos observar que a diferença existente entre os filmes destaca os distintos fluxos em relação ao entendimento e à memória sobre aquele passado. Sobre isso, destacamos a relação que os dois diretores têm com a noção de memória, muito presente em ambos os filmes, porém, de maneiras distintas. Em *Batismo de Sangue* podemos perceber que a preocupação com a memória é muito maior, principalmente pela relação com as lembranças de Rattton. Já Barreto não demonstra muito envolvimento pessoal com as memórias sobre o tema que aborda. Como antes mencionado, entendemos que as histórias de vida dos diretores são questões determinantes para indicar as escolhas no tratamento dado aos filmes.

Assim, a construção da narrativa está relacionada com o modo como os autores entendem e buscam compartilhar aqueles anos. Helvécio Rattton coloca a narrativa de *Batismo de Sangue* como a *verdade* sobre o período. Centra a sua história em tramas pessoais, mas desenvolvidas sempre a partir das questões existentes devido à ditadura. Neste sentido, por mais que os protagonistas sejam os frades, o foco central do filme é a repressão. O silenciamento, a neces-

cidade de rememoração, o incômodo da lembrança são também temas muito ativados, principalmente no que diz respeito ao frei Tito, que representa as principais vítimas da violência do Estado, segundo retrata o filme.

As diferenças entre as narrativas, que envolvem as opções que foram visibilizadas e ocultadas nas tramas, irão se traduzir em distintas percepções sobre o período que irão naturalizar ou questionar os significados dominantes. Em *O Que É Isso, Companheiro?* nos damos conta de que entre a formação e a ação do grupo guerrilheiro, o filme apresenta jovens que iniciam e terminam a trama como sonhadores. A partir da leitura da obra, suas ações parecem inconsequentes, pouco preparadas e ingênuas. Já *Batismo de Sangue* apresenta uma juventude cheia de esperança que, pouco a pouco, foi perdendo a força e tornando-se vítima da violência da repressão do Estado. Aqui, podemos evocar novamente também a questão da nação. O filme apresenta jovens que se arriscam por amor à pátria mas, de alguma forma, em vão, porque não são percebidos pela sociedade nem recordados, e é esta compreensão que a obra também quer alterar, falando sobre o tema. Em outras palavras, o mito existente sobre a participação juvenil na luta contra a ditadura é reafirmado em *Batismo de Sangue* e desconstruído em *O Que É Isso, Companheiro?*. Enquanto no primeiro os jovens são tomados a partir da ideia de que eles são heróis, no segundo eles apenas sonhavam em ser. Ambos os filmes apontam que os jovens perderam as batalhas, mas a importância da participação nesta luta é o que contrasta e se tensiona nos filmes, que estão à procura de diferentes interpretações.

Em um mundo cada vez mais visual, é necessário que o educador (re)pense a sua gramática de olhar e interpretar as tantas imagens disponíveis e auxilie na construção de ferramentas e caminhos de interpretação crítica das narrativas fotográficas e audiovisuais ao redor, baseados na própria realidade dos educandos. Neste sentido, parece fundamental que se tenha especial atenção à desmistificação da imagem como reprodução do real, no sentido de visibilizar os processos de escolha e edição pelos quais passam as imagens, a desnaturalização dos estereótipos, o questionamento dos padrões imagéticos e a importância da autorrepresentação. Ao contrastar as narrativas das duas obras aqui analisadas, também queremos demonstrar que faz parte dessa relação entre audiovisual e educação a total atenção à escolha das obras que serão exibidas, às ferramentas que serão utilizadas posteriormente para análise dos filmes e aos modos como o debate será conduzido.

