

# REVISTA HOMINUM

Edição 30 - Novembro

ISSN 2316-4808

2025 - Vol. 11

TECENDO MEMÓRIAS: DITADURA  
CIVIL-MILITAR, NARRATIVAS DISSIDENTES  
E O PASSADO VIVO NO BRASIL DO PRESENTE

### **Corpo Editorial**

Editor-Chefe: Cintia Rufino Franco Shintate – Especialista em História(PUCSP), História, Ciências, Ensino e Sociedade(UFABC) e em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho(UFPI).

Editor-Executivo: Ary Albuquerque Cavalcanti Junior – Doutor & Docente (UFMT)

Editoração: Daniel Gomes Fernandes Miranda (Estácio / Via Corpvs)

### **Pareceristas**

Aluizia do Nascimento Freire – Doutoranda em História / UFGD

Bruna Batista Ferreira – Doutoranda em História / UFF

Carla Baute – Doutoranda em História / UNICAMP

Gabriel José Brandão de Souza – Doutorando em História / UFRGS

Guilherme Nogueira Magalhães Muzulon – Mestrado em História / UFGD

Jacson Lopes Caldas – Mestre em História / UNEB

Lidiane Álvares Mendes – Mestrado História Social / UFAM

Lilian Santos Lacerda – Doutorado em Educação / PUCSP

Lisete Bertotto Corrêa – Mestre em Educação / UFRGS

Ludimila de Oliveira de Amorim – Doutoranda em Geografia / UFRGS

Mauricio Ribeiro Damaceno – Doutorando em História / UFMT

Queila Patrícia Pereira de Jesus – Mestre em Serviço Social / UFS

Raphael Ribeiro Machado – Doutorando em Educação / UFOP

Silvana Aparecida da Silva Zanchett – Doutora em História / UFMS

Suellen Cerqueira da Anunciação de Souza – Mestre em História / UFGD

Talita Cuenca Pina Moreira Ramos – Doutora em Recursos Naturais / UEMS

Tierre Ortiz Anchieta – Mestre em Educação Científica e Tecnológica / UFSC

## SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>5</b>
<b>O LIRISMO E A TRAGÉDIA DE VERA SÍLVIA ARAÚJO MAGALHÃES PELOS OLHOS DO SUPERIOR TRIBUNAL MILITAR.....</b>	<b>11</b>
Stephanie Oliveira Afonso	
<b>NARRATIVAS, LIVROS E LUTA</b>	
<b>Apontamentos sobre a repressão ao Movimento Estudantil durante a ditadura civil-militar brasileira a partir das obras Orvil (2012) e Combate nas trevas (1987).....</b>	<b>18</b>
Herik Eduardo Sousa Alves	
<b>JOÃO GOULART E AS EFEMÉRIDES DO GOLPE DE 1964: MEMÓRIA, HISTORIOGRAFIA e CONTRAMEMÓRIA.....</b>	<b>31</b>
Giovana Mylena Silva Soares	
<b>A RESISTÊNCIA DO MST DESDE OS TEMPOS DA DITADURA: A política educacional como formação de uma consciência coletiva.....</b>	<b>37</b>
Marcelo Pimenta e Silva	
<b>A (R)EXISTÊNCIA DE DOM PAULO EVARISTO ARNS.....</b>	<b>44</b>
Victor Pinheiro de Menezes	
<b>“VOZES SILENCIADAS”: A MEMÓRIA DE LAURA MARQUES NA MILITÂNCIA DE RESISTÊNCIA A DITADURA CIVIL – MILITAR EM SERGIPE.....</b>	<b>51</b>
Maria Aline de Oliveira	
<b>FERIDAS ABERTAS: SANGUES DE UM ETNOGENOCÍDIO INDÍGENA NO PASSADO-PRESENTE.....</b>	<b>60</b>
Ramon Nere de Lima	

**A HISTÓRIA PELA VOZ DELAS: RELATOS DE EXILADAS NA DITADURA CIVIL-MILITAR..... 68**

Vanessa Maria Pereira Calaça

**A RESISTÊNCIA, DE JULIÁN FUKS: A NARRATIVA AUTOFICCIONAL E A QUESTÃO DA PÓS-MEMÓRIA..... 74**

Bruna Laura Alípio

José Carlos da Costa

**Artigos Livre**

**A SEXUALIDADE DOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL..... 81**

Aline de Novaes Conceição

**A LITERATURA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SURDA..... 87**

Fausto Ricardo Silva Sousa

**JUVENTUDES ESCOLARIZADAS E O TIKTOK:**

**NOVAS FORMAS DE APRENDER?..... 94**

Victor Hugo Nedel Oliveira

Luisa Carolina Charczuk Viana Barth

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E ASSISTIVAS NA ESCOLA INCLUSIVA..... 103**

Aline de Novaes Conceição

**RESENHA: A CIDADE NAS ARTES DE SOLANGE DE ARAGÃO..... 108**

Yarah Rozendo Nobre

**LIVRO, MEIOS VIRTUAIS E SUAS POSSIBILIDADES: O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS ASSOCIADAS ÀS CONTEÚDOS DO LDH COMO ALTERNATIVA DE ATIVIDADES..... 112**

Raimundo Itamar Pinheiro Filho

## APRESENTAÇÃO

### TECENDO MEMÓRIAS: DITADURA CIVIL-MILITAR, NARRATIVAS DISSIDENTES E O PASSADO VIVO NO BRASIL DO PRESENTE

Andrei Chirilă

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHS) – Universidade de São Paulo (USP)

Izabella Cardoso da Silva Campagnol

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História Social (PPGHS) – Universidade de São Paulo (USP)

O fim da Ditadura Militar em 1985 marcou mais do que o encerramento oficial de um período de 21 anos de autoritarismo e violações de direitos humanos por parte do Estado brasileiro. O retorno à democracia, ainda que em muitos aspectos restrito ao nível formal e trazendo consigo diversos resquícios do período anterior, permitiu a emergência de vozes antes silenciadas em decorrência da repressão.

Neste contexto, a memória se constitui como um meio importante para repensar as marcas legadas por esse período à sociedade brasileira e como os efeitos da Ditadura continuam a ser sentidos, discutidos, significados e ressignificados na atualidade. Isto se refere especialmente a como a memória e as lembranças servem, como destaca Michel Pollak em seus artigos *Memória, Esquecimento, Silêncio* (1989) e *Memória e identidade social* (1992) como instrumentos de reivindicação das minorias sociais, bem como para o reconhecimento da participação desses sujeitos nos eventos históricos.

Deste contexto, pretendemos pensar a presente edição da revista a partir de um conjunto de textos que propusessem reflexões substantivas sobre a ditadura militar no Brasil, com destaque para grupos sociais marginalizados: mulheres, camponeses, militantes políticos contrários ao regime militar, como alguns dos exemplos de artigos recebidos nesta edição de dossiê. O que perpassa esses artigos é o fato de que todos buscam trazer à baila diferentes visões sobre eventos ocorridos durante a ditadura.

Sabe-se que o golpe militar que assolou o país em 31 de março de 1964 iniciaria uma ditadura que se estendeu por 21 anos em nosso país. Governando por meio de decretos e atos institucionais, o regime buscou firmar-se por meio de amplas acomodações, bem como

o emprego da tortura como prática de Estado e o controle, por meio da censura, dos meios de comunicação.

Segundo Maria Helena Moreira Alves em sua obra *Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)* (1989), o objetivo do golpe foi preservar os interesses do capital internacional aliado aos interesses do Estado brasileiro. Para tanto, fez-se uso da *Doutrina de Segurança Nacional* que embasou a ação dos generais militares e deu sustentação ao projeto repressivo que realizou seus anseios através dos órgãos de repressão, cuja subordinação estava ligada ao *Serviço Nacional de Informações* (SNI).

Essa doutrina tinha como principal objetivo ideológico afastar o “inimigo interno” do país e combatê-lo com veemência. Assim, os diversos órgãos repressivos montados para reprimir os movimentos dissidentes e grupos contrários ao *status quo* serviram ao propósito de manter os militares no poder e simultaneamente garantir a continuidade de um projeto de capitalismo aliado ao interesse estadunidense na *Guerra Fria* (1945-1989).

É errada a ideia de que apenas o período compreendido entre os anos de 1968 a 1975 foram os mais duros do regime, pois a criação dos órgãos repressivos é anterior a este período, e já nos primeiros anos de ditadura foi possível verificar a perseguição aos grupos dissidentes e a indivíduos contrários aos militares, conforme Renato Lemos destacou em sua obra *Ditadura, anistia e transição política no Brasil* (2018).

Contudo, é neste período, conhecido como *Anos de Chumbo*, iniciado com o decreto do *Ato Institucional nº 5* (AI-5), que a repressão e a censura se acirraram. Também neste período, sob coordenação das alas radicais do regime, ligadas à *Escola Superior de Guerra* (ESG) que as redes de repressão passaram a se incrementar com a fusão de diversos serviços de repressão sob o *Departamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna* e a *Operação Bandeirantes* (Oban).

Por meio dos artigos que compõem o presente dossiê, combatemos a ideia de que no Brasil teria ocorrido uma *ditabranda*,<sup>1</sup> uma vez que o número de mortos vítimas fatais do regime é considerável. São consideradas como vítimas os mortos ligados à oposição política e os casos de desaparecimentos e ocultação de cadáveres até hoje não localizados.

