



XII ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ANPUH - PARÁ

ANPUH

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA



**EDILZA FONTES
DAVISON ROCHA (ORG.)
GOVERNOS MILITARES
NA AMAZÔNIA:**

**POLÍTICA EDUCACIONAL, CONFLITOS E
LEGISLAÇÕES AGRÁRIAS, A OPERAÇÃO
AMAZÔNIA, CULTURA HISTÓRICA E
OS DIREITOS HUMANOS**



**XII ENCONTRO DE HISTÓRIA
DA ANPUH - PARÁ**

**Edilza Joana Oliveira Fontes
Davison Hugo Rocha Alves (ORG.)**

ANPUH
ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA

**GOVERNOS MILITARES
NA AMAZÔNIA:**

POLÍTICA EDUCACIONAL,
CONFLITOS E LEGISLAÇÕES
AGRÁRIAS, A OPERAÇÃO
AMAZÔNIA, CULTURA HISTÓRICA E
OS DIREITOS HUMANOS



Copyright © by Organizadores
Copyright © 2021 Editora Cabana
Copyright do texto © 2021 Os autores
Todos os direitos desta edição reservados

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Capa e Projeto gráfico:

Eder Ferreira Monteiro

Edição e diagramação:

Helison Geraldo Ferreira Cavalcante

Coordenação editorial:

Ernesto Padovani Netto

Revisão:

Os autores

Ilustração de capa:

As Instituições Dominantes e o Povo de Lobo Bruxo, 1974

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Governos militares na Amazônia: política educacional, conflitos e legislações agrárias, a operação Amazônia, cultura histórica e os direitos humanos / organizadores: Edilza Joana Oliveira Fontes e Davison Hugo Rocha Alves. - 1. ed. - Belém, PA: Cabana, 2021.

Vários autores.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-994185-3-2

1. História – Estudo e ensino 2. História do Brasil 3. Prática de ensino.
I- Título.

CDD 907



[2021]
EDITORA CABANA
Res. Paulo Fonteles, Q-B, 24
66640-705 – Belém – PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

Conselho Editorial ANPUH-PA

Dr. Itamar Rogério Pereira Gaudêncio (ESMAC/APM)
Dr. Aguinaldo Rodrigues Gomes (PPGCult/UFMS)
Dr. Gustavo Pinto de Sousa (INES/PROFHISTORIA - UFRJ)
Dra. Karla Leandro Rascke (Unifesspa)
Dr. Érico Silva Muniz (UFPA)
Dr. Keith Barbosa (UFAM)
Dr. Marley Antonia Silva da Silva (IFPA)
Dr. Pere Petit (UFPA)
Dr. Ailton Pereira (UEPA)
Dra. Valéria Moreira Coelho de Melo (Unifesspa)
Dr. Carlo Guimarães Monti (UNIFESSPA)
Dr. Ipojucan Dias Campos (UFPA)
Dr. Fernando Arthur de Freitas Neves (UFPA)

Apoios:



SUMÁRIO

Apresentação: Os desafios da história social e do ensino de história em coletâneas.....	8
Prof ^o Dr. Francivaldo Alves Nunes	
Apresentação.....	11
Edilza Joana Oliveira Fontes Davison Hugo Rocha Alves	
A construção do campus da UFPA, Operação Amazônia e governos militares.....	14
Edilza Joana Oliveira Fontes	
O papel da Escola Superior de Guerra durante os anos 1970 na construção da disciplina EPB: um olhar sobre a realidade brasileira.....	37
Davison Hugo Rocha Alves	
Ditadura civil-militar, sistema nacional de informação (SNI): relatórios sobre o centro de intercâmbio de pesquisas de estudos econômicos e sociais (CIPEs) e sua prática de proselitismo do marxismo-leninismo.....	51
Rosinda da Silva Miranda	
Órfãos da ditadura: a memória dos familiares de Benedito Alves Bandeira o ‘Benezinho’.....	63
Elias Diniz Sacramento	
Formação de professores entre a história escolar e a história epistemológica, mediação e estratégias para o uso de fontes históricas no ensino.....	84
Carlo Guimarães Monti	
Fontes históricas: da revolução documental ao uso em sala de aula.....	95
Virgínia Torres Cavalcante Sales	

Tempo presente e ensino de história: os desafios da prática docente frente às informações negacionistas da internet.....109
Alisson Lião

O patrimônio cultural e a música do carimbó como fonte no ensino de história para as relações etnicorraciais.....122
Aline Barros dos Reis

“Para que não esqueça, para que nunca mais aconteça” - apontamentos iniciais e reflexões sobre o ensino de ditadura militar brasileira.....136
Elber Levy Teixeira Soares
Rodin Moura Miranda

“O apagar das luzes”: as memórias e a trajetória de Flávio Leão Salles e sua atuação na ALN do Pará.....148
José Leonardo dos Santos Reis

Sobre os Autores.....162

APRESENTAÇÃO

Os desafios da história social e do ensino de história em coletâneas

A seção regional da Associação Nacional de História (ANPUH) em sua localização no Estado do Pará, promoveu entre os dias 2 a 4 de dezembro de 2020 a sua 12.^a edição do Encontro de História da Anpuh-Pará, em formato virtual, com o tema “Passado e Presente: Os desafios da história social e do ensino de história”.

O evento se constituiu como importante espaço de discussão sobre duas áreas específicas do conhecimento histórico, que são: a história social e o ensino de história, promovendo uma interface entre os dois campos de pesquisa, diante dos limites e possibilidades de diálogo pertinentes sobre a região amazônica. Não há dúvidas que se tratou de profícuo momento de socialização da produção de estudos e práticas acerca das relações entre história e ensino, bem como de problematização da história social e os desafios da produção historiográfica recente.

O momento permitiu a incorporação para o ensino de História da Amazônia de questões relacionadas à ciência histórica, didática, produtos educacionais e as práticas curriculares. No caso da dimensão da especialidade da história social, o diálogo com as questões contemporâneas, a relação passado-presente na pesquisa histórica, a questão dos revisionismos/negacionismos históricos e os desafios da escrita da história social, diante das questões socialmente vivas, foram também observadas.

O encontro permitiu debater os desafios do ensino e da pesquisa histórica relacionando com a especialidade da história social, no entanto, envolveu

também outras áreas do conhecimento vinculadas as ciências humanas e sociais, como sociologia, filosofia, direitos, ciências políticas, antropologia, entre outras. Neste aspecto, tornou-se uma oportunidade de diálogo para os professores da educação básica, discentes de graduação, discentes de pós-graduação, historiadores e pesquisadores diversas áreas de ciências humanas que desejavam debater os caminhos da história social e o ensino de história na Amazônia e no Brasil. Incluiu-se ainda o diálogo sobre o cotidiano do espaço escolar diante dos desafios propostos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no contexto amazônico, entre outros temas que envolvem o ensino e produção do conhecimento histórico.

Os pertinzas professores e pesquisadores de diversas instituições do Pará, da Amazônia, do Brasil e do mundo, produziram um amplo e significativo debate sobre o conhecimento histórico e seus públicos (professores de história e os historiadores, principalmente), assim como buscaram formas de expandir e melhor integrar os conhecimentos sobre os debates acadêmicos e o espaço da sala de aula e a intervenção social. O que permitiu, no âmbito da educação básica, discussões sobre a prática pedagógica do docente em história e as ações em prol da formação de professores.

Como alguns dos resultados destes momentos de debates e diálogos, em que a relação passado e presente pautou os desafios da história social e do ensino de história, que apresentamos um conjunto de coletâneas, construídas de forma a agregar temáticas aproximadas de estudos e pesquisas. As coletâneas reunidas, sem dúvida, constitui um conjunto de contribuições originais e, sobretudo, desnaturalizadoras como se propõem ser os estudos que assumem, como coerência e autenticidade, a relação passado e presente, tendo como eixo central de diálogo, a história social e o

ensino. Os trabalhos reunidos propiciam aos leitores, ademais, um profícuo exercício de crítica historiográfica, métodos e análises documentais, que percorrem searas as mais diversas, adensando as riquezas de suas contribuições, quanto à análise de estratégias para enfrentar variadas formas de controle, domesticação e dominações estabelecidas por agentes e agências oficiais, mas também revelam formas de resistências, lutas e enfrentamentos.

Os textos expressam, simultaneamente, pesquisas em andamento, em fase de elaboração, definidas e defendidas. Temáticas, temporalidades e enfoques plurais, mas que gravitam no eixo que envolveu os debates no evento, no caso, a história social e o ensino de história, em contexto relacional com perspectivas de passado e presente. Diante de tantas e inovadoras contribuições, a intenção é que o leitor estabeleça um exercício de escolha mais consentâneo a seus interesses e afinidades, estando certo que encontrará nestas coletâneas um conjunto de leituras, instigantes, necessárias e provocativas.

Profº Dr. Francivaldo Alves Nunes
Presidente da ANPUH-Seção Pará

APRESENTAÇÃO

Edilza Joana Oliveira Fontes
Davison Hugo Rocha Alves

Durante o XII Encontro Estadual de História da ANPUH seção Pará, houve a participação de professores-pesquisadores do campo do ensino de História, historiadores, cientistas sociais dentro da sessão temática 16 – Governos militares na Amazônia: política educacional, conflitos e legislações agrária, a operação Amazônia, cultura histórica e os direitos humanos. São pesquisas concluídas ou em andamento nos diversos programas de pós-graduação realizadas no estado do Pará. Reunimos neste e-book os textos completos apresentados de forma virtual, as discussões relacionadas na interseção entre o ensino de História e os governos militares no Pará.

Os trabalhos apresentados são de pesquisadores vinculados ao grupo de pesquisa cadastrado no CNPq – Os governos militares na Amazônia entre História e Memória, eles representam leituras do passado, com a missão de escrever uma narrativa histórica no tempo presente, pela ótica dos governos militares na Amazônia, seja em sala de aula a partir do uso de fontes históricas, problematizando as histórias de vida, as políticas educacionais para o ensino superior, a operação amazônica e a inauguração do campus do Guamá, bem como o uso de arquivos militares, que foram abertos para pesquisas históricas.

Portanto, este e-book está inserido no limiar da memória e da história do tempo presente, conforme apresenta François Bedarida (2006, p. 226) este campo de pesquisa tem por sua natureza, ser uma história inacabada, ela está em constante movimento, sempre

refletindo as comoções que está diante de nós. As reflexões do passado no presente, seja nas políticas educacionais, na esfera social e política, são inferências de como o passado ainda está presente na sociedade brasileira, e por consequência, no espaço amazônico.

De um lado, os trabalhos refletem a construção de uma cultura histórica no espaço escolar, abordando o uso de fontes históricas no processo de ensino e aprendizagem em História, a estratégia do professor de História em nosso tempo presente de utilizar o livro didático, a música regional, fazer um passeio pela cidade ou simplesmente navegar pela internet refletem a diversidade de problemáticas, de experiências, elas podem ser usadas para ensinar a experiência humana através do tempo.

Por outro lado, refletem as políticas educacionais e sociais para a região amazônica em tempos de ditadura militar, elas podem ser percebidas pela inauguração do campus do Guamá, ocorrida em agosto de 1968 e os intensos protestos do movimento estudantil universitário fazendo resistência ao projeto de educação governos militares. As memórias dos estudantes publicadas pelo projeto UFPA e os anos de chumbo: memória, traumas, silêncio e cultura educacional, elas estão disponíveis no repositório multimídia da UFPA, são registros orais que evidenciam o papel dos estudantes universitários no final dos anos 1960. Os reflexos na educação universitária a partir da aproximação com a Escola Superior de Guerra (ESG), tentando legitimar o poder nacional pelos militares que assumem o poder em 1964, ela foi expressa por exemplo dentro de uma disciplina acadêmica conhecida como Estudo(s) de Problemas Brasileiros. Apresentando as experiências de trabalhadores rurais da luta pela posse da terra, a partir da memória de lavradores na cidade de Tome-Açu durante os anos 1980.

O uso de acervo documentais considerados como confidenciais e sigilosos pelo regime militar, como o papel do Centro de Pesquisas e Estudos Econômicos e Sociais (CIPES) e atuação de militantes atuando na linha ideológica marxista-leninista contra o regime militar, demonstra a constante vigilância em torno das ações político-partidárias durante os anos 1980. São evidências das leituras do passado realizadas no referido simpósio temático, que apresentamos neste e-book. Agradecemos aos participantes que enviaram seus trabalhos para a composição deste e-book. Por fim, convidamos você a fazer uma leitura dos trabalhos apresentados na Sessão Temática 16 deste referido encontro.

Belém, 2 de fevereiro de 2020.

A CONSTRUÇÃO DO CAMPUS DA UFPA, OPERAÇÃO AMAZÔNIA E GOVERNOS MILITARES¹

Edilza Joana Oliveira Fontes²

O *Cine Jornal Informativo* nº 18, peça publicitária do Governo Federal produzida pela Agência Nacional, a qual era vinculada à Casa Civil da presidência da República, informou que o marechal Costa e Silva se encontrava em Belém em agosto de 1968, onde “inaugura as instalações da Universidade do Pará, grande instituição de cultura com capacidade para 15.000 alunos e que estimulará decisivamente o desenvolvimento tecnológico da Amazônia”. Na edição em questão, foi mostrado que o presidente Costa e Silva recebeu o título de Doutor *Honoris Causa*, concedido pela Universidade Federal do Pará - UFPA, votado no Conselho Universitário e proposto pelo reitor Silveira Neto e aceito por unanimidade na reunião do dia 8 de agosto de 1968. A peça publicitária mostra a transferência provisória do Governo Federal para a Amazônia.

O Presidente da República pronunciou discurso em que definiu a política do seu governo voltada à Amazônia, a qual visava “o desenvolvimento de suas riquezas adormecidas ao completo domínio regional e a sua integração definitiva com todo Brasil”. A vinda do presidente à Belém estava vinculada “a alta finalidade

¹ Este texto foi originalmente publicado em RIBARD, Frank (Org.). Os usos políticos do passado: debates contemporâneos. Sobral, CE: Sertão Cult, 2020.

² Possui graduação em História pela Universidade Federal do Pará (1982), Mestrado em História pela UNICAMP (1993) e Doutorado em História Social pela UNICAMP e é professora do PPHIST/UFPA e do ProfHistória/UFPA (2002).

de enfrentar objetivamente os problemas essenciais da Amazônia”.

Nas comemorações dos dez anos da instituição de ensino, ocorrido em 1967, várias matérias foram publicadas no jornal *A Província do Pará*, trazendo a programação do evento, um balanço dos cursos da Universidade, uma explicação das obras de construção do Núcleo Pioneiro do Guamá e um texto do professor Otávio Mendonça afirmando a missão da UFPA como uma Universidade a serviço da Amazônia por ter uma tarefa original, que está na vanguarda do esforço nacional pelo desenvolvimento da região. No texto é citada a lei nº 5.173, de 27 de outubro de 1966, que transformou a antiga Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia - SPVEA na Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM e que deu às Universidades essa missão. A lei citada incluiu um representante das universidades no Conselho de Desenvolvimento da Amazônia, e determinou a integração das universidades no plano de valorização econômica regional, para preparação do pessoal técnico e científico necessário ao desenvolvimento da região. A universidade deveria também realizar pesquisas e estudos indispensáveis aos planos dos governos militares para região. Nesse sentido, a Universidade estaria caminhando para uma Universidade de serviços. Nas comemorações dos dez anos, a UFPA assumiu sua vinculação aos projetos dos governos militares. Nessa comemoração, a UFPA entrega o título de Doutor *Honoris Causa* ao ministro da educação, Tarso Dutra.

Somente dentro deste contexto, dos anos pós-golpe civil-militar de 1964, é que podemos entender a importância dada à inauguração do campus pioneiro do Guamá da UFPA. Somente a vinculação da inauguração do Núcleo Pioneiro da UFPA como uma das obras

da “Operação Amazônia” não é o único elemento explicativo. Sem dúvida, a conjuntura dos anos 1970 e principalmente, as manifestações feitas pelos estudantes a nível local são outros elementos importantes a serem analisados, o que faremos mais adiante.

A publicação de setembro de 1968 da revista *O Cruzeiro*, deixa clara a intenção do governo do General Costa e Silva de tentar produzir uma imagem de governo preocupado com o ensino superior, que investia na construção de universidades, propondo um diálogo com os “verdadeiros estudantes brasileiros”. A revista debate a visão do governo em relação à Amazônia e a construção do campus do Guamá da UFFPA. A revista trazia como capa militares perfilados, com os fuzis para cima. A capa pretendia simbolizar os governos militares do Brasil. A revista trazia um caderno especial cuja capa era o Manoel Pinto da Silva, o maior edifício de Belém, e tinha como título o “Pará: o Desafio do Norte”. O caderno pretendia mostrar a estrutura econômica e financeira do estado e também seu conteúdo social e humano e afirmava que o estado era uma comunidade alegre e progressista, era uma lição de modernidade, e o “Pará é um pequeno dicionário que aponta os andares para o céu” (O CRUZEIRO, 1968, p.67).

O caderno noticiava a implantação, em Belém, do Governo Federal na Amazônia no período de 6 a 14 de agosto de 1968. O Presidente Costa e Silva estava acompanhado dos seus ministros, o governador do Estado, Alacid Nunes, e o governador do Maranhão, José Sarney. O Presidente Costa e Silva anunciou a assinatura de 200 atos do seu governo para Amazônia, para criar infraestrutura capaz de suportar a arrancada de ocupação amazônica. No primeiro dia foram assinados três atos: a mensagem ao congresso dispendo sobre a venda de terra aos estrangeiros; a criação de uma unidade técnica de treinamento no estabelecimento rural

do Tapajós, no Pará, e a criação de um grupo de trabalho para implantação do sistema de comunicação na Amazônia através da Embratel. O Governador Alacid Nunes definiu dez frentes de seu governo, a saber: a implantação da hidrelétrica de Curuá-Una; a ampliação da capacidade de geração da usina de força e luz do Pará; a extensão da rede de transmissão dessa usina até a cidade de Capanema; a implantação de sistemas de abastecimento de água potável em todos os municípios do estado; a construção da rodovia PA-70, ligando a cidade de São Félix à Marabá; a construção da rodovia PA-28, ligando a cidade de Oriximiná à Almeirim; a implantação do sistema estadual de telecomunicação, interligando as principais cidades; a implantação de energia elétrica em todas as sedes municipais do Estado; a implantação do sistema de ensino orientado para o trabalho e o desenvolvimento de um programa sistemático de pesquisa socioeconômica e de recursos naturais do Estado.

A fim de demonstrar a modernização do Pará, a revista apresenta um estado com bancos, comércio, um fluxo de recursos, um fluxo de moedas, de dinheiro e mostrar que o estado do Pará, além de Belém, tem cidades como Santarém, Castanhal, Paragominas, Abaetetuba, Capitão Poço, Maracanã e Conceição do Araguaia. O caderno mostrava os vários grupos industriais e comerciais que tinham ação no estado, os quais propunham ações de saneamento na cidade de Belém, o que ocasionou na mudança de perfil das cidades paraenses. O caderno apresenta o sistema viário que estava em construção na Amazônia: os vales do Rio Tocantins Xingu, em Tapajós seriam atravessados pela PA-70, que teria como final a cidade de Porto Velho. É perceptível o esforço em mostrar que existia um estado organizado, com vida democrática, com legislativos, eleições. O sistema de aviação também foi discu-

tido. A necessidade de debater o aumento das viagens aéreas e das companhias aéreas na região demonstra a promessa de uma rede de integração pan-americana com a pretensão de se estabelecer contatos com os países da América Latina, bem como a promessa de que a zona Franca de Manaus seria o primeiro passo para a modernização.

O caderno apresentou as indústrias já implantadas na Amazônia e quais eram os planos para que essa região pudesse se tornar um atrativo para novas indústrias, novos capitais. A ideia do caderno era mostrar fábricas que já haviam recebido incentivos fiscais, através da legislação vigente a partir da “Operação Amazônia”; incentivos esses que eram dados aos industriais, aos empresários. É importante ressaltar que todas as indústrias que apareceram no caderno receberam incentivos do governo a partir da SUDAM ou o fizeram a partir do Banco da Amazônia S.A. - BASA demonstrando, então, que havia um investimento do governo nessas indústrias para formar um parque industrial na Amazônia. A Assembleia Legislativa do Estado acompanhou esses empreendimentos e votou, autorizou o poder executivo no caso do estado. Concluiu-se que houve um esforço em demonstrar, no caderno, que existia uma expansão econômica na região, a partir de uma industrialização, como atividades fundamentais.

Chama atenção a apresentação do trabalho da Jari indústria e Comércio, a qual se apresentou como uma indústria de extração de madeira preocupada com o reflorestamento e, não obstante, propôs a derrubada da floresta nativa, argumentando que a vegetação era complexa e que sua exploração econômica era pouco rentável. Esse projeto de reflorestamento seria feito com uma árvore de crescimento rápido e fibras médias, a Gamelina Arbórea, a qual foi apresentada pela revista como a verdadeira árvore da esperança (O CRUZEI-

RO, 1968, p.107). A Jari então iniciaria o processo de retirada das madeiras nobres da Amazônia, vendidas em toras, para assim iniciar o processo de plantio dessa nova espécie. A Jari pretendia plantar em 8 anos 45 mil hectares de floresta homogênea nos planaltos de Monte Dourado, à margem direita do Rio Jari, em substituição da floresta nativa. Da floresta nativa seria possível extrair apenas cerca de 40m³ de madeira comerciável por hectare. Com a Gamelina Arbórea haveria uma produção de 250m³ na mesma área e isso poderia ser replantado e ter o mesmo aproveitamento durante mais oito anos. Essa árvore também permitiria que sua polpa fosse industrializada junto aos locais de corte e reflorestamento. Ademais, a empresa iniciou extensas experimentações agropecuárias visando introduzir o cultivo de pastagens de alto teor a fim de introduzir novos tipos de gado na Amazônia, mais precisamente na região de Marilândia no Amapá. Pretendia-se uma revitalização genética dos rebanhos visando produzir o gado ideal para região. Seria necessário, dessa forma, modificar, domar a floresta. A empresa pretendia introduzir 12.000 cabeças de gado bovino bubalino nas fazendas da região do Jari. Era o Estado que propunha uma fronteira, segundo os textos do caderno, para a integração da Amazônia ao mercado capitalista. Era uma aliança entre o Estado e as empresas. A “apatia verde” estava sendo destruída. Sobre o vazio econômico avançava o progresso e o desenvolvimento.

Nas palavras do então prefeito de Belém, Stélio Maroja, que foi entrevistado, a Belém-Brasília foi a estrada que destampou o Pará. A selva era a rolha contra o desenvolvimento (O CRUZEIRO, 1968, p.120). Para ele, a maior reivindicação do estado no plano federal é a pavimentação total da Belém-Brasília, porque ainda restavam 1.800 km em estrada de terra e notava a partida dos paulistas para as bacias do Araguaia To-

cantins, através da Belém-Brasília. Segundo o prefeito, esses paulistas eram os novos emboabas que hoje arrastam o gado para Amazônia. Havia, à época, 150 milhões de novos negócios de curral entrando na região via Belém-Brasília, em movimento de penetração e fixação do homem a terra. O surto da industrialização caminhava ao lado da estrada, e a Belém-Brasília foi responsável por trazer esse movimento para a Amazônia, sob a liderança do Pará. Essa ocupação econômica imediata no curral e na indústria madeireira foi a primeira fase dessa ocupação.

Dessa forma, o caderno discorria sobre a “guerra contra selva” (O CRUZEIRO, 1968, p. 114) e como foi duro dar “um murro no rosto do mato” (O CRUZEIRO, 1968, p. 114), e que a construção da cidade na selva não foi um acaso, a implantação das indústrias madeireiras era um primeiro momento de desenvolvimento, que seria seguido pelo gado. As indústrias já estariam funcionando a plenos pulmões e já tinham suas chaminés por cima dos galhos nos mundos verdes do Tocantins. As serrarias já estavam implantadas e já havia começado o plantio nos pastos. Já havia tratores nas florestas ricas deixando os espaços livres para o plantio, de espaços gordos para os mercados no norte do sul era a nova Amazônia do Brasil. O caderno escreve sobre estes novos dias de florescimento industrial e humano na Amazônia.

Houve uma sessão solene das atividades do Governo Federal no Pará, realizada no Theatro da Paz, em Belém, onde os ministros prestaram conta: o de Minas e Energia anunciou a preocupação com a implantação da energia elétrica na Amazônia e com estudos e pesquisas sobre o potencial mineral da região; falou também de um plano de instalação de uma metalúrgica de cassiterita em Rondônia até 1971, e o aumento do potencial energético da região de 115 mil para 230

mil km; o do Trabalho, Jarbas Passarinho, esboçou aspectos da previdência social na região e da ação conjunta da sua pasta; o da Saúde, falou do novo hospital de Monte Alegre e do esforço das estações da fundação Sesp, da ajuda financeira as secretarias de saúde e do financiamento para a modernização do abastecimento de água em várias cidades do Pará; o da Educação anunciou como grande obra a inauguração do Conjunto Pioneiro da Universidade Federal do Pará e o Centro Técnico de Educação da Amazônia com sede em Belém; o da Marinha prometeu o reaparelhamento da base naval de Val-de-Cães com apoio da Marinha Mercante; o do Exército falou do sucesso da formação de comunidades nas linhas avançadas de fronteira na Amazônia e fez elogios a colônias militares de Tabatinga e Clevelândia; o da Aeronáutica anunciou mais aeroportos na Amazônia (O CRUZEIRO, 1968, p. 129).

No caderno havia um trecho bastante representativo que é a vinda do General Costa e Silva, presidente do Brasil, para inaugurar o Núcleo Universitário do Guamá da Universidade Federal do Pará - UFPA, como suporte do desenvolvimento. Na matéria, foi muito elogiada a arquitetura do conjunto, caracterizada por perfis regionais, inaugurada no dia 13 de agosto pelo Presidente Costa e Silva que recebeu, no auditório da universidade, segundo o caderno, sob os aplausos de professores e alunos, um diploma de Doutor Honoris Causa. O presidente recebeu o diploma, foi bastante aplaudido e afirmou que não se importaria de proporcionar mais dinâmica e harmonia ao diálogo entre professores e alunos. O reitor Silveira Neto afirmou que tinha fé na juventude paraense, cuja consciência foi realmente despertada para conquista socioeconômica da região. O professor Alcyr Meira faz uma exposição rápida do projeto do planejamento físico do campus universitário (O CRUZEIRO, 1969, p. 108).

O texto remete e direciona o leitor à percepção de que havia uma postura de diálogo com os estudantes, proposto pelo Presidente Costa e Silva. A reportagem tenta desconstruir a imagem de intransigência do Governo Federal, de falta de diálogo, de autoritarismo e de uso da força no trato das questões envolvendo a universidade e a juventude brasileira. Estão presentes nos jornais brasileiros do período, como podemos perceber nos discursos de alunos e funcionários que viveram na época, disponíveis, hoje, através do site César Moraes Leite.

É necessário ressaltar que a inauguração do Núcleo Pioneiro do Guamá ocorreu após manifestações de ruas no Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Ceará e Belém em 1968, após a morte do estudante paraense Edson Luiz, assassinado no restaurante Calabouço, no Rio de Janeiro, após a Passeata dos Cem Mil e durante as ocupações das universidades públicas no Pará. A fala do Presidente Costa e Silva, colocando a UFPA na vanguarda de suas congêneres, pretendia estabelecer um vínculo com a instituição e o Governo Federal. Naquele momento estudantes e professores, criticavam a sua política do Governo Federal em resposta aos discursos do presidente. O reitor Silveira Neto agradeceu o elogio presidencial e na ocasião disse “acreditar na fé nos rumos da juventude paraense cuja consciência foi realmente despertada para a conquista socioeconômica da região” (O CRUZEIRO, 1968, p.108). O que chama atenção na reportagem é que os estudantes foram invocados no discurso do reitor e do presidente da república, porém foram sujeitos ausentes na cerimônia.

A inauguração do Núcleo Pioneiro do Guamá da UFPA estava inserida no contexto da “Operação Amazônia” lançada em Macapá pelo presidente Castello Branco, capital do território federal do Amapá, em 1º de setembro de 1966. Em seu discurso, o presidente

afirmou estar no primeiro plano das preocupações do governo “o desenvolvimento econômico da região, sua ocupação regional, o fortalecimento de suas áreas de fronteiras e a integração do espaço amazônico no todo nacional” (SUDAM, 1968, p. 16).

A “Operação Amazônia” mostra a intenção dos governos militares de intervir no território amazônico, com foco central na investigação e intervenção. Nas avaliações feitas, demonstradas nos discursos dos presidentes e dos dirigentes dos órgãos implantados na Amazônia, percebemos a negação das teorias do determinismo geográfico, para apresentar a salvação da região por meio de um planejamento unificado dos governos federais, estaduais e municipais, com a coordenação do governo central, contando ainda com a participação dos empresários e com a contribuição dos capitais internacionais.

É importante ressaltar que a publicação feita pela SUDAM chamada “Operação Amazônia: discursos” em 1968 abre com o discurso do presidente Getúlio Vargas, de 1940. Na apresentação do “opúsculo” está expresso que os discursos reunidos são as “palavras que espelham o pensamento de quantos acreditam no destino grandioso do Brasil e na nova filosofia política do Governo Federal substanciadas na Operação Amazônia” (SUDAM, 1968, p. 5). Os governos militares, segundo os proponentes, vieram para promover a integração à economia do Brasil, sem deixar de promover a segurança da nação. As universidades deveriam ter projetos de formação de técnicos e profissionais para as necessidades do meio. Às universidades caberiam a formação de uma juventude da região. Segundo o discurso proferido pelo Ministro João Gonçalves de Souza, na sessão de abertura dos trabalhos da I Reunião de Incentivo ao Desenvolvimento da Amazônia, a participação da SUDAM consistiria em

investimentos maciços nessas universidades, mas condicionando que as Universidades e Institutos de pesquisa a atrair para o nosso plano, para as necessidades da região e não para as divagações científicas e literárias de uns tantos que estão por estas universidades” (SUDAM, 1966, p.87)

Esse planejamento para Amazônia era uma tentativa de expandir a fronteira capitalista para região. Foi, então, uma dinâmica do próprio capitalismo dentro do Estado Nacional. Foi a captura desse Estado Nacional para o desenvolvimento de uma fronteira com um perfil bem definido, em nome da integração, de um modelo pré-estabelecido no Brasil. Nesse planejamento não se discutiu o acesso à terra, tampouco a regularização fundiária, a qual o próprio governo admitia não existir. Já que a maioria das terras era de “ninguém” ou eram terras devolutas, não havia uma preocupação em regulamentar esse mercado, mas sim em ocupar, de acordo com a proposta de colonização dentro desse vasto território. Não havia nenhuma política traçada para comunidades indígenas, nenhuma política proposta e pensada para agricultura familiar, se desconsiderava, portanto, uma economia de subsistência já estabelecida. A floresta precisava ser domesticada, domada e derrubada.

Os órgãos federais eram os condutores de intervenção dessa política e o empresariado é chamado para compartilhar e se beneficiar dessa intervenção. Não havia discussão, por exemplo, com os trabalhadores. A sociedade civil foi pensada, então, a partir da organização do empresariado.