Nossa primeira experiência com a exibição de um filme sobre a ditadura foi em 2010 no curso de pedagogia da Universidade Federal de Sergipe<sup>11</sup>. Naquela ocasião foi projetado *Batismo*

---

<sup>11</sup> A exibição foi realizada pela autora Danielle de Noronha no momento de construção do projeto de seu mestrado, em parceria com a professora Marizete Lucini. Vale ressaltar que nesse momento a questão da ditadura ainda não encontrava tanto espaço na opinião pública, por mais que diversos filmes e livros sobre o tema já tivessem sido produzidos



FIGURA 7

Presos liberados após o sequestro do embaixador alemão em *O Que É Isso, Companheiro?*



*de Sangue* e, no final, distribuído um questionário quantitativo para entender mais sobre o conhecimento dos alunos e alunas em relação à ditadura civil-militar brasileira, bem como obter algumas informações iniciais sobre a leitura das imagens que foram projetadas. Nenhuma das pessoas presentes naquela sala conhecia o longa e também foi possível perceber que a maioria tinha tido pouco contato com o tema e, principalmente, com a história contada no filme. O que mais chamou a atenção dos alunos e alunas foram as cenas de tortura, tanto pela força da representação quanto pelo contato – visual e auditivo – com esta violência que foi cometida durante o período militar, questão que se repetiu em outros momentos em que o filme foi exibido, demonstrando que o diretor atingiu um de seus objetivos, conforme destacamos na análise acima.

Recentemente, também, em uma mesa de debate sobre Memória e Democracia<sup>12</sup>, foi possível exibirmos trechos dos dois filmes, cuidadosamente selecionados, para falar sobre a tensão pela memória do período. Diferente da primeira experiência, em 2010, a memória relativa à ditadura encontra-se numa disputa ainda maior em que, mesmo com os esforços realizados tanto pelo

---

(sobre isto, ver De Noronha, 2018). O país buscou promover um maior diálogo sobre a ditadura com a ampliação de espaço oficial para a difusão de diferentes memórias sobre o período, além de dar passos mais efetivos para esclarecer os diversos abusos em relação aos direitos humanos que ocorreram no regime com a criação da Comissão Nacional da Verdade, que foi sancionada em novembro de 2011 e instalada oficialmente em 16 de maio de 2012 pela presidenta Dilma Rousseff com o objetivo de «efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional». O relatório final da Comissão foi divulgado em dezembro de 2014 e está disponível no site <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br>

<sup>12</sup> Com participação da autora Danielle e organizada pelo Observatório da Democracia da UFS em 27 de março de 2019.

Estado quanto por grupos da sociedade civil para discutir e visibilizar outras versões sobre aqueles anos, temos presenciado diversos discursos, de governantes e civis, que ressaltam o regime como algo que foi positivo e necessário<sup>13</sup>. Neste caso, ao contrastar as diferentes imagens e narrativas foi possível apontar as entrelinhas dos sentidos pretendidos, visibilizando tanto questões relativas à linguagem cinematográfica quanto às histórias que as obras buscam visibilizar.

### **Considerações finais**

O cinema pode ser uma importante ferramenta para a construção de uma visão mais abrangente e contextual em termos de compreensão do mundo e da nossa realidade, e para impulsionar a intervenção social consciente e transformadora. Porém, também pode servir para reforçar estereótipos, preconceitos e legitimar, naturalizar ou justificar diferentes formas de violação aos direitos dos povos, como se depreende da análise realizada neste artigo. Por isso, é fundamental que o uso desses recursos seja acompanhado de uma interpretação crítica e emancipadora que permita descolonizar o olhar e compreender as diferentes nuances e contradições das obras, tanto na forma quanto no conteúdo.

A diferença existente entre os filmes analisados destaca os distintos fluxos em relação ao entendimento e à memória sobre aquele passado, e também aponta para a necessidade de lutar pelo significado dos símbolos e das palavras. A luta por direitos humanos e pela liberação dos povos passa pela luta pela memória, pelo reconhecimento das injustiças e pela identificação, julgamento justo e punição dos agentes que as promoveram (direta ou indiretamente), assim como também pela identificação dos seus interesses específicos, muitos dos quais seguem vigentes na atualidade. Só assim evitaremos a repetição destas graves violações e nos solidarizaremos com outros povos submetidos aos mesmos desígnios. A memória é indispensável para se falar em reconciliação e para que possamos recuperar o protagonismo da nossa própria história e, assim, podermos construir um futuro outro fundado no reconhecimento, na solidariedade, na soberania e na justiça social.