Cabe destacar também como o processo de abertura política iniciado no governo de Ernesto Geisel (1974) foi marcado pela proeminência das decisões militares em todo o período de transição. Esse processo acarretou problemas graves à democracia, como a não

---

<sup>1</sup> Expressão utilizada por defensores da Ditadura Civil-Militar para afirmar que o governo militar exercido no intervalo de 21 anos entre 1964 e 1985 não teria cometido, supostamente, crimes graves ou que não matou em quantidades tão grandes em comparação com outras ditaduras que assolaram a região no mesmo período.

condenação dos militares envolvidos em crimes políticos e a concessão de perdão judicial para figuras das Forças Armadas que estavam envolvidas em crimes contra a humanidade.<sup>2</sup>

Embora o modo como ocorreu a transição política no país tenha trazido sérias consequências até o tempo presente, como o negacionismo dos crimes da ditadura, cabe salientar que essa abertura, ainda que parcial e falha, permitiu a emergência de narrativas que contradizem a lógica negacionista e mostram que, mesmo no período mais violento, a resistência se fez presente, ocorrendo tanto nas áreas urbanas quanto rurais, assim como também no nível cotidiano e do engajamento político-partidário.

É sob esta ótica, de continuar tratando um tema que se constitui como um passado recente que deixou marcas profundas e segue sendo discutido, que apresentamos os artigos que compõem o presente dossiê, destacando a compreensão da produção científica e sua divulgação como importante ferramenta de conscientização e de luta pela manutenção da democracia.

O primeiro artigo, *O lirismo e a tragédia de Vera Sílvia Araújo Magalhães pelos olhos do Supremo Tribunal Militar*, de autoria de Stephanie Oliveira Afonso, destaca como os processos penais contra mulheres militantes no período foco deste dossiê salientam o caráter de gênero compondo as engrenagens repressivas. A partir da leitura do processo contra Vera Sílvia Araújo Magalhães (1948-2007), a autora mostra como o não enquadramento ao papel socialmente estabelecido de feminilidade à época interferia no tratamento das presas políticas.

O lirismo ao qual Afonso alude se refere à referência a figuras ligadas à literatura e poesia como forma de estabelecer um modelo de ser mulher ideal, que impactava no julgamento recebido, visto que não cumpriam a função de esposas e mães enclausuradas no espaço doméstico. Dessa forma, sublinha-se como a repressão não estava alinhada apenas à oposição política, mas afetava toda e qualquer pessoa que não se enquadrasse nas normas comportamentais e sociais oficialmente defendidas e entendendo esse descumprimento como sinal de uma suposta infiltração comunista que deveria ser extirpada.

O segundo artigo *Narrativas, livros e luta – Apontamentos sobre a repressão ao Movimento Estudantil durante a ditadura civil-militar brasileira a partir das obras Orvil (2012) e Combate nas trevas (1987)*, de Herik Eduardo Sousa Alves, tem como enfoque a atuação do movimento estudantil e as interpretações acerca de sua natureza, tanto pelo viés de pessoas ligadas à militância contra a Ditadura quanto pelos militares conspiracionistas.

---

<sup>2</sup> Isso se manifestou principalmente no direcionamento dado à *Lei da Anistia* de agosto de 1979. Uma das principais pautas dos grupos e familiares de militantes políticos, a anistia requerida pelas esquerdas era aquela ampla, geral e irrestrita; porém, a versão aprovada foi aquela que incorporou os chamados “crimes conexos”, o que impossibilitou que os militares fossem punidos por crimes de morte e tortura.

Assim, Alves objetiva compreender como as leituras sobre a sua atuação compreenderam as metamorfoses vividas pelo movimento estudantil, destacando que a sua inserção em um contexto de acirramento da repressão ocorrido em meio a uma onda de efervescência política e cultural global que ressoou no Brasil. Ou seja, diante da onda repressiva e impossibilidade de diálogo, essa conjuntura será responsável pela opção pela via armada por muitos de seus integrantes.

Já o artigo de Giovana Mylena Soares, *João Goulart e as efemérides do Golpe de 1964: Memória, Historiografia e Contramemória* tem como seu objetivo trabalhar sob um duplo eixo. No primeiro plano, aborda o papel das datas comemorativas referentes a 1964 como espaços produtores de interpretações e reinterpretações sobre a natureza do golpe, que dialogam diretamente com as demandas sociais dos recortes espaço-temporais em que se inserem.

No segundo, foca especificamente nos relatos coletados por um jornalista que entrevistou João Goulart imediatamente após a sua ida ao Uruguai e almeja compreender o papel dos seus relatos como uma contramemória, ou seja, um discurso que se opõe às leituras pelos seus opositores e responsáveis pelo Golpe Civil-Militar de 1964 como um líder com anseios autoritários e que desde o início denuncia as articulações feitas por setores ligados ao capital institucional para derrubar um governo legitimamente eleito.

O quarto artigo, de Marcelo Pimenta e Silva, *A resistência do MST desde os tempos da Ditadura: A política educacional como formação de uma consciência coletiva*, pensa o papel das lutas por terras dentro do panorama de outros movimentos sociais que vinham ganhando espaço a partir da abertura do regime.

Dessa forma, um movimento social é entendido não somente como um movimento contestatório a uma demanda imediata, mas como reação às violências exercidas contra a população rural em nome da manutenção de uma ordem socioeconômica e política alinhada aos interesses do capital internacional. E como movimento de reação a uma ordem desigual e repressiva, o autor destaca o papel da educação popular como ferramenta de construção e fortalecimento de uma identidade coletiva e de classe e que orienta a sua atuação até a atualidade.

No quinto artigo, de Victor P. Menezes, *A (r)existência de Dom Paulo Evaristo Arns*, o autor está preocupado em analisar a trajetória do arcebispo católico citado, especialmente em seu projeto de resistência à ditadura. Ao narrar a trajetória de Dom Paulo Evaristo Arns, o autor destaca suas ações fundamentais para o afrontamento ao regime militar, como a formação da Comissão de Justiça e Paz e a inauguração do projeto Brasil Nunca Mais.

No sexto artigo, de Maria Aline P. de Oliveira, intitulado “*Vozes silenciadas*”: a memória de Laura Marques na militância de resistência à ditadura civil-militar em Sergipe, a historiadora busca compreender a militância feminina em um estado brasileiro específico, destacando a importância do estudo sobre as mulheres militantes e a respeito das mulheres no geral - tema que ainda merece a atenção dos historiadores.

No sétimo artigo, de Ramon Nere de Lima, intitulado *Feridas abertas: sangues de um etnocídio indígena no passado-presente*, o autor se preocupa em compreender o etnocídio contra os povos indígenas no Brasil e ainda hoje presente em nossas sociedades. Sua preocupação central está em destacar como o Estado em nosso país reprimiu as comunidades tradicionais, bem como interessa compreender as implicações mais recentes do Marco Temporal. Outrossim, é citado o documentário *Reformatório Krenak*, onde os indígenas são violentamente reprimidos em seus hábitos e costumes tradicionais. Para desenvolver sua análise, o autor utilizou o conceito foucaultiano de biopoder, que auxilia no estudo do modo como essas populações foram historicamente aniquiladas.

O oitavo artigo, *A História pela voz delas: relatos de exiladas na ditadura civil-militar*, de Vanessa Calaça, tem como objetivo analisar produções importantes brasileiras acerca das mulheres exiladas brasileiras e as experiências destas a partir da difícil experiência do exílio. Partindo do pressuposto de que existe um silenciamento a respeito dos estudos sobre as mulheres na historiografia, a autora procura dar voz à essas pessoas através do interesse de compreender como elas reconstruíram suas vidas no exterior, durante a ditadura no Brasil.

O nono artigo, *A resistência, de Julián Fuks: A narrativa autoficcional e a questão da pós-memória*, de Bruna Laura Alípio e José Carlos da Costa, tem como cerne analisar o conceito de pós-memória através da literatura referente às vivências de descendentes daqueles/as que vivenciaram a ditadura na Argentina.

A partir das vivências familiares, além de mostrar os efeitos do terrorismo de Estado no cotidiano, os autores objetivam compreender o papel da ficcionalização dos eventos como ferramenta para preencher as lacunas deixadas pelo silêncio. Compreende-se, portanto, que o silêncio não significa um simples mutismo, mas é por si só um demarcador dos efeitos da repressão e cuja elaboração verbal nem sempre consegue traduzir eficientemente as marcas da violência. Assim, por meio da ficção, Fuks tenta preencher as lacunas que em uma narração não ficcional não poderiam ser representadas com exatidão.

## Referências Bibliográficas

ALVES, Maria Helena Moreira. **Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 5, n.10, 1992, p.200-212. Disponível em:  
<<http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>>. Acessado em 16 fev. 2022.

\_\_\_\_\_. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 2. n. 3, 1989, p.3-15. Disponível em:  
<[http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria\\_esquecimento\\_silencio.pdf](http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf)>. Acessado em 2 abr. 2019.