Quando analisamos os discursos contidos no opúsculo publicado pela SUDAM, em 1968, percebemos tensões que perpassam as narrativas ali expostas. Tensões por exemplo em relação à necessidade de justificar que a “Operação Amazônia” não privilegia a região amazônica em detrimento de outras regiões,

principalmente a do Nordeste, a preocupação em dizer que as regiões não se opõem, mas se complementam; a preocupação em chamar os representantes das experiências que foram feitos pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste - SUDENE, para ser uma referência. Havia uma tensão não só na narrativa dos discursos, mas também em relação às elites locais. Constava nos textos que era necessário um estado centralizado e conduzido pelas forças armadas, pois seria capaz de conduzir a nação frente a grande tarefa de integração regional.

Outro elemento colocado é a questão da segurança nacional. A Amazônia era apresentada como uma região com áreas de fronteira, o que justificaria uma relação com esses capitais internacionais, mas dentro de um planejamento proposto pelo governo brasileiro. Entretanto, o governo fez um planejamento para colocar à disposição e construir uma estrutura para que esses projetos viessem a se implantar na região na Amazônia. Outra tensão se estabelecia enquanto a necessidade de discutir que esse era um tipo novo de nacionalismo, que abria a Amazônia para esse capital estrangeiro. Eram tentativas de fazer um planejamento para essa região: não era mero discurso, mas também ação, produção de políticas de intervenção para esse território, até então visto como vazio.

No encarte do caderno da revista *O Cruzeiro* é nítido o chamamento dos empresários. Esses empresários implantavam-se na Amazônia, muitos vindos do Nordeste e da região Sudeste. É perceptível que a Amazônia possuía a imagem de fronteira aberta e a isenção de imposto – especialmente para aqueles que investiram na Amazônia - é um chamariz.

Houve também a criação do primeiro plano quinquenal de desenvolvimento da Amazônia e, dessa forma, a substituição do Presidente Castelo Branco

não interrompe esse tipo de política. No governo Costa e Silva houve tentativas de ações para implementar esse planejamento e a construção do Núcleo Pioneiro do Guamá da Universidade Federal do Pará, fez parte desse contexto.

No momento em que o Núcleo Pioneiro do Guamá foi inaugurado, estavam ocupadas todas as faculdades, com exceção da faculdade de odontologia e farmácia. No momento em que o presidente Costa e Silva chegou para inaugurar o núcleo, os estudantes estavam reivindicando melhores condições de ensino, se opondo à reforma universitária proposta pelo governo. No presente artigo, foram trabalhados depoimentos de alunos e professores da UFPA, em 1968, para analisar como foi feita a resistência às políticas educacionais dos governos militares, as propostas modernizantes que estavam em disputa.

Nos depoimentos dados ao projeto “Anos de Chumbo” e disponibilizados no site do projeto César Moraes Leite, observou-se que a ocupação das faculdades no Pará faz parte do contexto de 1968. Em 1987, a Universidade Federal do Pará - UFPA completou 30 anos, ocasião na qual a Associação Docente Universitária da UFPA – ADUFPA gravou uma série de entrevistas e produziram um documentário chamado “UFPA 30 anos”. Como parte das comemorações, nesse documentário há uma entrevista com o então reitor Silveira Neto que ressalta a ajuda financeira dada pelos governos militares para a construção do campus do Guamá, e destaca que não pode queixar-se de pressão militar. Para ele, as comissões de inquérito não foram de origem militar, mas de origem civil.

A comissão da UFPA foi presidida pelo professor Silvio Meira e pelo o reitor Silveira Neto e teve liberdade ampla. Para o professor Silveira Neto, a universidade vivia um oásis de tranquilidade em 1968: não havia

violação dos direitos humanos na UFPA. Quando questionado sobre a invasão da União Acadêmica Paraense - UAP, em 1964, onde foram presos vários estudantes da UFPA, ele negou as acusações e afirmou que a UAP era uma entidade fora da universidade, uma entidade particular.

Sobre as faculdades ocupadas, as prisões, as passeatas e a violência da política com gás lacrimogêneo nestas manifestações, o reitor Silveira Neto diz que não era responsável pelo que ocorreu fora da universidade e afirma que dentro da unidade acadêmica, nunca houve pressão, esquecendo-se de mencionar, entre outras coisas as aposentadorias compulsórias ocorridas na UFPA desde 1964. Ele afirmou ainda que a reforma universitária foi feita com tranquilidade e, quando questionado sobre o processo de punição que os estudantes de medicina receberam e sobre o estudante Cláudio Sales que foi indiciado em 68 e que posteriormente foi levado à auditoria militar tendo como uma de suas acusações a ocupação da faculdade de medicina, o ex-reitor Silveira Neto afirmou não se lembrar desse processo. Quando perguntado sobre a lista de pessoas selecionadas para sofrer cassações, Silveira Neto afirmou que não tinha conhecimento de tal documento.

O ex-reitor Silveira Neto durante a sua entrevista faz um balanço de sua administração e falou da importância de ter iniciado a construção do Núcleo da Universidade do Pará, da construção da biblioteca central e afirmou que deixou a reitoria com mais de 40 projetos arquitetônicos feitos. No mesmo documentário, o professor Clodoaldo Beckman afirmou que o processo de ocupação das faculdades na UFPA se conduziu de maneira tranquila. Apenas duas faculdades apresentaram fortes pontos de tensão: a Faculdade de Ciências Econômicas e a Faculdade de Filosofia. O professor

Orlando Sampaio, diretor da Faculdade de Filosofia em à época destacou que foi aposentado compulsoriamente da UPA, em 1969, após as ocupações das faculdades e afirmou que o reitor possuía informantes dentro das unidades acadêmicas.

A memória oficial da UFPA o caráter modernizante do regime (MOTA, 2014) em relação às mudanças ocorridas nas universidades no pós-64, assim como as ações dos governos militares, principalmente as suas propostas para o ensino superior no Pará. Não se registraram institucionalmente as memórias dos testemunhos das relações e das práticas repressivas, dos constrangimentos, dos traumas. Foram esquecidos temas importantes para estudar uma história social e para uma crítica das práticas arquivistas. Há necessidade de registro de memórias e o acesso cada vez mais amplo de documentação dos órgãos repressivos como parte de um dever de memória, de uma memória submersa (FICO, 2012) no atual contexto histórico por reconhecimento. É fundamental discutir as memórias de resistência estudantil. O presente artigo pretende, também, analisar como o uso da memória, no caso da geração de 1968 dos estudantes paraenses da Universidade Federal do Pará, nos ajuda a entender o silêncio produzido em relação a uma parte da história da UFPA e uma parte da história do Brasil.

Ainda há uma “história produzida” em relação à UFPA, na qual o ano de 1968 é marcado pela inauguração do Núcleo Pioneiro do Guamá. Há um silêncio sobre a história da violação de direitos humanos, sobre a história da intervenção dos governos militares no cotidiano acadêmico da instituição e sobre o protagonismo que a geração de 1968 implementou. Diante de tal constatação, foi realizado um trabalho de coleta de história oral com 51 depoimentos de professores e estudantes que participaram das lutas políticas desen-

volvidas dentro da UFPA no ano de 1968. Esse trabalho de coleta culminou na criação do site Cesar Moraes Leite. A partir desse trabalho, ficou perceptível que a geração de 1968 sempre fez uma referência a geração de 1964, com um olhar crítico em relação aos militantes daquele ano. Nas memórias da geração de 1968 há um esforço muito grande de justificar que o mesmo que o movimento estudantil viveu no Brasil foi um movimento contra a ditadura militar implantada no Brasil em 64, contra a reforma universitária proposta política governo. Era um movimento que se contrapunha aos Acordos MEC-USAID. O movimento é uma memória de denúncia das torturas, dos desaparecimentos, das invasões das universidades, como a UNB, das intervenções do governo nas universidades, das prisões do congresso da UNE em Ibiúna. É uma memória que constrói uma resistência contra uma ditadura no Brasil.

Em relação à UFPA, essa é uma memória que faz questão de reafirmar a oposição ao reitor Silveira Neto e justifica a não concordância em batizar o compus em sua homenagem. É uma memória que faz questão de lembrar que este reitor foi um reitor profundamente autoritário, aliado da ditadura e que se contrapuseram contrapôs a essa administração. É uma memória que faz questão de demonstrar que houve uma luta conjunta, muito bem articulada entre todas as faculdades, as quais foram todas ocupadas, desde que incorporasse todo o conhecimento regional aqui criticado a fim de que fosse criada uma universidade com foco na região, uma instituição.

Segundo Ruy Antônio Barata, aluno da faculdade de medicina da UFPA em 1968, os universitários queriam que fosse implantada uma universidade gratuita, que interagisse com os interesses econômicos da nação brasileira, desvinculada de outras nações imperialistas. Para ele, por sua função social, a UFPA deveria

se posicionar contra a elitização. Segundo o ex-aluno, os acordos MEC-USAID deram uma proposta de reforma universitária que vinha de cima para baixo e de fora para dentro (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2014).

A dissertação de Paulo Sérgio Soares denominada “1968, Movimento estudantil na UFPA: memória a história de uma geração” (SOARES, P.S., 2019) utilizou bastante todas as entrevistas do projeto “A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985)”, projeto coordenado por Edilza Joana Fontes. Foram realizados diálogos entre as narrativas orais e as publicações em jornais, com os documentos oficiais da UFPA (atas do Conselho Universitário, ofícios recebidos e expedidos), o que evidenciou como as memórias podem alargar o conhecimento histórico, sobre processos ocorridos em um passado ainda presente.

Layse Sales, estudante do curso de filosofia e presidente do diretório acadêmico do Instituto, afirmou em seu depoimento disse que o movimento de ocupação teve grandes proporções, conseguindo reunir estudantes de várias áreas, credos religiosos e político que, com base em um discurso político de luta contra uma reforma universitária, fez com que o Presidente da República, o general Costa e Silva, tomasse conhecimento do descontentamento dos estudantes universitários em relação ao seu governo e administração do reitor Silveira Neto (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2014). Na memória de várias lideranças, a tomada de posição de ocupação das faculdades ocorreu porque na UFPA havia um caos na sua estrutura de ensino: vivia-se uma crise brutal, com ausência de material para serem usados em sala de aula, equipamentos e falta de professores. Foi um movimento de massa que contou com apoio da sociedade paraense, iniciado pela Esco-

la de Química e tendo uma adesão progressiva das outras faculdades, conforme o depoimento de Humberto Cunha (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2014).

Uma das demandas específicas da faculdade de medicina, por exemplo, era a aquisição de um microscópio para cada aluno, pois essa demanda ocasionava a divisão das turmas em dois tempos, pois era preciso usar um laboratório, conforme o depoimento de Valdecir Palhares (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2014). O movimento de ocupação trabalhou no sentido de ter a adesão dos pais dos discentes, sendo assim, vários deles foram convidados para assistir as suas reuniões, as suas assembleias. Segundo Celeste Medeiros procurou-se articulação com vereadores e com deputados estaduais. Os estudantes queriam uma melhoria da sua formação profissional e buscaram apoio nas famílias, que começaram a trazer alimentos para levar para os que estavam ocupando as faculdades. Segundo o depoimento de Celeste, as ocupações eram de turnos, equipes de manhã de tarde, de noite envolvendo vários estudantes, várias turmas (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2014),. As questões específicas de cada unidade foram debatidas nessas reuniões permanentes, de acordo com o depoimento de Alberto Puty (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2014). Foi organizado também um comitê geral das ocupações que era representado por um representante de cada uma das faculdades ocupadas, segundo a estudante Layse Sales (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2014).

Havia uma grande crítica a exclusão dos alunos universitários na elaboração do projeto de reforma universitária da UFPA conduzida pelo reitor Silveira Neto onde os estudantes não opinaram. Havia também uma crítica mais geral e regional, que dizia respeito à intervenção que estava ocorrendo na Amazônia. Nas suas memórias dos estudantes, aparece uma crítica mui-

to forte aos governos militares. Os discentes queriam uma universidade crítica e democrática, que buscasse o desenvolvimento da nação desvinculada do sistema voltado para o desenvolvimento dos grandes dos capitais. Eles acreditavam no poder da juventude, conforme dito no depoimento de Flávio Sales e se preocupavam com a imagem do seu movimento. Eles queriam consolidar uma memória de um ato justo e necessário para defesa do sistema educacional.

Segundo o depoimento de Valdecir Palhares, a Escola de Engenharia foi ocupada a partir de mesa redonda, feita com os professores: “Vamos ocupar!” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2014). O Pará estava dentro da estratégia do movimento estudantil nacional e quando foi inaugurado o núcleo pioneiro do Guamá, com a vinda do Presidente Costa e Silva e seus ministros, as faculdades da UFPA estavam quase todas ocupadas. A então presidente do centro acadêmico de filosofia em 1968, Layse Sales, lembra que todas as faculdades foram ocupadas uma a uma. Segundo Maria Celeste Medeiros, a faculdade de filosofia foi ocupada por cerca de 22 dias, contabilizando 24 horas diárias de ocupação cada (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2014).

A participação no começo das ocupações foi muito intensa, mas depois foi arrefecendo. Aluno da faculdade de medicina, William Mota Siqueira, diz que a ocupação foi um protesto direcionado ao cenário político do país no ano de 1968, bem como ao cenário enfrentado pela UFPA. Havia uma comissão para negociar com Alacid Nunes que era o governador da época. Alacid Nunes queria mandar tropas da Polícia Militar - PM para desocupar as faculdades. Os estudantes foram ao encontro dos policiais com a intenção de conversar e evitar choque. O aluno da faculdade de medicina em 1968, Waldir Paiva Mesquita, ressalta: “eu posso falar

de ocupação da faculdade de medicina porque participei dela” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2014). Antônio Barata, aluno da faculdade de medicina, afirmou que as faculdades foram tomadas por vários estudantes:

Quando nós ocupamos a faculdade no dia 2 de agosto de 1968 ficamos um mês, um mês com todo o povo lá dentro, não eram quatro gatos pingados. Era grande massa ocupando a faculdade e o governador do Estado sabendo disso, não permitiu que os militares da Aeronáutica, da Marinha e do Exército invadissem a faculdade. O governador não permitiu (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2014)

Foram encontrados também registros das ocupações nas atas do conselho universitário da UFPA. O reitor convocou uma sessão especial para saber de todos os diretores da faculdade o que estava ocorrendo em cada unidade e solicitou que cada diretor falasse dos últimos acontecimentos que ocorreram na sua unidade. O diretor da faculdade de medicina, Gervásio Brito de Melo, afirmou que, pela manhã do dia 8 de agosto, os alunos estavam pregando cartazes nas paredes da escola; à tarde, foi informado por telefone que os estudantes iriam ocupar a faculdade. Às 17h eles procuraram o diretor solicitando sua saída do prédio a fim de realizar a ocupação. Caso houvesse alguma reação, eles poderiam colocar o diretor para fora a força.

O vice-diretor da faculdade de filosofia Ciências e Letras afirmou que as aulas funcionaram normalmente às 17h30min, conforme estava previsto, foi iniciada uma mesa redonda a qual foi solicitada por um grupo de estudantes do curso de pedagogia: “eu vim da faculdade nesse momento e nessa mesa redonda estava se realizando um ambiente pacífico com a participação de vários professores, mas que foi informado que a faculdade seria ocupada” (UNIVERSIDADE FEDERAL

DO PARÁ, 1968). O diretor da faculdade de odontologia “informa que em nossa escola está tudo normal até este momento apenas eu recebi agora à tarde um recado por alguns alunos que amanhã às 9 horas os alunos da faculdade de medicina iriam tomar conta da nossa faculdade” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ, 2014). O registro nas atas do conselho universitário do movimento de ocupação faz o registro das ocupações, mas são as narrativas das memórias de quem viveu o movimento, ou seja, o peso dos testemunhos que reforçam outra história da UFPA. As informações dos jornais que noticiaram as ocupações são importantes, mas vale ressaltar que toda essa documentação contradiz a história consolidada de que a Universidade Federal do Pará não teve qualquer intervenção dos governos militares e questiona a memória do seu ex-reitor Silveira Neto, que 30 anos depois continua afirmando que não houve constrangimento em relação aos governos militares. A UFPA tem que repensar a sua história.

Referências Bibliográficas

A PROVÍNCIA DO PARÁ. Belém: Diários Associados, 1967.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. UFPA 30 Anos. 1987. UFPA 2.0. Acesso em abril de 2020.

CASA CIVIL. Cine Jornal Nº 18, setembro de 1968. Arquivo Nacional. Setembro de 1968.

FICO, Carlos. História do tempo presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. *Varia História*. Belo Horizonte, v. 28, n. 47, 2012.

FONTES, Edilza; Alves, Davison Hugo. A UFPA e os Anos de Chumbo: A administração do reitor Silveira Neto em tempo de ditadura (1960 - 1969). *Tempo e Argumento*, v. 5, p. 258-294, 2013.

FONTES, Edilza. Memorial César Moraes Leite. 2019. Disponível em: <http://memorialcesarleite.com.br/>. Acesso em: outubro de 2020.

O CRUZEIRO. Rio de Janeiro: Diários Associados, 1968. Edição nº 38, 21 de setembro de 1968.

SOARES, P.S. 1968, Movimento Estudantil na UFPA: memória e história de uma geração. 2019. Dissertação (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal do Pará, Pará.

SUPERINTENDÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA AMAZÔNIA. Operação Amazônia: discursos. Serviço de Documentação e Divulgação: 1968. Belém, Pará.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Ruy Antonio Barata. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (1h 14min e 46seg). Disponível em: <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1285>. Acesso em: abril de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Alcyr Boris de Souza Meira. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (1h 20min e 48seg). Disponível em: <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1210>. Acesso em: abril de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Layse Duarte de Salles. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (1h 05min e 41seg). Disponível em: <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1292> Acesso em: abril de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Waldir Paiva Mesquita. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (1h e 21min). Disponível em: <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1289>. Acesso em: abril de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Valdecir Manoel Affonso Palhares. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (43min e 18seg). Disponível em: <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1313>. Acesso em: abril de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Humberto Rocha Cunha. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (2h 01min e 13seg). Disponível em: <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1277> Acesso em: abril de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Maria Celeste Miranda Medeiros. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (1h 06min e 06seg). Disponível em: <http://www.multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1275>. Acesso em: abril de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Aluizio Lins Leal. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (1h 02min e 50seg). Disponível em: <http://www.multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1264>. Acesso em: abril de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Flávio Augusto Neves Leão Salles. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (2h e 20min). Disponível em: <http://www.multimedia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1310>. Acesso em: abril de 2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Ata do Conselho Universitário. Belém, Pará. Agosto, 1968.

O PAPEL DA ESCOLA SUPERIOR DE GUERRA DURANTE OS ANOS 1970 NA CONSTRUÇÃO DA DISCIPLINA EPB: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA

Davison Hugo Rocha Alves¹

Construindo um caminho de pesquisa sobre os governos militares a partir da História da Educação.

A presente comunicação é resultado das pesquisas em andamento feitas para a tese de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST/UFGA) que tem como objetivo estudar a história de uma disciplina acadêmica em tempos de ditadura militar chamada de Estudo(s) de Problemas Brasileiros. A comunicação pretende debater a construção curricular da disciplina EPB para o ensino superior a partir da promulgação do decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969. A disciplina EPB tinha dois elementos centrais dentro de proposta de sua formulação, que são: a Doutrina de Segurança Nacional (DSN) e a tradição católica.

A historiografia da ditadura militar desde as lembranças dos 40 anos do golpe civil-militar de 1964², apresentou novas perspectivas para o estudo dos governos militares. O apoio expressivo da socieda-

¹ Professor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) da faculdade de Ciências da Educação (FACED). Doutorando do Programa de pós-graduação em História Social da Amazônia (PPHIST). E-mail: davison.rocha20@yahoo.com

² Neste artigo usamos a nomenclatura golpe civil-militar, pois, entendemos que o evento que inaugura a ditadura militar brasileira teve o apoio e o consentimento de parcela da sociedade brasileira. Podemos citar como exemplo a igreja católica, os grandes proprietários rurais, os empresários, parte das classes médias urbanas e o setor conservador e anticomunista da igreja católica, a imprensa. Conforme apresenta Daniel Aarão Reis (2015), Rollemberg (2008), Grinberg (2004), Silva (2012), Quadrat (2009), Kushnir (2004), Cordeiro (2009, 2012) nas reflexões sobre a experiência brasileira a “responsabilidade ampliada” da sociedade brasileira.

de brasileira ao evento-chave de 31 de março de 1964 e 01 de abril de 1964 começou a sofrer resistência em 1968. No Brasil, ocorreram greves em diversos setores da sociedade, protestos estudantis contra os acordos MEC-USAID³, contra o ensino pago, contra a modernização conservadora implementada pelos governos militares para as universidades brasileiras (MOTA, 2014). Havia uma mobilização da classe estudantil contra as ações consideradas arbitrárias pelos reitores conservadores, que estavam alinhados ao projeto de nação pensado pelos militares.

A situação política nacional era de grande tensão depois do fechamento do congresso nacional com o AI-5 que foi editado no dia 13 de dezembro de 1968, os militares estavam receosos de que a classe política pudesse de novo desenvolver manifestações contra a ordem vigente estabelecida. Segundo a historiografia do regime militar havia também uma discussão dentro do ambiente militar, pois, setores das forças armadas queriam um militar jovem e enérgico para assumir o comando do país.

Em 1969, assumiu uma junta governativa no Brasil, diante da impossibilidade de continuar no cargo o ex-presidente Costa e Silva por questões de saúde. Na noite do dia 30 de agosto de 1969 na cidade do Rio de Janeiro as forças armadas reuniram-se com a intenção de discutir o problema o impedimento do então chefe militar Costa e Silva. Os militares que participaram foram os seguintes: o general Aurélio Lira Tavares, do

³ Durante os anos 1960 houve a produção de uma série de acordos entre o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency for International Development (USAID). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior. O último dos acordos firmados foi no ano de 1976. Fonte: LOMBARDI, José; SAVIANI, Demerval; MOURA, Maria Isabel. Navegando pela história da educação brasileira. Campinas, SP: FE: HISTEDBR, 2006. [verbete on-line].

Exército, o almirante Augusto Rademaker Grünewald, da Marinha, e o brigadeiro Márcio de Sousa e Melo, da Aeronáutica.

O ato Institucional nº 12 (AI-12) informa que as funções da presidência foram assumidas de maneira interina por uma junta militar que tinha com finalidade dar continuidade aos atos da administração pública. Durante o ato que ocorreu no dia 31 de agosto de 1969 em cadeia nacional ficou acordado que o vice-presidente Pedro Aleixo não iria assumir a presidência da República como previa a constituição federal de 1967.

O debate local sobre a disciplina acadêmica EPB ainda está em construção dentro dos estudos historiográficos, percebemos que existem diversas produções sobre a disciplina Educação Moral e Civismo e os sentidos atribuídos a esta disciplina nas diversas regiões do país, no entanto, carece de estudos aprofundados sobre a disciplina EPB no que se refere ao seu projeto de nação pensados pelos governos militares para a juventude universitária. Por isso, recorreremos aos trabalhos em torno da EMC para compreender o projeto de educação. Os trabalhos de Lerner (2013) para a compreender a experiência da disciplina EPB na UERJ na pós-graduação, e os trabalhos de Bertotti (2015) e Koch (2019) para compreender a experiência da disciplina EPB na graduação na UFPR e na UFRGS são os únicos trabalhos que foram feitos sobre o tema em questão.

Diante do balanço exposto sobre a disciplina EPB e as experiências institucionais mencionadas, cabe ressaltar que a historiografia ainda não construiu um trabalho de fôlego que apresente a nível nacional a experiência desta disciplina acadêmica. Portanto, consideramos importante fazer essa reflexão a partir de diversas fontes históricas. Fazer um movimento de conexão das margens para o centro do processo educacional. Neste sentido, a presente comunicação

é um recorte da tese de doutoramento em andamento no Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST/UFGA), que tem como finalidade compreender as mudanças ocorridas no período de 1969 a 1993 da disciplina acadêmica denominada Estudo(s) de Problemas Brasileiros.

Redesenhando a disciplina EPB aos moldes dos governos militares

O ministério da Educação e Cultura era comandada pelo coronel Jarbas Passarinho (1969-1974), ele havia assumido o comando da pasta ministerial após a decretação do AI-5 e no momento de grande repressão política no Brasil. A ditadura militar havia perseguido os trabalhadores, os camponeses em 1964 e agora preparava-se para a guerra revolucionária dentro das universidades e escolas brasileiras. O decreto-lei nº 477 de 26 de fevereiro de 1969 define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares. Era o início da repressão do novo ciclo repressivo e a construção de um estado ditatorial comandado com mais vigilância e controle em torno das ações estudantis (MOTTA, 2014, p. 148).

Portanto, a disciplina Estudo de Problemas Brasileiros (EPB) surge em meio ao contexto social e político turbulento. O ministério da Educação e cultura queria construir um projeto de socialização político-ideológica que possuía as seguintes características: moderno, autoritário, liberal e conservador. A disciplina acadêmica possuía uma peça-chave de construção do projeto de nação dos governos militares no pós-1968.

O decreto-lei nº 869 de 1969 foi considerada a lei da Educação Moral e Cívica dos governos militares. No ensino superior, segundo o decreto-lei em seu ar-

tigo 2º no seu parágrafo 2º destaca que “o sistema de ensino superior, inclusive pós-graduado, a Educação Moral e Cívica será realizada, como complemento, sob a forma de Estudos de Problemas Brasileiros, sem prejuízo de outras atividades culturais visando ao mesmo objetivo”. Aliado a essas duas reformas educacionais foi pensada formas de controlar a juventude brasileira por dentro das instituições públicas.

Podemos destacar como intervenções neste período a criação da Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) em ato administrativo no dia 12 de setembro de 1969, ela foi estabelecida por meio do decreto lei 869 de 1969, que tinha como objetivo de implantar a doutrina e de instituir a disciplina Educação Moral e Cívica em todas as escolas do país. A Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC) tinha a função de fiscalizar, de difundir e de implantar a doutrina da Educação Moral e Cívica (EMC).

A disciplina acadêmica surgiu em 1969 e o seu término no currículo escolar data do ano de 1993, no entanto, nesta apresentação abordaremos apenas o período de implementação pelo governo militar durante a gestão do ex-ministro da educação e cultura Jarbas Passarinho. A ideia central que trabalharemos nesta comunicação é que a disciplina Educação Moral e Cívica para todos os níveis de ensino ainda não tinha sido implementada durante os anos 1970, ela ainda não havia sido consolidada dentro da prática educativa⁴, após 3 anos de efetivo decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969.

A disciplina era ministrada por professores aposentados sendo escolhidos pelos diretores das escolas públicas. Não havia uma formação de professores para a disciplina Educação Moral e Cívica, o que complicava

⁴ JORNAL DO BRASIL. Ensino de Moral e Cívica ainda não se definiu. Domingo, 30/03/1972, 1º caderno, ensino, p. 33.

va ainda mais o processo pedagógica da disciplina recriada em 1969. A professora Esther Ferreira durante conferência ministrada na Escola Superior de Guerra em agosto de 1971 destaca a improvisação do ensino de moral e cívica, ela destaca que

O ensino de moral e cívica, quando mal orientado, pode ser contraproducente. A aplicação da matéria está estruturada na mais absoluta improvisação e qualquer erro ou imprudência que se cometa em assuntos como este pode levar a resultados irreversíveis. Por isso, a maior preocupação dos sistemas da Educação Moral e Cívica deve ser a formação de professores especializados. Este tipo de ensino, quando mal orientado e conduzido, pode desprestigiar a matéria, ao invés de lhe encarecer a importância⁵.

Devido à falta de orientação pedagógica, os professores de Educação Moral e Cívica estavam desvirtuando o ensino desta disciplina, a incompetência dos professores limitavam a ensinar o aluno somente a desenhar a bandeira, a cantar o Hino Nacional e a conhecer os vultos históricos⁶. Não seriam estes os objetivos nacionais pretendidos pela disciplina recriada com o decreto 869 de 12 de setembro de 1969.

A disciplina EPB foi sendo gestada no interior do Conselho Federal da Educação (CFE) durante os anos 1970, havia sido pensado um currículo oficial pelos intelectuais do regime militar. Durante os anos 1970 a Educação Moral e Cívica ainda não era aceita dentro das diversas etapas de ensino, a principal queixa da disciplina em questão era a sua relação com a relação à disciplina EMC construída durante o Estado Novo. As críticas internas dentro do regime militar também se destacavam, as que se sobressaiam foram em relação a desenhar a bandeira nacional, a cantar o hino nacio-

⁵ Idem, p. 33.

⁶ Idem, p. 33.

nal e a conhecer os grandes vultos históricos da nação brasileira. A EMC não era isso! Os professores estavam desvirtuando dos objetivos da revolução democrática de 1964.

No que se refere a disciplina EPB percebemos que o CFE durante os anos 1970 também lança o seu programa curricular oficial, que foi amplamente divulgada pela mídia conservadora, onde os programas curriculares para todos os níveis foram apresentados para a sociedade brasileira. Percebemos que era uma forma de controle do que deveria ser discutido dentro das universidades, sobre os problemas brasileiros escolhidos pelos governos militares para o discente universitário. Conforme apresentado a seguir,

Unidade I) Panorama geral da brasilidade brasileira. Características gerais da geopolítica e geoeconomia nacional.

O homem brasileiro: formação étnica e cultural; traços característicos; pirâmide etária; situação demográfica.

As instituições sociais, políticas e econômicas.

O comportamento social; estratificação, mobilidade e adaptação social; ação comunitária; ética individual, profissional e social.

Unidade II) Problemas morfológicos.

As estruturas econômicas; análise do sistema econômico brasileiro.

As estruturas sociais. As estruturas políticas e as características da democracia no Brasil.

A estrutura dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário.

Unidade III) Problemas de desenvolvimento econômico.

A riqueza nacional do solo, subsolo e fundo do mar; Petróleo e Siderurgia.

Povoamento do solo.

A Amazônia e seus problemas.

O Nordeste e seus problemas.

Os transportes e a economia.
Desenvolvimento agrícola e pecuário.
Reforma agrária. Problema energético.
Desenvolvimento industrial.
Comércio interno e internacional.
Disparidades regionais e integração econômica setorial e nacional.
Política monetária, creditícia e fiscal. Planejamento econômico, Trabalho e Previdência Social.
Mercado de capitais.

Unidade IV) Problemas socioeconômicos.
Habitação.
Saúde: prevenção, assistência médica e reabilitação.
Saneamento básico e erradicação das endemias.
Educação, diagnóstico e soluções.

Unidade V) Problemas políticos.
Filosofias e ideologias políticas.
O poder nacional: suas expressões.
Representação popular.
Partidos políticos: organização e funcionamento.
Evolução política nacional.
Problemas geopolíticos: a ocupação do solo e os limites territoriais.
Política econômica.
Política social.
Política externa.
Organismos políticos internacionais: Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização dos Estados Americanos (OEA).

Unidade VI) Segurança Nacional.
Segurança externa e interna.
Responsabilidade do cidadão.
Guerra Revolucionária.
As Forças Armadas: marinha, Exército e Aeronáutica.
Formulação de uma doutrina e execução de uma política de Segurança Nacional: conselho de Segurança Nacional, Estado-Maior das Forças Armadas e Escola Superior de Guerra.
(FONTE: Jornal Correio da Manhã, 1972, p. 8).