---

<sup>13</sup> Como exemplo, pode-se mencionar o fato de que, no presente ano, o Presidente da República Jair Bolsonaro determinou que as forças armadas prestassem homenagem aos 55 anos do golpe no dia 31 de março. Ainda mais recentemente, o já ex-Ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, disse durante uma entrevista que pretendia fazer uma revisão nos livros didáticos que contam a história do golpe de 1964 e da ditadura e afirmou: «O que ocorreu em 31 de março de 1964 não foi um golpe, mas uma decisão soberana da sociedade brasileira (...). O regime de 21 anos que sucedeu não foi uma ditadura, mas um regime democrático de força, porque era necessário naquele momento» <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/04/ministro-da-educacao-diz-que-pretende-revisar-livros-didaticos-sobre-o-golpe-de-1964-e-a-ditadura-militar.ghml>

Quando levamos uma obra cinematográfica para uma sala de aula, é muito importante entendê-la como um recurso transdisciplinar, que deve ser discutido levando em consideração as opiniões dos alunos e a aproximação à sua realidade, para que seja construído um conjunto de percepções sobre suas nuances e sobre a memória que evoca. Tanto os filmes considerados ficções quanto os documentários possibilitam um grande leque de temas para entendermos o passado, o presente e nosso entorno social. Obviamente que a escolha das obras, por parte do educador, é importantíssima para um processo de construção de conhecimentos emancipadores, porém, o fomento de recursos que permitam uma interpretação crítica é o ponto fundamental para a autonomia. Deste modo, os sujeitos do processo de aprendizagem estarão aptos a levar um olhar crítico também a outros espaços de sociabilidade, contribuindo assim para a efetiva intervenção social em favor da emancipação humana.

Nesse sentido, os filmes devem ser apresentados dentro de um contexto maior, que dialogue com os conteúdos e temas já trabalhados em aula, como um recurso complementar. A exibição da obra, na íntegra ou apenas trechos, deve ser acompanhada com demais informações sobre sua produção e seus realizadores, pesquisadas previamente pelo educador. Posteriormente, é preciso compreender quais foram as leituras realizadas pelos alunos e alunas através de um debate e/ou exercícios relacionados ao filme para que seja possível, através da mediação do professor, fornecer aos e às estudantes mais ferramentas para interpretação crítica do que está visível e invisível nos filmes e a sua relação com a nossa realidade.

A interpretação crítica pode levar-nos a aprender também a olhar o outro e reconhecê-lo como igual, e, assim, a reconhecer a nós mesmos e nossa história comum. A imagem cinematográfica tem essa condição de aproximar-nos do que está longe. Não que se trate da verdade (em termos absolutos), mas é um caminho para a construção de um entendimento mais amplo sobre os diferentes contextos sociais. A «verdade» aqui é compreendida como um campo político que também está em tensão, que se encontra em movimento e que não pode ser visto como algo do passado que nos aguarda para resgatá-la, mas algo que está sempre em construção e ressignificação.