## O LIRISMO E A TRAGÉDIA DE VERA SÍLVIA ARAÚJO MAGALHÃES PELOS OLHOS DO SUPERIOR TRIBUNAL MILITAR

Stephanie Oliveira Afonso<sup>3</sup>

Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes

E-mail: stephanie.mestrado@gmail.com

**Resumo:** Enquanto os padrões da época relacionavam as mulheres à maternidade, casamento e o lar, as militantes que lutavam contra a ditadura militar eram consideradas transgressoras como mulheres e como cidadãs. Em razão disso, o presente artigo busca analisar como os estereótipos ligados ao feminino influenciaram o julgamento de Vera Sílvia Araújo Magalhães realizado pelo Superior Tribunal Militar.

**Palavras-chave:** Mulheres; Patriarcado; Justiça Militar.

**Abstract:** While the standards of the time associated women with motherhood, marriage, and the home, the activists who fought against the military dictatorship were considered transgressive as women and citizens. Therefore, this article seeks to analyze how stereotypes associated with femininity influenced the trial of Vera Sílvia Araújo Magalhães by the Superior Military Court.

**Keywords:** Women; Patriarchy; Military Justice.

Entre os anos 1964 e 1985 o Brasil esteve sob comando de sucessivos governos militares. A partir do golpe que afastou o então presidente João Goulart, em 1º de abril de 1964, iniciou-se um período sombrio de nossa história recente.

Utilizando-se dos Atos Institucionais<sup>4</sup>, os militares legalizaram a censura, perseguição política, assassinato, desaparecimento, exílio, prisões arbitrárias, supressão dos direitos constitucionais e a repressão a todos que se manifestavam contrários ao regime ditatorial, conforme Silva e Stampa (2021, p. 06).

A Justiça Militar teve papel central nesse período, pois, sendo um ramo especializado do Poder Judiciário brasileiro, era responsável por processar e julgar crimes militares cometidos

---

<sup>3</sup> Graduada em Direito e Mestranda em História, ambos pela Universidade Estadual de Montes Claros. Bolsista Capes.

<sup>4</sup> Os Atos Institucionais eram decretos impostos pelos governos militares para manter a aparência de legalidade. Tinham poder de Constituição Federal e não se submetiam ao Poder Legislativo ou Judiciário.

por integrantes das Forças Armadas e por civis que atentassem contra a Administração Militar Federal, com o aumento exponencial da quantidade de processos de sua competência.

A Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH-PR) estima que, pelo menos, 50 mil pessoas foram presas nos primeiros meses da ditadura civil-militar e cerca de 20 mil brasileiros passaram por sessões de torturas. Foram milhares de prisões políticas não registradas, quatro condenações oficiais à pena de morte e, aproximadamente, 130 banidos, 4.862 cassados e milhares de exilados e desaparecidos<sup>5</sup>.

Diante de toda ausência de direitos e repressão, muitas pessoas se organizaram contra o regime militar. Segundo o Projeto Brasil: Nunca Mais (BNM), havia mais de 40 organizações políticas revolucionárias e de resistência no Brasil durante a ditadura militar.

O BNM possui papel fundamental no estudo da ditadura brasileira, pois contempla anos de estudos e documentos reunidos clandestinamente, entre 1979 e 1985, pelo Conselho Mundial de Igrejas e Arquidiocese de São Paulo, sob a coordenação de Jaime Wright e Dom Paulo Evaristo Arns.

No relatório de pesquisa do BNM (1985), em seu terceiro volume, temos a descrição do perfil dos atingidos, cuja análise é realizada por meio de dados estatísticos e tipos de violências. A obra enfatiza os registros de perseguições, condenações e maus-tratos a todos que manifestaram, de algum modo, sua negação ou insatisfação ao regime.

Dentre as organizações de esquerda clandestinas que participavam de ações políticas, em resistência ao atual estado de repressão e violência, havia a Dissidência Comunista de Guanabara e o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8), movimento que Vera Sílvia de Araújo Magalhães participava, sendo a primeira mulher da sua organização a participar da luta armada.

Segundo entrevista para o Programa Memória Política, Magalhães (2003) conta que nasceu em uma família de esquerda, ganhando de presente o “Manifesto Comunista” quando

---

<sup>5</sup> SÃO PAULO, Pontifícia Universidade Católica de. **Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos da SEDH-PR.** Disponível em: <https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/mortos-e-desaparecidos-contextualizacao.html>. Acesso em 20 ago. 2024.

tinha 11 anos, o que a encantou e a levou, inicialmente, a distribuir seus brinquedos e seguir com a militância política durante sua vida.

Sempre uma excelente aluna, Vera ingressou na Associação Metropolitana dos Estudantes Secundaristas (Ames) e, em 1967, após ser aprovada para cursar a faculdade de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), participou da formação da Dissidência Comunista da Guanabara (DI-GB), conforme Magalhães (2003) narra em sua entrevista.

Em 1969, após o enrijecimento do regime com o Ato Institucional nº 5, o grupo se deslocou para luta armada assumindo o nome de Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8). Durante a citada entrevista, Vera explica:

Em abril de 69, antes do sequestro do embaixador americano, a gente muda a linha, e quem escreve essa linha sou eu e o Franklin Martins. Nós éramos bem esquerdistas dentro da organização — nós éramos bem esquerdistas, bem militaristas. Aí sai uma linha militarista, aprovada pelo congresso. Era um congresso, assim, de 10 pessoas. (Risos.) E a gente chamava de congresso. E eu fui destacada para a Frente do Trabalho Armado. Saí da direção-geral e fui para a Frente do Trabalho Armado.

[...]

Chamou MR-8, no sequestro do embaixador americano. Mas era um nome simbólico, em homenagem ao MR-8 de Angra dos Reis, que tinha sido destruído, em Niterói. Mas a gente sempre se disse Dissidência. E quando perguntam: “Qual foi?” Eu só tive uma organização na vida: Dissidência Comunista da Guanabara. Nunca mudei, nunca saí dela, nunca entrei em outra. (Magalhães, 2003)

Teles e Leite (2013, p. 34) reproduzem uma fala de Vera Sílvia que conta o papel que recebeu pela MR-8 no sequestro do embaixador norte-americano Charles Burke Elbrick, em 04/09/1969, no Rio de Janeiro: “O fato de ser mulher me tornava menos suspeita, tendo em conta os preconceitos que existem na sociedade a respeito da mulher, a quem dificilmente se associa com uma revolução armada” (Teles e Leite, 2013, p. 34).

Em razão da luta armada, Vera e alguns de seus companheiros foram presos em março de 1970, quando foi duramente torturada, conforme narra em sua entrevista para o Programa Memória Política:

Eles me torturaram na Sexta-Feira Santa. Foi a única pessoa torturada na Sexta-Feira Santa na PE. E eles me disseram: “Você vai ser torturada como homem, como Jesus Cristo”. E aí foi uma loucura o que eles fizeram. Porque eles estavam com ódio de mim. Não sei se porque eu era mulher,

porque eu tinha... Sei lá, não sei. Não sei, acho que foi uma tortura inteiramente desmesurada, desproporcional à que os outros... muita gente não foi. A do Daniel foi barra pesada também. Mas para uma mulher, acho que exagerou, exageraram mesmo. Tanto é que eu nunca mais me recuperei fisicamente. Fiquei cheia de sequelas, cheia de problemas. Agora, também não morri, não é? Eu saí logo. Eu fui trocada pelo alemão. Eu caí em 6 de março e fui trocada em 15 de junho pelo embaixador alemão. Eu ainda estava na tortura, estava na cadeira de rodas... (Magalhães, 2003)

Após ser trocada pelo embaixador alemão, Vera foi exilada, retornando ao Brasil no final do ano de 1979, em razão da Lei da Anistia, conforme explana em sua entrevista.

Segundo noticiado pela Folha de São Paulo, Vera Sílvia faleceu em 2007, aos 59 anos, em decorrência de um infarto.

Como se vê, as mulheres que faziam parte dessas organizações de esquerda participaram de ações políticas, como a organização e manutenção da imprensa clandestina, a distribuição de material impresso e o cuidado dos chamados aparelhos, que serviam de base para estruturar as organizações e as atividades de resistência, e algumas dessas mulheres chegaram a pegar em armas, participando de ações a favor da resistência ao mesmo tempo em que lidavam com o fato da sua posição social ser diretamente afetada pela lógica do patriarcado.

Para a teórica feminista Saffioti (2013, p. 13), o patriarcado está vinculado aos modos de legitimação e reprodução do poder e configura-se em um tipo hierárquico de relação em todos os espaços da sociedade, representando uma estrutura de poder baseada na ideologia e na violência. Afirma, ainda, que a manutenção e preservação do patriarcado gera a banalização da violência contra a mulher, porque se infiltra no pensamento de cada indivíduo como, por exemplo, as mulheres associadas à delicadeza e os homens a firmeza e seriedade.

Em razão disso, as mulheres militantes eram vistas como, duplamente, “inferiores” do ponto de vista dos agentes repressores, aparecendo como “transgressoras” em seus papéis sociais, ou seja, aqueles determinados pelo patriarcado, de esposas, mães, filhas e detentoras do lar, eis que, conforme visto, estavam expostas à incompreensão e à crítica. Desse modo, assumir um papel de oposição à ditadura, como afirma Ana Maria Colling (2015, p. 379), as categoriza com uma “dupla transgressão”, enquanto cidadãs, tomando decisões políticas consideradas “erradas” pelos defensores da ditadura civil-militar e, também, ao não cumprir com os padrões tradicionais de gênero.