A Operação limpeza organizada pelos novos donos do poder foi sendo arquitetada e colocada em prática. Os chamados integrantes subversivos foram sendo perseguidos. Em 1964, houve primeiro a operação limpeza dentro dos sindicatos e dos organizadores de trabalhadores rurais. Em 1969, houve a perseguição dentro das escolas públicas e das universidades com o decreto lei nº 477 e a AC-75, que foi publicado no dia 21 de outubro de 1969, ele proibiu a atuação de todos os professores que foram demitidos por razões “ideológicas”. Apesar do CFE ser subordinado aos olhares do presidente da república, podemos perceber que ele possuía entre os seus conselheiros indicados pelo presidente da república que gozassem de uma autonomia dentro das funções acima que foram elencadas pela lei 4.024 de 1961.

O decreto nº 68.065 foi baixado no dia 14 de janeiro de 1971 regulamentava a ação do Conselho Nacional de Moral e Civismo (CNMC), ele tinha como característica central apresentar a estrutura da comissão, bem como os funcionários do governo que estavam atrelados a este órgão federal. Caberia a CNCM estimular a criação de centros cívicos nos estabelecimentos de ensino do país em todos os níveis de ensino. No ensino fundamental havia os chamados Centro Cívico Escolar e nas universidades eram chamados de Centro Superior de Civismo.

Os militares queriam atrair a juventude brasileira para o seu projeto de poder, para isso eles utilizaram elementos importantes como o projeto extensionista chamado Centro Rural Universitário de Ação Comunitária (CRUTAC) que foi desenvolvido no interior da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRJ) durante a gestão de Onofre Lopes. O projeto tinha como modelo de referência a atuação de estudantes em comunidades rurais. Era considerado um pro-

jeto assistencialista voltado para o interior do Brasil. Tendo como base a doutrina de Segurança Nacional ela ganhou força dentro das ações do governo federal no combate à pobreza e a subversão (GONÇALVES; VIEIRA, 2015, p. 278).

Podemos destacar também o projeto Rondon foi elaborado em outubro de 1966 dentro do I Seminário sobre Educação e Segurança Nacional que foi realizado na cidade do Rio de Janeiro. O evento contou com a participação de professores, de militares e de docentes de diversas instituições que junto com a Escola do Comando e Estado-Maior das forças Armadas apresentadas as linhas gerais do projeto Rondon. O idealizador do projeto Rondon foi Wilson Choeri, ele tinha como objetivo fazer a integração das regiões consideradas economicamente mais carentes do Brasil e através do intercâmbio de estudantes universitários de todas as regiões do Brasil realizar a integração ao projeto de desenvolvimento do país. O slogan do projeto Rondon era “Integrar para não entregar”, ele estava em consonância com o projeto de poder difundido pela Doutrina Nacional de Segurança e Desenvolvimento, que foi articulada pelos militares da Escola Superior de Guerra.

A disciplina Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) fazia parte da estratégia dos governos militares atuarem frente ao esfacelamento da moral cristã, do avanço das ideias comunistas e da luta ideológica na sociedade brasileira após a revolução cubana. Os estudantes universitários estavam encantados com a revolução que ocorrera em Cuba e queriam criar estratégias para desestabilizar os governos nacionais. No Brasil a situação não foi diferente.

O conceito de estratégia que utilizamos neste ensaio é de acordo com Michel Certeau (1994) como o uso da disciplina Estudo de Problemas Brasileiros como elemento central de construção social do regime

militar no Brasil. A disciplina era durante o ciclo básico o primeiro contato com a realidade brasileira criada pelos governos militares. Segundo Michel Certeau (1994, p. 99) a estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito, como algo próprio, e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças.

No contexto dos anos 1960 era necessário criar uma narrativa de combate ao comunismo, de um perigo vermelho dentro da sociedade brasileira (MOTTA, 2002) que permitiria fazer uma contracorrente por meio das ações governamentais. Para isso a disciplina Estudos de Problemas Brasileiros precisava estar conectada com os anseios do jogo do poder, ela precisou ser pensada a partir de dois instrumentos de controle criados pelos governos militares, a saber: a tríade Deus-Pátria-Família e a Doutrina de Segurança Nacional (DSN).

A ação do conservadorismo na sociedade brasileira englobou setores da igreja católica ao novo projeto de nação arquitetado pelos donos do poder que assumiram o país no dia 31 de março de 1964 para o dia 01 de abril de 1964. Deus-Pátria-Família era considerado a trilogia da educação nacional. O papel desempenhado pela disciplina Estudo de Problemas Brasileiros deveria promover hábitos democráticos e despertasse na juventude brasileira a sua consciência cívica de amor pátria e a obediência aos costumes e tradições da moral cristã.

A necessidade de defender o Brasil do comunismo foi outro elemento presente na construção do projeto de nação, podemos perceber claramente a ideologia presente na Doutrina de Segurança Nacional quando adverte que “os princípios democráticos” tinham que ser assegurados ao homem na sociedade brasileira. A disciplina Estudo de Problema Brasileiros

tinha em seu conteúdo esses dois elementos considerados essenciais no contexto de pós-1968.

A educação para a cidadania precisava estar alinhada aos interesses nacionais conforme formulava as ações dos governos militares, desde a revolução democrática de 1964 podemos perceber que há um esforço de construir este sentimento dentro da sociedade brasileira. Podemos perceber isto por exemplo na fala do marechal Ignácio de Freitas Rolim quando ele publica o texto “A cidadania para os objetivos nacionais” afirmando que as aspirações do povo brasileiro se objetivam através das expressões seguintes: Conservar a Unidade nacional e a autonomia regional, bem como a zelar pela incorruptibilidade da família, realçando a prática de virtudes morais e da fé religiosa ecumênica encarada (ROLIM, 1964).

Estes elementos estarão presentes na disciplina Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) que possuem duas chaves importantes para a sua execução no ensino superior, que são: a Doutrina de Segurança Nacional e a relação da tríade Deus-Pátria-Família, como as bases elementos do novo modelo de ensino nacionalista pensado pelos militares no pós-1964. A Escola Superior de Guerra em parceria com a Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM), organizam um Ciclo de Conferência sobre Segurança e Desenvolvimento, na cidade de Belém ocorrido no mês de setembro de 1969. No mesmo momento em que a sociedade brasileira estava institucionalizando a discussão por meio do decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969, refiro-me a discussão da EMC para todos os níveis de ensino. As conferências apresentadas 90% por militares versavam sobre os seguintes temas: (1) Segurança interna; (2) Metodologia para o estabelecimento da política de segurança nacional; (3) Política, poder e segurança nacional; (4) As Informações – conceitos fun-

damentais; (5) Objetivos Nacionais permanentes; (6) Desenvolvimento – conceitos fundamentais; (7) Elementos básico da nacionalidade – A terra, os homens e as instituições; e (8) Estratégia Nacional – conceitos fundamentais.

A Escola Superior de Guerra (ESG) apresenta a sua leitura didático-pedagógica para o espaço escolar. Os intelectuais desta instituição militar constroem a sua leitura educacional, eles participam da construção social da disciplina EMC para todos os níveis de ensino, um saber que não exerce o pensamento crítico, as ações sociais dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira. Havia um inimigo interno a ser combatido, era as concepções marxistas dentro dos diversos espaços públicos e privados. Os militares no poder a partir da disciplina EPB, acabam invertendo a lógica educacional. Posteriormente, a lei 5.692 de 1971 apresenta uma mudança na educação brasileira, levando a construção de concepção tecnicista, como objeto de discussão em detrimento da formação humana do indivíduo. O modelo tecnicista da educação brasileira transforma o professor em mero transmissor de conhecimento.

O discurso oficial de forma geral, e particularmente no que dizia respeito a educação, apontava para a consecução dos propósitos da ditadura, cerceando os direitos de expressão e informação. Aos professores e alunos, era atribuído apenas o papel de transmissores, reprodutores, enfim receptores e propagadores de um saber pronto apto a se consolidar (TRINDADE; JUDITH, 2014, p. 15).

Referências Bibliográficas

AARÃO REIS, Daniel. O nacional-estatismo brasileiro: cultura política e história. In: Ferreras, Norberto. A questão nacional e as tradições nacional-estatas no Brasil, América Latina e África. Rio de Janeiro: editora FGV, 2015.

BRANDAO, Luiz Henrique Santos. Tóxico-subversão: anticomunismo e proibicionismo na construção do “inimigo interno” durante a Ditadura Militar no Brasil. 119 p. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade de Brasília, 2019.

CORDEIRO, Janaína. Direitas em Movimento: a campanha da Mulher pela Democracia e a ditadura no Brasil. Rio de Janeiro, editora FGV, 2009.

CORDEIRO, Janaína. Lembrar o passado, festejar o presente: as comemorações do Sesquicentenário da Independência entre consenso e consentimento. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2012.

ELIAS, Nobert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: editora Jorge Zahar, 1994.

GRINBERG, Lúcia. Partidos políticos ou bode expiatório: um estudo sobre a Aliança Renovadora Nacional (Arena), 1965-1969. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em História. Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2004.

HONORATO, Tony; GUSMÃO, Daniele. Educação Moral e Cívica na ditadura civil-militar: comportamentos civilizados. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 24, n. 48, p. 71-89, jul./dez. 2018.

KUSHNIR, Beatriz. Cães de guarda: jornalistas e censores, do AI-5 à constituição de 1988. São Paulo: editora Boitempo, 2004.

QUADRAT, Samantha. “Para Tatá, com carinho!”: a boa memória do pinochetismo. IN: AZEVEDO, Cecília; ROLLEMBERG, Denise. Cultura política, memória, historiografia. Rio de Janeiro, editora FGV, 2009.

LOMBARDI, José; SAVIANI, Demerval; MOURA, Maria Isabel. Navegando pela história da educação brasileira. Campinas, SP: FE: HISTEDBR, 2006. [verbete on-line].

MOTA, Rodrigo. As universidades e o regime militar. Rio de Janeiro: editora Jorge Zahar, 2014.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Vox, voces (re) memorar. Rio de Janeiro: editora multifoco, 2012.

ROLLEMBERG, Denise. Memória, opinião e cultura política: a Ordem dos Advogados do Brasil sob a Ditadura, 1964-1974. In: AARÃO REIS, Daniel; ROLAND, Denis (org.). Modernidades e Alternativas. Rio de Janeiro, 2008.

TRINDADE, Judith. A História sumiu: o ensino de História durante a ditadura militar. In: SCHIMIDT, Maria; ABUD, Kátia (org.). 50 anos da ditadura militar no Brasil: capítulo do Ensino de História no Brasil. Curitiba: W&A Editores, 2014.

DITADURA CIVIL-MILITAR, SISTEMA NACIONAL DE INFORMAÇÃO (SNI): RELATÓRIOS SOBRE O CENTRO DE INTERCÂMBIO DE PESQUISAS DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS (CIPES) E SUA PRÁTICA DE PROSELITISMO DO MARXISMO-LENISMO

Rosinda da Silva Miranda¹

Introdução

Dados 35 anos do fim da ditadura civil-militar no Brasil, permanecem os aspectos controversos das memórias em torno desse período, de um lado os que conservam um saudosismo a esse momento da história construído na ideia de que os militares governaram com excelência e que esse foi um período muito bom para os brasileiros, apresentando fortes tendências negacionistas com relação às violações de direitos humanos, censura, repressão, tortura e morte e desaparecimento de opositores, entre outros fatores que configuram o período como ditatorial. Por outro lado, existe a memória coletiva que ratifica o caráter repressor e violento e perseguidor dos militares, que geraram traumas, silenciamento e esquecimento sobre o período, por parte dos principais envolvidos, porém há quem tenha buscado e ainda busque por justiça. Contudo essas memórias coletivas coexistem em constante disputa na sociedade contemporânea brasileira.

Portanto é papel da história verificar os fatos no sentido de garantir que as futuras gerações tenham acesso de forma sistematizada através das fontes que envolvem os assuntos sobre: as memórias coletivas,

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da Universidade Federal do Pará (PPHIST/UFPA). E-mail: mirandarosinda80@gmail.com

justiça e direitos humanos, que vão de encontro às narrativas construídas por diferentes sujeitos sobre o que e como realmente os militares pensavam e agiam em relação a seus opositores. De todo modo é importante lembrar que história difere de memória, no entanto, nenhuma das duas formas de trabalhar o passado tem como reconstruí-lo de forma literal, porém elas ajudam a elucidar as ideias sociais construídas em torno do tema.

A história não é todo o passado e também não é tudo o que resta do passado. Ou, por assim dizer, ao lado de uma história escrita, há uma história viva que se perpetua ou se renova através do tempo, na qual se pode encontrar um grande número dessas correntes antigas que desapareceram apenas em aparência. (HALBACHS, 2003, p. 86)

A partir da discussão sobre memória em torno do período da ditadura civil-militar e sua relevância para as ideias políticas brasileiras, se faz necessário compreender os mecanismos pelos quais os militares controlaram a sociedade e combatiam os seus opositores com violência e repressão. Portanto, uma das principais estratégias de implantar um projeto de sociedade baseado no controle dos subversivos foi a construção de um aparelho de repressão com a capacidade de espionar a vida das pessoas. Para tanto, criou-se o Serviço Nacional de Informação (SNI) em junho de 1964, após o golpe e a instalação dos governos militares, através da lei 4.341, com este órgão se instalou e centralizou informações para a repressão de todos aqueles que se opunham ao pensamento político-ideológico implantado pelos militares.

Segundo Fico (2019) no governo de Emílio Garrastazu Médici, criou-se uma nova seção do SNI, em cada ministério e repartições governamentais, em empresas estatais e também nas universidades federais,

essas subdivisões eram denominadas de Divisões de Segurança e Informação (DSI). O SNI e as DSI faziam parte do SISNI. Todavia, além das DSI, também agiam nas repartições civis as organizações militares que eram componentes do SISNI, entretanto tinham mais poder que as DSI, conforme:

No Exército, havia o Centro de informações do Exército (CIE); na Marinha, o centro de informação da Marinha (Cenimar); e, na Aeronáutica, o centro de informações de segurança Aeronáutica (Cisa). A brutalidade com que agiam tornou essas siglas muito mais temidas pela esquerda e demais opositores do regime. O CIE, Cenimar e Cisa, não eram apenas órgão de informações, não faziam somente espionagem, mas atuavam também nas 'operações de segurança' – prisões e interrogatórios. (FICO, 2019, p.69-70).

A direção do SNI era de responsabilidade Golbery de Couto e Silva, este órgão produzia relatórios com detalhes da vida das pessoas consideradas pelos militares como subversivas, e daquelas que diferiam radicalmente dos padrões estabelecidos pela sociedade brasileira da época. A partir de 1968, as informações ultrapassaram as demandas planejadas pela direção. As informações não eram mais somente para informar o presidente da República, mas interagir com a política política, para o aperfeiçoamento do sistema de segurança que se pretendia aperfeiçoar, amparado pela ideia de 'guerra revolucionária, que fora introduzida pelo AI-5, pois, "Afiml, a noção de 'guerra revolucionária' ou 'guerra interna' pressupunha que alguns brasileiros fossem inimigos de guerra do regime. Ora contra o inimigo, todas as armas deveriam ser utilizadas, inclusive as de efeito moral e psicológico". (FICO, 2001. P.76).

O SNI foi extinto pela medida provisória nº 150, de 1990, suas atribuições foram repassadas a secretaria de assuntos estratégicos (SAE) da Presidência da República e a polícia federal. A documentação do órgão foi recolhida através do decreto de nº 5. 584, de 18 de novembro de 2005, levada então ao arquivo nacional e estão disponíveis para consulta. Os documentos são: prontuários de pessoas físicas e jurídicas, inquéritos policiais militares, relatórios de vigilância, documentação administrativa, material didático, orientações correspondências, análises de conjunturas e estruturas, monitoramento dos meios de comunicação, além de jornais, revistas, fotografias e cartazes.

Entre esses documentos descobrimos os documentos relacionados às entidades criadas para estudar os pensadores que serviam de bases teóricas para o pensamento de esquerda do Brasil, uma dessas organizações era o CIPES (Centro de Pesquisas de Estudos Econômicos e Sociais), assunto do próximo tópico.

Sistema Nacional de Informação (SNI) e o relatório produzido sobre o Centro de Pesquisas de Estudos Econômicos e Sociais (CIPES)

Os militares consideravam como seus principais opositores os indivíduos e organizações com alinhamento político-ideológico comunistas. No sentido de compreender como se deu as ações do principal órgão de informação e centralização das espionagens criadas pelos militares, o presente artigo tem como objetivo analisar o documento confidencial produzido durante a ditadura civil-militar pelo Sistema Nacional de Informação, disponível no acervo do Arquivo Nacional².

² Arquivo Nacional. BR_RJANRIO_TT_0_MCP_AVU_0462. 21 de novembro de 1980, p.1

Figura 1 - SNI: Centro de Intercâmbio de Pesquisas de Estudos Econômicos e Sociais (CIPES)

CONFIDENCIAL	
DATA	: 2 1 NOV 1980
ASSUNTO	: CENTRO DE INTERCÂMBIO DE PESQUISAS DE ESTUDOS ECONÔMICOS E SOCIAIS (CIPES)
ANEXO	: 1) CARTA DE PRINCÍPIOS E ESTATUTOS DO CIPES 2) BOLETIM INFORMATIVO Nº 1 - OUT 79 3) CALENDÁRIO CIPES - 1980 4) CURSO "MATERIALISMO HISTÓRICO EM DEBATE"

*Ciente. Arquivar-se na A.A.S.
Em 11/12/80
C. M. S. S. S.
Enc. Dir. de Arquivamento
Chefe do Gabinete*

Fonte: Arquivo Nacional, 1980.

O documento é datado do dia 21 de novembro de 1980, o referido relatório versa sobre o Centro de Intercâmbio de Pesquisas de Estudos Econômicos e Sociais (CIPES). Considerada como subversiva essa instituição foi alvo de espionagem por parte dos governos militares através SNI. O CIPES correspondia à sociedade civil sem fins lucrativos com sede e foro na Cidade de São Paulo/SP, porém estava presente no Rio de Janeiro/RJ e em Belém/PA. Segundo as informações do documento se tratava de uma organização criada por dissidentes do PC do B, no entanto se constituía em mais uma entidade criada pelas esquerdas para fazer proselitismo ao marxismo-leninismo.

Portanto, observa-se nesse relatório do SNI sobre os CIPES a criminalização por parte da ditadura civil-militar aos estudos feitos sobre os pensadores Marx, Lenin, entre outros, que serviam de base teórica para os partidos comunistas. No relatório estavam anexados os seguintes documentos: Carta de princípios e estatuto do CIPES; Boletim informativo Nº 1-

Out/79; Calendário CIPES-1980; Curso 'Materialismo histórico em Debate.

As informações contidas no documento constam de 11 pontos, com passagens transcritas dos documentos anexos:

1. O primeiro ponto corresponde às informações gerais sobre o CIPES, o qual era composto fundamentalmente por militantes do PCdoB e, constituía-se mais uma organização legal dessa entidade subversiva. Localizava-se à Rua Ática nº 319- São Paulo/SP, sua criação se deu em 06 de outubro de 1979, em assembleia realizada no auditório da associação dos agrônomos de São Paulo, localizado à Rua 24 de maio, 104-10º andar, São Paulo/SP;

2. O segundo ponto se retira trechos da carta de princípios do CIPES, conforme está disposto no documento do anexo 1, no qual o SNI comenta que: “posicionando basicamente como, *‘intransigente defensor das mais amplas liberdades democráticas, do livre direito de crítica, de criação científica de organização e reivindicação’...*”

2.1. Outra parte, ainda do segundo ponto da carta mencionada, diz respeito ao seu posicionamento em relação às transformações em busca da participação popular nas riquezas fruto de seu trabalho e na participação política nas tomadas de decisões, conforme: *‘A favor de uma transformação social que garanta a participação da maioria da população brasileira nas riquezas geradas por seu trabalho e na tomada de decisões políticas do país’.*

2.2. A terceira parte transcrita da carta de princípios do CIPES refere-se à coerência de princípio dessa organização, de acordo com o disposto: Coerente com este princípio o CIPES, pretende entre outras coisas, *‘estabelecer relações com grupos e organizações populares de base, de modo a estabelecer constante intercâmbio cultu-*

ral, científico e de experiências sociais comunitárias’.

3. No ponto três não é transcrito nenhuma parte da carta de princípios, porém menciona os pontos do estatuto em que se estabelece os objetivos e finalidades pelas quais a organização foi criada:

O estatuto do CIPES (Anexo 1) estabelece que constituem objetivos e finalidades do centro a realização, o patrocínio e a promoção de pesquisas, estudos, cursos, conferências, seminários, mesas redondas e conclaves, todos desenvolvidos no intuito de estudar, formas e treinar todos os que estejam interessados nos problemas e fenômenos as ciências humanas, em suas diferentes ramificações.

4. O ponto quatro está relacionado ao boletim informativo do nº1 (anexo2), onde se ressalta os trabalhos em execução e as fases de elaboração e as pesquisas que procurem explorar as diferenças de classe, os preconceitos de raça e as transformações sociais. Nesse ponto aparecem os nomes de algumas pessoas consideradas comunistas que seriam coordenadoras dos projetos já mencionados, são elas: Alberto Henrique Becker, Roberto Ribeiro Martins (PCdoB), Clóvis Steiger de Assis Moura (PCdoB) e José Carlos Gianini (PCdoB).

5. No ponto cinco se faz referência ao calendário do CIPES – 1980 (anexo 3), então são transcritas partes dos documentos do CIPES junto com as observações do SNI, conforme disposto abaixo:

Um painel de lutas progressistas e democráticas’ de lutas progressistas e democráticas [...], que é apresentado pelos [autores] como ‘um painel dramático das vicissitudes e lutas do nosso povo, da sua heroica resistência secular exploração e opressão a que está submetido’, procura, também, através de uma linguagem simples, ‘mostrar como essas lutas se articulam e o que representam os oprimidos como agentes ativos de mudança social’. Dos assuntos destacados em cada mês, além de observa-se a tentativa de comprometer datas

e figuras da história do Brasil com a causa das esquerdas, há que se ressaltar a escolha, para o mês de outubro, da morte do guerrilheiro Ernesto Che Guevara como tema, constituindo-se, dessa forma, no único fato internacional ressaltado pelos autores. Pela análise do documento verifica-se que o mesmo é dirigido as classes operárias e estudantil, bem como procura enaltecer as reivindicações da raça negra, tudo dentro da ótica esquerdista.

6. No ponto seis são transcritos trechos do anexo 4, dando o endereço (Instituto '*sedes sapientiae*', à Rua ministro Godoy, nº 1484, São Paulo/ SP) de encontro dos participantes do CIPES e os assuntos tratados nele, como: '*o método marxista de análise da sociedade*', '*as classes e a luta de classes, estratégia e tática de luta do proletariado*', '*alguns problemas do período de transição do capitalismo ao socialismo*' e problemas atuais da construção do socialismo, "bem como usados textos referenciais e bibliográficos de Engels, Lenin, Stalin, Mao Tse Tung, Marx e Btelehein. Aliando-se esses temas e bibliografias à escolha do conhecimento comunistas como expositores o curso se afigurou como sendo de capacitação política marxista".

Neste mesmo ponto, verifica-se que eles pontuaram também que em abril de 1980, o CIPES, havia realizado, no mesmo local mencionado anteriormente um curso intitulado '*cuba constituindo o socialismo*', ministrado por brasileiros que haviam sido exilados em Cuba e os temas abordados foram: "história do triunfo da revolução Cubana e sua repercussão na América Latina; Condições de vida em Cuba; o poder popular; A Saúde em Cuba; A educação em Cuba; A mulher e a família". A leitura feita pelo SNI que consta no relatório é a seguinte: "este curso contou com a presença média de 45 pessoas, se constituiu em uma apologia ao regime comunista de CUBA, cujas realizações '*pós-revolução foram destacadas e elogiadas pelos expositores*'".

Foi pontuado também no relatório que nesse mesmo ano no colégio Equipe, à Rua Martiniano de Carvalho, São Paulo/SP, o CIPES havia realizado dos ciclos de palestras versando sobre *'As classes sociais'* e a *'Tática de Luta do proletariado'*. Nesse mesmo item os militares relatam a programação do CIPES para janeiro, fevereiro de 1981 e a realização dos cursos, entre os quais estava o de: *'História das lutas do povo brasileiro'*.

7. No ponto sete a observação do relatório é bem sucinta e fala apenas do boletim *"recado"* que era publicado pelo CIPES com o objetivo de noticiar os fatos que *'estiverem mais diretamente ligados dos movimentos operários e camponês, sem, no entanto, esquecer o movimento popular de uma forma geral'*.

8. No ponto oito o relatório mostra uma lista com os nomes dos membros da então atual diretoria e o movimento ou partido ao qual pertencem – “Presidente: Clovis Steiger de Assis Moura (militante do movimento negro); Vice-presidente: Wladimir Ventura Torres Pomar (secretário- José Carlos Giannini); Tesoureiro: Horácio Martins de Carvalho (PCdo B) Pertencentes a fundação Getúlio Vargas/RJ : Ariston de Olivera Lucena; Adélia Machado Comucci; Celia Sodrê Dória (Madre Cristima); Maria Nilde Mascelani; Raquel da Rocha Pomar (Mulher de Wladimir V. T. Pomar); Joaquim Celso de Lima (motorista do CC/PCdoB quando do estouro do aparelho da rua PIOXX, Lapa/SP, em dez 76); José Alves Neto”.

9. No ponto nove se mostra o endereço de funcionamento das agências do CIPES, a sede era localizada em São Paulo, onde também segundo o relatório também funcionava a uma agência de empregos cuja responsável era Raquel da Rocha Pomar, as outras agências estavam localizadas, no rio de janeiro à Rua General Roca, 30, aptº 205, e em Belém/PA, à Rua Manoel Barata 228, sala 12. A responsabilidade da agência

de Belém estava sob: Izabel Marques Tavares da Cunha e Humberto Rocha Cunha.

10. O ponto dez versa sobre a fundação do ‘Centro de cultura operária (CCO)’ que, como o CIPES, segundo o relatório era um organismo legal do PC do B, tanto um quanto o outro, CIPES e CCO, mostram as divergências ocorridas no PCdoB após a VII conferência nacional que se realizou em julho de 1979. O CCO é o grupo majoritário liderado por João Amazonas de Souza Pedroso (secretário-geral), o CIPES então representa o grupo dissidente, de acordo com o trecho:

“informe do comitê central/PC do B’, de março de 1980, que afirma: ‘...depois que saiu da prisão, ele’ - Wladimir Ventura Torres Pomar - “fez várias viagens pelo país, realizando trabalho de proselitismo contra a orientação e a direção do partido, tentando ganhar elementos para as suas posições. A revelia do CC criou por conta própria, um chamado centro de pesquisa, dentro do qual procura reunir os elementos que, como ele, estão na mesma linha de desacordo com o partido’.

11. O ponto onze do relatório enfatiza o fato do CIPES de que, embora ele tenha sido criado por dissidentes do PC do B, vinha se constituindo ‘*mais uma entidade criada pelas esquerdas para fazer proselitismo do marxismo-leninismo*’.

Os pontos retirados dos documentos do CIPES no qual mostram a vigilância dos militares aos grupos que estudavam o marxismo-leninismo em suas bases, corroboram com a afirmativa de Napolitano (2018) de que, o mundo intelectual brasileiro se tornou oposição à ditadura, contudo haviam intelectuais que faziam parte dos governos militares. No entanto no que concerne ser intelectual de esquerda se definia como:

Essência do ethos oposicionista ao regime militar e, em que pese uma aparente homogeneidade ideológica do mundo intelectual, nele se ocultava uma

ampla gama de ideias, correntes e posições políticas. [...] O intelectual de tratamos neste capítulo pode ser definido, a partir do manejo profissional da palavra e do pensamento, um elo comum em vários ramos da atividade profissional, que incluía a pesquisa acadêmica, a docência de ensino superior, os estudantes universitários, o jornalismo profissional, militante ou partidário, a escrita literária profissional cada campo de atividade experimentou convergências e particularidades na construção desta identidade intelectual que marcou o campo oposicionista ao regime, e que sempre se constituiu em que os generais no poder pudessem consolidar sua legitimação simbólica e política perante a sociedade como um todo. (NAPOLITANO, 2018, p. 205-206).

O exposto acima e o relatório do SNI sobre o CI-PES, demonstram as estratégias, perseguição e criminalização por parte dos militares em relação aos grupos que possuíam um dispositivo ideológico, prático e simbólico diferente dos quais se constituía e desenvolvia os governos militares no controle da consciência das pessoas, na tentativa de gerar boas memórias (individual e coletiva) em relação as suas práticas. A eliminação de seus adversários seria uma forma de controle da memória coletiva, pois seguindo a ideia de Halbwachs a memória coletiva tem caráter normativo, constituindo-se então memórias autorizadas, verdadeiras, legítimas e na disputa de memória tornam os “donos do poder” como os únicos detentores dela, em detrimento de outra, ilegítima e menos verdadeira.

Portanto, as lembranças legítimas ou não, associadas aos documentos produzidos e vestígios deixados por ambos os produtores de memórias e que também geraram fontes históricas, ou seja, as provas documentais em conjunto com a memória coletiva possibilitam outros olhares e compreensões sobre o passado e podem gerar perspectivas diferentes sobre o futuro.

Considerações finais

Portanto, torna-se necessário estudar de forma mais aprofundadas as ações dos militares, principalmente no sentido de entender por que agiam de terminada maneira e não de outra e ainda conseguem uma boa aceitação na memória dos brasileiros. Pois, embora se diga que eles violaram os direitos humanos, pois combatiam os seus adversários com violência e os criminalizavam sobre o discurso de subversão, não estabelecendo um debate somente no campo das ideias, partiam para combater a existência dos indivíduos oposicionistas, ainda há na memória coletiva a ideia de que agiam de forma plausível.

Nesse sentido, necessita-se fomentar mais o debate sobre o que realmente fundamentava as ações dos militares e como eles agiam, pois pensar diferente não é crime, mas a violação de direitos humanos sim. Desmistificar a ideia de que a ditadura-civil militar foi excelente e justa na memória coletiva da sociedade brasileira é necessária, caso contrário se abrem possibilidades para novos governos repressores.

Referências bibliográficas

Fonte:

ARQUIVO NACIONAL, SNI. BR_RJANRIO_TT_0_MCP_AVU_0462. 21 de novembro de 1980, pp. 1-5.

Bibliografia:

FICO, Carlos. Como eles agiam. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. História do Brasil Contemporâneo: da morte de Vargas aos dias atuais. São Paulo: Contexto, 2019.

HALBWACHS, Maurice. A Memória Coletiva. São Paulo: Centauro, 2003.

NAPOLITANO, Marcos. 1964: História do Regime Militar Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2018.

ÓRFÃOS DA DITADURA: A MEMÓRIA DOS FAMILIARES DE BENEDITO ALVES BANDEIRA O 'BENEZINHO'

Elias Diniz Sacramento¹

Vim aqui só pra dizer, ninguém há de me calar. Se alguém tem que morrer, que seja pra melhorar. Tanta vida pra viver, tanta vida a se acabar, com tanto pra se fazer, com tanto pra se salvar, você que não me entendeu, não perde por esperar...

Geraldo Vandré – Réquiem para Matraga

A letra da música acima, do cantor Geraldo Vandré, escrita nos fins dos anos de 1970, baseada no personagem 'Nhô-Augusto', do romance de Guimarães Rosa (1946)², onde o autor procurou retratar a história de vida de um sujeito temido no sertão de Minas Gerais nos meados do século XX que depois de tanto fazer maldades, sofre as consequências de seus atos perversos, buscando com isso se redimir do eu tanta já tinha feito, até que por discordar do assassinato de um 'fugitivo' que seria morto por um bando, este retoma seu passado, levantando novamente a 'bandeira' da ação em defesa deste homem.