Entretanto, o fato de que não podemos chegar a uma só verdade, comum e universal, não pode conduzir-nos a um relativismo absoluto, que coloca todas as versões em um mesmo nível de validade. Existem múltiplas verdades possíveis, sem dúvida, mas também existem múltiplas interpretações que não são e nem podem ser consideradas como «verdadeiras» se tomamos como ponto de partida a busca de um mundo onde caibamos todas e todos (Vitória, 2015). Por isso, a memória é sempre um campo de disputa política. A «verdade» dos que defendem a tortura, o assassinato, a perseguição, a prisão de adversários, a entrega do patrimônio nacional às corporações transnacionais e a submissão política, econômica e militar aos interesses imperialistas é, sem dúvida, incompatível com um mundo diverso, horizontal e res-

peitoso. É uma «verdade» que carece de legitimidade, precisamente em nome da liberdade de todos (dado que sua natureza é predatória). A «verdade» ilegítima dos defensores do autoritarismo e do terrorismo de Estado é muito diferente das verdades (mesmo que parciais e contingentes) daqueles que lutam pelo direito de viver e de construir um país livre, soberano e democrático, de distintas maneiras.

Tanto em nosso papel enquanto cidadãos como em nossa eventual atividade docente, como educadores-educandos, precisamos sempre fazer escolhas. Nas palavras de Maldonado-Torres (2008: 67), «a busca da verdade aqui está inspirada não pelo desinteresse teórico, mas pela não-indiferença diante do Outro, expressada na urgência de contestar o mundo da morte e de acabar com a relação naturalizada entre senhor e escravo em todas suas formas» (tradução nossa). Como afirmamos anteriormente, aludindo ao pensamento de Paulo Freire, esse é o ponto de partida dos que defendemos uma educação crítica e liberadora em direitos humanos.

Ressignificar as palavras, linguagens e sentidos comuns (re)produzidos nas sociedades, e reconstruir uma nova memória que evidencie as diversas histórias subalternas silenciadas, esquecidas e excluídas, passa principalmente pela incidência nas instituições de ensino e pela transformação política e cultural da memória, capaz de trazer à luz as versões ocultadas, inclusive, a partir de novas gramáticas, que permitem a construção de memórias mais plurais, coerentes e respeitadas. Diferentemente do que os discursos hegemônicos propagam, há muitas alternativas, principalmente quando podemos olhar para além dos limites epistemológicos, éticos e políticos criados pelo próprio sistema dominante. Interpretar o passado é um primeiro passo para que possamos recuperar a condição de sujeitos sócio-históricos com capacidade de produzir estratégias e alternativas no presente para, por fim, podermos caminhar em direção a um futuro melhor e mais justo.

**Correspondência:**

E-mail: [danielledenonba@gmail.com](mailto:danielledenonba@gmail.com); [prvitoria@gmail.com](mailto:prvitoria@gmail.com)