Por isso, “a participação feminina nas esquerdas armadas era um avanço para a ruptura do estereótipo da mulher restrita ao espaço privado e doméstico, enquanto mãe, esposa, irmã e dona-de-casa, que vive em função do mundo masculino”, conforme ensina Ridenti (1990, p. 42).

Logo, percebe-se como a transgressão do papel social construído em torno do sexo feminino causava tamanho impacto a ponto de as militantes não serem consideradas mulheres comuns, eis que elas rompiam com a tradicional divisão binária da sociedade, de forma que o estudo do gênero tem papel de suma importância nessa temática, já que havia uma construção sobre a vida pessoal das militantes, conforme Duarte (2011, p. 5-6):

Constantemente informações obtidas ou mesmo forjadas eram utilizadas como forma de combater oponentes. Era comum que se tentasse desqualificar pessoas sob acusação de “desvio moral” – padres e bispos progressistas eram acusados de romper o celibato, políticos de oposição de serem homossexuais, professoras de esquerda de terem amantes, jovens estudantes de realizarem congressos estudantis que encobriam a prática do amor livre ou de uso de drogas... Construíam-se, também assim, modelos de comportamento a partir do que se condenava ou estigmatizava. (Duarte, 2011, p. 5-6)

No livro *Mulheres que foram à luta armada*, de Luiz Maklouf Carvalho, o autor denuncia os abusos e violências sexuais praticadas pelos militares e narra a trajetória e vivências das mulheres militantes, mas chama atenção e incomoda a exposição do autor ao falar da “bela e sedutora Vera Sílvia Magalhães” (1998, p. 168), todavia, tal expressão resume a forma como Vera foi repetidamente retratada durante toda a sua militância.

Sendo assim, questiona-se como o Superior Tribunal Militar julgou a Vera, analisando se tais representações influenciaram os julgadores, para tanto, verifica-se a Ação Penal nº 1542/72, Apelação STM nº 39.611, digitalizada e disponibilizado de forma eletrônica e pública pelo Projeto Brasil Nunca Mais, buscando-se analisar como a narrativa construída pela Justiça Militar foi influenciada pelo discurso moralista sobre as mulheres e o seu papel social, analisando em que medida isso pode estar relacionado ao machismo estrutural dentro da Justiça Militar.

### **Análise da representação de Vera Sílvia construída no Processo Criminal**

A Ação Penal nº 1542/72, Apelação STM nº 39.611 tramitou contra seis acusados pertencentes a organização Dissidência Comunista da Guanabara, Vera Sílvia Araújo Magalhães (1948 - 2007), Daniel Aarão Reis Filho (1946), Cid de Queiroz Benjamim (1946), Lúcia Maria Murat Vasconcelos (1948), José Luiz de Araújo Saboia (1949) e César Queiroz

Benjamim (1954), que estavam sendo julgados com base no art. 28 da Lei de Segurança Nacional de 1969<sup>6</sup>, que determinava ser crime: “Devastar, saquear, assaltar, roubar, sequestrar, incendiar, depredar ou praticar atentado pessoal, ato de massacre, sabotagem ou terrorismo”.

No processo Lúcia Maria foi condenada a dois anos de detenção e recorreu da sentença, bem como o Ministério Público recorreu da absolvição de César. Sendo assim, no dia 15 de maio de 1974 houve a sessão de julgamento da apelação no Superior Tribunal Militar para analisar os dois recursos, cuja decisão emitida pelo relator da apelação, Min. Dr. Jacy Guimarães Pinheiro e pelo revisor, Min. Alm. Esq. Waldemar de Figueiredo Costa, resume os acontecimentos do processo, explica quem são os apelantes e qual o motivo da apelação, descrevendo a circunstância dos fatos aos quais foram indiciados e as provas obtidas do crime, além de detalhar o prosseguimento processual até a segunda instância.

Acontece que a decisão se destaca na forma Vera Sílvia Araújo Magalhães é tratada nestes autos, ainda que não seja parte da apelação. Isso se evidencia no seguinte trecho:

A título de se dizer grandiosamente o que deve ser tomado a sério (*“proevertere serio quod dictum joco”*), permitimo-nos reportar à fotografia de um dos mais facinorosos elementos subversivos, envolvidos nas ocorrências destes autos, dada a sua alta periculosidade, Vera Sílvia Araújo Magalhães (fls.307), cuja beleza, sem retoques, é uma fascinação feminil: lábios carnudos, testa bem modelada, nariz sensual, olhos negros, sob as sobrancelhas cheias e sóbrias, ligeiramente arqueadas, num rosto que emoldura, da forma genuína, o tipo de mulher brasileira, tantas vezes decantado nos “certames” internacionais.

Só o olhar frio, de aço, contrasta-lhe com o conjunto fisionômico, digno de um bloco de mármore, na retratação de uma requintada obra prima dos mais consagrados estatuários gregos.

Nela, pode-se dizer, há um misto de lirismo e tragédia, de singeleza e ferocidade, de anjo e Lúcifer, de formosura e sangue.

Mas, infelizmente, no dizer de Afrânio Peixoto, a raridade dos seus privilégios estéticos, como nos exemplos históricos, talvez lhe servisse de estigma para a própria desgraça.

E, por isso mesmo, não nos fruíamos a transcrever uma das mais cadentes sátiras escritas contra as mulheres, por sinal da autoria de Mademoiselle de Scudéry:

---

<sup>6</sup> A Lei de Segurança Nacional de 1969 definiu quais atos seriam crimes contra a ordem política e social, a segurança nacional, estabelecendo as regras para processar e julgar esses crimes.

*“Contre Job, autrefois, le démon revolte Lui ravavit ses enfants, ses biens et sa santé; Mais pour mieux l’éprover et déchire son âme Savez-vous ce qu’il fit? Il lui laissa sa femme!...”*<sup>7</sup>

Quem diriam a respeito Helena de Troia ou Cleópatra do Egito?

Infelizmente – repetimos – linhas tão clássicas ocultam, nas suas sinuosidades tão sedutoras, que poderiam estruturar o seio de uma família cristã, tranquila, modelar, o símbolo do terrorismo, do luto, das trevas, da inquietude, enfim.

Às vezes, também, cada um traça o seu próprio destino. (BRASIL. Superior Tribunal Militar (STM). Ação Penal nº 1542/72, Apelação STM nº 39.611, p. 744)

Como se vê, a Vera Sílvia, mesmo não sendo objeto de julgamento da apelação foi julgada e condenada. O julgador não mediu esforços para falar sobre ela, sentenciando a mesma como uma mulher “símbolo do terrorismo, do luto, das trevas, da inquietude”

Vemos aqui um claro exemplo de como as militantes estavam constantemente sendo julgadas, antes mesmo de serem presas ou processadas, uma vez que a presença das mulheres na militância já as colocava no banco de réis da sociedade.

Conforme explicado a seguir, outro

[...] ponto se deve ao fato de que as considerações feitas pelos ministros não tiveram nenhum efeito legal na apelação, sendo a outra ré, que era quem estava sendo julgada na sessão, absolvida pela corte e o recurso do MPM recusado. E, por fim, era inexistente qualquer outra justificativa “jurídica” para a menção da ré, pois ela sequer é citada em sua ação penal, a não ser para esclarecer o *status* de banida, além de dedicar quase uma página a esta caracterização, quando a apelação possui apenas cinco. (Itaborahy, 2022, p. 109)

Pelo trecho da decisão, percebe-se que há uma lista de aspectos agradáveis que o redator da decisão tinha sobre o ideal de mulher, retomando inclusive ao lirismo dos poemas românticos, reforçando quais eram os comportamentos que deveriam desempenhados, assim como os seus próprios conceitos de moralidade, que eram contrários às decisões de Vera, o que a levava a ser comparada ao próprio demônio.

---

<sup>7</sup> “Contra Jó, uma vez, o demônio rebelde devastou-o dos seus filhos, dos seus bens e da sua saúde; Mas para vivenciar melhor, ele despedaçou sua alma. Você sabe o que ele fez? Ele deixou sua esposa para ele!” (Tradução da autora).

Chama atenção ainda o poema transcrito, que faz uma piada acerca do matrimônio, como se fosse um sacrifício para o homem, ao mesmo tempo, o casamento é visto como destino desejável para as mulheres “que poderiam estruturar o seio de uma família cristã, tranquila”, todavia, Vera é vista como alguém que escolheu ir contra tal natureza.

Diante disso, percebe-se que o contexto histórico é fundamental para entender por que as mulheres sofreram discriminações simplesmente por serem mulheres, tendo em vista que Vera já possuía um papel esperado para ela desde o seu nascimento, sendo que suas escolhas foram consideradas trágicas, enquanto poderia estar vivendo um casamento lírico.

Para começar, é importante dizer que o conceito de machismo não é algo pacífico entre os pesquisadores, portanto, para este trabalho, será usado o conceito desenvolvido por Lerner (2019. p. 323.), que explica que o machismo é definido pela ideia de que o homem tem superioridade e supremacia sobre as mulheres, apoiado por várias crenças.