Réquiem para Matraga, com letra e música utilizada no filme "A hora e a vez de Augusto Matraga" do diretor Vinicius Coimbra, lançado em 2015, também empresta a canção para o documentário "Quem matou Benezinho?", produzido pela equipe do Centro de Comunicação e Educação Popular (CEEPEPO). O documentário, como mostrado no início deste trabalho,

¹ Elias Diniz Sacramento. Doutor em História. Professor da Faculdade de História do Campus Universitário do Tocantins/Cametá – UFPA.

² ROSA, João Guimaraes. Sagarana. Rio de Janeiro: Olympio, 1976.

quando faço uma abordagem sobre a história do assassinato de 'Benezinho', como era chamado Benedito Alves Bandeira, retrata a figura do homem bem diferente do personagem apresentado por Guimaraes Rosa no seu livro. Benezinho, vive, sonha e luta por um mundo melhor, mesmo, como diz o trecho final da letra da música "se alguém tem que morrer, que seja para melhorar".

Paul Ricoeur (2007) em livro "A memória, a história, o esquecimento" nos apresenta uma série de questões relacionadas à memória traumática. Essas questões são pertinentes para quem se predispõe a estudar relações que envolvem casos em que vá se observar a memória de sujeitos. No meu caso, por exemplo, ao lidar com memorialistas, eles me falarão sobre determinados acontecimentos que marcaram suas vidas, principalmente nos casos da perda dos pais. Porém, como trabalhar essas memórias, ou como nos fala Paul Ricoeur, o 'testemunho', como podemos observar na citação,

O testemunho nos leva, de um salto, das condições formais ao conteúdo das "coisas do passado" (praeterita), das condições de possibilidade ao processo efetivo da operação historiográfica. Com o testemunho inaugura-se um processo epistemológico que parte da memória declarada, passa pelo arquivo e pelos documentos e termina na prova documental (RICCEUR, 2007, p. 170)

Podemos compreender que o testemunho é de fundamental importância enquanto parte da memória e do processo de construção de história. Contudo, é necessário levar em consideração que nesse processo precisa-se verificar também os arquivos existentes, bem como uma diversificada documentação que remonta a história dos fatos. É como nos fala o autor, para se chegar na prova documental é necessário todo esse exercício. Isso quer dizer que, o testemunho, dado

através da memória tem grande significado para o pesquisador, mas essa memória precisa ser confrontada e colocada em diálogo com outros documentos, como poderemos ver em mais um trecho abaixo,

A possibilidade de suspeitar cria por sua vez um espaço de controvérsia no qual vários testemunhos e várias testemunhas se veem confrontados. Sob certas condições gerais de comunicação, esse espaço pode ser chamado espaço público; é nesse contexto que uma crítica do testemunho se enxerta em sua prática. A testemunha de alguma forma antecipa essas circunstâncias acrescentando uma terceira cláusula a sua declaração. “Eu estava lá”, diz ela; “Acreditem em mim”, acrescenta, e: “Se não acreditam em mim, perguntem a outra pessoa”, profere ela, às vezes com uma ponta de desafio. A testemunha é então a pessoa que aceita ser convocada e responder a um chamado eventualmente contraditório (RICCEUR, 2007, p. 173-174).

Nesse sentido é que temos que procurar perceber quanto à memória de nosso entrevistado está nos falando aquilo que pode exatamente acontecer. Por isso chama atenção Ricoeur, na preocupação de levantarmos aquilo que é importante, e mais ainda, da questão da credibilidade e da confiança que precisamos ter e repassar. É obvio que uma ‘memória traumática’ é carregada de dor e sentimentos de um determinado passado, que as vezes parece que não passa. Assim, nos ajuda a reflexão de Jacques Le Goff quando nos diz que “A memória, na qual cresce a história, que por sua vez alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão do homem (LE GOFF, 2003, p. 471).

Este artigo procura mostrar a história da família de Benedito Alves Bandeira, o ‘Benezinho’, quando do seu assassinato em 04 de julho de 1984, três pistoleiros acusados de cometerem foram chacinados. Tal

acontecimento se deu em um município do Estado. O município em que ocorreu o fato, Tomé-Açú, viveu dias de grande turbulência em razão da perda de 'Benezinho', que era líder sindical daquele município, e que após a prisão dos envolvidos na trama de sua morte, a população fez justiça com as próprias mãos.

É objeto do artigo mostrar como ficou a família do líder sindical e qual a memória guardam, de orgulho, de tristeza, de dor? Para isso faço uso de documentos e da memória de vários familiares, irmãos, esposa, filhos.

Breve resumo sobre Benedito Alves Bandeira, o 'Benezinho'

Benedito Alves Bandeira, mais conhecido como Benezinho, era morador de Tomé-Açú e que foi assassinado neste município no dia 04 de julho de 1984, por volta das 13:00hs. Na ocasião da morte, Benezinho era presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais, e estava a frente de várias lutas em defesa dos colonos. Uma das questões mais conflituosas estava relacionada à chamada fazenda Colatina, localizada próximo do município de Acará, onde haviam aproximadamente 70 famílias ocupando essa área.

No entanto, um senhor conhecido pelo nome de Acrino Breda, natural do estado do Espírito Santo se dizia dono da área, o que fez com que este entrasse em litígio, culminando com uma briga na justiça. Eminente a perda da terra, para as famílias através do fazendeiro com ações do Sindicato dos Trabalhadores Rurais e com apoio de advogados, o então capixaba, resolveu contratar três pistoleiros para matar o presidente do STR, o que acabou ocorrendo.

Em uma das poucas ações já vista em tempos contemporâneos na Amazônia, e mais precisamente

no Estado do Pará, seguido a morte do sindicalista, a polícia conseguiu prender os suspeitos no fim do mesmo dia, levando-os para a cidade onde estava ocorrendo o velório, tendo em volta da igreja, pela praça e nas proximidades uma grande massa de pessoas que estavam em comoção. Tal ação da polícia, não esperavam que esta população fosse fazer justiça com as próprias mãos, matando os três pistoleiros que foram chacinados pelos revoltosos, um no mesmo dia em que chegou a noite, e os outros dois arrancados de dentro da delegacia no dia seguinte.

Benedito Alves Bandeira aparece no Relatório da Comissão da Verdade Camponesa apresentado em dezembro de 2014. Neste relatório, estão alguns nomes de lideranças de trabalhadores rurais, advogados, padres, freiras que lutaram em defesa da Reforma Agrária em favor dos colonos, camponeses, ribeirinhos, quilombolas e que foram mortos no período da Ditadura Militar no campo brasileiro. Sobre Benezinho, o relatório destaca o seguinte,

Benezinho foi presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais – STR de Tomé-Açú, sendo morto no dia 4 de julho de 1984, por três pistoleiros. O período em que administrou o STR foi marcado pela defesa de agricultores e posseiros que buscavam garantir acesso à terra. Conjuntamente com seus companheiros de direção, denunciou todos os abusos cometidos por latifundiários que expulsavam posseiros ocupantes de algumas áreas por mais de trinta anos, no município de Tomé-Açú³.

A ação da morte dos pistoleiros foi noticiada em vários meios de comunicação do Brasil, principalmente pelos dois maiores do Pará que existiam na época, O Liberal e A Província do Pará, neste segundo com um

³ ALVES, Luana Nunes Bandeira & TRECCANI, Girolamo Domenico. Assassinato de Benedito Alves Bandeira. In: VERDADE, Comissão da Verdade Camponesa, Pará, 2014.

caderno completo, noticiando vários fatos que marcaram aquela data.

Quando de seu assassinato, Benezinho, que era casado, deixou a viúva e sete filhos, todos menores de idade, sendo que a mais velha tinha apenas 12 anos de idade. Mais de trinta anos depois de sua morte, a maioria permanece em Tomé-Açú.

Imagem 1 - Foto do Congresso Pré-CUT realizado em São Paulo em 1983 com Benezinho, o primeiro da esquerda e o mais 'franzino'.



Fonte: Maria de Fátima Bandeira

A memória dos familiares de Benedito Alves Bandeira, o 'Benezinho'

A família de Benezinho mora em Tomé-Açú, a maioria na zona urbana. A esposa Maria de Fátima mora em uma casa onde também residem seus filhos Giovane e Maria Leidiane. Elizabeth, a mais velha, mora próximo também. Maria Benedita, a caçula mora com sua 'mãe de criação', sua avó materna e Maria José, a segunda mais velha mora na zona rural, em um sítio. Os irmãos de Benedito Alves Bandeira, João e Elvira moram na cidade também, todos próximos uns dos outros.

Quando Benedito Alves Bandeira foi morto em 1984 todos já residiam no espaço urbano. Haviam se mudado por conta das atividades sindicais e também pela necessidade dos estudos dos filhos. Assim, foram crescendo, constituindo famílias e cuidando de suas vidas. De origem humilde, quando estive na cidade fui muito bem recebido, apesar de certa desconfiança. Percebi que existe uma dificuldade muito grande nos familiares em ‘tocarem’ no assunto do pai.

Na família de Benezinho ficou um trauma significativo. O fato de terem perdido o pai tão jovem e tão cedo, fazendo com que a maioria dos filhos também não o tivessem conhecido em vida é parte de uma dolorida memória. Embora ninguém tenha se ‘perdido nos caminhos tortuosos da vida’, nem um conseguiu ter um ensino superior, por exemplo, fato que não modifica o caráter e a personalidade desses. Todos que me falaram, responderam minhas perguntas muito respeitosamente, assim como as perguntas que fiz e alguns não quiseram responder, também respeitei.

Como a família morava no 21 quando chegaram em Tomé-Açu em meados dos anos de 1970, e apesar de estarem morando na cidade, quando Benezinho foi morto, seu corpo foi sepultado nessa localidade, até porque o líder sindical, antes tinha sido uma liderança comunitária, ajudou a construir a comunidade, a igreja, o campo de futebol e o cemitério, onde descansa seus restos mortais. Sua sepultura é uma das primeiras localizadas bem atrás da igreja. Lá nessa capelinha, ocorre no dia 04 de julho, dia da sua morte uma celebração em sua memória.

Assim, ao ouvir os depoimentos de cada um, cada uma, pude chegar à conclusão, que os familiares, filhos, esposa, irmãos, ainda hoje sentem uma dor muito grande pela saudade que nutrem de Benezinho. Todas as falas demonstraram o carinho e gratidão pela

pessoa que foi, como certa revolta, mesmo sabendo que os pistoleiros que cometeram o crime foram ‘chacinados’, inclusive de forma brutal. Ainda assim, ainda persiste a revolta, a dor que não passa, inclusive com a resistência de não participarem do momento da celebração na comunidade do 21.

No dia da entrevista com a maior parte dos familiares, mãe, três filhos e dois irmãos, à tarde antes de retornar para Belém, Elizabeth, a mais velha me levou pra conhecer alguns pontos da cidade como o local onde este foi morto com o tiro, a sede do Sindicato dos Trabalhadores Rurais onde ele era o presidente na época, a delegacia de polícia, com uma nova construção, mas no mesmo lugar da antiga, a igreja Católica onde ele foi velado, com a sede da Cáritas que leva seu nome, a rua onde aconteceu o crime que também chama Benedito Alves Bandeira.

Nesse sentido, irei iniciar os relatos aqui apresentados falando sobre a memória destes, como Maria Benedita, a caçula, que quando seu pai foi morto era bebê, tinha aproximadamente três meses, como nos diz embaixo,

Eu nasci no dia 17 de abril de 1984. Eu sou a caçula, sou a mais nova, a bebê. Eu não tive o prazer de conhecer ele. Eu só sei o que as pessoas falam, só que eu não tive o prazer de conhecer ele não. Eu vi só umas vezes a foto dele, eu não sei como é a feição do rosto dele assim, só do meu outro pai que me criou. Eu ouvi que o meu pai era do sindicato, que ele ajudava as pessoas, que ele foi morto por ele ajudar muita gente, que ele era uma pessoa muito boa, falaram muita coisa dele (Maria Benedita, 2018).

As palavras iniciais de Maria Benedita refletem o sentimento de tristeza pelo fato de não ter convivido com o pai, não ter sequer conhecido sua ‘feição’ é um lamento que se complementa com a dor e raiva,

Eu ficava triste por não ter conhecido ele, como meus irmãos conheceram e falam dele. Eu sinto inveja um pouco. Eu sinto uma mágoa só da minha mãe verdadeira mesmo, porque eu penso assim, se ela criou os filhos dela assim, porque ela deu eu pra mamãe (avó). Mas eu entendo, porque eu tenho uma vida muito boa porque talvez se eu tivesse com ela, eu não estaria como eu estou hoje aqui, porque eu já passei por muitas dificuldades, graças a Deus, primeiramente a Deus, a minha mãe, essa que tá aí e meu pai que já faleceu (avô), mas só isso, fora isso, eu não tenho raiva não. (Maria Benedita, 2018).

Como podemos observar, a fala de Maria Benedita é de um sentimento de mágoas, ‘inveja’ dos irmãos que conheceram o pai, mas ao mesmo tempo reconhece que a vida que teve na sua criação com os avós foi ‘boa’, o que segundo ela, resume o motivo de não ter ‘raiva’. O irmão Giovane, também tem esse sentimento, como podemos observar nas suas poucas palavras,

Não. Eu só achei injusto né, que ninguém pode tirar a vida de ninguém, mas o cara que mandou tirar a vida já está morto também. Não posso fazer mais nada né? (Giovane, 2018).

Leidiane, que quando o pai foi morto tinha quatro anos de idade, nos mostra na fala triste a sensação de não ter tido a presença do pai. É uma fala de profundo lamento,

Isso, por que eu fiz dia 26 de junho quatro anos e ele foi morto no dia 04 de julho, eu tinha acabado de fazer quatro anos. E eu não lembro nada dele e fico triste assim que uma pessoa vem tirar a vida de outra pessoa, não pensa em nenhum momento, os filhos que tem e eu não posso dizer assim, o que significa um pai porque as vezes assim aparece alguém assim na vida da mãe que chama de pai, mas eu não, nunca apareceu. Assim, eu não sei dizer nada do meu pai. Eu só sei do meu pai as coisas que falam pra mim. Muitas coisas que falam assim

sobre ele que ele era bom, que minha mãe fala que ele era um ótimo marido que ela nunca conseguiu outro igual ele e eu tenho orgulho dele ser meu pai, mas eu não lembro nadinha dele, coisa mais triste é eu não lembrar nada, nada, nada. E isso é muito triste, sabe, eu não lembrar nada do meu pai. Eu não consigo lembrar, eu tento mas não consigo. E eu fiquei muito curiosa assim, depois que eu completei assim... que eu fui entendendo o que era o pai o que era a mãe, porque eu morava com minha avó e com meu avô, eu perguntava muito, eu perguntei ai ele falou, a tua mãe não pode ficar contigo e agente morava no 23 e eu ia pra escola e tinha festa, precisava de pai e mãe não tava nenhum dos dois. Eu senti muito mesmo tanta a falta da minha mãe quanto do meu pai. Mas da minha mãe ela de vez em quando ia me ver e passear e eu dizia que não queria vir com ela e do meu pai não, eu sabia que nunca mais ia ver ele. Não ia ter a chance de tá chamando ele de pai, nadinha, nada, nada, nada... (Maria Leidiane, 2018).

Como podemos ver nas palavras de Maria Leidiane, órfã com seus irmãos de pai, o que restou senão a tristeza e ter que encarar a realidade em sua vida. Maria José, outra filha de Benezinho, em meio emoções fortes e até choro, rememora um pouco a história do pai, citando a raiva das pessoas que fizeram a ação contra ele,

Tenho, porque foi assim, tinha um, esse que foi amostrar o papai era muito amigo do papai, era muito amigo do papai, vizinho. Era uma coisa que a gente nunca esperava, era um homem que andava num fusquinha amarelo, e ele que foi mostrar meu pai pros pistoleiro, uma coisa doída, se fingia de amigo. Só que ele era assim, um tipo, ele mexia com negócio de madeira, ele era mais alto um pouquinho, mas se fingia de amigo do papai e quando foi nesse dia ele que foi mostrar os pistoleiro pro papai. Aí é uma coisa duída né, não era amigo... era do outro lado, se fingia que era amigo ... (Maria José, 2018).

A lembrança de Maria José é a lembrança da saudade, onde ao se emocionar retoma o exemplo do pai, da coragem que este teve na luta junto ao seu povo. A história das disputas pela terra também fez parte da vida da filha, quando anos depois, quando ocupavam um lote de terras junto com outros colonos, foram despejados, mas Maria José, buscando a memória do pai, junto com o esposo e os demais lavradores conseguiram outra terra. Assim, pra ela, seu pai é sinônimo de um grande espelho.

A esposa de Benezinho Maria de Fátima recorda as dificuldades que tiveram depois da morte do marido, como veremos a seguir,

Foi um pouco ruim, porque ele não deu emprego, o próprio irmão dele que ficou no sindicato no lugar dele, não deu emprego pra mais velha, que era pra ter dado emprego. Uma comunidade ainda ajudou com uma cesta básica um mês, eu acho que nem um mês que deu aí depois não deu mais nada que se viraram na pensão, que depois que veio a pensão eu melhorei que uma ficou com minha mãe que tá com trinta e três que ela vai fazer dia 17 de abril, que essa a mamãe criou que ela era doente que no outro dia que eu tava lá no desespero ela foi lá e disse, eu vou levar essa menina que eu vou cuidar dela e eu disse depois eu trago e ela já esta registrada, porque quando nascia ele ia logo registrar. Aí até hoje ela não trouxe mais, ela que tá cuidando dela que a minha mãe tem oitenta e seis anos e ela que cuida dela, tá via, ela tá até meio adoentada. Aí foi isso, que o sindicato ajudou nesse ponto que me aposentou que eu fui até pra Curitiba dar uma entrevista, que logo que ele morreu os amigos dele lá dos sindicatos me levaram lá que eu acho. (Maria de Fátima, 2018).

Ainda sobre a situação difícil que viveu com os filhos, Maria de Fátima recorda,

Foi um pouco difícil sim, que eu tive que lutar com meus filhos, que eu fui caluniada, chamaram eu

de tudo que é nome, que eu fui uma mulher nova e fiquei sem marido, mas não fui mulher de beber de tá em bagunça, em bar. Arrumei um marido, mas não deu certo, mas não que eu tivesse nas bagunças. Porque eu tava com seis meses com esse menino, eu arrumei um marido pra me ajudar aí passou uns anos comigo, ele que criou esse menino comigo, aí não deu certo porque ele bebia e queria me bater, me batia as vezes e não deu certo e nós separemos mas eu sofri um bocado. Aí eu fazia, botava a farinha de molho pra fazer a coxinha pra eles vender, o José e esse menino aqui, ele tinha preguiça de vender o chopp, não vendia, aí eu brigava com ele e depois que eu me aposentei da pensão aí tudo melhorou, aí eu não fiz mais isso, que não precisou até eles ficarem homem. Esse meu mais velho, começou a trabalhar com doze anos numa serraria, o mais velho, eu não era aposentada ainda. Aí depois uma serraria lá embaixo, que o nome dela era serraria Dutra, era posseiro e não pagaram direito ele e botei até na justiça aí depois pagaram. Aí depois que eu me aposentei da pensão até hoje ele trabalha em serraria era serrador e hoje é gerente numa serraria e té hoje ele tá pra lá (Maria de Fátima, 2018).

Sobre a situação difícil que ficaram e o filho pequeno tendo que vender as 'coxinhas' ou 'unhas', Giovane relembra esse momento,

Eu vendia coxinha pra ela, eu comia tudo, eu tinha vergonha de dizer. É aquelas unhas antigas que é feito de farinha. Enchia pra mim ir vender, mas quando chegava na esquina me escondia e olha, comia tudinho e voltava sem nenhum centavo, e apanhava de novo. Aí depois fui trabalhar na serraria, aí melhorou um bocado que naquele tempo pagava bem, porque hoje só dá pro do rango, porque pra outra coisa não dá não. (Giovane, 2018).

Maria Elvira, irmã de Benezinho recorda com muita tristeza a situação depois da morte do irmão,

Eu sei que foi triste a situação. Mas assim, eu não sei muita coisa assim que aconteceu pra anteceder a morte, que ele foi lá no sitio, que disse que ele ia morrer, matou um porco. Porque do porco é verdade, que foi na casa da minha irmã. Quando ele morreu, ainda tinha toicinho de porco pendurado lá na casa dele. Mas sabia que ele tava prometido pra morrer. Eu morava na serraria e tu sabe que na serraria conversa tudo. O dono da serraria me chamou e perguntou o que esse homem era pra mim, pra ter essa revolução, que disque ele era semi-analfabeto e era muito conhecido então pra fazerem isso por causa dele. Eu digo, era, ele era tudo isso. Na missa de sétimo dia, o Osvaldo Matos falou um depoimento que o finado Bené, que ele era mais da alta, ouvia falar desse Bené, que eu choro, que ele era do Iterpa, era de um negócio desse que mexe com terra. Ele falou que quando ele conheceu o finado Bené, ele pensou que fosse assim, uma pessoa que tivesse um estudo mais alto, um pouco mais de cultura que quando ele virou aquele homenzinho. Aí ele falou, mas esse que é o homem que falam tanto, Benezinho, que é líder dos trabalhadores, em todo lugar no Pará em todo canto, não é possível uma coisa dessa, porque ele disse que não sabia falar direito que ele falava errado, igual eu, que o padre fazia questão de escrever igualzinho, que tinha um jornalzinho que ele dizia, pode escrever aí, que o povo vai entender que foi muito sofrimento, mesmo, muito...(Maria Elvira...).

João Bandeira, outro irmão, que assumiu a luta de Benezinho também recorda com emoção a história vivida ali,

Era o que ele dizia uma coisa que a gente não ia perder, era o que a gente faz pros outros. Que aquilo que a gente faz pro irmão da gente, a gente nunca perdia. E eu creio nisso que é verdade porque o que a gente vai levar mesmo quando morrer é só o que a gente fez de bom para os outros. E eu agradeço muito o meu irmão, porque se não fosse ele, com certeza eu nunca tinha sido sindicalista e talvez não tivesse nem vivo porque a vida da gente é uma

vida tortuosa. Depois que eu passei no movimento, entrei pra igreja, fui concertando a vida da gente e graças a Deus aprendi muitas coisas, vivenciei muitos problemas triste de ver trabalhador pegando porrada da polícia, levando tiro, sendo cortado quando nos ocupemos o banco da Amazônia naquele tempo quando a polícia atirava nos vidros e avoava nos trabalhador. Trabalhador levava spray de pimenta, sendo humilhado no meio da rua sendo espancado pela polícia. Então isso tudo marca a vida da gente(emoção) (João Bandeira, 2018).

Emoções mais diferentes possíveis foram às marcas doloridas em cada membro da família de Benedito Alves Bandeira. Mas também orgulho pela figura que foi, o marco que se tornou na história do município, como podemos ver na memória de Leidiane, por mais que não tenha conhecido seu pai, mas as histórias contadas, se encarregaram de sentir orgulho de ser filha de Benezinho, como veremos a seguir,

Com certeza, eu tenho muito orgulho disso dele, eu não tive o prazer, mas eu tenho muito orgulho dele. Todo mundo fala muito bem dele. Quando eu falo que sou filha dele, todo mundo elogia, olha, o seu pai foi uma pessoa muito boa, falam muita coisa boa dele pra mim. Eu fico muito feliz. (Maria Leidiane, 2018).

Giovane é outro que tem grande orgulho da história do pai, como é possível ver aqui,

Dimais, porque o que a minha mãe falou aí que ele mexia na terra dos outros, era aquela terra improdutiva, que não servia mais que ninguém fazia nada. Porque naquele tempo era nervoso, né? Não podia mexer no que é dos outros, alias até hoje, se o cara mexer no que é dos outros pode ter o mesmo fim que o meu pai teve. (Giovane, 2018).

Maria José, a segunda filha mais velha, nos conta o orgulho de ser filha de Benezinho,

Eu lembro um dia que ele chegou de congresso grande, ele chegou com uma sacolinha falando, olha, roubaram as minhas coisas, aí a vovó, uma velhinha, né, falou assim, olha meu genro você é procurado, tão querendo lhe matar. Não, eu não tenho medo. Falou assim, eu não tenho medo de deixar minhas filhas, minha vida, eu não tenho medo de nada, isso aí foi um engano. A vovó falou assim, não, não foi não. Nesse dia roubaram até minha certidão que tava na pasta dele. Aí um dia ele falou assim. Me deu pra vovó né. Aí eu lembro disso que ele falou assim. Á dona Mocinha, eu falei pra senhora, não foi pra uma irmã né. Ele era pro-sista, tava dando pra ela cuidar de criança, dei ela pra cuidar da senhora. Aí ele falava, e mamãe discutia com ele. Meu velho vão te matar. E ele dizia, não, eu não tenho medo de nada. Eu quero fazer as coisas de Deus, se eu morrer tô dando meu sangue pra Deus. Aí a mamãe falava com ele, discutia. Porque ele queria deixar a roça por causa do sindicato, e até porque eu também, depois que casei nois entremo na terra, assim, foi luta, chegaram um dia pra despejar, eu com meus filhos só tava nois. Ainda queriam botar duas filha que eu tenho no carro pra ir atrás do chefe né. Eu falei, olha não tem chefe, só ta nois. Eu fui procurar onde tava meu esposo pra mim me livrar. Aí falei, olha meus filho aquele multidão de polícia. Aí eu lembrei daquilo que meu pai tinha deixado, porque foi uma coisa que ele deixou e não tinha medo, aí lembrei, poxa foi uma coisa que meu pai deixou então não vou ter medo. Aí venci, mas graças a Deus hoje em dia nois tamo porque entrou um homem e pegou aquela terra, mais peguemo outra terra e tamo nela, e graças a Deus e eu digo, aquela terra ali é uma história pra mim né. Porque foi uma coisa que eu venci. Ai, eu não posso falar na frente que eu choro. Falam sobre a vida do meu..., mas eu não falo, a Bete fala, mas eu não falo. Eu tinha uns quatorze anos quando ele morreu... (Maria José, 2018).

Para João Bandeira, o irmão que continuou a luta de Benezinho, não foi só o orgulho que ficou, mas também o legado deixado, as conquistas. Para este, a

luta valeu a pena, como descreve abaixo,

(...) Porque se não fosse ele, com certeza, Tomé-Açú...porque não foi só Tomé-Açú, foi o Virgílio lá no Moju, só naquela época, foi 45 dirigentes foi tombado. Então o sangue deles fizeram brotar a grande luta (choro) a favor do povo, porque se não fosse eles, com certeza a história dos trabalhadores nunca a gente tinha chegado onde a gente chegou, que foram muitas conquistas mesmo. Problema de assentamento que os trabalhadores não tinham, problema de energia que hoje tem nas comunidades. Projeto no banco, associação, compra de veículo, de trator pra fazer trabalho na agricultura. Hoje tudo que tem na agricultura familiar eu retribuo ao sangue derramado desses companheiros nosso que tombaram aí na luta. (João Bandeira, 2018).

Maria de Fátima, a esposa, recorda que Benezinho foi uma pessoa muito boa pra ela nos tempos em que viveram juntos e que por isso, não consegue participar das atividades que fazem em sua homenagem, pois as lembranças maltratam muito. Também sobre a escrita da história sobre sua memória, esta tem restrições, como podemos observar a seguir,

O pessoal veio aqui emprestar e levaram e nunca devolveram, tinha um jornal da morte dele, levaram tudo. Tenho a certidão de casamento, de óbito eu tenho tudo guardado. Até uma vez um menino veio pedir aqui, eu acho que pra fazer as coisas no nome dele e eu disse que quando viesse pedir agora eu não ia dar mais não porque eu fico revoltada assim, porque ficar sem meu marido, ficar nova e até eu digo as vezes, que eu não sei se é sorte ou é né, por que até hoje eu não tive um marido assim, eu arrumei já uns quebra galhos mas nunca foi como meu marido que me dava valor, me presava, meus filhos, me sustentava e assim não tem nenhum assim. As vezes eu fico só e eu digo, eu tenho vontade arrumar um marido, mas não é por outra coisa, é porque de noite eu fico só e sem um marido é ruim. É por isso que eu deixei de ir na igreja católica, que eles falam

muito nele e aí eu me lembro de tudo, do começo ao fim que vai passar, e até de eu tá falando agora, eu sinto... (choro), por isso que eu não vou que o padre fala muito dentro da igreja da morte e eu nunca me esqueço, nunca. Foi dezessete anos de companheirismo, ele nunca brigava comigo, tratava bem meus filhos. Senti muito e sinto. Não tem outro homem pra substituir o lugar dele, de jeito nenhum. Eu lembro dele direto e por isso que eu não vou no sindicato nem na igreja católica que eu deixei por causa disso, eles falam muito nele, desde o começo e é meio ruim assim, eu me sinto mal e eu sou assim meio coisa, que eu não posso sentir que sobe minha pressão aí eu evito (Maria de Fátima, 2018).

As palavras de dona Maria de Fátima resumem bem o sentido da sua memória, da sua dor. A dor da perda não só do esposo, companheiro, pai dos filhos que tiveram, mas a dor que não passa mesmo com tempo passando, mais de trinta depois ainda se recorda dele com uma saudade grande. Mas também há essa memória de uma tristeza pela falta de zelo com o nome, da falta de cuidado com os documentos ou o pouco que sobrou de sua história, ficando evidente que as lembranças são as que jamais se apagarão, mesmo com tanto passando. A seguir, memória de Benezinho em Tomé-Açu da família, dos movimentos sociais, da família e das autoridades.

Imagem 2 - Maria de Fátima – viúva



Fonte: Autor

Imagem 3 - Maria Leidiane - filha



Fonte: Autor

Imagem 4 - Giovani – filho



Fonte: Autor

Imagem 5 - Maria Elizabeth - filha



Fonte: Autor

Imagem 6 - Maria Benedita – filha



Fonte: Autor

Imagem 7 - Maria José - filha



Fonte: Autor

Imagem 8 - Maria Elvira – irmã



Fonte: Autor

Imagem 9 - João Bandndeira - irmão



Fonte: Autor

Conclusão

Este artigo procurou retratar o caso dos familiares de Benedito Alves Bandeira, mais conhecido como Benezinho após sua morte procurando mostrar seus sentimentos. A história mostrada neste artigo é igual à de tantas outras famílias que perderam um ente querido nestas circunstâncias e que foram esquecidas pelo estado.

O estado do Pará foi um dos campeões em assassinatos de lideranças sindicais na década de 1980 por conta dos conflitos pela terra. Dezenas de homens e mulheres foram mortos a mando de latifundiários, deixando muitos órfãos como os mostrado neste trabalho. Infelizmente a maioria dos casos de familiares dessas vítimas não se tem notícia do que ocorreu com eles depois dessas mortes.

Seria papel do estado um processo de reparação e apoio que deveria ser dado a essas famílias, mais na maior parte dos casos de familiares que ficaram sem o ente querido, não foi isso que ocorreu, pelo contrário, ficaram no mais absoluto abandono, a mercê da sorte.

O caso aqui estudado, pode se observar var que

os familiares não tiveram oportunidade de entrarem uma universidade, sendo que vários dos filhos por exemplo, mal concluíram o ensino médio evidenciando a falta de apoio do estado. Mesmo assim, os familiares não deixaram de sentirem orgulho do pai, enfatizando a alegria de ‘terem’ sido seus filhos, por exemplo.