## Referências bibliográficas

- Barthes, Roland (2004). *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes.
- Betto, Frei (1982). *Batismo de sangue*. São Paulo: Círculo do livro.
- Canabarro, Ivo (2014). Caminhos da Comissão Nacional da Verdade (CNV): Memórias em construção. *Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos*, 35(69), 215-234. doi:10.5007/2177-7055.2014v35n69p215
- Castro-Gómez, Santiago (2005). *La hybris del punto cero*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- Chomsky, Noam, & Herman, Edward (2013). *Los guardianes de la libertad: Propaganda, desinformación y consenso en los medios de comunicación de masas*. Barcelona: Austral.
- Colombres, Adolfo (Ed.). (2012). *La descolonización de la mirada: Una introducción a la antropología visual*. La Habana: Ediciones ICAIC.
- Coronil, Fernando (2005). Natureza do pós-colonialismo: Do eurocentrismo ao globocentrismo. In Edgar Lander (Ed.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas* (pp. 105-132). Buenos Aires: CLACSO.
- De Noronha, Danielle P. (2018). Juventudes e memórias da ditadura civil-militar: Representações no cinema brasileiro contemporâneo. In Frank Marcon & Danielle Parfentieff de Noronha (Eds.), *Juventudes e movimentos* (pp. 19-57, 1ª Edição, Vol. 1). Aracaju: Criação Editorav.
- De Noronha, Danielle P. (2015). Entre a rebeldia e a ingenuidade: Representações sobre as juventudes em *O Que É Isso, Companheiro?* e *Batismo de Sangue*. *ACENO – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 2(3), 246-261. Retirado de <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/2510>
- De Noronha, Danielle P. (2017). *Representaciones de la diferencia: Género, raza y trabajo en la prensa hegemónica brasileña* (Tese de doutoramento não publicada). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha.
- De Noronha, Danielle P. (2013). *Cinema, memória e ditadura civil-militar: Representações das juventudes em O Que É Isso, Companheiro? e Batismo de Sangue* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, Brasil.
- Dussel, Enrique (1993). *1492, O encobrimento do outro: A origem do mito da modernidade*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido* (17ª Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gabeira, Fernando (1981). *O que é isso, companheiro?* Rio de Janeiro: Codecri.
- Grosfoguel, Ramón (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Revista Tabula Rasa*, 4, 17-48. Retirado de <http://dev.revistatabularasa.org/numero-4/grosfoguel.pdf>
- Herrera Flores, Joaquín (2009). *Teoría crítica dos direitos humanos: Os direitos humanos como produtos culturais*. Rio de Janeiro: Lumen Juris.
- Lugones, María (2008). Colonialidad y género. *Revista Tabula Rasa*, 9, 73-101. Retirado de <http://dev.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Maldonado-Torres, Nelson (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Revista Tabula Rasa*, 9, 61-72. Retirado de <http://dev.revistatabularasa.org/numero-9/04maldonado.pdf>
- Menezes, Paulo (1996). Cinema: Imagem e interpretação. *Tempo Social*, 8(2), 83-104. doi:10.1590/ts.v8i2.86299
- Mignolo, Walter (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Ospina, Paola P. (2012). Memoria, cine y modernidad: Una propuesta crítica para aproximarse al pasado. *Polis*, 8(1), 115-142. Retirado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-23332012000100005&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332012000100005&lng=es&nrm=iso)

- Pires, Maria Conceição, & Silva, Sergio (2014). O cinema, a educação e a construção de um imaginário social contemporâneo. *Educação & Sociedade*, 35(127), 607-616. doi:10.1590/S0101-73302014000200015
- Quijano, Anibal, & Wallerstein, Immanuel (1992). La Americanidad como concepto, o América en el moderno sistema mundial. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 44(4), 583-591. Retirado de [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000092855\\_spa.locale=en](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000092855_spa.locale=en)
- Reyes Mate, Manuel (2011). Tratado de la injusticia: XX Conferencias Aranguren. *ISEGORÍA: Revista de Filosofía Moral y Política*, 45, 445-487. doi:<http://dx.doi.org/10.3989/isegoria.2011.i45.738>
- Ricoeur, Paul (2007). *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Santos, Boaventura de Sousa (2009). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In B. S. Santos & M. P. Menezes (Eds.), *Epistemologias do Sul* (pp. 23-71). Coimbra: Almedina.
- Vitória, Paulo R. (2015). Por um mundo onde caibam muitos mundos: Propostas para um debate em torno da descolonização dos direitos humanos. *Hendu – Revista Latino-Americana de Derechos Humanos*, 6(1), 103-123. doi:10.18542/hendu.v6i1.2464
- Vitória, Paulo R. (2018). A colonização das utopias e outras consequências da assimilação acrítica dos principais discursos ocidentais sobre democracia e direitos humanos. *Revista Direitos Fundamentais & Democracia*, 23(2), 198-236. doi:10.25192/issn.1982-0496.rdfd.v23i21298
- Walsh, Catherine (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: Ensayos desde Abya Yala*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

## Referências filmográficas

- Barreto, Luiz Carlos (Produtor), & Barreto, Bruno (Realizador). (1997). *O que é isso, companheiro?* (Filme). Brasil: Filmes do Equador.
- Ratton, Helvécio (Produtor & Realizador). (2007). *Batismo de sangue* (Filme). Brasil: Quimera Filmes.