A partir disso, nos deparamos com o conceito de dominação masculina desenvolvido por Pierre Bourdieu (2002, p. 18), explicando as relações familiares, de trabalho e culturais como complexos mecanismos de controle social opressores e marginalizadores das mulheres.

O autor explica a imposição do poder masculino, determinada pela força, seja física, psíquica ou de controle financeiro, colocando a mulher em uma relação de subordinação, cuja dominação influencia as relações objetivas no mundo e, ao mesmo tempo, as relações subjetivas, ligado à nossa ordem social, como se vê:

A ordem social funciona como uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça: é a divisão social do trabalho, distribuição bastante estrita das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos, de seu local, seu momento, seus instrumentos; é a estrutura do espaço, opondo o lugar de assembleia ou de mercado, reservados aos homens, e a casa, reservada às mulheres (Bourdieu, 2002, p. 18).

Dessa forma, percebemos que, a repressão sobre as mulheres apresenta uma criminalização moral, não somente por serem da esquerda política, denominadas “comunistas”, mas, por serem mulheres politicamente ativas.

Percebe-se que o machismo está relacionado à oposição à igualdade entre os gêneros, de forma que a condição estrutural do machismo, na qual:

[...] o machismo estrutural não se limita a atitudes discriminatórias e sexistas individuais; em vez disso, ele se refere a todas as concepções que

influenciam e condicionam as estruturas sociais. Isso significa que as desigualdades entre homens e mulheres são a base de vários sistemas, incluindo o mercado de trabalho, os espaços de poder, as relações familiares e a produção de conhecimento. (Arruzza, Bhattacharya; Fraser, 2019, p.51-52)

Com isso, percebemos que a violência contra as mulheres é uma das muitas consequências do machismo. Para Saffioti (2001, p. 79), os homens que recebem educação machista pensam que as mulheres devem aderir e se submeter a ele a qualquer custo. Nesse sentido, mulheres ainda enfrentam desigualdades e atrasos em relação aos direitos e deveres que lhes são atribuídos levando em consideração apenas o sexo biológico.

Para Joffily, um dos pontos centrais de toda a violência imposta contra as militantes é o prazer pela dominação:

O prazer da dominação do torturador sobre sua vítima, nesse caso, é potencializado pelo gozo masculino em contato com o indivíduo do sexo oposto. A ambiguidade da figura da prostituta assume, aqui, seu paroxismo: por um lado, a mulher é desprezada, considerada não como um par, mas como um ser destituído de toda dignidade. Por outro, é capaz de proporcionar prazer físico (sexual) e psicológico (dupla dominação) num contato extremamente íntimo (Joffily, 2010, p. 234).

Tatiana Merlino e Igor Ojeda ressaltam como o corpo da mulher se tornou o objeto de dominação:

O corpo da mulher, sempre objeto de curiosidade, tornou-se presa do desejo maligno do torturador e ficou à deriva em suas mãos. Autorizado por seus superiores e mandantes a torturar, o servidor torturador incorporou ingredientes próprios e piores ao ato que, por delegação, lhe foi solicitado e previamente permitido. Cumpria ordens. A tentativa de destituir a mulher de seu lugar feminino, de mulher, de mãe, não encontrou nos porões da ditadura qualquer trégua. O lugar de cuidadora e de mãe foi vulnerado com a ameaça permanente aos filhos também presos ou sob o risco de serem encontrados onde estivessem escondidos. O aviltamento da mulher que acalentava sonhos futuros de maternidade foi usado pelos torturadores com implacável vingança, questionando-lhe a fertilidade após sevícias e estupros. A devastação da tortura não tem parâmetros materiais. (Merlino; Ojeda, 2010, p. 30).

Diante o exposto, percebe-se que Vera Sílvia assumiu posições de liderança no MR-8 e participou de ações importantes, mas foi resumida pelos magistrados por sua aparência enquanto mulher e a “desgraça” que traçou para si, sendo apresentada como um misto de lirismo e tragédia, de forma que a decisão judicial apresentada é apenas um dos exemplos de machismo estrutural que as mulheres são submetidas em todas as áreas de nossas vidas, de

forma que somos julgadas por todos, inclusive pelo poder público, até mesmo em momentos que não somos réis em um processo.

## **Considerações Finais**

A análise do processo realizada no presente artigo mostra que além do tratamento desumano e degradante dado às mulheres que eram contra a ditadura militar, as mesmas eram julgadas e condenadas por não cumprirem com o papel que se espera de uma mulher, de acordo com o machismo enraizado em nossa sociedade.

É impossível ignorar o fator cultural e como o comportamento da coletividade é afetado, incluindo o desempenho dos magistrados, especialmente porque o comportamento humano não é algo natural, mas é resultado da sociedade em que as pessoas estão inseridas, conforme ensina Cucho (1999, p. 10).

Tendo em vista que Bauman (2012, p. 2014) ensina que somos seres individuais, carregados de informações hierárquicas trazidas geneticamente ou agregadas durante a nossa existência, verifica-se que em nossa sociedade onde temos o machismo subjulgando mulheres há décadas, percebe-se que de fato a manifestação dos magistrados sobre Vera Sílvia foi influenciada pela construção social deles.

Sendo assim, verifica-se que as relações sociais são fatores essenciais para compreender o machismo estrutural, que, de acordo com Bauman (2012, p. 215):

A identidade de uma sociedade tem raízes, em última instância, numa rede mais ou menos invariante de relações sociais; a natureza “societal” da sociedade consiste acima de tudo numa teia de interdependências desenvolvida e sustentada pela e na interação humana. As relações sociais são elas próprias o “núcleo duro” da interação concreta (tal como a estrutura social é o núcleo duro da organização social – da “forma como as coisas são feitas na comunidade ao longo do tempo”). Elas são o esqueleto permanente, duradouro, pouco sujeito a mudanças, da prática societal. São padrões, o fulcro de estabilidade num casulo de eventos flutuantes. (Bauman, 2012, p. 215).

Tendo em vista que Bauman (2012, p. 2014) ensina que somos seres individuais, carregados de informações hierárquicas trazidas geneticamente ou agregadas durante a nossa existência, verifica-se que em nossa sociedade onde temos o machismo subjulgando mulheres há décadas, percebe-se que de fato a manifestação dos magistrados sobre Vera Sílvia foi influenciada pela construção social deles.

A lógica patriarcal é uma lógica de dominação, física e simbólica, tendo influenciado nas torturas que as mulheres foram submetidas durante a ditadura militar, que são, sem dúvidas, violências de gênero, fortemente marcadas pelo afastamento da imagem de “mulher ideal”, enquanto os torturadores se viam livres para lidar com “putas comunistas”.

Diante disso, percebe-se que a construção do que se esperava das mulheres impactou diretamente na forma como as militantes eram representadas e tratadas pelos agentes da repressão.

### Referências Bibliográficas

ARNS, Paulo Evaristo; SOBEL, Henry; WRIGHT, Jaime. **Brasil: Nunca mais, um relato para a história**. 38.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. **Feminismo para os 99%: um manifesto**. São Paulo: Boitempo, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Cultura como práxis in: Ensaios sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL, Comissão Nacional da Verdade. **Relatórios Comissão Nacional da Verdade**. Brasília: CNV, 2014. Disponível em: <https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade/cnv>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

\_\_\_\_\_. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. **Diário Oficial da União**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ait/ait-05-68.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ait/ait-05-68.htm). Acesso em: 20 de agosto de 2023.

\_\_\_\_\_. Decreto Lei nº 898, de 29 de setembro de 1969. **Diário Oficial da União**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/Del0898.htmimpressao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0898.htmimpressao.htm). Acesso em: 20 de agosto de 2023.

\_\_\_\_\_. **Dossiê Ditadura – Mortos e Desaparecidos Políticos no Brasil 1964 – 1985**. Comissão de Familiares de Mortos e Desaparecidos Políticos. IEVE- Instituto de Estudos sobre a Violência do Estado. São Paulo, Imprensa Oficial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Superior Tribunal Militar (STM)**. Disponível em: <https://international.stj.jus.br/pt/Poder-Judiciario-Brasileiro/Organizacao-funcional/Justica-Especializada/Justica-Militar>. Acesso em: 20 ago 2023.

\_\_\_\_\_. **Superior Tribunal Militar (STM)**. Ação Penal nº 1542/72, Apelação STM nº 39.611. Disponível em:

[https://bnmdigital.mpf.mp.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=BIB\\_02&PagFis=15292](https://bnmdigital.mpf.mp.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=BIB_02&PagFis=15292). Acesso em 24 mar. 2025.

MAGALHÃES, Vera Silvia. **Entrevista para ao Programa Memória Política**. Entrevistadores: Ana Maria Lopes de Almeida, Ivan Santos e Tarcísio Holanda. Câmara dos Deputados, 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/arquivo/historia-oral/Memoria%20Politica/Depoimentos/vera-silvia-magalhaes/texto>. Acesso em: 24 mar. 2025.

COLLING, Ana Maria. **50 anos da Ditadura no Brasil: questões feministas e de gênero**.