Assim, a luta de Benedito Alves Bandeira, o ‘Benezinho’, foi muito importante para o município de Tomé-Açú, onde muitas pessoas conseguiram ter a posse de suas terras enquanto este estava à frente do sindicato dos trabalhadores rurais. Sua memória é muito viva pelos lavradores, mais principalmente por seus familiares, irmãos, esposa e filhos, que sentem muito orgulho da figura deste sujeito que marcou a história do meio da década de 1980 no final do século XX.

Referências Bibliográficas

ALVES, Luana Nunes Bandeira & TRECCANI, Girolamo Domenico. Assassinato de Benedito Alves Bandeira. In: Comissão Camponesa da Verdade. “Relatório Final da Comissão Camponesa da Verdade” Pará, 2014.

LE GOFF, Jacques. História e memória. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

ROSA, João Guimaraes. Sagarana. Rio de Janeiro: Olympio, 1976.

RICCEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ENTRE A HISTÓRIA ESCOLAR E A HISTÓRIA EPISTEMOLÓGICA, MEDIAÇÃO E ESTRATÉGIAS PARA O USO DE FONTES HISTÓRICAS NO ENSINO

Carlo Guimarães Monti¹

Esse é um projeto desenvolvido na faculdade de história de Marabá/ICH/Unifesspa e nas escolas de ensino fundamental de Marabá: E.M.E.F. Escola Acy Barros e E.M.E.F. Anísio Teixeira. Conta com nove bolsas Pibid/CAPES para o desenvolvimento das atividades, sendo uma para a profa. tutora e outras oito bolsas para os discentes do curso de história/ICH.

O projeto propõe o acompanhamento dos discentes nas aulas que a partir de observações, análises e investigações pautadas pelas vivências na sala de aula, vão selecionar documentos históricos existentes nos arquivos da Casa da Cultura de Marabá e no Centro de Referência em História e Memória do Sul e Sudeste do Pará, com o fim de desenvolverem materiais didático pedagógicos que posteriormente serão aplicados nas mesmas turmas da professora, em um processo de mediação entre a história epistemológica e a história escolar.

Tem por objetivo ampliar o conhecimento e a competência do (a) licenciando (a) em História nas práticas metodológicas da educação básica, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular nos moldes do Programa Institucional de Bolsa de Ini-

¹ Doutor em História, é professor adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, na graduação de História, na área de ensino de História. Professor de pós-graduação, Mestrado Profissional em Rede de Ensino de História - ProfHistoria-UNIFESSPA. É coordenador de Estágio da Faculdade de história do Instituto de Ciências Humanas, coordenador do Laboratório de Ensino, Extensão e Pesquisa em História LEEPH da Unifesspa, coordenador do PIBID na FAHIST/ICH.

ciação à Docência Assim como buscamos promover a aproximação entre os saberes produzidos no Curso de Licenciatura Plena em História da Unifesspa/ICH – com a rede estadual e municipal de Marabá, em específico com as escolas E.M.E.F. Escola Acy Barros e E.M.E.F. Anísio Teixeira.

A utilização de recursos pedagógicos para o ensino de história na educação básica é uma discussão recorrente e requer um debate a respeito dos métodos aplicados e das possibilidades a serem exploradas.

A história sempre se apresentou como um espaço de disputa entre diversas correntes teóricas que defendiam cada uma a seu modo a utilização de documentos, métodos de trabalho e áreas de interesse. Entre tais correntes é importante destacar a Escola Positivista para a discussão a respeito de documentos e fontes históricas.

No final do século XIX e início do século XX a história passou pelo processo de estabelecer-se como ciência e a Escola Positivista foi a responsável por criar suportes teóricos para tal. Essa corrente estabeleceu o “documento primário” como fonte irrefutável do passado, ou seja, acreditava que através dos documentos era possível chegar a uma verdade absoluta sobre o passado e que cabia ao historiador o papel de compilar e organizar os documentos cronologicamente (NETO, 2001).

Para os positivistas não havia separação entre documento e fonte, ambos eram iguais e equivalentes. Dessa forma, os documentos oficiais eram considerados as únicas fontes válidas para a construção da história (CAIMI, 2008) caracterizando assim um período no qual as produções historiográficas estavam ligadas ao registro da vida de grandes figuras sociais, da economia e da política.

Como Neto (2001) aponta esta corrente trouxe grandes consequências para o ensino da história, já que, por muito tempo a disciplina limitou-se a ensinar e a memorizar datas, nomes e acontecimentos da vida de reis, imperadores, vencedores e acontecimentos políticos valorizando sempre o acontecimento em prejuízo ao processo.

Contraopondo-se a isso, no século XX surge na França a revista 'Annales d'Histoire Économique e Sociale'. Entre os diversos objetivos que os Annales possuíam havia o de modificar o conceito de fonte, tirando dele o caráter de detentor da verdade absoluta. Eles também queriam que o material escrito deixasse de ser visto como algo inofensivo e passasse a ser enxergado como fruto de processos de construção humana, carregados de ideologias e intenções de acordo com o lugar e tempo no qual foi produzido (NETO, 2001).

No âmbito do ensino os Annales contribuíram de forma significativa para a construção de métodos pedagógicos pautados na interdisciplinaridade, na pluralidade de fontes e em novas perspectivas temáticas, direcionando o olhar da disciplina para aspectos da vida social que ficavam reservados antes a outras áreas do conhecimento (PEREIRA, SEFFNER, 2008).

A partir da perspectiva dos novos historiadores (LE GOFF, 2005) e, sobretudo, em função da contribuição de Michel Foucault (1987), o documento se torna monumento, ou seja, ele é rastro deixado pelo passado, construído intencionalmente pelos homens e pelas circunstâncias históricas das gerações anteriores. O documento não é mais a encarnação da verdade, nem mesmo pode ser considerado simplesmente "verdadeiro" ou "falso" (PEREIRA, SEFFNER; 2008; p. 115).

A partir da perspectiva de Pereira e Seffner (2008) apresentada acima, pode-se perceber a construção de um conceito de documento compreendido

como um objeto da criação do homem, um rastro do passado, um vestígio da ação humana. O documento já não possui o caráter de verdade defendido pelo positivismo, e tal concepção contribui para mudanças nas produções historiográficas e nas relações de ensino da história.

A utilização do documento no ensino de história deve estar em concordância com uma preocupação metodológica do professor, tendo em vista que diferente do livro didático o documento não possui um caráter pedagógico, aquele não é o objetivo para o qual foi criado (CHAVES, 2013). Assim, é importante lembrar que a relação do documento como fonte para o ensino exige uma preparação por parte do professor, visualizando com atenção o melhor momento e a forma como este deve ser abordado.

Outra perspectiva importante na utilização das fontes para o ensino de história é a concepção de história na academia e no ensino. Os documentos podem ser trabalhados em ambos os espaços, entretanto é importante ter em vista que cada ambiente demanda uma abordagem diferente já que cada um apresenta um objetivo de trabalho diferente.

O objetivo da história na Academia é muito mais de produzir contribuições para as discussões historiográficas enquanto na escola a história parte do pressuposto de colaborar para a formação dos alunos como cidadãos, ou seja, a escola não pretende formar historiadores (PEREIRA, SEFFNER, 2008).

Uma problemática muito debatida é a de que a escola está sempre muito distante das inovações historiográficas, e para compreender essa questão é importante visualizar o tempo histórico de cada um. O tempo histórico da escola aproxima-se muito mais do tempo histórico do senso comum do que da pesquisa e isso ocorre porque os alunos e o próprio professor es-

tão, na maioria dos casos, inseridos em uma cultura escolar com um convívio muito maior com a memória coletiva em detrimento das inovações historiográficas (PEREIRA, SEFFNER, 2008).

Nossa concepção é que ensinar história na escola significa permitir aos estudantes abordar a historicidade das suas determinações socio-culturais, fundamento de uma compreensão de si mesmos como agentes históricos e das suas identidades como construções do tempo histórico. O presente, que é o espaço/tempo dos estudantes, de onde eles olham para si mesmos e para o passado, torna-se histórico, na medida em que, passo a passo, o professor de História consegue historicizar as instituições, as políticas, os modelos culturais, os modos de ser e, sobretudo, as identidades. Trata-se de levar as novas gerações a conhecerem suas próprias determinações, a construir relações de pertencimento a um grupo, a uma história coletiva e a lutas coletivas. (PEREIRA, SEFFNER, 2008, p.119)

Seguindo a linha de pensamento defendida por Pereira e Seffner (2008) o uso de documentos pode contribuir para a criação de uma empatia dos alunos com sua própria realidade, já que o documento pode ser visto e interpretado como um meio de construir o conhecimento e não um fato acabado em si, partindo da interrogação, interpretação e problematização (ORTA, 2007).

Carvalho e Zampa (2017) também defendem que o uso dos documentos em sala de aula contribui para a formação de um pensamento crítico, além de auxiliar na compreensão de conteúdos tornando-os mais concretos quando eles estiverem demasiado abstratos. Em concordância, Anunciação e Sperandio (2012) argumentam que o uso desses recursos possibilita ao aluno criar certa familiaridade com os eventos passados colaborando para o desenvolvimento de um raciocínio histórico.

Na atual compreensão do tema, é imprescindível o trabalho do professor e do aluno na problematização e significação dos documentos, utilizando-os de modo a extrapolar meras funções de ilustração, motivação, informação ou prova, ainda que estas possam ter relativa importância. (CAIMI, 2008, p. 147).

O aluno não pode ser visto como um mero receptor do conhecimento histórico, mas um agente de construção de tal conhecimento (NETO, 2001). Além disso, o uso dos documentos não pode ser feito de maneira a servir apenas como um reforço para o que o professor disse ou como um atestado de verdade (PEREIRA; SEFFNER, 2008), essa é uma abordagem problemática que não contribui para a construção do pensamento histórico do estudante.

A utilização desse recurso exige do professor um compromisso pedagógico, tendo em vista que ele deve utilizar por acreditar na eficácia daquele método e não apenas como forma de dinamizar a aula sem de fato contribuir para um cenário de construção do conhecimento (PEREIRA; SEFFNER, 2008). Pois com defendeu Neto (2001) a adoção desses recursos tem condições de estimular a curiosidade e o desejo de conhecimento dos alunos se trabalhado da forma correta.

A primeira indicação metodológica que se faz para o trabalho entre alunos e documentos no ensino de história é fomentar a desconfiança, não de forma que venha a atestar sua falsidade, mas de maneira a olhá-lo como um monumento que foi ordenado, classificado e recebeu novos significados por diversas gerações ao longo do tempo no seu processo de criação e preservação (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

Elisgardenia Chaves (2013) defende a exploração de duas dimensões ao trabalhar com documentos no ensino de história. A primeira dimensão seria a descritiva e se refere à identificação dos processos históri-

cos e dos sujeitos que protagonizam aquelas ações no tempo e a dimensão explicativa que se refere às abordagens do tema e às visões teórico-metodológicas da historiografia sobre o tema. Esse processo é de coleta e percepção de informações cruciais para compreender o documento, o contexto no qual foi criado e as concepções que se fazem a respeito do período em questão. Em concordância com esse processo de incentivo à pesquisa e a curiosidade do aluno é importante valorizar compreender o processo de preservação dos documentos (LARA, 2008), considerando que muitos documentos são produzidos, mas poucos são preservados do esquecimento.

Da mesma forma, Oliveira (2002) defende que os questionamentos são de fundamental importância para a relação dos alunos com os documentos em sala de aula.

No primeiro grau, o aluno pode atuar como um investigador da pesquisa realizada pelo historiador. O objetivo da proposta é fazer com que o aluno perceba que ele pode dialogar com as fontes históricas, assim como fez o historiador, que é possível retirar conclusões e que estas conclusões não serão as mesmas para todos do grupo, assim como não são as mesmas para todos os historiadores. Ele poderá construir uma série de hipóteses a respeito, relacionar causas e efeitos, temporalizar, ou seja, raciocinar sobre o assunto em questão. (OLIVEIRA, 2002, p. 226).

O historiador defende que o aluno deve buscar a resposta para perguntas que lhe aproximem de características fáceis a respeito do documento como, por exemplo, sua finalidade, temporalidade, espacialidade, o desenrolar dos fatos, os sujeitos que compõem esse evento registrado e as consequências – quando for o caso.

É importante aliar o protagonismo dos alunos como agentes de construção de conhecimento, com a utilização de recursos – como os documentos – que instigam o pensar criticamente e o compromisso didático pedagógico dos professores para a realização de aulas que atendam ao propósito da construção do conhecimento histórico e é esse caminho que o projeto ora apresentado busca percorrer.

Os documentos enquanto monumentos são entendidos como vestígios deixados pelos antepassados, tais vestígios são interpretados através da maneira pela qual os sujeitos tentaram se representar para o futuro. Os resquícios deixados pelo passado não são meras coincidências involuntariamente expostas, são “monumentos construídos”. O objeto que os historiadores entram em contato é o produto de uma série de relações que o modificaram historicamente, não sendo o passado de fato como aconteceu, já que inclusive o presente a influência.

Indagações devem ser feitas ao documento, é mais relevante identificar as distinções existentes entre fontes e documentos e interrogar os textos de tal modo que sejam capazes de fornecer informações sobre as ações humanas no passado. O historiador não produz os documentos que utiliza, e jamais pode simplesmente recorrer a todos os textos escritos no passado. Para fazer história, é preciso selecionar alguns deles e transformá-los em fontes de informação histórica. Não se trata apenas de afirmar que os documentos dependem dos historiadores para se tornarem fontes, mas que há um processo de que é fundamental para o próprio exercício do ofício do historiador. Desse processo, depende a qualidade da história que produzimos.

A iniciação à docência sobre temas relacionados a atuação profissional como o ensino de história e a pesquisa, presente ao longo da vida acadêmica do alu-

no, constitui o eixo articulador das dimensões teóricas e práticas de sua formação. Da reflexão crítica sobre a produção e a socialização de conhecimentos na área de História e sobre a realidade observada nos diversos espaços educativos, poderão emergir problematizações e proposições de novas abordagens das fontes que poderão servir como metodologias e objetos de ensino e de pesquisa para o futuro profissional que poderá tirar desse contato com as fontes problematizações e projetos de pesquisa ou, programas de estudos para serem utilizados em seu futuro profissional.

Esta, por definição, estava muitas vezes circunscrita ao espaço físico da sala de aula, atualmente tem sido repensada a partir de diferentes estratégias “[...] como recursos a realização, por exemplo, de entrevistas, estudos de campo ou estudos do meio, que permitiriam ao aluno se apropriar do conhecimento de forma ativa e articulada com o mundo natural e social.” (Garcia; Schmidt: 2005, p. 298). Para tanto, além dos elementos já elencados acima no que se refere ao uso de documentação de arquivos, consideramos fundamental trabalhar com as fontes orais enquanto elemento de produção do conhecimento histórico e estratégia para o ensino de história. Desse modo, a ciência histórica, ao se ocupar do estudo da experiência humana no tempo (Thompson, 1981), nos permite mergulhar nas histórias individuais e coletivas sobre diferentes perspectivas.

O projeto, proposto, norteia as ações a serem desenvolvidas no âmbito do PIBID/CAPES, que é justamente o de possibilitar a articulação entre o conhecimento teórico e a prática pedagógica no processo de formação dos discentes das licenciaturas da Unifesspa participantes deste Projeto, por meio da inserção destes no cotidiano das escolas públicas da educação básica. Entendemos que essa articulação entre o conhe-

cimento teórico (expresso nas práticas de pesquisas bibliográficas e documentais) e as práticas pedagógicas consubstanciadas pelas experiências dos saberes desenvolvidos especialmente na escola básica, estão também relacionados a partir dos conhecimentos e competências estabelecidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento, nesse sentido, a História depende das linguagens com as quais os seres humanos se comunicam, entram em conflito e negociam. Deste modo buscamos trabalhar como a BNCC apregoa: para evitar uma visão homogênea, há formas de registros variados, e que cada grupo produz suas memórias como elemento que impulsiona o estabelecimento de identidades e o reconhecimento de pertencimento a um grupo social determinado.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Leandro Antônio de. Parâmetros de produção e avaliação de materiais didáticos no Programa de Mestrado Profissional em História. *MÉTIS: história & cultura* – v. 16, n. 31, p. 19-46, jan./jun. 2017.

ANUNCIAÇÃO, Ana Paula; SPERANDIO, Amábile. Aula-oficina: uma proposta de utilização de documentos históricos em sala de aula. *História & Ensino*, Londrina, v. 18, p. 131-156, especial, 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. MEC, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 01/8/2018.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.

CARVALHO, Marieta Pinheiro de; ZAMPA, Vivian Cristina da Silva. O Arquivo Nacional na “sala de aula”: fontes históricas na construção do conhecimento. *Revista História Hoje*, v. 6, nº 12, p. 35-54, 2017.

CHAVES, Elisgardenia Oliveira. Educação patrimonial e ensino de história: potenciais do uso de documentação arquivística. *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 2, p. 59-85, jul./dez. 2013.

FURTADO, Alessandra Cristina. Os arquivos escolares e sua documentação: possibilidades e limites para a pesquisa em história da educação. In: Revista de Ciência da Informação e Documentação. Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 145-159, jul./dez. 2011.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. "Formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história". Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

GERMINARI, Geysy Dongley. Arquivar a vida: uma possibilidade para o ensino de história, Roteiro, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2012.

LARA, Sílvia Hunold. Os documentos textuais e as fontes do conhecimento histórico. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 17-39, dez. 2008.

LIA, Cristine Fortes; COSTA, Jéssica Pereira da; MONTEIRO, Katani Maria Nascimento. A produção de material didático para o ensino de História. Revista Latino-Americana de História. vol. 2, nº. 6 – agosto de 2013 – Edição Especial.

NETO, André de Faria Pereira. O uso de documentos escritos no ensino de história: premissas e bases para uma didática construtivista. História & Ensino, Londrina, v. 7, p. 147-165, out. 2001.

NETO, Antônio Simplício de Almeida. Projetar sobre projetos: currículo e ensino de História. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, 2020.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Sete categorias de perguntas e a interpretação de fontes históricas no terceiro grau. História & Ensino, Londrina, v. 8, edição especial, p. 215-229, out. 2002.

PACIEVITCH, Caroline et al. A vida como ela foi: produzindo resistência nas aulas de história. Revista e-Curriculum, v. 17, n. 4, p. 1626-1647, dez. 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

PROJETO POLÍTICO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIFESSPA. Marabá: Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, 2017.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA EEEM ACY BARROS. Marabá: Seduc, s/d.

ROCHA, Helenice; MAGALHAES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. O Ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV editora, 2015.

FONTES HISTÓRICAS: DA REVOLUÇÃO DOCUMENTAL AO USO EM SALA DE AULA

Virgínia Torres Cavalcante Sales¹

As fontes históricas são o meio pelo qual é possível ao historiador perceber uma sociedade e analisar seus processos de transformação ao longo do tempo. Enquadradas no âmbito da metodologia, elas são parte fundamental do fazer historiográfico e nos últimos anos têm sido entendidas como um valioso instrumento de elaboração do saber histórico também em sala de aula. Este artigo tem o objetivo de fazer um breve diálogo sobre o conceito de fontes históricas e perceber como esse conceito evoluiu de acordo com algumas das mudanças historiográficas ocorridas nos últimos dois séculos. Isso servirá de aporte teórico para discutir como as fontes históricas foram consideradas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e pela Base Nacional Comum Curricular (2018) como instrumentos de construção do saber histórico em sala de aula.

Dos conceitos de documento e fonte à Revolução Documental

Os conceitos atribuídos a fonte histórica são permeados de disputas. Comumente fonte e documento são vistos como sinônimos; por vezes, teóricos adotam um termo em vez do outro. Aqui escolhemos o posicionamento de José D'Assunção Barros (2019) a respeito desse tema para nos guiar. Para ele, o termo fontes históricas parece mais adequado para definir:

¹ Discente do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/Unifesspa) campus Xinguara. E-mail: virginiatorres@gmail.com

[...] tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no Presente. (BARROS, 2019, p. 15)

Para entender o porquê da similaridade vista entre as noções de fonte e documento faz-se necessário partirmos da concepção de que o termo documento persiste em muitos espaços graças à noção atribuída a ele pela Escola Metódica do século XIX e início do XX, que o considerava “como prova incontestável do vivido” (NETO, 2001, p.145). O documento era entendido como o início de tudo no fazer historiográfico e o historiador era um operador que reunia e classificava cronologicamente os documentos por ele escolhidos. Essa definição é resultado de todo um processo de cientificismo para o qual evoluíram várias áreas do conhecimento humano. A busca pelo enquadramento nas bases científicas levou os historiadores do século XIX a:

[...] associar sua disciplina com aquelas que garantissem o rigor e o êxito da pesquisa instrumental, cabendo ao documento o registro escrito do fato histórico afiançar todas as análises por eles realizadas. (SAMARA; TUPY, 2007, p. 16)

Ainda no século XIX, os Estados nacionais ávidos por criar meios para legitimar seu poder, investiram em iniciativas para através da História pudessem construir esse caminho. Os arquivos funcionaram como instituições monumento que abrigavam os documentos políticos de interesse das máquinas de poder, a saber: “[...] os ‘documentos diplomáticos’ [...], a documentação governamental (4), com suas leis e atos governamentais diversos” (BARROS, 2010, p. 75). Foi no espaço dos arquivos que o historiador criou seus métodos de crítica aos documentos.

É nesse contexto que José D'Assunção Barros (2010) inicia sua análise sobre o processo de evolução das concepções de documento e fonte e como os seus usos e interpretações mudaram de acordo com o desenvolvimento do fazer historiográfico no decorrer do século XX. Para se fazer entender a chamada Revolução Documental, ele elaborou uma divisão em quatro momentos em que explica como se deu o processo. O conceito de fonte elaborado por ele, e já citado acima, se constrói nesse cenário.

Assim, a criação dos arquivos e a crítica documental do século XIX, marcados pelo debruçar dos historiadores sobre os documentos políticos e a “grande história política”, configuraram-se como elementos principais desta primeira revolução documental. Ela é explicada como uma importante evolução em relação a maneira como historiadores oitocentistas tratavam o documento como mero “depósito de informações” (BARROS, 2010, p. 75-76).

A segunda revolução documental, segundo Barros (2010), ocorreu logo nas primeiras décadas do século XX, período de intensas transformações que impactaram o modo como o historiador construía sua lide. Este período ficou marcado pela transição e pelo aprimoramento da concepção de documentos, resultado do aumento da profissionalização do historiador e da ampliação dos interesses da pesquisa para os ramos social e econômico. Surgiu e se consolidou o entusiasmo pela formação das sociedades e a multiplicação dos objetos históricos. Alguns setores da historiografia começaram “[...] a centrar a sua atenção nos documentos administrativos (5), comerciais (6), eclesiásticos (7), cartoriais (8); fontes que logo seriam exploradas pelos historiadores a partir de uma nova abordagem, serial ou quantitativa” (BARROS, 2010, p. 76).

Seguindo sua linha de análise, o autor entende o advento da Escola dos Annales e suas gerações como um marco historiográfico muito importante para a concepção de documento e fonte e sinaliza essa contribuição como a terceira revolução documental. A crítica à história positivista, a construção do conceito de fontes históricas para além do universo do documento escrito e o abandono da história eurocêntrica para o benefício da história de outros povos são algumas das características dos Annales que mais nos interessam aqui. Por compreenderem que os “vestígios do passado” podem ser transformados em fontes históricas, esses historiadores ampliaram indefinidamente o que pode ser transformado em fonte: “imagens, filmes, crônicas, relatos de viagem, registros paroquiais, obras de arte, vestígios arquitetônicos, memória oral...” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 115).

O conceito de documento/monumento de Le Goff é o grande símbolo na nova definição de fontes históricas, pois categoriza o documento e a pesquisa em torno dele de maneira mais complexa. O documento passou a ser entendido como o fruto das intencionalidades das pessoas e/ou grupos que o criaram. Ele é o eco do que se pretendeu deixar para as gerações futuras como legado, ele é a escolha do que se quer registrar e por isso não pode ser interpretado como verdadeiro, falso ou prova do que quer que seja. “O documento/monumento é um engenho político, é um instrumento do poder e, ao mesmo tempo, uma manifestação dele.” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 115)

Essas discussões a respeito do documento e a evolução historiográfica alcançada com as gerações de historiadores dos Annales proporcionaram, na concepção de José D'Assunção Barros (2019), uma multidiversificação das fontes e a construção dos conceitos de fontes históricas e revolução documental no ponto de vista dele.

Segundo Barros (2019) a busca por renovação historiográfica empreendida pelos historiadores no decorrer do século XX contou com alguns aspectos fundamentais para alcançar este intento: novas perspectivas e metodologias, a contribuição de outras disciplinas e o interesse por outros objetos. A confluência destes novos elementos na pesquisa histórica levou a adoção de outras fontes históricas que não somente os registros escritos arquivísticos. Assim não só as fontes, mas a História e a historiografia assumiram uma função não mais descritiva e sim interpretativa, voltada a criar “interpretações demonstráveis e bem fundamentadas sobre os processos históricos, em propor hipóteses, em promover análises, em problematizar” (BARROS, 2019, p. 23).

A última revolução documental apontada por Barros (2010) está alinhada à História Cultural enquanto vertente historiográfica. Situada a partir dos anos 1980, essa fase compreende uma diversificação ainda mais ampla das fontes e a introdução de novas metodologias que as trabalhe. A vida privada, todos os tipos de literatura, a análise do discurso e a interdisciplinaridade com a Linguística, a Semiótica e as Ciências da Computação oportunizaram “aos historiadores novas metodologias de análise textual e discursiva que hoje já se tornaram patrimônio da historiografia contemporânea” (BARROS, 2010, p. 77). Fontes não-textuais também foram agregadas a esse universo. As imagens transformadas em fontes iconográficas, o Cinema, as fontes obtidas através da história oral, os arquivos sonoros, a cultura material e as fontes naturais e virtuais complementam o âmbito das fontes históricas segundo o conceito de Barros (2010).

À medida que o autor detalha esse processo de Revolução Documental, ele associa a cada uma das fases quatro “olhares” que historiador adquiriu: o olhar

meticuloso, o olhar longo, o olhar interno e o olhar estético. O olhar meticoloso é o que se importa com detalhes, aquele que o historiador desenvolveu na primeira fase da crítica ao documento, no século XIX, quando ainda se debruçava por sobre ele a fim de comprovar eventos de história política. O olhar longo foi atingido no segundo momento e se relacionou com o conceito de longa duração, alcançando as pesquisas com maiores recortes de tempo e espaço. Esse olhar é aprimorado pela “habilidade de identificar permanências, de perceber ciclos, de avaliar pequenas variações no decurso de uma série de dados.” (BARROS, 2010, p. 76)

O olhar interno se elaborou na terceira fase, onde o ofício do historiador passou a se concentrar na história polifônica, construída partir da análise de diversos sujeitos históricos. Este olhar capta detalhes e através deles examina grandes questões sociais numa escala de observação reduzida. A micro-história é o principal exemplo de como esse olhar de caráter investigativo funciona. Representando a última fase temos o olhar estético, nele o historiador passa a ter maior dedicação com sua escrita e com a elaboração do texto historiográfico, uma vez que enxerga a si mesmo como literato.

Esses olhares são vistos por Barros (2010) como etapas que contemplam um processo de evolução. Cada nível alcançado erige mais um grau na completude da formação do historiador ao longo do tempo. O complexo processo de renovação historiográfica nos mostra um historiador cada vez mais profissional e atento, e esses olhares interligados são os requisitos para a formação do historiador contemporâneo no âmbito da pesquisa histórica.

Os documentos e fontes históricas no Brasil

No Brasil a evolução na concepção de documentos e fontes históricas seguiu passos muito próximos às fases apontadas por José D'Assunção Barros. Devemos nos lembrar que a historiografia brasileira tem fortes traços franceses e foi a partir deles que o autor fundamentou sua definição de Revolução Documental.

O século XIX no Brasil foi o período em que surgiu a preocupação com construção da história nacional, já que deixamos de ser colônia e nos tornamos império. Para este fim foram criados o Colégio Pedro II e o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), respectivamente, nos anos 1837 e 1838, com o objetivo de institucionalizar a construção da História do Brasil enquanto nação. O IHGB foi a primeira instituição que representou o lugar de arquivo nesse projeto. Nele os estudiosos ligados ao Instituto procediam na missão de reunir, categorizar, arquivar e publicar documentos que comprovassem aspectos da História e da Geografia do período imperial do Brasil (CAIMI, 2008). Era a forma de fazer História que cabia às motivações políticas vigentes e que seguia os moldes franceses.

Os documentos que interessavam ao fazer historiográfico da época eram registros que diziam respeito à história política brasileira, que por sua vez estava fundamentada na escolha de grandes feitos e vultos. Sendo assim, a criação de uma história nacional no Brasil do século XIX teve a função de legitimação de poder, característica que se perpetuou por muito tempo e se estendeu para a educação, assumindo um caráter de formação para o cidadão brasileiro.

[...] a produção e a disseminação da história nacional, que resultaram na configuração de uma história pátria cuja função pedagógica de “mestra da vida” exerceu o papel de orientadora dos jovens para a civilidade e o patriotismo ao longo de muitas décadas (CAIMI, 2008, p. 130)

A chegada do século XX em nosso país representou uma série de transformações sociais e econômicas face ao federalismo republicano recém implantado. A quantidade de documentos criados para registrar a diversidade de informações sobre as mudanças que iam ocorrendo representaram uma ampliação muito significativa para o trabalho do historiador. A relação dos historiadores brasileiros com os documentos modificou-se em relação ao século XIX, uma vez que passaram a empregar maior rigor à análise das fontes. A mudança no método ajudou a projetar o desenvolvimento do conhecimento histórico no Brasil. (SAMARA; TUPY, 2007)

O novo século também proporcionou a criação de universidades e faculdades a oferecerem cursos na área das humanidades, construindo suporte teórico e metodológico para a melhoria da formação dos historiadores. Sempre acompanhando as discussões europeias sobre o tema, as práticas em torno da pesquisa documental tornaram-se mais complexas e mais comprometidas com o rigor científico, o que conferiu um trabalho mais longo e minucioso sobre a análise do documento.

Autores como Oliveira Vianna, Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Caio Prado Júnior, dentre outros, estando na academia ou fora dela, protagonizaram estudos vinculados à história social e econômica e, ainda, “permitiram a discussão da teoria da história, de seus métodos e técnicas de pesquisa”, abrindo assim “um amplo leque de oportunidades para o trabalho com o documento”. (CAIMI, 2008, p. 131)

Posterior a esse momento, uma nova transição na pesquisa histórica no Brasil ocorreu em pleno Regime Militar. Discussões endossadas principalmente pela crise do governo vigente, a partir do final dos anos 1970, alimentaram os interesses por outros temas en-

tre os historiadores, dessa vez guiados pelo crescimento da oferta de cursos de graduação e pós-graduação e pelo contexto das mudanças político-sociais no Brasil. Claramente as renovações historiográficas e o diálogo com outras áreas do conhecimento também influenciaram este momento.