Catalão: Revista OPSIS. V. 15. N.2. 2015. Disponível em:

<<https://periodicos.ufcat.edu.br/Opsis/article/view/33836/20058>>. Acesso em 26 de junho de 2024.

COLLING, Ana Maria. **50 anos da Ditadura no Brasil: questões feministas e de gênero**.

Catalão: Revista OPSIS. v. 15. n. 2, 2015. Disponível em:

<https://periodicos.ufcat.edu.br/Opsis/article/view/33836/20058>. Acesso em: 26 jun. 2024.

\_\_\_\_\_. **A resistência da mulher à ditadura militar no Brasil**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

COLLING, Ana Maria; CAVALCANTI JUNIOR, Ary A. **Militantes e guerrilheiras**. Revista Espacialidades, v. 15, n. 01, p. 47-61, 6 nov. 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.ufrn.br/espacialidades/article/view/19186/12211>>. Acesso em 20 de agosto de 2023.

CUCHE. Denys. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

FOLHA DE S.PAULO. **Vera Magalhães, 59, a sequestradora do embaixador**. 6 dez. 2007.

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0612200734.htm>. Acesso em: 24 mar. 2025.

HERZOG, Instituto Vladimir. **Memórias da Ditadura: Mulheres**. Disponível em:

<<https://memoriasdaditadura.org.br/mulheres/>>. Acesso em 20 de agosto de 2023.

ITABORAHY, Rana Carvalho. Dissertação: **Justiça Militar e Julgamento de Mulheres nos “Anos De Chumbo” (1969-1974)**. Rio de Janeiro - RJ, 2022. Disponível em:

<<https://repositorio.fgv.br/server/api/core/bitstreams/7d7b5bc6-2a10-4eab-b9c1-c9518c4e57eb/content>>. Acesso em 20 de agosto de 2023.

LERNER, Gerda. **A Criação do Patriarcado**. São Paulo: Cultrix, 2019.

RIDENTI, Marcelo Siqueira. **As mulheres na política brasileira: os anos de chumbo**. Tempo Social; Rev. Sociol. USP, São Paulo - SP: 113-128, 2. sem. 1990. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/84806/87515>>. Acesso em: 20 de agosto de 2023.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 2001.

\_\_\_\_\_. **A mulher na sociedade de classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SÃO PAULO, Pontifícia Universidade Católica de. **Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos da SEDH-PR**. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/comissaodaverdade/mortos-e-desaparecidos-contextualizacao.html>>. Acesso em 20 de agosto de 2023.

\_\_\_\_\_. **Brasil nunca mais – Ação Penal nº 1542/72, Apelação STM nº 39.611 - Arquivo BNM 112**. Disponível em: <[https://bnmdigital.mpf.mp.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=BIB\\_02&PagFis=153261](https://bnmdigital.mpf.mp.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=BIB_02&PagFis=153261)>. Acesso em 20 de agosto de 2023.

SILVA, Betânia Maria Ramos da; STAMPA, Inez. **Mulheres, Ditadura e Resistência!**. Seminário Internacional Fazendo Gênero 12 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2021, ISSN 2179-510X. Disponível em: <[https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/fg2020/1601315536\\_ARQUIVO\\_736ab8533f5a8756c43ce37502235818.pdf](https://www.fg2021.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/fg2020/1601315536_ARQUIVO_736ab8533f5a8756c43ce37502235818.pdf)>. Acesso em 03 de julho de 2024.

TELES, Amelinha; LEITE, Rosalina Santa Cruz. **Da guerrilha à imprensa feminista: a construção do feminismo pós luta armada no Brasil (1975 – 1980)**. São Paulo: Editora Intermeios, 2013.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_. **O protagonismo de mulheres na luta contra a ditadura militar**. CFemea, 2014. Disponível em: <<https://www.cfemea.org.br/images/PDF/protagonismo-mulheres-contraditadura-militar.pdf>>. Acesso em 03 de julho de 2024.

\_\_\_\_\_. **Violações dos direitos humanos das mulheres na ditadura**. Comissão da Verdade do Estado de São Paulo “Rubens Paiva”, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-026X2015v23n3p1001>>. Acesso em 26 de junho de 2024.

## NARRATIVAS, LIVROS E LUTA

### Apontamentos sobre a repressão ao Movimento Estudantil durante a ditadura civil-militar brasileira a partir das obras *Orvil* (2012) e *Combate nas trevas* (1987)

Herik Eduardo Sousa Alves<sup>8</sup>

Universidade Estadual do Maranhão

[herik499@gmail.com](mailto:herik499@gmail.com)

**Resumo:** O presente artigo dissecará sobre o fim do movimento estudantil durante a luta contra a ditadura civil-militar brasileira implantada a partir de 1964, nesta análise serão utilizadas como fontes as obras *Orvil* (2012) e *Combate nas Trevas* (1987), a primeira escrita por militares trata da ótica do repressor sobre o movimento e a segunda, escrita pelo historiador e ex-membro do PCB, Jacob Gorender, abordará a perspectiva dos militantes sobre a repressão.

**Palavras-Chave:** Organizações, Ditadura, *Orvil*.

**Abstract:** This article will analyze the decline of the student movement during the struggle against the Brazilian civil-military dictatorship that began in 1964. The sources for this analysis will be the works *Orvil* (2012) and *Combate nas Trevas* (1987). The former, written by military personnel, presents the perspective of the repressors on the movement, while the latter, written by historian and former PCB member Jacob Gorender, offers the perspective of the militants on the repression.

**Keywords:** Organizations, Dictatorship, *Orvil*.

#### Introdução

O presente artigo dissecará sobre o fim do Movimento Estudantil (ME) durante a luta contra a ditadura civil-militar brasileira implantada a partir de 1964 entre 1967 e 1969.

Para esta análise serão utilizadas como fontes as obras *Orvil – Tentativas de Tomada de Poder* (2012), escrita por militares que versa sobre a ótica do repressor sobre o ME e *Combate nas Trevas* (1987), historiador e ex-membro do PCB, Jacob Gorender, que apresenta a perspectiva dos militantes sobre a repressão. Para melhor entendimento, será contextualizado nas linhas que seguem o momento político do final dos anos 1960.

Segundo os autores da literatura militar, mesmo após a promulgação da Constituição de 1967 e do Ato Institucional n.º 5, ainda havia dificuldades de governar o país, desse modo, mesmo com o fechamento do Congresso e o aumento do poder do executivo, os militares ainda tinham motivos para agir dentro da ilegalidade, a constituição era a mais pragmática

---

<sup>8</sup> Doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão (PPGHIST/UEMA)

que o país já teve (Maciel; Nascimento, 2012), no entanto, ainda tinha suas falhas “mostrara-se insuficiente para conciliar a revolução e a legalidade” (Maciel; Nascimento, 2012, p. 305).

Uma característica desse período era a duração indefinida do AI-5, considerado pelas autoridades um mal necessário para combater a corrupção e os subversivos. Consta ainda na literatura militar o teor melancólico que é usado como forma de um mal necessário, que os militares se interessavam pela volta do funcionamento das instituições e da imprensa, entretanto, ainda não havia possibilidades, nem prazos para o fim do Ato Institucional nº 5.

Para os militares ocorria avanços significativos no campo da economia após a vigência da carta magna de 1967. Porém, além do combate à inflação e à crise econômica, havia a necessidade de combater os maus políticos, categoria heterogênea, do qual era composta por políticos que iam contra o fechamento do congresso e o aumento do poder executivo, e por aqueles acusados de serem subversivos.

O desmonte das organizações revolucionárias que resistiam à ditadura começou a se intensificar a partir de 1969, com ações repressivas direcionadas ao Movimento Estudantil e a outras instituições consideradas subversivas. Ressalta-se que as dissidências dentro das organizações também foram de extrema importância para seu fim, mas que, em comparação com as ações repressivas do governo golpista, tiveram mais relevância do que a primeira. Assim, este estudo buscará compreender como o contexto político e a repressão sistemática levaram ao desmonte do Movimento Estudantil no final dos anos 1960, além de analisar o papel das lideranças estudantis e suas relações com outras organizações de esquerda.

## **O Movimento Estudantil**

A primeira organização considerada subversiva a perder força dentro do regime no final da década de 1960 foi o Movimento Estudantil.

O enfraquecimento do Movimento Estudantil está associado à simpatia dos seus membros por organizações adeptas da luta armada<sup>9</sup>. Embora o movimento tenha praticamente desaparecido por volta de 1969, os militares não apontam qualquer relação do fim dessa organização com o aumento da repressão e sim de conflitos entre suas lideranças, versão já superada pela historiografia<sup>10</sup>.

---

<sup>9</sup> A partir de 1968 diversas organizações optaram pela guerrilha urbana e pela luta armada como a Ação Popular (AP), o Movimento Revolucionário 8 de outubro (MR-8), a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR) e a Ação Libertadora Nacional (ALN), todas essas organizações receberam em algum momento membros oriundos do Movimento Estudantil, principalmente aqueles ligados às Universidades.

<sup>10</sup> ROLLEMBERG, Denise. Esquerdas revolucionárias e luta armada. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010. (Coleção O Brasil Republicano, v.4).