A partir dos anos 1980, a ampliação dos cursos pós-graduação, principalmente, e os debates envolvendo secretarias estaduais de educação, professores e o mercado editorial em torno das necessárias mudanças curriculares em todo o país, trouxeram à tona a questão do ensino de História no Brasil. Compreender trajetória do ensino de História e discutir caminhos para ruptura com o ensino da história tradicional tornaram-se objetos de pesquisa de muitos estudiosos. A própria evolução nas concepções de documento (tanto na sua definição quanto na metodologia empregada para analisá-lo) e de fontes históricas e as mudanças historiográficas e também políticas do país enriqueceram o cenário de renovação que alcançou, dentre vários outros setores, a educação. A Constituição de 1988 e, já nos anos 1990, a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foram os primeiros marcos políticos a balizarem as transformações na educação que também se refletiram no ensino de História e na expansão do uso e de fontes históricas para o espaço da sala de aula.

O uso de fontes históricas em sala de aula à luz dos PCN's e da BNCC.

As políticas educacionais desenvolvidas a partir dos anos 1990 trouxeram à tona as possibilidades de uso de fontes históricas para proporcionar a construção do conhecimento histórico em sala de aula. Anteriormente, no ensino de História no Brasil, imagens e fragmentos de documentos escritos eram reproduzi-

dos principalmente nos livros e manuais didáticos. Era uma abordagem de fontes mais alinhada à concepção positivista, voltada a ilustrar e comprovar a ocorrência dos fatos descritos nos materiais já usados em sala.

A própria evolução da historiografia brasileira no período e a criação de novas legislações específicas para educação, dentre elas a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, proporcionaram a oportunidade de ressignificação para o uso de fontes em sala de aula.

Diferentemente do espaço acadêmico, onde as fontes são caminhos a serem decifrados, analisados e interpretados e compõem o percurso que o historiador cria para resolver sua problemática - a partir da concepção de história-problema – (BARROS, 2019), as fontes no espaço escolar assumem uma função distinta, mais associada à construção do conhecimento histórico, da identidade e a “[...] propiciar reflexões sobre a relação presente-passado e criar situações didáticas para que (o aluno) conheça e domine procedimentos de como interrogar obras humanas do seu tempo e de outras épocas.” (BRASIL, 1998, p. 85)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) foram o primeiro texto oficial a propor o trabalho com documentos em sala de aula. Sua elaboração teve o objetivo de nortear a construção de currículos escolares em todo o país, a partir das premissas estabelecidas pela LDB/96, e oportunizar ao professor a “reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos [...]” (BRASIL, p. 05, 1998). Nesse contexto então, os PCN’s posicionaram as fontes históricas (ou documentos históricos como o próprio texto mencionada mais frequentemente) como importante elemento para a criação de situações de ensino-aprendizagem em sala de aula.

[...] o trabalho em sala de aula com documentos pode ser pensado nesta ótica de criar e recriar o que somos, dando um sentido original para o ensino de história, em conexão com a formação da identidade dos alunos, situados em um determinado contexto histórico, que necessita ser entendido. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 116)

Segundo os PCN's, para que seja possível um trabalho com fontes que venha a romper com a tradição positivista é necessário que o professor siga alguns critérios: determine o momento adequado para trabalhar com as fontes, a definição das suas intenções didáticas com o trabalho e o encaixe com a temática histórica a ser estudada. O historiador deve ter, acima de tudo, cuidado quanto às metodologias utilizadas: situar a fonte a partir do problema estudado e interrogá-la; considerar o conhecimento prévio dos alunos; identificar quão acessível a fonte está à faixa etária deles e proceder a:

[...] análise do documento nos seus detalhes, as confrontações com outras fontes, a sua inserção nos contextos de época, os questionamentos quanto às suas contradições e coerências internas etc., que irão permitir ao estudante conquistar procedimentos e atitudes de pensar/refletir historicamente e construir conhecimentos de natureza científica. (BRASIL, 1998, p. 86)

Desta maneira, os PCN's dedicaram uma parte de seu conteúdo para fazer as vezes de manual, sugerindo como o trabalho com fontes em sala de aula deve ser desenvolvido para que se alinhe à historiografia e às teorias da aprendizagem da atualidade. Mais recentemente foi criada a Base Nacional Comum Curricular (2018), texto que teve sua elaboração prevista na LDB/96 e se constitui como a atual referência nacional para a formulação dos currículos escolares para a educação básica. A BNCC é alvo de diversas críticas tanto no meio acadêmico como nos espaços escolares, mas é

um novo marco político que tem sido absorvido maciçamente tanto pela educação pública quanto privada.

A BNCC traz em seu texto uma série de procedimentos entendidos como fundamentais para o desenvolvimento do ensino aprendizagem em História. Ele trata especificamente de três processos que devem ser cumpridos pelo professor historiador em sala de aula: ordenar cronologicamente e localizar no espaço geográfico os eventos considerados relevantes na História do Ocidente; a produção e análise de diferentes fontes históricas a fim de desenvolver a crítica aos eventos históricos; reconhecimento e interpretação de várias versões do mesmo fenômeno histórico. (BNCC, 2018). Dentre esses procedimentos, o segundo merece destaque aqui, pois o documento procura explicar a importância da análise de fontes para a construção do saber histórico:

[...] é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história. (BNCC, 2018, p. 398).

A análise de documentos históricos em sala de aula é entendida como um caminho para a construção da autonomia do pensamento e um exercício para se perceber a diversidade cultural e de identidade dos sujeitos ao longo do tempo. O caminho a ser percorrido deve levar em conta a experiência dos alunos e professores, considerando aspectos como a realidade social e a cultura escolar em que estão inseridos (BNCC, 2018).

Um ponto bastante importante sugerido pela Base é a possibilidade de construção de currículos flexíveis (para serem adicionados aos conteúdos mínimos estabelecidos pelo documento) que contemplem temas de história local e regional, a fim de trabalhar assuntos mais condizentes com a comunidade escolar e a realidade dos alunos. O uso de fontes históricas em sala de aula pode se configurar como uma valiosa alternativa para abordar a história local e regional e ainda permitir o desenvolvimento do conhecimento histórico de maneira mais sensível e próxima da história de cada aluno e de seus pares.

É necessário salientar que, independentemente de qual marco político for usado para balizar o trabalho com fontes em sala de aula, este não visa desenvolver nos alunos o ofício do historiador. Entende-se que essa metodologia seja capaz de aprimorar nos discentes a capacidade de refletirem sobre o meio e a realidade em que vivem além de aguçar o senso crítico neles. Para tanto, o professor deve ter conhecimento profundo de como lidar com fontes em sala de aula, para que não corra o risco de utilizá-las como prova do fato ocorrido e para que seus comandos atinjam os objetivos planejados.

Considerações finais

Acreditamos que o trabalho com fontes históricas em sala de aula exija bastante dos professores de história. Requer conhecimento teórico, constante pesquisa, planejamento. E sabemos que manter-se ativo na pesquisa, na maioria das vezes, é impossível para o professor da educação pública e suas inúmeras demandas pessoais e profissionais. Mas entendemos que o caminho da pesquisa é fundamental para formação e atuação dos professores em sala. De tal maneira, a tendência de aproximação entre o ambiente acadêmico e

o espaço escolar tem o potencial gigantesco de transformação da educação. Pensar caminhos para a melhoria do ensino público deve alcançar outros espaços e ganhar novas perspectivas de luta, debate, pesquisa e experimentação. O conhecimento científico deve servir de maneira efetiva à sociedade e ter seu potencial transformador expandido para além da academia, desconstruindo também o caráter de privilégio elitista.

Referências Bibliográficas

BARROS, José d'Assunção. Fontes históricas: Olhares sobre um caminho percorrido e perspectivas sobre os novos tempos. Albuquerque: revista de história, v. 2, n. 3, 2010.

_____. Fontes históricas: introdução aos seus usos historiográficos. Editora Vozes, 2019. E-book.

BASE NACIONAL COMUM. Base Nacional Comum <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais:

história. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC /SEF, 1998.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar? Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.

NETO, André de Faria Pereira. O uso de documentos escritos no ensino de história: premissas e bases para uma didática construtivista. História & Ensino, v. 7, p. 143-165, 2001.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. Anos 90, v. 15, n. 28, p. 113-128, 2008.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spínola Silveira Truzzi. História & Documento e metodologia de pesquisa. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TEMPO PRESENTE E ENSINO DE HISTÓRIA: OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE FRENTE ÀS INFORMAÇÕES NEGACIONISTAS DA INTERNET

Alisson Lião¹

Há pouco, durante aula em uma turma do Ensino Médio, introduzi o tema da *Shoah*. Na ocasião, em meio aos debates, um aluno se manifestou destacando que a posição apresentada por mim ia de encontro a outras fontes de conhecimento; a saber, no caso em questão, uma página da internet a qual ele teria acesso – *Metapedia* –, que deslocava a temática em tela para uma outra linha interpretativa. Ou seja, de que haveria exageros no que tange aos dados sobre a *Shoah* e quanto ao papel dos nazistas no genocídio.

Diante do apresentado – e ao verificar as informações e perceber que a fala do meu aluno possuía respaldo; ou seja, o *site* realmente existia –, um conjunto de questões me vieram à cabeça: como a assim chamada História do Tempo Presente nos coloca face a face com um campo metodológico que se propõe a dar a história novos caminhos e abordagens para os problemas do nosso tempo, que faz referência a uma espécie de passado que é atual ou que se atualiza. Desta feita, o regime de historicidade do tempo presente possui dimensões particulares, por exemplo: as tensões de curto prazo, experiências ainda vivas, apontando um sentido de tempo provisório; com sujeitos ainda vivos e ativos; produções de fontes históricas em formação (DELGADO; FERREIRA, 2013).

Deste modo, e em consonância com minhas inquietações que nascem da experiência do “chão de

¹ Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará. Contato: alissonliao@gmail.com

sala”, duas questões me tornam caras: o Ensino de História e os desafios diante do uso da *internet*, cada vez mais, como fonte de informação alternativa; e também a discussão a respeito do papel e da importância do historiador/professor nesse contexto. Diante disso, propõe-se uma análise que permita compreender os desafios de ensinar história em tempos de internet. O pano de fundo que guiará minha análise se ancora na negação da *Shoah* – interpelação colocada em sala de aula – o que põe em debate os desafios e caminhos para a abordagem de temáticas referentes aos traumas coletivos que com o método da História Comparada e à luz de experiências locais dos alunos podem ser trabalhados a partir de referenciais caros a todos os indivíduos, como os Direitos Humanos.

Ensino de História face ao negacionismo: a internet e suas possibilidades

O ensino de História envolve uma complexidade de elementos que vão desde os Planos Educacionais até o espaço de maior autonomia do professor que é a sala de aula. Envolvido no contexto de cultura escolar que se relaciona com a formação dos planos curriculares, os conteúdos curriculares, os materiais disponíveis, os agentes escolares internos e externos; neste sentido, a escola integra um conjunto de objetivos determinados pela sociedade que a cerca e articula-se com eles, além de toda uma dinâmica econômica e política (BITTENCOURT, 2008).

A propósito, diante de todos esses espaços de construção de saberes que envolvem o ensino de História, voltamos a sala de aula e ao ato de “dar aula” que segundo (Bittencourt, 2008) abarca o domínio de diversos saberes particulares e dessemelhantes, os saberes de formação profissional; *os saberes de experiência*;

saberes das disciplinas saberes curriculares; em conjuntos esses saberes formam o “saber docente”. Nesta ação o professor está envolvido com uma pluralidade e na sala de aula sua força está no conjunto que ele representa e é representado por ele (BITTENCOURT, 2008, p.51).

Nesse contexto, as metodologias para o ensino de história também estão incluídas, os modelos que variam entre as formas e técnicas tradicionais e as metodologias ativas que para Sobral e Campos (2012) são uma concepção educativa que incentiva os processos educacionais crítico-reflexivos, por meio dos quais o educando participa de modo comprometido com o processo de aprendizado. Considerando o papel do professor, observasse que a responsabilidade principal se centra no planejamento, na orientação, no acompanhamento do processo de ensino para que a aprendizagem aconteça e de seus principais métodos estão, atualmente, o uso da internet (PEIXOTO, 2016).

Assim sendo inserido no contexto de uso como metodologia ou como produção histórica, a relação entre o ensino de história e a *internet* se faz presente. Visto que a relação entre as tecnologias digitais e o conhecimento demandam uma série de adaptações e mudanças no cotidiano dos envolvidos, esses recursos aproximaram bilhões de pessoas, possibilitando acesso a várias informações, mensagens, *memes*, *prints*, notícias, incorporando uma diversidade de dados. A impossibilidade de mapeamento dos dados, deixa clara a produção em larga escala, que alcança números altíssimos, como um “Dilúvio de Dados” (MAYNARD, apud SILVA, 2017, p. 10).

O professor de história é partícipe deste processo, bem como as escolas, estudantes e as metodologias de ensino que se desenvolvem. As modificações a partir do uso da internet podem ser observadas em

adaptações: na leitura que por meio das telas acaba sendo descontinuada, resumida e que busca por palavras-chaves; no campo da pesquisa, a longa produção de artigos e periódicos dificulta a organização e citação dos autores; a escrita da história entra em choque com a sua tradição acadêmica e encontra textos com autorias múltiplas e em alguns casos anônimos, o que leva a um outro tema sensível na história que é narrativa que pode proporcionar, devido os múltiplos autores, narrativas mais precisas, ricas e atrativas (ARAÚJO, 2014, p. 156-159).

Além disso, possibilita um novo campo de conhecimento, ainda recente e que não tem definição concreta, sendo classificado como um subcampo da história, uma metodologia específica, paradigma historiográfico ou uma tendência historiográfica que é a história digital (LUCCHESI, 2014). A relação entre as metodologias ativas, a história digital, a comunicação acelerada, os meios digitais e os desafios na práxis historiográfica ligada à internet, apontam e encontram-se no Ensino de História. Neste campo, promovem a coexistência de deslumbramento e desinformação em relação às novas técnicas e mídias, devido a necessidade de promover respostas a essas novas demandas (WOLTON, 2007).

Ao passo que, como caracteriza (LUCCHESI, 2013), entre as vantagens encontramos questões como capacidade (de armazenamento), acessibilidade, flexibilidade, diversidade, manipulabilidade, interatividade e hipertextualidade (ou não-linearidade). Esta flexibilidade possibilita reunir diferentes tipos de mídias (arquivos de sons, áudios, textos, imagens, vídeos) em um mesmo espaço. Assim sendo, no ato do ensino de História pode-se apresentar o passado pelas suas múltiplas características, ampliando a possibilidade de compreensão e apreensão dos conteúdos propostos.

Some-se a isto, o acesso em enorme quantidade há uma diversidade de públicos de informações e fontes promovendo a abertura de bibliotecas, arquivos, museus ao grande público, incluindo potencial fonte de acesso para os historiadores (LUCCHESI, 2013, p 11-12).

Outra possibilidade que os historiadores encontram com o Ensino de História a partir da Internet é a interatividade instantânea que pode ser desenvolvida, entre o professor e seus estudantes, estudantes e estudantes ou qualquer com um com interesse e com acesso à internet, criando novas formas de interação e diálogos sociais, via *blogs*, *posts* em redes sociais, fóruns online, transmissão ao vivo de imagens, uso de aplicativos como o *Kahoot!* - uma plataforma de aprendizado baseada em jogos que facilita a criação, o compartilhamento e a reprodução de jogos ou testes em minutos. Estas novas formas de colaboração, debates e trocas de aprendizagem são de grande valia no “chão da sala” para os historiadores que utilizam a internet como um dos meios de compreensão do conhecimento histórico (LUCCHESI, 2013, p. 13).

Entretanto, os desafios enquadram-se à falta de uma formação adequada ainda na graduação a esses meios de comunicação digitais ou até nas escolas públicas e privadas, fator que com a pandemia de Covid-19 ficou bastante aparente, e, ainda, a ampla divulgação de informação em sites, blogs, canais do *Youtube* que transmitem de forma assaz narrativas e discursos que se pretendem “novos” ou “verdadeiros” e pela grande quantidade de acessos gera a desinformação, proposta muitas vezes ordenada e organizada com fins políticos, como este artigo apontará mais adiante.

Assim, a forma como os historiadores, a historiografia e os professores de história se adaptarão; e eles trabalharão para desenvolver-se; as possibilidades aqui apontadas são caminhos e metodologias para uma

educação adaptada às novas demandas digitais e, além disso, os desafios, na leitura e produção. Para (Lucchesi, 2013), “alguns ousarão, fazer história através (Internet como ferramenta), a partir (Internet como Fonte) e com a Internet (a Internet como uma matéria que engendra a possibilidade de um novo método)”.

A urgência deste debate não pode ser negada, o caso dos revisionismos negacionistas deixa isso claro, criando narrativas que vão de encontro a fatos históricos, como o caso da *Shoah*; e esses são produzidos na maioria desses meios digitais. Sendo essa problemática uma das tantas da História do Tempo Presente que como nos aponta J. P. Azema, a atualidade caminhava por toda parte um pouco rápida demais, pedia-se ao passado próximo que a decifrasse. Desde então, a prerrogativa da HTP foi a pluralidade, dando ênfase a utilização de outras áreas do conhecimento como parte integrante de sua identidade. Neste sentido, o Tempo Presente não seria o que é, mas o que está (SCHURSTER, 2009). Entre essas tantas demandas, a relação entre o ensino de história e a internet não se esgota neste debate, principalmente após “a imposição” do uso da internet e as plataformas educacionais, devido à Pandemia do Covid-19, por profissionais diversos, incluindo professores e estudantes por todo o país.

Neste sentido, o meio digital é um dos caminhos mais utilizados para essas narrativas “alternativas”, entre elas, a que este artigo se atentará está nos usos que grupos de extrema-direita com inclinações ao fascismo têm feito a partir da criação de blogs, portais, Canais do Youtube ou uma gama de outros espaços virtuais, com propostas diversas que vão de organizar eventos, difundir mensagens, e até promover uma educação histórica baseada em narrativas negacionistas, com a pretensão de serem verdades. A narrativa proposta pelo estudante na sala de aula do professor no

Pará tem relação estreita com a proposta desses grupos de extrema-direita e o seu alcance aos mais distantes e diversos espaços.

Ao observar as novas demandas que o ensino digital trouxe, incluindo a questão da história digital, que tem em seu enredo os revisionismo supracitados, retorna-se à sala de aula do Pará e o site *Metapédia* que serviu de fonte para o aluno, a narrativa proposta pelo site retira a “industrialização para a morte” promovida pelo Regime Nazista, o genocídio, o sofrimento nos campos de concentração, culpando as doenças, a infraestrutura danificada pela guerra e os ataques dos Aliados a Alemanha, e justificando a falta dessa construção na narrativa histórica oficial por ser parte de uma “propaganda” em favor dos sionistas que o site e seus criadores buscam combater (SILVA, 2017, 52-54).

Esta narrativa – destacam-se entre os principais autores Negacionistas Maurice Bardèche (1907-1998), Paul Rassinier (1906-1967) e Robert Faurisson –, insere-se em um debate que não envolve apenas o uso dos meios digitais, mas nele encontra muita força, adeptos e divulgações; a campanha de revisionismo negacionista e essa proposta de Educação histórica atingem diversas outras temáticas, como a fala do presidente Jair Bolsonaro que disse não ter dúvida que o “nazismo” foi de esquerda. Diante dos fenômenos negacionistas e “revisionistas”, daqueles que Yosef Yerushalmi e, depois dele, Pierre Vidal-Naquet chamaram de “assassinos da memória”, encontram-se alguns princípios como: a inexistência de câmaras de gás, genocídio que aparece como fruto da propaganda Aliada (VIDAL-NAQUET, 1988, p.37-41). Essa tentativa de educação histórica não se baseia em um método historiográfico e sim em métodos próprios, como afirma (Milman, 2000): “é uma compreensão ideológica de aparência histórica”. Assim sendo, estes fenômenos destacados têm propostas doutrinárias (SILVA, 2017, p. 18-19).

Ensino de História de Traumas Coletivos: desafios e caminhos frente ao avanço do negacionismo

A *Shoah* compreendida como um dos maiores traumas coletivos do século XX evento-limite marcado por um esforço estrutural, burocrática e institucionalmente construído por um processo de extermínio de um povo, denotando um Ódio ao outro, A negação da Alteridade, marcado pela morte de mais de seis milhões de judeus, comprovado historicamente, por um processo de desumanização: “humilhando, oprimindo, retirando a intimidade, a individualidade, nomes, personalidades, conexões familiares, reduzidas a seres caminhantes para a morte” (BAUER, 2013, p. 31). Não pode ser negada, é um crime contra a humanidade. É uma das temáticas que envolvem o Ensino de História de Traumas Coletivos, que em tempos de internet segue sendo ameaçado por discursos, narrativas e propostas destes revisionismos negacionistas.

Diante disto, problematizar a forma como o Ensino de História no Tempo Presente tem tratado os eventos traumáticos é essencial, o argumento baseado em uma fonte negacionista utilizado pelo aluno no instante da exposição sobre a *Shoah* é um sintoma da urgência deste debate. Os desafios que se apresentam são diversificados envolvem o currículo, os livros didáticos e tantas vezes a carga horária que de tão curta não oferece condições para o aprofundamento destas temáticas e que se no “chão da sala” não puderem ser trabalhados com profundidade, abre espaços para essas narrativas negacionistas, não obstante, compreender dentro dessa temática, as estruturas que dentro da sociedade permitiram a permanência de condições para a repetição desses eventos é fundamental. Nesse sentido, a *Shoah* com sua condição de refletir sobre a condição humana é ímpar, no que diz respei-

to ao que os seres humanos foram capazes de fazer e o que ainda são capazes o tornando universal, mesmo que não se deixe de destacar as suas singularidades. Dessa feita, se busca na escola e no Ensino de História, ao se repetir uma expressão de Anísio Teixeira, e nas suas falhas e omissões, possibilidades de continuidade e ressurgência do ódio em seus diversos âmbitos, como racial, de gênero, de classe, de grupo e todos que seja identificados como um “outro”, atribuído por Peter gay na sua obra *O cultivo do ódio* como o “outro conveniente” (SILVA; SCHURSTER, 2016, p. 753).

Esse outro conveniente, atribuído como “inimigo objetivo” pelo regime ao ódio das massas que é uma escolha específica de cada regime, em cada sociedade, tendo como traço comum e muito marcante em comum a negação de qualquer alteridade, qualquer um pode ser apontado ao ódio popular e a ação repressiva do Estado, como foram os judeus na Alemanha, ou ainda, maçons em Portugal e na Espanha. Qualquer um que, por infelicidade, se encaixe nas condições de “contra tipo” está em condições de tornar-se vítima (SILVA, MEDEIROS, VIANA, 2014). Assim, a negação da alteridade tem diversos exemplos contemporâneos que tem se multiplicados nos últimos anos: contra negros, mulheres, gays, ciganos, nacionais emigrados ou em busca de refúgio político e econômico (SILVA; SCHURSTER, 2016, p. 753).

Então o papel da escola e da educação em todas as suas fases – como aponta Adorno que pauta seu estudo a partir de uma premissa: a de que Auschwitz não se repita, pois, toda a barbárie se opõe à educação, apesar de o barbarismo estar no princípio da civilização – tem como propósito seminal o respeito aos Direitos Humanos. Além disso, é necessário ter clareza quanto aos mecanismos capazes de tornar as pessoas genocidas, esclarecê-las e à sociedade em geral sobre esses

mecanismos, para despertar a consciência de todos e impedir que funcionem novamente (ADORNO, 1995).

Não obstante, defende-se que a metodologia para temas que envolvam eventos traumáticos devam ser abordados à luz das experiências locais dos alunos, através da História Comparada, metodologia que pode ajudar no entendimento de questões caras a todos os indivíduos, como os Direitos Humanos e ao partir dessas reflexões particulares se possa construir uma comunidade de sentido que possa compreender como esses eventos se desenvolveram e assim focar em uma cidadania que leve em conta a importância da democracia e da convivência plural baseada no valor da alteridade, contrária às ações do Estado ou da sociedade que excluam as pessoas consideradas diferentes (GARRIDO VILARIÑO, 2020, p. 50).

Considerações Finais

Este artigo se propôs a discutir, ainda que de forma introdutória, a relação entre os desafios do ensino de história em tempos de internet, aplicando esse desafio ao Revisionismo Negacionista da *Shoah* inserido na história do tempo presente, apontando como alternativa um aprofundamento nos estudos sobre o ensino de história dos Traumas Coletivos, diante da permanência das condições de fascistização da sociedade, apontando como metodologia a História comparada a partir da realidade local desses indivíduos que tenha um enfoque nos Direitos Humanos para que se possa construir uma consciência de cidadania que valorize a alteridade e a pluralidade como valores fundamentais para a existência de todos os seres humanos.

Nesse sentido, essa alternativa é uma possibilidade ante a ausência de ferramentas metodológicas e didáticas para lecionar os temas de traumas coletivos,

porquanto, poderá promover uma reflexão sobre os Direitos humanos e suas características como a universalidade, indivisibilidade, interdependência e imprescritibilidade compreendendo uma formação cidadã que possa refletir os direitos e deveres do Estado, os aspectos ligados a diversidade, fazendo a relação com os traumas coletivos como a *Shoah* ou o genocídio de Ruanda, permitindo a problematização de elementos que permanecem na nossa sociedade atual como são tratados os ameríndios (ainda mais em tempos de pandemia), exemplo caro ao lugar de fala deste autor que é o Estado do Pará.

Ademais, a saída encontrada pelo professor em relação ao aluno focou-se em problematizar a fonte que o aluno citou, o que foi feito ao longo deste artigo, trazendo a esse aluno outras formas de conhecimento como os museus do Holocausto em Washington, Curitiba, Rio de Janeiro, e, principalmente o conhecimento do Yad Vashem que é o Memorial oficial de Israel para lembrar da vítimas da *Shoah*, a partir desses direcionamentos o aluno pôde fazer uma pesquisa e aprofundar os seus conhecimentos sobre a *Shoah*, desde então o interesse do aluno e da turma cresceu significativamente por essa temática indo para além dos sites, chegando a livros, documentários e filmes. O professor, pôde atender ao que cada vez mais parece o papel dos professores do Ensino Básico: A curadoria de fontes nos diversos meios de acesso ao conhecimento disponíveis.

Referências Bibliográficas

ADORNO, Theodor. W. Educação e Emancipação. IN: Educação após Auschwitz. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARAÚJO, George Zeidan. Ler, pesquisar e escrever história em tempos de internet: desafios e possibilidades. Revista Tempo e Argumento, [S.l.], v. 6, n. 12, p. 151 - 164, set. 2014. ISSN 2175-1803. Disponível em:

<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306122014151/3712>>. Acesso em: 11 jul. 2020. doi: <https://doi.org/10.5965/2175180306122014151>.

BAUER, Yehuda. Reflexiones sobre el holocausto. Jerusalém: E. D. Z. Nativ Ediciones, 2013.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. Revista História Hoje, v. 2, nº 4, p. 19-34 - 2013

BITTENCOURT, Circe. 2008. Ensino de história: fundamentos e métodos. 2ª ed., São Paulo, Cortez, 408 p.

GARRIDO VILARIÑO, Xoán Manuel (2020). «Os nazis non eran monstros»: metodoloxía de ensino do Holocausto». Revista Galega de Educación, (76), pp. 58-60. ISSN: 1132-8932

LUCCHESI, Anita. Digital history e storiografiadigitale: estudo comparado sobre a escrita da história no tempo presente (2001-2011). 2014. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de História, Rio de Janeiro.

LUCCHESI, A história e historiografia digital: diálogos possíveis em uma nova esfera pública. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA: CONHECIMENTO HISTÓRICO E DIÁLOGO SOCIAL, XXVII, 2013, Natal. Anais eletrônicos...Natal: ANPUH, 2013. Disponível em: Acesso em: 06 de agosto de 2020

PEIXOTO, A.G. O uso de metodologias ativas como ferramenta de potencialização da aprendizagem de diagramas de caso de uso. Periódico científico outras palavras. Brasília, v. 12, n. 2, 2016. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/viewFile/718/604> Acesso em 11 de janeiro de 2020 às 02 horas e 52 minutos.

SCHURSTER, K; SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. (organizadores). Ensino de história, regimes autoritários e traumas coletivos. Rio de Janeiro; Porto Alegre: Autografia: EDUPE: EDIPUCRS, 2017.

SCHURSTER, K; SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 744-772, maio-ago. 2016.

SCHURSTER, K. Ver e não ver: por uma história do Tempo Presente. Rio de Janeiro: Revista Eletrônica Boletim do Tempo, ano 04, nº 09, 2009. [ISSN 1981-3384].

SILVA, Diego Leonardo Santana. Sobre o Negacionismo no Ciberespaço: A “Enciclopédia Alternativa” Metapedia e sua proposta de Educação Histórica. São Cristóvão, SE, 2017. 1 Dissertação de Mestrado em Educação - Departamento de História, Universidade Federal de Sergipe, 2017.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da; MEDEIROS, Sabrina; VIANNA, Alexander Martins. Enciclopédia de Guerras e Revoluções: 1919-1945 – A Época dos fascismos, das ditaduras e da Segunda Guerra Mundial. Rio de Janeiro; ELSEVIER, 2014 vol. III.

VIDAL-NAQUET, Pierre. Os assassinos da memória: um Eichmann de papel e outros ensaios sobre o revisionismo. Tradução Maria Appenzeller. Campinas: Editora Papyrus, 1988.

WOLTON, Dominique [2000]. Internet, e depois? Uma teoria crítica das novas mídias. Porto Alegre: Sulina, 2007.

O PATRIMÔNIO CULTURAL E A MÚSICA DO CARIMBÓ COMO FONTE NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA AS RELAÇÕES ETNICORRACIAIS

Aline Barros dos Reis¹

Apontamentos iniciais

O Carimbó, uma manifestação popular paraense que se tornou patrimônio histórico imaterial, é também uma expressão da cultura marabaense, a partir dessa manifestação cultural busca-se evidenciar o uso da sua música como fonte para o ensino de história local e das relações étnicorraciais em sala de aula. Nesse sentido, as discussões teóricas estão em torno da renovação historiográfica, das fontes, do ensino, do patrimônio histórico cultural imaterial e da educação das relações étnicorraciais, ou seja, o Carimbó em sua diversidade étnica e sua representação na cidade de Marabá demonstrando aspectos locais e regionais de sua música, e sua aplicabilidade no ensino.

No auge dessas mudanças temos o movimento da Nova História os autores como o Inglês Peter Burke (1992) e Ronaldo Vainfas (1997), analisam tanto no âmbito acadêmico como no ensino de história a inserção de novas fontes, por meio da fragmentação do campo de pesquisa. Ou seja, discute-se a ampliação do campo da pesquisa histórica, para novos elementos como o uso de jornais, memórias, literaturas, filmes, músicas, revistas, entre outras.

Em vista disso, o ensino de história também passou por uma reconfiguração das suas fontes e dos métodos, Elza Nadai (1993) retrata que o ensino de

¹ Bolsista de apoio técnico a grupos de pesquisa, Pró-Reitoria de Pós-Graduação Pesquisa e Inovação Tecnológica – PROPIT/UNIFESSPA. e-mail: aline.amiga1996@hotmail.com

história passa por transformações devido à crescente demanda social, que surgiu sob o cenário global de guerra fria para explicar os acontecimentos. Todavia, a nova história por meio de diferentes fontes, no ensino básico brasileiro só teve início no período de redemocratização a partir de 1984 e com o marco da constituição (após o período de ditadura militar), estimulada pela Constituição Federal de 1988 e outras leis, ocorrendo modificações significativas no currículo.

Dessa forma, a música passa a ser pensada como uma fonte para o ensino de história, como aponta os autores Katia Maria Abud (2005) e Olavo Pereira Soares (2017), ao assinalar métodos e debates sobre as formas de como abordar a música no ensino, sendo um elemento facilitador do processo de aprendizagem. E abordando também que a música pode vir a ser também um recurso que dificulte o aprendizado, pois seus elementos precisam ser trabalhados com atenção, para que a música não seja apenas usada como função ilustrativa ou de forma exótica.

Por isso, demonstram-se as representações da música do Carimbó na cultura local, apropriado pela cidade e, o quanto ela pode ser significativa, uma vez que, se tornou patrimônio histórico cultural brasileiro. Seu registro como patrimônio é recente, permeado de lutas e conquistas, fato que permite ressaltar a importâncias da identidade cultural local, por meio da valorização e reconhecimento da diversidade cultural existente na manifestação.

Por conseguinte, os autores Tony Leão da Costa (2015), paraense que tem ampla abordagem sobre o Carimbó e suas questões étnicas. Nesse sentido, Talita Silva Monteiro (2017) a autora realiza uma abordagem do Carimbó como expressão cultural marabaense, observando a formação de grupos de dança que têm autonomia e também suas próprias produções culturais.

A nova história

Os autores realizam uma análise do que seria a nova história cultural, qual caminho percorre a escrita da história ao ser representado sob o olhar da história cultural, isto é, para quem se escreve e com quais interesses. Nesse sentido, “O que é a chamada nova história? Quanto ela é nova? E um modismo temporário ou uma tendência de longo prazo? Ela irá - ou deverá - substituir a história tradicional, ou as rivais podem coexistir pacificamente?” (BURKE, 1992, p. 09).

Nessa perspectiva, atesta-se inexistência de uma precisão cronológica para o início dessas novas ideias sobre a historiografia, pois a partir do fim da década de 60 ocorre uma intensificação de movimentos que buscavam mudanças na leitura historiográfica entre teoria e prática. É perceptível que outros teóricos já buscavam outras formas de pesquisar e analisar a história da humanidade seja tomando conta de uma história total ou fragmentando para estudar o local e o regional, com isso, a nova história “[...] começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana” (BURKE, 1992, p. 11). Assim sendo, “[...] é uma história plural, apresentando caminhos alternativos para a investigação histórica [...]” (VAINFAS, 1997, p. 118).

Em relação ao trabalho com fontes, a nova história trouxe novas possibilidades para a escrita da história, permitindo aos historiadores navegar em documentos escritos e não escritos, na literatura, na arte, no cinema, no jornal, em depoimentos, enfim em diversos segmentos para escrever uma representação da história vivida. “[...] se os historiadores estão mais preocupados que seus antecessores com uma maior variedade de atividades humanas, devem examinar uma maior variedade de evidências” (BURKE, 1992, p. 14).

A partir dessas análises, é compreensível a relação dessas abordagens históricas com a problemática sobre o uso da música em sala de aula na educação das relações étnico-raciais, através do Patrimônio Histórico Carimbó. Com isso, essa manifestação cultural tem caráter popular e regional, sendo também uma expressão cultural da região de Marabá.

O ensino de história e as novas fontes

O conjunto de mudanças observadas na historiografia indicaram novas abordagens e fontes tanto para a escrita e pesquisa histórica como para o ensino de história. Essas alterações ocorridas no ensino tiveram influências do contexto social e político da sociedade ao longo do tempo. Nesse sentido, no fim da década de 60 e início de 70, devido ao contexto político global (guerra fria) “[...] criaram novas demandas e impuseram novas interrogações não só em relação às finalidades da escola, aos conteúdos do ensino e às formas de ensinar como também à própria sociedade nacional” (NADAI, 1993, p.144).

No entanto a Ditadura Militar de 1964 interferiu na disseminação dessas novas ideias e, para as massas populares (ensino secundário), o desenvolvimento dessas temáticas ficou restrito ao meio acadêmico. Ao fim desse regime autoritário ocorreu a “[...] emergência de novas propostas curriculares em todos os Estados da Federação, que vêm procurando concretizar a readequação dos currículos, programas e métodos [...]” (NADAI, 1993, p. 158).

Após esse período, e diante dessa tensão na história tradicional e com o advento das novas demandas sociais, a crise tornou-se um “[...] período criativo, pois obrigou os profissionais a questionar criticamente os alicerces, os pressupostos teórico-

-metodológicos da ciência e do ensino [...]” (NADAI, 1993, 144). Com isso, modificou-se o campo de instrumentalização do ensino e auxiliando na inclusão desses novos elementos (fontes) a pesquisa na história. Entretanto, no Brasil, as mudanças só tiveram maior força a partir do processo de redemocratização, em que a nova história cultural adentrou os modelos de ensino de história e em específico incluindo a música como fonte para pensar a história.

Nessa perspectiva, Katia Maria Abud nos trás conceitualmente que o trabalho com música e com as recentes novas linguagens introduzidas na história aborda aspectos culturais e sociais mais amplos que envolvem contextos gerais e específicos do cotidiano da sociedade. Ou seja, as vivências têm íntima relação ao abordar a música em sala de aula, pois a atividade não está isolada em seu significado.

A vivência é um fator importante ao retratar a música no ensino de história, pois ao estabelecer esse vínculo entre o cotidiano e as dinâmicas em sala de aula, facilita o aprendizado em diferentes níveis da história. Ao trabalhar com música podemos ir além de questões históricas, levando-os a experimentar diferentes sensações ao refletir sobre a letra e a melodia. (SOARES, 2017, p. 85).

Nesse sentido, a música pode ser abordada em diferentes aspectos, por exemplo, a memória, “As músicas fazem parte de nossas experiências sensoriais mais profundas, de nossas lembranças, nossa memória, enfim, de nossas vivências” (SOARES, 2017, p. 85). Nesse sentido, possibilita uma análise do grupo social em que o aluno pode estar inserido, compondo assim uma história do coletivo levando em conta as particularidades propostas nas músicas. Por isso, “Serão também instrumentos para a construção de representações sociais dos alunos, evidenciando por meio de

múltiplas configurações intelectuais como os diferentes grupos constroem, contraditoriamente, a realidade social” (ABUD, 2005, p. 312).

Apesar de todas essas metodologias favoráveis ao ensino de história através da música é preciso ter atenção no uso em sala de aula. Pois, “[...] há uma linha muito tênue entre a música ser um aliado ou um desagregador no processo de produção do conhecimento histórico escolar” (SOARES, 2017, p. 83).

A música como linguagem para ensinar história precisa ser trabalhada para estimular o aprendizado do aluno, observando um percurso metodológico no uso da letra e melodia. “[...] é que nas pesquisas de ensino de história há consenso de que a música não é apenas uma boa fonte de análise, mas também um importante recurso didático para estimular e incentivar os alunos durante as aulas” (SOARES, 2017, p. 89).

O planejamento da aula com música necessariamente precisa ter seus objetivos e metas definidos com clareza, para a percepção do contexto em que o aluno está inserido. (SOARES, 2017, p. 91). Todavia, por ser um elemento que foge aos padrões comuns de um ensino pautado nos documentos escritos, a música auxilia nos estudos históricos tornando-se um facilitador na aprendizagem, e sua linguagem é envolta de sentimentos e valores que podem vir em auxílio na apreensão do conhecimento.

Outro aspecto observado é a íntima relação dos alunos com as músicas, devido a seu contato constante com as mídias e as redes sociais, ou seja, a disseminação através dos meios de comunicação. E os alunos consomem uma grande quantidade de informações e por consequência diversos gêneros musicais lhe são apresentados, “Os alunos estabelecem relações com a música e com os gêneros musicais independentemente da atuação do professor e da escola” (SOARES, 2017, p. 83).

Patrimônio cultural imaterial e as relações étnicorraciais

Em vista disso, o patrimônio imaterial é o enfoque dessa abordagem, pois é uma forma de justificar a importância dos feitos realizados. Dessa maneira, por meios legais esses bens culturais foram organizados e selecionados para a construção de um projeto de identidade brasileira, que se encontra em constante movimento considerando a diversidade cultural. “A ideia de patrimônio imaterial repousa em decretos e declarações de organismos nacionais e internacionais, aparentemente bem discriminados: celebrações, ofícios, lugares, música e dança – todos ligados às ideias de diversidade cultural e identidade cultural” (OLIVEIRA, 2010, p. 146).

A inclusão do Patrimônio no currículo escolar seria em grande medida relevante para a valorização da diversidade cultural, existente no território brasileiro, alcançando as variações de práticas culturais de forma natural. Ou seja, “A sua inclusão, no currículo escolar, pode propiciar ao aluno conhecer para valorizar sua cultura e ser crítico com a cultura do outro, não aceitando como imposição, mas como diferente” (EHLKE, 2008, p. 08).

De acordo com a certidão do Carimbó emitida pelo IPHAN o bem cultural: “O carimbó é uma expressão cultural que envolve um conjunto de práticas, sociabilidades, esteticidades e performances, entremeadado por criações musicais e coreográficas, registrada em 11 de setembro de 2014” (BRASIL, 2014, p. 2). As músicas e os rituais de dança permeiam quase todo território do Pará, mas em cada local tem suas diferenças e formas de se manifestar próprias da cultura local.

Após essa abordagem contextual do Carim-

bó como patrimônio e seu espaço social, é perceptível seu encaixe em questões étnico-raciais e com o advento das mudanças ocorridas no ensino através das leis 10.639/03 e 11.645/08 e a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais (atualizada), ressalta-se a importância da diversidade cultural afro-brasileira e indígena e sua obrigatoriedade no currículo escolar. Nesse sentido, essas leis trouxeram outras vertentes de análise para o ensino de história priorizando as relações étnico-raciais para valorizar a diversidade cultural.

Por esse âmbito, essas leis trouxeram mudanças para o currículo escolar, mas um fator importante é perceber a ausência dessas temáticas nas escolas e o quanto isso era influência da história brasileira. “O texto da lei permite a formulação de algumas inferências: a primeira, bastante evidente, é que essa temática vinha sendo negligenciada, ou seja, ela admite a negação/invisibilização desses conteúdos por parte da educação brasileira” (COSTAb, 2012, p. 222).

Ainda sobre a lei 10.639/03, “Ela veio, ainda, na esteira do complexo processo de democratização do país, acompanhada de uma consciência de desigualdades históricas perpetradas contra populações e pessoas afro-descendentes” (PEREIRA, 2008, p. 22). Ou seja, a intenção de construção da lei era em torno da necessidade de igualdade entre as populações étnicas em busca de valorizá-los.

Pois ainda hoje o preconceito contra as populações étnicas é visível na sociedade brasileira, devido à perpetuação da desigualdade social. Em decorrência do histórico brasileiro torna-se difícil estabelecer uma igualdade tanto entre as pessoas quanto as suas culturas, assim sendo, faz se necessário à discussão da reparação/valorização de temas étnicos no currículo escolar.

A manifestação cultural carimbó em Marabá

Por conseguinte, Tony Leão Costa autor paraense no seu trabalho Carimbó - negritude, indianeidade e caboclice: debates sobre raça e identidade na música popular amazônica (década de 1970), dividiu o desenvolvimento do Carimbó a partir de quatro momentos no qual perpassa a história de constituição e patrimonialização dessa manifestação cultural regional. E em primeiro momento as festas realizadas com essa manifestação tinham representações negras e indígenas, e o poder de polícia do período acreditava que essas festas eram badernas, o que culminou na proibição das apresentações.

De fato, se fosse possível resumir em poucos parágrafos a história da “descoberta” do carimbó no Pará, ela seria definida por pelo menos quatro momentos, quais sejam: (a) momento do olhar repressivo ou proibitivo, (b) momento do discurso folclórico, (c) momento do carimbó como “música popular” de identidade regional e (d) período da “patrimonialização” institucional nacional (COSTA, 2015, p. 01).

No primeiro momento ocorreu uma Criminalização das manifestações culturais (negras e indígenas) enquanto Carimbó, a repressão foi tão expressiva que se tornou parte de uma lei, proibitiva que não permitia a cantoria e a dança do Carimbó nos ambientes públicos. O Carimbó no segundo momento foi apreciado/pensado como folclórico e em muitas regiões intitulado como costume do interior. A sua maior expressão se dava no ambiente rural, em algumas comunidades rurais demonstra-se essa forte relação com a vida no campo através das músicas, as suas características enquanto representação cultural eram passadas hereditariamente, através da oralidade, ou seja, a presença do carimbó estava na memória dos

que participavam das festas e ou rituais.

Outro fator, é a urbanização do Carimbó que após a fase de sua proibição e criminalização, possuiu um status de cultura popular marcante da sociedade paraense. Em vista disso, torna-se amplamente discutido e popularizado na sociedade, inaugurando uma fase em que existe um espaço de afirmação e reconhecimento como cultura local. (COSTA, 2015, p. 04).

Desse modo, a música e dança se difundiram no meio urbano como forma cultural diferente, fazendo parte da indústria cultural, adentrando os meios de comunicação sendo visualizada de outro modo. E esse exercício de apropriação cultural do Carimbó “[...] implica em experimentações que podem significar o abandono de práticas musicais anteriores, seleção e afirmação de novas sonoridades” (MONTEIRO, 2017, p. 80). Ou seja, a continuação de uma prática cultural não significa que ela precisa permanecer estática, e através dessa manifestação cultural é possível visualizar a dinâmica cultural da cidade.

Diante disso, se tem a existência e formação de dois grupos de Carimbó em Marabá, o Mayrabá e Grupo de Ação Cultural – GAC são situados respectivamente no bairro do Cabelo Seco e no São Félix Pioneiro. Esses dois grupos atuam com objetivos distintos, mas produzem culturalmente representações negras e indígenas nas suas músicas e apresentações buscando a vivacidade de memórias e tradições de Marabá.

As diferentes influências culturais percebidas ao longo da pesquisa é o que torna o Carimbó um patrimônio cultural de Marabá em sentido único e abrangente. Com isso, a música tem aspectos relevantes para compreender o contexto social da cidade, desse modo, “[...] percebe-se que há uma musicalidade do carimbó que não existe sem outras vivências, outras práticas musicais, outras misturas que aparecem” (MONTEIRO, 2017, p. 85).

Dentre as músicas do grupo Mayrabá destaca-se

“Xote à Marabá” de Paulo Vicente:
Há meu Marabá, Há meu Marabá
Há meu Marabá, Há meu Marabá
Dimanhãzinha quando o dia vem surgindo
Fico ouvindo a passarada a cantar
Dentro da mata esse canto é mais forte
Dá saudade lá do norte vou voltar para o Pará
Meu Marabá já foi Império da castanha
Terra do ouro, mais riquezas ainda tem
Teus rios escorrem indo pro mar
E a enchente sempre chega devagar
Mais este povo ama essa terra
Amor maior que águas que passam por lá.
No mês de julho Tucunaré
No geladinho eu vou passar
Tem expoama, maraluar
O fest rock e baile do Havaí
E na Ficam quero dançar um xote
Que terra boa é o nosso Marabá.
(MONTEIRO, 2017, p. 40 e 41).

Na letra dessa música são perceptíveis os elementos do cotidiano em Marabá relacionado ao clima e aos pontos culturais de encontro da população, as vivências evidenciadas demonstrando quanto à música do Carimbó pode ser explorada no ensino de história. Com isso, essa letra será explorada na proposta para o ensino no próximo capítulo, propondo-se a trabalhar seus elementos culturais de tradição, patrimônio, memórias, relações étnico-raciais e sua influência na história local.

Em suma, para o ensino de história existe a possibilidade de valorização da cultura local demonstrando os aspectos de patrimônio cultural da manifestação e também sua contribuição para a educação das relações étnico-raciais, assunto atualmente criticado e analisado sob o prisma de leis e mudanças no currículo escolar.

Considerações

A teoria em destaque foi à nova história, introduzindo o debate sobre essas novas abordagens que implicaram na fragmentação do campo historiográfico, por conta das inúmeras possibilidades para escrever a história. No ensino também ocorreram mudanças que abriram para outras fontes, contribuindo para compreender as novas questões que estavam surgindo na sociedade, ou seja, a ampliação do uso de diferentes fontes em consequência das mudanças que ocorriam na sociedade.

Uma das novas fontes é a música, que pode ser explorada com o devido planejamento, e em específico a música do Carimbó, uma expressão cultural paraense e também marabaense, sendo patrimônio histórico cultural imaterial, tem em sua manifestação representações étnico-raciais. Por isso, observando as abordagens da música no ensino, foi perceptível à importância da fonte para o ensino de história.

O Carimbó como manifestação da cultural local a partir de sua música torna-se uma possibilidade de fonte para o ensino de história, no processo de pertencimento das identidades coletivas ou individuais da população marabaense, em questões de ideologia e cidadania. Ou seja, a compreensão da música do Carimbó auxilia nas relações culturais do espaço local com o ambiente escolar.

A compreensão do significado e importância desse elemento cultural como patrimônio histórico cultural imaterial, nos levou a reflexão do uso do patrimônio no ensino e sua possibilidade de discussão a partir da música do Carimbó. Levando em consideração a relevância do tema no ensino de história e no currículo, ressaltando o significado de patrimônio histórico cultural imaterial, que valoriza saberes, prá-

ticas e ideologias, de manifestações culturais como o Carimbó.

Com a apresentação da trajetória e o percurso do Carimbó até seu reconhecimento como patrimônio, foram percebidas as diferentes origens culturais que ressoavam em um debate sobre a composição étnica da população amazônica (negros, indígenas, caboclos e europeus). A partir disso, a música do Carimbó contribui também para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, possibilitando a abordagem de suas características de uma manifestação cultural híbrida na história local.

Referências Bibliográficas

ABUD, Katia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, nº 67, p. 309-317, set/dez. 2005.

BRASIL. Certidão Carimbó. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. 2014.

BURKE, Peter et. al. A Escrita a história: novas perspectivas. Tradução de Magda Lopes. - São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

COSTA, Tony Leão da. Carimbó - negritude, indianeidade e caboclice: debates sobre raça e identidade na música popular amazônica (década de 1970). XXVIII Simpósio Nacional de História. 2015.

COSTAb, Warley da. A escrita escolar da história da África e dos afro-brasileiros: entre leis e resoluções. PEREIRA, Amílcar Araujo, MONTEIRO, Ana Maria (org.). Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

EHLKE, Tania Gayer. Patrimônio imaterial e educação histórica. Setor de Educação – DTPEN – Departamento de Teoria e Prática de Ensino. 2008.

MONTEIRO, Talita Silva. A musicalidade do carimbó em Marabá (PA): estética, hibridismo e prática cotidiana. Dissertação de mestrado. (Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade da Amazônia). Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2017.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, nº 25/26, p. 143-162, 1993.

OLIVEIRA, Eduardo Romero. Memória, história e patrimônio - Perspectivas contemporâneas da pesquisa histórica. *Fronteiras*, v. 12, nº. 22, p. 131-151, jul./dez. 2010.

PEREIRA, Júnia Sales. Reconhecendo ou construindo uma polaridade étnico-identitária? Desafios do ensino de história no imediato contexto pós-Lei nº 10.639. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 21, nº 41, p. 21-43, 2008.

SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, v. 6, nº 11, p. 78-99, 2017.

**“PARA QUE NÃO ESQUEÇA, PARA QUE NUNCA MAIS
ACONTEÇA” - APONTAMENTOS INICIAIS E REFLEXÕES SOBRE
O ENSINO DE DITADURA MILITAR BRASILEIRA**

Elber Levy Teixeira Soares¹

Rodin Moura Miranda²

Apresentação

Em 2014, o Brasil foi chamado à comemoração dos 50 anos do golpe civil-militar de 1964, naquele ano um boom de memória e de produção tomou conta da academia e do mercado editorial brasileiro, assistíamos atônitos aos depoimentos de pessoas que sobreviveram aos horrores da tortura nos porões da ditadura militar, dissertações e teses eram defendidas com temas relativos ao período de 1964-1985 e eram premiadas, pesquisadores especializados na área se desdobravam em definir e explicar a diferença entre golpe civil-militar e ditadura militar, bem como qual o período poderia ser de fato considerado ditadura militar, uma onda progressista tomou conta do país e bradava “para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça”.

Sobre esse período, os governos militares deixaram memórias e principalmente uma vasta documentação, como é defendida pelo Fico (2017) como “Ditadura Documentada”. Interessante é compreender sobre esse contexto de 1964 onde o mundo estava passando pela Guerra Fria, ao mesmo tempo, o “medo” por parte das elites conservadoras sobre o comunismo que seria instalado na América Latina e no Brasil seria o principal país para a implantação, por ser o centro de

¹ Graduando em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Bolsista de Iniciação Científica - PRODOUTOR. E-mail: Elber599@gmail.com.

² Graduando em História pela UFPA, Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC. E-mail: RodinMiranda@gmail.com.

influência política e econômica do continente. Quando referimos essa questão do termo defendido pelo Fico, significa os vestígios deixados pelos governos militares em questão de documentações para mostrar narrativas e as memórias dos envolvidos mostrando as práticas do governo e envolvendo uma série de documentações penais a periódicas produzidas pela imprensa.

Em 2018, as eleições presidenciais mostraram e revelaram as faces autoritárias construídas e reveladas em nossa democracia, mostrando através de narrativas negacionistas contra a história, xenofobia, racismo, o preconceito contra minorias e entre outras, consequentemente trazendo graves consequências sociais e econômicas ao cidadão que já sofrem com os “ataques de seus dois principais inimigos: o patrimonialismo e a corrupção” (SCHWARCZ, 2019, p. 65).

Trazendo ao campo do ensino de História é comum desenvolver com os nossos alunos conceitos relacionados aos Direitos Humanos e práticas do cotidiano em sala de aula, tocando em assuntos sensíveis como a ditadura militar, pois recorre à diversidade de imaginários carregados de subjetividade e memórias dolorosas das vítimas que são apresentados através de documentos impressos ou oralidades. Nesse sentido, é importante relacionar os saberes históricos dos alunos e o olhar sobre a história, segundo Abud (2005, p. 26-27):

Os alunos tendem a elaborar conceitos de acordo com sua experiência vivida e não formalizam o conhecimento histórico, se não tiverem a possibilidade de vivenciar movimentos e conceitos históricos, colocados em questão na sala de aula. [...] Para abordar os temas propostos os alunos utilizam-se de representações construídas na e fora da escola. (ABUD, 2005, p. 26-27)

Importante que os alunos devem relacionar esses saberes fora da escola, levando a compreender as

narrativas sobre a história do regime dentro o espaço escolar para o entendimento, utilizando de documentações oficiais ou não-oficiais para formalizar uma criticidade individual sobre os fatos, para não cair nas artimanhas do negacionismo e os imaginários do senso-comum, ou seja, é necessário, como professores formados ou em formação, mostrar aos nossos alunos representações construídas sobre os debates, relacionando na aprendizagem e ao mesmo tempo com as vivências dos alunos e o universo escolar.

Partindo dessas reflexões iniciais e dos pressupostos teóricos, o presente texto é o apontamento inicial do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica em andamento na Escola de Aplicação - UFPA, baseado no plano de trabalho do projeto: “Para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça”: regimes autoritários e ditadura militar no Brasil” [2020-2021], voltados ao ensino de História, através das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II, ocorridas de forma remota. Com objetivo de discutir sobre a história pública e os saberes históricos relacionados ao objeto de conhecimento sobre a ditadura militar e no final das discussões mostrar o progresso das pesquisas iniciais e propostas didáticas desenvolvidas em plena pandemia do Covid-19.

História pública no ensino de ditadura militar

A história pública é a divulgação dos conhecimentos históricos de pesquisas acadêmicas para a sociedade ou como uma difusão dos “usos de depoimentos públicos e sensíveis em sala de aula” (ROVAI, 2019, p.90). As abordagens dos conhecimentos históricos e documentações devem ser utilizadas nas aulas de História para mostrar aos alunos os conhecimentos

históricos comprovados e dentro de narrativas, principalmente ao trabalhar assuntos relacionados a ditadura militar. Pois muitos documentos os alunos nunca acessaram para fazer a leitura individual e a escola é a oportunidade do sujeito ter o acesso dessas fontes e relacionar com a vivência individual e social inserida.

Importante que a história pública deve ser uma práxis em sala de aula, pois utiliza os fatos históricos e repassa aos alunos, principalmente através do “livro didático, os usos de mídias, a oralidade e o diálogo em sala de aula são formas de difusão de conhecimentos históricos, seja pela recriação de conteúdos, pela troca de experiências ou por eventos que atravessam a escola” (ROVAI, 2019, p. 91). Interessante a diversidade de documentações citados, é fundamental para difusão e apropriação dos fatos em sala de aula e o aluno terá acesso a esses conhecimentos, as narrativas do período e o professor de História é “muito além de mero reproduzidor daquilo que foi chancelado pela Academia” (ROVAI, 2019, p. 91).

Ao abordar sobre o regime militar é fundamental a utilização desses meios e a preocupação dos educadores. No livro *Introdução à História Pública* no primeiro capítulo, a professora Sara Albieri (2011) percebe a preocupação dos educadores com o despertar da juventude pela História e principalmente o tipo da história que deve ser apresentado ou ensinado na escola. A maior parte da juventude percebe com sensibilidade, os pontos referentes às questões pertinentes ao patrimonialismo, autoritarismo presente e a violação dos Direitos Humanos e logo relacionam o período a essas práticas de permanências na atualidade. Os educadores, em principal, os graduandos atuais de Licenciatura em História em sua maioria, começaram a ter devida preocupação ao abordar os conteúdos, apropriando-se em sala de aula os fatos históricos relacionando as

questões sociais e os conceitos para desenvolver uma história crítica nos alunos diante do contexto atual.

Então, é fundamental ao ensinar: o que repassa aquele saber e a narrativa? Quem são os sujeitos ou grupos envolvidos ao tratar aquela notícia dentro das narrativas? Questionamentos necessários ao utilizar história pública ao abordar na aula e acessarem os documentos para relacionar com o conteúdo e fazer a troca de experiência onde o aluno carrega as experiências tanto individuais, quanto familiares. Logo, os conhecimentos devem ser facilitados na sociedade para o acesso seja tanto pelos materiais didáticos, quanto em portais de notícias que automaticamente os sujeitos consomem as informações e conhecimentos históricos comprovados e os historiadores possuem a autonomia de fazer o uso dos fatos para orientar e construir esses saberes históricos referente ao regime militar brasileiro.

Os saberes históricos escolares sobre a ditadura militar - reflexões necessárias

Os saberes históricos escolares sobre a ditadura civil-militar são encontrados em “potencialidades e dificuldades de aprendizagem estão postas sobre a percepção e conceitualização do tempo, a capacidade de abstração, a presença de regimes próprios de verdade e de validade ou utilidade dos discursos por parte dos alunos” (CERRI, 2014, p.112). As dificuldades de aprendizagem são postas diante de uma sociedade negacionista e patrimonialista, onde parte dos professores ficaram desanimados nesse momento de pandemia e perderam motivação ao abordar assuntos históricos-sociais diante das narrativas contra a ciência e o ofício do historiador, os sujeitos revelando seus comportamentos autoritários, escondendo dentro de saberes e comportamentos religiosos, consequentemente afe-

tando o ensino, levando a validade e a utilidades desses discursos pelos alunos.

Quando é mencionado sobre os saberes históricos é importante ter em mente que é produzido diariamente por todos nós, seja no espaço escolar ou no cotidiano. “São objeto de uma elaboração antes de serem apresentados sob a forma oficial de conteúdos de programas” (LAUTIER, 2011, p.40). Trazendo a ideia dos objetos de conhecimentos, são produtos elaborados baseados nas narrativas e memórias construídas do período e é apresentado nos materiais didáticos e abordagens do professor em sala de aula. Nos assuntos sobre a ditadura esses saberes são fundamentados em informações disponíveis sobre a ditadura provinham da imprensa, de discursos oficiais e de depoimentos ou memórias (FICO, 2017, p.7).

Os historiadores-educadores devem ter cuidados em relação ao equívoco dos “saberes únicos ou errados” sobre as narrativas de 64. Cerri defende que “a ilusão de que há saberes certos, verdadeiros ou superiores em si se desfaz rapidamente na sala de aula: a professora atenta percebe que não adianta tentar subjugar os saberes dos alunos à força” (CERRI, 2014, p.112). Assim, os educadores precisam ter a consciência que é equivocado o pensamento de narrativa correta sobre o golpe militar ou saberes históricos superiores, pois determinadas narrativas carregadas nos alunos e professores mostram às lembranças dos familiares que passaram pelo período e sofreram algum tipo de violência por ser opositor às práticas autoritárias, às injustiças sociais e entre outras. Mediante a mentalidade do entendimento dos professores, entende que os alunos possui as suas construções sociais e pertencimento ao um grupo e cabe ao professor(a) entender e auxiliar os alunos a entender os discursos das vítimas e o contexto ocorrido como forma de incentivo ao aluno a buscar

se posicionar contrários às práticas autoritárias e favorável aos Direitos Humanos.

Assim, em meio às dificuldades relacionadas ao contexto político-social de 2020, os debates sobre a ditadura no espaço escolar e também fora da escola devem ser feitos para desconstruir os imaginários do período, principalmente nesse momento obscuro no país. É importante o professor levar esses saberes históricos e escolares para a sala de aula e outros espaços físicos e virtuais para abordar sobre as memórias e narrativas do período, tendo em mente que esses saberes são construções e o educador deve direcionar o caminho para o aluno questionar aquela informação, incentivar a busca e a construção dos conhecimentos para ter o posicionamento crítico em relação ao período dos Governos Militares.

Progresso dos trabalhos - metodologias e desenvolvimento do produto final.

Mediante as abordagens teóricas desenvolvidas no presente texto. Serão demonstrados os progressos dos trabalhos de pesquisa desenvolvidos no ano de 2020, mesmo com as dificuldades relacionadas a pandemia do Covid-19, obteve progresso considerável nas leituras dos textos relacionados ao plano de trabalho, coleta de dados, documentações sobre o período e entre outros. Nesse sentido, foram elaboradas propostas didáticas relacionando a questão dos saberes históricos escolares e história pública para trazer à sala de aula e fora do espaço escolar, os assuntos ligados ao objeto de conhecimento, como também mostrar o andamento da elaboração do material interativo proposto no plano de trabalho.

1. Propostas didáticas para as aulas de ditadura.

Tabela 1:

Metodologia	
1° momento	Abordar os conceitos de autoritarismo, memória e ditadura para auxiliar no entendimento dos alunos sobre o objeto de ditadura civil militar. Desenvolver em duas aulas ou dois momentos da semana.
2° momento	Ensinar os assuntos sobre a ditadura militar relacionando a história local ou regional. Trabalhar durante duas semanas na sala de aula.
3° momento	Utilizar os periódicos antigos para relacionar o conteúdo com o cotidiano da época e da região.
4° momento	Separar um momento da aula para os alunos fazerem a leitura do documento, após dez dias, os alunos deverão elaborar um texto mostrando o que a reportagem repassou e apontando o contexto do regime, usando os conhecimentos e saberes históricos construídos.
5° momento	No dia da entrega do texto, os alunos deverão montar grupos de quatro pessoas para falarem dos seus textos e de seus entendimentos sobre a leitura do jornal e o período. E o objetivo é coletar e anotar as informações para o trabalho final.
6° momento	Debatido com o grupo, o trabalho final é elaborar as gravações de voz (Podcasts) contendo as informações relacionadas do jornal e os entendimentos sobre a ditadura militar relacionando com o cotidiano e a vida social do aluno.
7° momento	Após a construção dos <i>Podcasts</i> , uma exposição virtual na internet contendo os áudios para o acesso público, para levar de forma criativa, utilizando o cotidiano a importância e o debate do assunto.