A repressão legitimada contra as organizações de esquerda em nenhum momento é citada dentro da obra dos militares, mesmo com sua intensificação a partir da Constituição de 1967, dos AI – 5, AI-13 e AI-14, e da implementação da *Lei de Segurança Nacional* entre 1968 e 1970, no governo, o contexto<sup>11</sup> é de progresso e de amenizados conflitos políticos internos motivados pelo agravamento da doença do então presidente Artur da Costa e Silva e ao período de instabilidade causado pela não aprovação do vice-presidente ao governo.

Esse período de instabilidade interna do corpo político se finda com a eleição do presidente Emílio Garrastazu Médici em outubro de 1969.

Para os militares, alguns militantes do Movimento Estudantil simpatizaram com a luta armada e, mesmo após comporem outras organizações maiores após o esfacelamento do movimento estudantil, continuavam com algumas ações menos relevantes, como protestos e ataques a alguns setores públicos:

As atividades do Movimento Estudantil, basicamente, restringiram-se aos comícios relâmpagos, às pichações e às panfletagens, todas efetuadas com cobertura armada, vistas como uma forma de auxiliar as organizações comunistas no preparo da opinião pública e no recrutamento da classe operária (Maciel; Nascimento, 2012. p. 311).

Deste modo, para os autores do *Orvil – Tentativas de Tomada do Poder (2012)*<sup>12</sup>, em 1969, a ação mais significativa dos estudantes enfraquecidos foi a chamada “semana Rockefeller” em que foi desencadeada uma série de eventos que protestavam principalmente contra os acordos entre Brasil e Estados Unidos no âmbito educacional, a exemplo o acordo MEC-USAID, a justificativa à tendência desses jovens às práticas subversivas é abordada no texto, que ela ocorre através principalmente da intensidade emocional que os jovens tinham naquele período e justifica o comportamento pela falta de maturidade dos jovens militantes.

---

<sup>11</sup> A Lei de Segurança Nacional de 29 de setembro de 1969 “constitui aplicação prática dos argumentos teóricos da ideologia da Segurança Nacional. Os termos da lei mantinham-se suficientemente amplos para permitir que o Estado exercesse total arbítrio no estabelecimento do que constituiria crime contra a Segurança Nacional. A lei fornece sustentação legal à repressão de qualquer pessoa ou grupo que se oponha à política do Estado de Segurança Nacional. De acordo com sua orientação de controlar o “inimigo interno”, muitos artigos da Lei de Segurança Nacional tratam da prevenção de greves, do controle dos meios de comunicação e informação, da proibição de partidos políticos específicos e de outras limitações à liberdade de associação. A lei prevê severas penas de prisões pela realização de greves em serviços essenciais ou públicos, ou entre funcionários” (Alves, 1989, p. 158).

<sup>12</sup> “O projeto ORVIL (livro ao contrário) foi pensado como forma de retaliação em face da publicação da obra *Brasil Nunca Mais* (1985) que denunciou os crimes realizados pelas forças armadas durante a ditadura no Brasil, desta forma, os militares confrontam as versões escritas por jornalistas, cientistas políticos e historiadores sobre o período, gerando assim a necessidade de os militares justificarem os excessos cometidos no período. A obra segue a narrativa que a “revolução” de 1964 foi necessária para manter a ordem no país e através da Guerra Revolucionária combater o inimigo interno, e que os excessos cometidos pelos militares foram apenas uma reação aos “atos terroristas” de grupos subversivos” (Alves, 2024, p. 26).

As ações até o final de 1969, foram menos intensas que o ano anterior. O ano de 1968 foi marcado por contínuas dissidências, como a participação do Movimento Estudantil junto aos sindicatos e aos movimentos grevistas operários, como aponta Gorender (1987).

Para Gorender (1987), a juventude militante não sofria apenas influência da idade e das paixões da juventude. Eles estavam inseridos no ápice da revolução cultural do final dos anos 1960. A crescente influência do governo norte-americano não estava somente do outro lado, a juventude brasileira de classe média estava no meio da Guerra do Vietnã, do movimento Hippie e da Revolução Sexual de 1969.

Em 1969, o Movimento Estudantil, de fato, sobreviveu a curtos passos, obstante, Gorender (1987) aponta os fatores que ocorreram em 1968 para que o Movimento chegasse sufocado em 1969. Em março de 1968, o Movimento Estudantil é surpreendido por uma ação policial em um restaurante que alimentava estudantes. A justificativa para repressão era que ali se organizava a tentativa de ataque à Embaixada dos Estados Unidos.

O tiro saiu pela culatra! A tentativa de enfraquecimento do Movimento causou a morte do estudante paraense Edson Luís de Lima Souto. No dia seguinte, seu corpo foi acompanhado com um protesto de cerca de 2 milhões de estudantes. Como a censura à imprensa ocorreria apenas no final de 1968 e entrou em vigor no começo de 1969, a morte do jovem secundarista se tornou notícia em todo o país.

Apesar do grande número de simpatizantes aderindo aos protestos e movimentos que aconteciam, a polícia facilmente desmantelava esses movimentos estudantis. Para Gorender (1987), o golpe final para o ME e para *União Nacional dos Estudantes* (UNE), que já estava na clandestinidade, ocorreu em 12 outubro de 1968:

Neste dia, as redações dos jornais ficaram perplexas diante da escolha do assunto para manchete: o julgamento do capitão Chandler ou a prisão de 739 universitários no 30º Congresso da UNE, numa fazenda no pacato município de Ibiúna, entre São Paulo e Sorocaba. Cercados pela Polícia Militar e conduzidos de ônibus ao Presídio Tiradentes, os congressistas foram fichados, liberados e recambiados aos Estados de origem, exceto um pequeno grupo de líderes (Gorender, 1987, p.149).

Após a prisão dos congressistas ocorreu um *efeito dominó*: as lideranças estudantis começaram a ser presas, a exemplo do líder estudantil Antônio Guilherme Ribas, presidente da *União Estadual dos Estudantes Secundaristas de São Paulo* e também membro do *Partido Comunista do Brasil* (PCdoB) que permaneceu preso, dado que seu nome não foi inserido na lista de resgate da troca de prisioneiros pelo embaixador dos Estados Unidos em 1969, suposições apontam para sua morte na Guerrilha do Araguaia em 1973.

O líder universitário Jean Marc Van der Weid, membro da Ação Popular também foi preso e torturado pelo Ministério da Marinha.

O Movimento Estudantil não se restringiu apenas a UNE, no escopo da luta contra a ditadura podemos citar a *Ação Popular (AP)*<sup>13</sup> formados por estudantes vinculados à *Juventude Universitária Católica (JUC)*<sup>14</sup>, Gorender (1987) estabelece que a AP surge como forma de ter um grupo com católicos esquerdistas, mas que não estivesse diretamente ligado à Igreja Católica como permanecia a *Juventude Universitária Católica (JUC)*. Assim, em Belo Horizonte, em 1962, surge a *Ação Popular*, nesse momento indo contra as novas organizações que surgiam e se aliando ao *Partido Comunista Brasileiro (PCB)*.

Para Maciel e Nascimento (2012) essa relação da AP com o PCB vinha desde quando os seus futuros membros faziam parte da JUC e mantinha relações com a UNE.

A *Ação Popular* apesar de concentrar suas ações no meio estudantil universitário, também tinha influência no meio secundarista dos estudantes e no operário dando destaque para a inserção de militantes no meio dos trabalhadores metalúrgicos do ABC paulista. Essas ações até então não iam além do espaço urbano, isso não quer dizer que a AP não se preocupava com os princípios do *foquismo*, do qual dizia que as ações para revolução deveriam ser desencadeadas no meio camponês, no meio rural. Assim, começa a estabelecer alguns focos em zonas rurais e no campesinato brasileiro, os militares apontam os estados de Alagoas, Bahia, Maranhão e Pernambuco como principais locais em que a AP escolheu estabelecer seus focos guerrilheiros rurais.

Segundo os militares, o fator responsável pela cisão dentro da AP foram as divergências teóricas — que mais tarde se tornaram práticas — que estavam incomodando parte dos membros. O maoísmo cristão começava a ser questionado tendo em vista que uma forma pacífica de tomada de poder se tornava cada vez mais distante da realidade devido ao aumento da repressão.

As motivações e os atores participantes desse conflito interno da AP alcançam um consenso entre as obras. Em ambas, Vinícius Caldeira Brandt elabora um documento intitulado “Duas posições”. O documento é elaborado com a participação de companheiros que também discordavam dos rumos que a revolução dentro da AP estava seguindo, eram alguns deles: Maria do Carmo Ibiapina de Menezes, Sérgio Horácio Lopes Bezerra de

---

<sup>13</sup> Organização de luta armada que atuou no Brasil entre 1964 e 1972, dentre as ações atribuídas à organização pelos militares está o atentado ao presidente Costa e Silva no aeroporto do Recife/PE em 1966. Em 1987, o historiador Jacob Gorender escreveu sobre a versão do diretor da AP, Jair Ferreira de Sá, que afirmou que o autor do atentado foi o militante da AP, Raimundo Gonçalves Figueiredo, mas que agiu de forma individual sem autorização da organização.

<sup>14</sup> Movimento ligado a estudantes universitários católicos vinculados oficialmente à Igreja Católica e com forte relações com o Partido Comunista Brasileiro (PCB).