Fonte: Soares (2020)

Tabela 2:

Metodologia	
1° momento	Solicitar aos alunos, com dez dias de antecedência, a leitura do material didático sobre o assunto referente.
2° momento	Abordar o conteúdo sobre a ditadura militar em sala de aula, abordando os conceitos - ditadura, autoritarismo e memória. Relacionando a história regional ou local. Trabalhar em quatro aulas ou duas semanas.
3° momento	Os alunos deverão formar grupos de quatro pessoas que farão pesquisas online ou com pessoas que viveram no período, referente aos locais onde aconteceram os acontecimentos envolvendo o governo ou período na localidade. Deverão coletar fotografias de locais, eventos ou relatos dessas pessoas. Terão prazo de dez dias, o professor deve orientar em sala e tirar as dúvidas.
4° momento	Feito a coleta desses documentos, o professor debaterá esses documentos em sala de aula e somente um membro da equipe deverá comentar quais documentos coletados na pesquisa e como utilizará para o trabalho final - apresentação em sala, cartão educativo, Podcast, relatório e algum trabalho social para desenvolver no espaço escolar ou fora.
5° momento	Farão o trabalho final em 10 dias e apresentarão em forma de seminário, demonstrando os trabalhos desenvolvidos e o aprendizado sobre a matéria, substituindo a prova tradicional.
6° momento	Na finalização das avaliações, o professor poderá recompensar o esforço das equipes que fizeram os trabalhos bem elaborados.

Fonte: Soares (2020)

As propostas didáticas não podem ser seguidos sem a devida criticidade, pois são recomendações e dentro uma perspectiva individual para auxiliar os educadores e ao mesmo tempo mostrar os métodos e adequar os momentos, avaliações e os materiais propostos, dependendo da infraestrutura, perspectiva de didática, localidade e coordenação da instituição escolar.

2. Material didático - o produto final em desenvolvimento

Como mencionado, o texto relata os apontamentos iniciais em relação ao projeto de pesquisa. No final do projeto, conforme o planejamento, será apresentado um material didático interativo com o título - “Para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça”. Haverá uma série metodológicas baseado no plano do projeto, para a construção do recurso como:

- Balanço historiográfico: quantidade de livros publicado no ano de 2014
- Leituras de obras de historiadores e pesquisadores interdisciplinares para construir o conhecimento historiográfico e teórico sobre os principais conceitos do ensino de História.
- Analisar como os professores relacionam os conteúdos sobre a ditadura militar e como estabelece as metodologias de ensino.
- Dividido em dois momentos: primeiro, verificar como o conceito de autoritarismo é abordado nos livros e materiais didáticos de história (PNLD 2020) do 9º ano. Segundo, serão abordados a atualização dos referidos materiais, a relação entre saber histórico e saber histórico escolar presentes nos mesmos e a forma como tais materiais visam a formação da consciência histórica sobre os mesmos.
- Coleta de documentação: fotografias, periódicos

cos, entrevistas com educadores da instituição, observação de campo, questionários aplicados em sala de aula,

- Montagem do material interativo e será dividido em até 10 percursos que vão do Golpe civil-militar de 1964, passando por uma análise dos governos militares, os anos de chumbo, canção de protesto, tortura e desaparecidos políticos, guerrilha do Araguaia, abertura política e o processo de redemocratização de 1985 e a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nesse percurso o aluno, professor ou funcionário poderá apontar para o QRcode e ter em mãos um material didático completo em áudio e vídeo, com informações atualizadas e devidamente interpeladas didaticamente, tendo por base tanto a BNCC, quanto os critérios de seleção de conteúdos para o Exame Nacional do Ensino Médio.

Considerações finais

Governos militares deixaram inúmeros documentos, narrativas e memórias sobre o período violento na democracia brasileira. Principalmente, deixaram para os historiadores do Tempo Presente os questionamentos e a necessidade de estudos mais precisos sobre o cotidiano, comportamentos da época e aplicação de métodos no ensino de História sobre o objeto no universo escolar para atrair o interesse dos alunos, relacionando a região e os debates pertinentes dentro das Ciências Humanas. Os saberes históricos são construções diárias dentro do universo escolar quanto fora e a história pública ajuda a compreender como historiadores sempre fazem uso do passado nas aulas. Finalizo o texto na citação de Schwarcz (2019) relacionando o papel da história em uma sociedade doente e negociacionista: “História não é uma bula de remédio nem pro-

duz efeitos rápidos de curta ou longa duração. Ajuda, porém, a tirar o véu do espanto e a produzir uma discussão mais crítica do nosso passado, nosso presente e sonho de futuro” (SCHWARCZ, 2019, p. 26).

Referências Bibliográficas

ABUD, Katia Maria. Processo de construção do saber histórico escolar. História & Ensino, Londrina, PR, v. 11, jul. 2005.

ALBIERI, Sara. História Pública e Consciência Histórica. In: ALMEIDA, J. R; ROVAI, M. G de O (Org.). Introdução à história pública. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 19-30

CERRI, Luis Fernando. Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica. Revista Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v.4, n.11, p.110-125, mai/ago, 2014.

FICO, Carlos. O golpe de 1964: momentos decisivos. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

FICO, Carlos. Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 05 - 74. janeiro-abril, 2017.

LUCA, Tania Regina de. FONTES IMPRESSAS: História dos, no e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes históricas. São Paulo: Contexto, 2008. p. 111-153.

LAUTIER, N. Os Saberes Históricos em Situação Escolar: circulação, transformação e adaptação. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 39-58, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15348/11606>. Acesso em: 23 outubro 2020.

ROVAI, M. G. de O. Ensino de história e a história pública: os testemunhos da Comissão Nacional da Verdade em sala de aula. Revista História Hoje, São Paulo, v.8, n° 15, p. 89- 110, 2019. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/506>. Acesso em: 28 Set. 2020.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Sobre o autoritarismo brasileiro. Rio de Janeiro: Companhia Das Letras, 2019.

“O APAGAR DAS LUZES”: AS MEMÓRIAS E A TRAJETÓRIA DE FLÁVIO LEÃO SALLES E SUA ATUAÇÃO NA ALN DO PARÁ

José Leonardo dos Santos Reis¹

O final dos anos sessenta foram “anos quentes” em que os movimentos de juventude sacudiram o mundo, do maio francês à ocupação nos EUA dos campi como Berkeley. Dentro deste contexto, no Brasil e no Pará não será diferente: setores da esquerda adotam táticas e estratégias contra o sistema instalado em nosso país, uma ditadura militar que em 1968 vai mostrar seu período mais duro com o Decreto do Ato Institucional Número Cinco (AI-5). Em artigo recente sobre os 50 anos do AI5, destaca o historiador Rodrigo Motta: “Para além da imagem corrente de “golpe dentro do golpe”, o mais significativo é que ele representou um aprofundamento da ditadura, ou da “revolução” como diziam seus apoiadores (sem aspas, no seu caso)” (MOTTA,2018).

A esquerda, que nesse momento se encontra em sua maioria na clandestinidade, vai adotar, entre uma de suas táticas, as guerrilhas (rurais e urbanas). Esses grupos terão influências desde os revolucionários Cubanos de 1959 a Mao Tsé-Tung na China, já outros como o PCB continuam seguindo a orientação do PCUS. As primeiras produções a respeito da luta armada contra a ditadura militar se iniciaram nos anos 1970 e tiveram como autores os próprios militantes e ex-militantes da esquerda revolucionária” (SALES, 2015, p. 87-109).

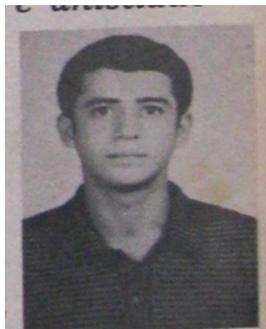
São esses ventos, vindos desde a rebeldia jovem da Europa aos Revolucionários da ilha caribenha, que

¹ Graduando em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA), e-mail: leoreisbravo@gmail.com.

sopram do sudeste ao norte do Brasil em ações que variam entre captura de embaixadores, guerrilhas dentro da selva amazônica e retiradas em bancos e fábricas. As memórias dessas ações são fundamentais para a disputa de narrativas em relação ao período pós golpe, como aponta o historiador Carlos Fico, “luta armada”, — expressão que, diga-se, traduz mal as descontinuidades e incertas iniciativas militares da esquerda brasileira de então, pois, nas cidades, tais incursões mais se assemelhavam a algum tipo de contrapropaganda, tendo o aspecto de crimes comuns, “assaltos a bancos e seqüestros”.

Essa juventude vai pegar em armas e enfrentar o regime colocado. Em Belém será a ALN (Ação Libertadora Nacional) que também organiza um núcleo guerrilheiro na fazenda seu treinamento nos arredores da cidade. Dentre os diversos sujeitos envolvidos, vamos apresentar a trajetória de um jovem: Flávio Leão Salles, que é, sem dúvida, um expoente dessa geração. Após uma ação em uma fábrica, ele entra na clandestinidade, onde vai ter um papel de destaque desde a luta armada a seu exílio em Portugal e retorno ao Pará nos anos oitenta.

Figura 1 - Flávio aos 17 anos



Fonte: Jornal Resistência, 1980.

Em março de 1980, aos 28 anos de idade, retornava à capital paraense Flávio Augusto Salles, nosso anistiado político que durante sua militância na clandestinidade respondeu treze processos e um exílio em Lisboa desde 1974. Antes de sair do Brasil, além de sua militância em Belém, ele vai ter uma atuação em São Paulo e Rio de Janeiro, com uma passagem por Brasília.

Flávio Augusto Neves Leão Salles nasceu em Belém no ano de 1950. Seus pais tinham origem nas camadas populares: sua mãe filha de um imigrante português e seu pai filho de um “caboco aqui da terra mesmo”, como destaca Flávio. Ambos conseguem ascensão social: sua mãe foi a terceira médica formada pela Universidade de Medicina do Pará e seu pai se formou em seguida também no curso de medicina. Funcionários públicos, moravam na Rua Três de Maio número 314 ao lado do Palácio do Governo, onde estabeleceram uma família de quatro irmãos: três homens e uma mulher, filhos que estudaram nas melhores escolas - estudavam em um colégio suíço localizado na avenida Braz de Aguiar, depois passam para o colégio Moderno onde Flávio faz o ginásio, científico. Em 1967, ele entrou na faculdade de Direito do Pará que ficava no Largo da Trindade onde hoje está localizada a OAB. Lá é onde ele vai encontrar uma agitação política e social, mas esse não foi seu primeiro contato com os debates político de seu tempo, antes disso, na altura de seus quatorze anos de idade, era amigo de uma figura que viria a se tornar um dos mártires da esquerda Paraense, Paulo Fontelles. Era uma daquelas amizades de um dormir em casa do outro, conversavam muito sobre o que estava acontecendo, isso por volta de 1964. Os dois possuíam formação política de base católica, debatiam o que fazer, o que não fazer?, em meio a piadas e brincadeiras e sonhos de garotos: uns mais politizados, outros não, uns até de direita assim será um

dos primeiros contatos que Flávio tem com os debates seu tempo, essa vivência foi fundamental para sua formação.

Ação Libertadora Nacional no Pará

Foi possível observar a partir das entrevistas utilizadas como fonte para essa pesquisa que o Partido Comunista Brasileiro era considerado a principal referência político-partidária da esquerda desde os anos 50 no estado do Pará. Na década seguinte, parte da juventude católica vai se organizar na Ação Popular, sendo de grande importância essas duas organizações que vão disputar os rumos do movimento estudantil e da esquerda paraense, surgindo de suas cisões novas organizações. Nesse sentido, o Movimento estudantil será um dos principais espaços de mobilização, debate e contato com essas organizações. A inauguração do campus Guamá, a vinda do presidente a Belém, a ocupação da universidade no ano de 1968 (essa então ainda descentralizada): é nesse contexto que Flávio vai entrar na faculdade de Direito em 1967 e nela vai encontrar uma polarização entre os dois maiores grupos organizados que disputam as direções das representações estudantis nomes como Laíse Sales (liderança da ALN). No Pará, onde o partido vai ter atuação desde os anos 50, vai sofrer uma cisão dando origem a um núcleo da Ação Libertadora Nacional em terras paraenses, como relata João Moacir Mendonça², que integrou as fileiras da organização no Pará.

² UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com João Moacir Santiago de Mendonça. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (1h 33min e 42seg). Disponível em: <<http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1312>>, acessado em 2 de dezembro de 2020.

“ - Carlos Augusto Gurjão Sampaio, ele foi a São Paulo, ele era do PCB ele foi a São Paulo e quando ele já veio de São Paulo com essa decisão que ele tinha aderido a ALN e ele conversou com as pessoas que eram do movimento estudantil ligado ao PCB quem queria ficar trabalhando junto a ALN e eu acho que a grande maioria dos estudantes tanto universitários quanto os secundaristas que no Pará aderiram a ALN.”

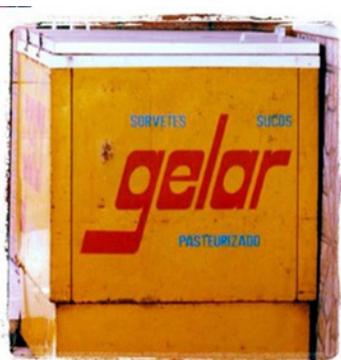
Podemos destacar inúmeras motivações para essa adesão, paixões que vão desde as condições materiais de enfrentamento ao regime a questões teóricas ideológicas, que vão deste a cisão do PCB, ao clima do momento, embalados pelo maio de sessenta e oito. É nesse contexto que Flávio é convidado a ingressar nas fileiras da Ação Libertadora Nacional, por Carlos Sampaio, principal dirigente e fundador da organização no Pará.

Em seu relato, Moacir nos apresenta o cenário dentro da organização naquele momento e às possibilidades e perspectivas que lhes eram apresentadas

Dentro das madrugadas, com bastões feitos de cera nos muros da cidade, suas bandeiras e suas histórias eram escritas: “Abaixo a ditadura, Fora imperialistas, “-O povo armado nas ruas derruba a ditadura e expulsa o imperialismo.” com um nível de organização e disciplina que o manual do guerrilheiro urbano.³

³ Publicado em junho de 1969, o Minimanual do Guerrilheiro Urbano, de Carlos Marighella, era uma orientação para os movimentos sobre táticas de guerrilha em seus combates.

Figura 2 - propaganda fabrica Gelar



Fonte : retirada da internet

O assalto na fábrica da Gelar

Antes da ação em si, seus executores deveriam conseguir as ferramentas para o feito: Flávio, em seu depoimento para os anos de chumbo, relata que conseguiu sua arma de um guarda noturno que acabou cochilando e tendo sua arma roubada. Em seguida ele faz contato com outros companheiros que eram: Odgar Teixeira de Jesus, Samuel Ebenezer de Oliveira Castelo e Antônio Augusto Gurjão Praxedes, que também vão contribuir em fazer o furto de um Volks Vermelho que estava estacionado na frente do estádio da Tuna Luso Brasileira, domingo a tarde, dia antes do assalto: o carro seria usado para a fuga dos envolvidos no assalto a Gelar. É importante destacar que nem todos que participaram da ação eram da organização ou tinham dimensão de ser uma ação política, e tinham outras motivações de cunho pessoal e não político. Isso fica evidente no depoimento do João Moacir, no qual nota-se existir uma divergência se a ação teria sido organizada e pensada pela organização ou se teria sido uma ação de Flávio. A retirada foi realizada na madrugada

de 18 de agosto de 1969 no o dia seguinte e noticiado por um dos jornais da capital:

...“quatro indivíduos armados invadiram e assaltaram, na madrugada de 18 de Agosto de 1969, o prédio de Indústria Gelar, localizada na Segundo o jornal O Liberal, o assaltante que estava com um capuz preto na cabeça se dirigiu até Vivaldo Ribeiro que era o que procedia a contagem de dinheiro e mandou afastar-se para o recolhimento do dinheiro, somente colocando na bolsa as notas de cinco e de dez cruzeiros novos, após o recolhimento do dinheiro, os assaltantes se dirigiram até o portão principal se aproximando de um Volks vermelho, que os esperavam estacionado na frente do prédio assaltado para a fuga. Porém em um gesto impensado e audacioso, Vivaldo Ribeiro, na ocasião ainda mobilizado sob a ameaça do revólver, saiu correndo gritando por socorro na residência ao lado da empresa, onde mora a senhora Ivete Haber, proprietária das lojas Laura e irmã dos diretores da firma. Dona Ivete acudiu imediatamente no local e deparando com o que se passava gritou para os bandidos: “seus miseráveis, o que estão fazendo” recebendo como resposta do chefe dos bandidos a expressão: “tirem essa mulher para lá, se não eu atiro e não quero me tornar um assassino”

A aparição corajosa da dona Ivete pôs em fuga os assaltantes, esta, porém, rodeando o prédio ainda conseguiu se atracar com o bandido que levava a sacola de dinheiro, mas ele se desvencilhou e entrou no carro que esperava o quarteto. O veículo arancou e entrou na Generalíssimo Deodoro, rumo a Avenida Conselheiro Furtado, onde sumiu da vista de suas vítimas. (O liberal do dia 19 de agosto de 1969)

Nesse primeiro momento aos olhos do Após a descoberta da polícia que o “assalto” era fruto de uma ação política contra o regime, vai se iniciar um processo de caça a Flávio, junto a isso ele vai responder pela morte de sua babá de criação que acaba morrendo

por uma fatalidade, pois ele teria deixado em uma de suas gavetas uma bomba caseira, esperando a polícia encontrar, mas ela teria achado primeiro. Inicialmente ele é levado a Vigia, município da região litorânea ou região do salgado, onde existia um sítio que era base de apoio para a organização, onde passou dois meses. Ele é então levado para Brasília e depois para São Paulo onde, segundo o próprio Flávio em seu depoimento, encontra com Carlos Marighella que o teria repreendido em relação a ação em Belém, dizendo: “olha, aquilo ali não era para fazer”, já que a região era vista como estratégica para organização e não deveriam chamar atenção. Depois disso, ele segue para o Rio de Janeiro, onde vai ter uma atuação expressiva ainda da ALN junto a outras organizações, principalmente na captura dos embaixadores Suíço, do Alemão, do Japonês. Após 1968 e seu ato institucional, as organizações vão atuar em conjunto para se contrapor às novas medidas do regime, deixando por vezes suas diferenças estratégicas de lado, Após o episódio do gelar sua fuga é organizada por seus companheiros que vão além para além de sua organização, construindo uma rede de apoio. Em 16 de setembro de 1970, o conselho permanente da justiça da Marinha, como consta nos arquivos do SNI (Julgamento de assaltantes e subversivos) onde sobre Flávio Salles (Bibico) a acusação tenta enquadrá-lo no artigo 25 da lei de segurança nacional, pela prática de subversão, a defesa que foi feito por Egídio Salles, derruba essa tese, fazendo com apenas o “assalto” seja julgado na justiça comum, e o absolvendo do se enquadramento na LSN, Sendo Assim em 14 de fevereiro de 1974 no diário oficial do estado, a juíza Italzira Bittencourt Rodrigues, determina que Flávio tem o prazo de noventa dias para se apresentar às autoridades competentes, sendo condenado a quatro anos de reclusão e multa de 3 cruzeiros. Nessa altura, como encontramos

no próprio documento, Flávio já se encontrava no centro sul do país onde participou de diversas ações pela Ação Libertadora Nacional.

“Ele participou de grandes operações armadas no eixo Rio – São Paulo. E, segundo o aquele livro ‘‘Esquerda armada no Brasil, diz que ele foi o último comandante do último grupo tático armado da ALN São Paulo.”⁴

Figura 3 - Cartaz de procurado divulgado pelo órgãos de segurança 1969



Fonte: SNI.

Ao chegar em São Paulo, logo é enviado a ao Rio de Janeiro para organizar a ALN, onde vai compor o Grupo tático de ação (GTA), que nesse momento passa a funcionar e agir como uma frente de organizações: Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-P) Partido Comunista Brasileiro Revolucionário (PCBR)

⁴ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Elson Luiz Rocha Monteiro. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (58min e 35seg). Disponível em: < <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1272>,>, acessado em 2 de dezembro de 2020.

e a ALN atuando em conjunto para realizar capturas e retiradas , dentre as muitas ações em que Flávio teve participação, duas em especial em que ele não esteve , merece atenção em 1972 o episódio da Lola:

“Na madrugada de ontem, Aurora Maria Nascimento Furtado, que fora presa às 9h40min de 9 de novembro, conduzia agentes da polícia carioca a um local do Méier, na Guanabara, onde estaria localizado um “aparelho” (local de encontro) da organização terrorista Aliança [sic] Libertadora Nacional, informa o documento distribuído ontem pelas autoridades de segurança da Guanabara. Chegando à esquina da rua Magalhães Couto e Adriano, Aurora pediu para descer. Disse que preferia, por motivos de segurança, dirigir-se sozinha, a pé, até o “aparelho”, próximo dali. Ao descer, Aurora saiu correndo e gritando em direção a um Volkswagen que estava nas proximidades. Nesse momento, começou um intenso tiroteio entre os agentes da polícia e os ocupantes do carro. Ao terminar o tiroteio, Aurora, baleada, estava morrendo, caída na rua. Preocupados em socorrer Aurora Maria, os agentes procuraram atendê-la. Com isso não alcançaram o grupo do Volkswagen, que arrancou em alta velocidade.”
(O Estado de S. Paulo, 11 de novembro de 1972)

Essa versão sustentada pelos legistas da época sendo apurada de fato com os trabalhos, apontava Flávio (Rogério) como um dos ocupantes do Volkswagen que deixou a companheira morrer agonizando , em seu depoimento Flávio, nós revela que Lola estava grávida de três meses , e que ambos mantinham um relacionamento e seriam os próximos a sair do país , outro caso que me chamou atenção o “caso da marinha “ , a ação era pra chamar atenção internacional , Flávio fica apenas no operacional , mas a ação não é bem sucedida ocorrendo mortes de três militares e um dos participantes é preso e coloca a culpa da ação em Flávio, versão que perdurou , saindo nos jornais , com a cooperação de outros agentes até internacionais o cerco vai

fechando para as organizações , a queda de militantes se torna algo frequente , em seu depoimento Flávio, lembra que os militantes que chegavam de Cuba , não passavam dois meses vivos, a média de militância era de 4 a seis meses , em meados de 1973 com sua esposa grávida e com recursos limitados para qualquer ação mais impactante , ele decide sair do Brasil e se exilar em Lisboa.

“A repressão se tornou muito violenta e as pessoas ficaram com medo. Era o império do terror, império do terror e o medo, você entende que o medo é um fator determinante de qualquer ação política, né. O comportamento político, a pessoa tem medo, às pessoas, o próprio governo, a corrupção no Brasil ela progride porque as pessoas não têm medo de serem presas, né. Então ela vai rampante, quando começarem a provocar uma situação de medo isso vai diminuir, exatamente aquilo que na esquerda revolucionária o medo se generalizou e não vai dar para continuar ... ‘Fiquei para apagar as luzes e ir embora...’⁵

Passado onze anos desde a ação na Gelar e Flávio retornar a Belém , nesses anos foi denunciado em doze processos , sendo anistiado em todos, em seu retorno agora com 28 anos de idade , em sua entrevista dada ao jornal resistência em 9 de março de 1980, da sociedade paraense de direitos humanos (SDDH) , ele demonstra entusiasmo com os novos ares que o país respira e diz ter dado a “volta por cima “ , diante das perseguições , acusações que sofreu durante o regime. Passado mais de 20 anos em sua entrevista para o projeto anos de chumbo da UFPA , Flávio, nos apresenta sua visão sobre o que representou o exílio , onde ele enfatiza que

⁵ UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Flávio Augusto Neves Leão Salles. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (2h e 20min). Disponível em: <<http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1310>>. Acesso em: 2 de dezembro de 2020.

foi a “derrota “, mas o que pese suas desilusões daquele garoto de 17 anos que ousou enfrentar a ditadura, em seu relato ele avalia que a luta armada foi sim, um caminho acertado na clandestinidade não o único e que o assalto a Indústria gelar, não cumpriu apenas um papel para financiar ações, mas foi um exemplo de que era possível fazer, igual outros faziam no resto do país ele considera importante para as novas gerações esse relato da memória e a importância das ações de quem mesmo na clandestinidade enfrentou a ditadura.

Conclusão

Em artigo publicado pela professora doutora da Universidade Federal do Pará Edilza Fontes, ela destaca: “há uma lacuna historiográfica sobre a repressão dos estudantes durante os primeiros anos da ditadura civil-militar no Pará” (FONTES, 2013, p. 258-294). Seguindo essa linha, percebe-se que tal lacuna é notada mesmo nos anos seguintes, como aponta o professor Jaime Cuellar em seu texto “Silêncios da historiografia brasileira: O golpe civil-militar em experiências de pesquisa no Pará” (VELARDE, 2015, p. 160-177), que faz um balanço sobre a produção historiográfica sobre a ditadura na Amazônia. As dificuldades apontadas pelos dois autores em seus trabalhos, como a limitação das fontes e arquivos, bem como seu acesso (dificuldades estas que também tivemos que enfrentar no decorrer da presente pesquisa) ainda é um grande desafio para a historiografia paraense. O caso do Flávio nos colocou desafios e perguntas que aqui ainda não conseguimos superar, como a limitação de fontes e arquivos, como onde estão os arquivos do Departamento de Ordem e Política Social do Pará, mas também nos aponta o papel que a história oral tem nessa disputa de narrativas e memórias. Nesse sentido destacamos a

importância de trabalhos como o Memorial Cezar Moraes Leite , ou repositório da universidade federal do Pará ,que foram ferramentas fundamentais para a construção deste diálogo e cumprem um papel importante nessa nova disputa de narrativas que vivemos , onde como destacamos em nosso trabalho duas “notícias “ implantadas e amplamente divulgadas pelo regime militar sobre a figura de Flávio , o caso da Lola e o atentado ao navio da marinho marinha, retomamos aqui esses exemplos para dizer que a fake news de hoje cumpre o mesmo papel que a censura e os laudos fraudados da ditadura militar.

Parafraseando os estudantes franceses de 1968 “Seja realista, peça o impossível.”

Referências Bibliográficas

FONTES, Edilza Joana Oliveira; ALVES, Davison Hugo Rocha. A UFPA e os Anos de Chumbo: A administração do reitor Silveira Neto em tempo de ditadura (1960-1969). Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 5, n.10, jul./dez. 2013. p. 258 - 294.

GALVÃO, Pedro. Vencidos e vencedores. In: NUNES, André Costa et al. 1964 - Relatos Subversivos: os estudantes e golpe no Pará. Belém: Edição dos Autores,2004, pp. 15-42.

PETIT, Pere. A política dos governos militares no Pará: 1964-1985. In. FONTES, Edilza (org.). Contando a História do Pará. Vol. II: Os conflitos e os grandes projetos na Amazônia contemporânea (séc. XX). Belém: E-Motion. 2002. p. 71-100.

PETIT, Pere ; VELARDE, Jaime. O golpe de 1964 e a instauração da ditadura civil-militar no Pará: apoios e resistências. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 25, nº 49, p. 169-189, janeiro-junho de 2012.

PINHEIRO, Raimundo Amilson Pinheiro de S. - Por uma História dos Professores: experiências de lutas na democratização brasileira em Belém (1979-1986). São Paulo: editora Falameda, 2017.

REIS FILHO, Daniel Aarão Faculdade, and Jair Ferreira de Sá. Imagens da revolução: documentos políticos das organizações clandestinas de esquerda dos anos 1961 a 1971. Daniel Aarão Reis Filho & Jair Ferreira de Sá. Marco Zero, 1985.

SALES, Jean Rodrigues. O impacto da revolução cubana sobre as organizações comunistas brasileiras (1959-1974). Tese (Doutorado) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). (01/03563-9)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Margaret Moura Refkalefsky. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (55min e 58seg). Disponível em: < <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1273>>. Acesso em: 2 de dezembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Roberto Ribeiro Corrêa. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (1h 34min e 44seg). Disponível em: < <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1282>>. Acesso em: 2 de dezembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Reitoria. Universidade Multi-campi - 25 anos de ensino superior regionalizado no Pará: entrevista com Zélia Amador de Deus. Belém: UFPA, 2012. 1 vídeo (1h 01min e 02seg). Disponível em: <<http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1071>>. Acesso em: 2 de dezembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Amarílis Izabel Alves Tupiassú. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (1h e 30seg). Disponível em: < <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1265>>. Acesso em: 2 de dezembro de 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Assessoria de Educação a Distância. Faculdade de História. A UFPA e os Anos de Chumbo: memórias, traumas, silêncios e cultura educacional (1964-1985) – Entrevista com Elson Luiz Rocha Monteiro. Belém: UFPA, 2014. 1 vídeo. (58min e 35seg). Disponível em: < <http://www.multimidia.ufpa.br/jspui/handle/321654/1272>>. Acesso em: 2 de dezembro de 2020.

VELARDE, J. C. No crepúsculo: memórias subversivas da ditadura civil-militar na Amazônia Paraense (1964-85). Dissertação (Mestrado em Comunicação, Linguagens e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura, Universidade da Amazônia, Belém, 2012.

SOBRE OS AUTORES

Edilza Joana Oliveira Fontes

Possui graduação em História pela Universidade Federal do Pará (1982), Mestrado em História pela UNICAMP (1993) e Doutorado em História Social pela UNICAMP e é professora do PPHIST/UFPA e do ProfHistória/UFPA (2002).

Davison Hugo Rocha Alves

Professor da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) da faculdade de Ciências da Educação (FACED). Doutorando do Programa de pós-graduação em História Social da Amazônia (PPHIST).

E-mail: davison.rocha20@yahoo.com

Rosinda da Silva Miranda

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia da Universidade Federal do Pará (PPHIST/UFPA).

E-mail: mirandarosinda80@gmail.com

Elias Diniz Sacramento

Elias Diniz Sacramento. Doutor em História. Professor da Faculdade de História do Campus Universitário do Tocantins/Cametá – UFPA.

Carlo Guimarães Monti

Doutor em História, é professor adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, na graduação de História, na área de ensino de História. Professor de pós-graduação, Mestrado Profissional em Rede de Ensino de História - ProfHistória-UNIFESSPA. É coordenador de Estágio da Faculdade de história do Instituto de Ciências Humanas, coordenador do Laboratório de Ensino, Extensão e Pesquisa em História LEEPH da Unifesspa, coordenador do PIBID na FAHIST/ICH.

Virgínia Torres Cavalcante Sales

Discente do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/Unifesspa) campus Xinguara.

E-mail: virginiatorres@gmail.com

Alisson Lião

Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará.

Contato: alissonliao@gmail.com

Aline Barros dos Reis

Bolsista de apoio técnico a grupos de pesquisa, Pró-Reitoria de Pós-Graduação Pesquisa e Inovação Tecnológica – PROPIT/UNIFESSPA.

E-mail: aline.amiga1996@hotmail.com

Elber Levy Teixeira Soares

Graduando em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Bolsista de Iniciação Científica - PRODOUTOR.

E-mail: Elber599@gmail.com.

Rodin Moura Miranda

Graduando em História pela UFPA, Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC.

E-mail: RodinMiranda@gmail.com.

José Leonardo dos Santos Reis

Graduando em História pela Universidade Federal do Pará (UFPA), e-mail: leoreisbravo@gmail.com.



ISBN 978-659941853-2



9

786599

418532