Menezes, casado com Maria do Carmo, citados no *Orvil* (2012), Altino Rodrigues Dantas Júnior e Alípio Cristiano de Freitas, os dois últimos citados tanto no *Orvil* (2012) quanto na obra de Gorender (1987).

A entrega do documento não agradou a direção nacional da AP que os expulsou da organização, os ex-militantes da AP são nomeados de “corrente dois” pelos militares, e esta já começaria em 1968 os estudos para a fundação de um novo partido revolucionário. Esse grupo que se desvinculou da AP em 1969 se reuniu com ex-militantes da *Organização Revolucionária Marxista Política Operária* (POLOP) e do PCB e formam o *Partido Revolucionário dos Trabalhadores* (PRT). O PRT teria como cerne a revolução socialista realizada em uma etapa, divergindo diretamente da nova posição da AP que abordava que a revolução ocorreria de forma democrática-burguesa, sendo essa a primeira de duas etapas.

### **Considerações finais**

Destarte, com o Ato Institucional nº 5, o Movimento Estudantil foi sufocado, suas lideranças não podiam sequer andar pelas ruas sem que corressem perigo. Apesar de algumas atuações citada no *Orvil* (2012) pelo Movimento Estudantil no ano de 1969, o mesmo já poderia ser considerado quase inexistente no seu modelo anterior.

E isso decorre do fato de que as ações que eram feitas por militantes que antes foram do Movimento Estudantil, agora se encontravam em organizações de luta armada, para Gorender (1987), a atuação organizada dos estudantes finda no final da década de 1960.

Perante o exposto, o presente artigo comparou narrativas específicas ligadas à repressão ao Movimento Estudantil durante à ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) contidas nas obras *Orvil – Tentativas de Tomada do Poder* (2012) e *Combate nas Trevas* (1987), ressalta-se que o objetivo do estudo não é propor versões de determinados fatos históricos com o objetivo de legitimá-los ou não, mas sim apresentar o leitor sobre a capacidade e interesse hercúleos dos militares de difundirem suas narrativas sobre a ditadura a fim de justificarem seus excessos.

Por fim, pontua-se que as versões do historiador Jacob Gorender sobre a luta armada — mesmo que sua obra já tenha sido objeto do revisionismo histórico (Ridenti (1993); Reis (1990) — ainda são relevantes para a historiografia e para o entendimento da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985).

### **Referências Bibliográficas**

GORENDER, Jacob. *Combate nas Trevas*. São Paulo: Expressão Popular, 1987.

NASCIMENTO, José. MACIEL, Lício. *O Orvil*. São Paulo: Schoba, 2012.

### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALVES, Herik Eduardo Sousa. O ensino de história sobre as organizações contrárias à ditadura civil-militar brasileira à luz das obras de militantes e militares (1968-1975). Orientador: Monica Piccolo Almeida Chaves. 2025. 129 p. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2024.

ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e Oposição no Brasil (1964-1985)*. 5o ed. Petrópolis, Vozes, 1989.

ROLLEMBERG, Denise. Esquerdas revolucionárias e luta armada. In: DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). *O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

RIDENTI, Marcelo. *O fantasma da revolução brasileira*. São Paulo, UNESP, 1993.

REIS, Daniel Aarão Filho. *A revolução faltou ao encontro: os comunistas no Brasil*. Biblioteca da República, 1990.

## JOÃO GOULART E AS EFEMÉRIDES DO GOLPE DE 1964:

### MEMÓRIA, HISTORIOGRAFIA e CONTRAMEMÓRIA

Giovana Mylena Silva Soares<sup>15</sup>

Programa de Pós-graduação em História Social - Universidade Federal Fluminense  
(PPGH-UFF)

E-mail: [giovanamylena@hotmail.com](mailto:giovanamylena@hotmail.com)

**Resumo:** Este artigo analisa o golpe de 1964, com foco nas representações da crise do governo João Goulart nas efemérides. Parte-se da ideia de que tais leituras refletem disputas políticas em constante reatualização. Desse modo, o artigo confronta interpretações revisionistas a partir da análise de uma entrevista confidencial concedida por Goulart em 1964, durante o primeiro mês do seu exílio no Uruguai.

**Palavras-chave:** golpe civil-militar; memória histórica; João Goulart.

**Abstract:** This article analyzes the 1964 coup, focusing on the representations of the crisis in João Goulart's government during its commemorative anniversaries. It is based on the idea that such interpretations reflect ongoing political disputes. In this context, the article challenges revisionist perspectives through the analysis of a confidential interview granted by Goulart in 1964, during the first month of his exile in Uruguay.

**Keywords:** civil-military coup; historical memory; João Goulart.

#### Introdução

O debate sobre a natureza do golpe de 1964 e do regime que o sucedeu permanece pulsante na historiografia brasileira, sendo especialmente reativado nos marcos das efemérides. Os chamados “aniversários redondos” — como os de 30, 40, 50 e 60 anos — têm se configurado como momentos privilegiados de reatualização da memória coletiva e de intensificação das disputas historiográficas e políticas. Longe de celebrações solenes, tais datas operam como arenas simbólicas, em que diferentes interpretações sobre o golpe,

---

<sup>15</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (PPGH/UFF) e bolsista CAPES. Email para contato: [giovanamylena@hotmail.com](mailto:giovanamylena@hotmail.com).

a ditadura e seus legados são mobilizadas por atores diversos — acadêmicos, institucionais, midiáticos e sociais (Joffily, 2018, p. 206; Spohr, 2024).

Diante desse panorama, evidencia-se que os aniversários do golpe de 1964 tensionam o próprio campo historiográfico, mobilizando diferentes correntes interpretativas em torno da crise do Governo Goulart, da natureza do golpe e do regime instaurado. Nesse sentido, torna-se fundamental examinar como a historiografia produziu e tensionou leituras sobre o processo de ruptura democrática, com destaque para a interpretação de matriz estruturalista que enfatiza os interesses de classe e a articulação civil-militar como eixo do golpe.

Esse é o caso da leitura elaborada por René Armand Dreifuss, em *1964: A conquista do Estado*, que interpreta o golpe como resultado de uma complexa e planejada articulação entre setores civis e militares. Essa articulação, coordenada por instituições empresariais como o *Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais* (IPES) e o *Instituto Brasileiro de Ação Democrática* (IBAD),<sup>16</sup> visava barrar as reformas sociais propostas por João Goulart (Dreifuss, 1981, p. 373). Dreifuss desloca o foco explicativo da esfera exclusivamente militar para a participação decisiva de tecnocratas e empresários vinculados ao capital multinacional, identificando na ocupação do Estado por esse bloco histórico um projeto autoritário de classe (Dreifuss, 1981, p. 361; p. 455). A pertinência de sua interpretação será explorada ao longo deste artigo, em diálogo com outras leituras surgidas nas efemérides e com a análise de uma fonte singular: a entrevista concedida por Goulart em maio de 1964.

### **Efemérides como Disputas Historiográficas**

As efemérides de 30 anos do golpe, em 1994, ocorreram no contexto de consolidação da redemocratização e do avanço do ideário neoliberal no Brasil. Nesse cenário, os balanços produzidos foram impulsionados principalmente por cientistas políticos e pela imprensa, com destaque para a obra de Argelina Figueiredo e a coletânea organizada por D'Araújo e Soares. A principal inflexão interpretativa desse período foi o deslocamento do eixo analítico da estrutura de poder e da luta de classes para a suposta polarização entre projetos inconciliáveis, na qual tanto a esquerda quanto a direita teriam contribuído para o colapso democrático. Essa perspectiva marcou o início das abordagens

---

<sup>16</sup> O IPES e o IBAD foram organizações civis de caráter conservador que atuaram no Brasil, principalmente no início dos anos 1960, com o objetivo de combater o avanço das esquerdas e desestabilizar o governo de João Goulart. Ambas desempenharam papéis fundamentais na articulação política, ideológica e financeira que antecedeu o golpe civil-militar de 1964.

reversionistas, que despolitizam o golpe e minimizam a responsabilidade das elites civis e militares.

Na mesma linha, D'Araújo e Soares (1994) defenderam que o golpe foi estritamente militar, com apoio disperso de civis, rejeitando a tese da conspiração empresarial com base em depoimentos de militares. Tal abordagem foi amplamente criticada por historiadores como Carlos Fico (2017), Marcelo Badaró Mattos (2015) e Caio Navarro de Toledo (2004), que apontaram a fragilidade metodológica de tomar memórias militares como fontes privilegiadas, ignorando os registros documentais sobre a articulação entre capital e Forças Armadas. As críticas apontam para a tentativa de neutralizar o papel das elites empresariais e tecnocráticas, já identificadas na obra de Dreifuss como centrais na condução do golpe e na formulação das políticas do regime.

No quadragésimo aniversário, em 2004, emergiu uma virada importante no debate historiográfico, impulsionada pelo contexto do primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011) e pela intensificação das lutas por justiça de transição. A historiografia crítica ganhou novo fôlego diante da ampliação das pautas de memória e dos enfrentamentos com narrativas conciliatórias. Ainda assim, parte da historiografia manteve interpretações que atribuem a Goulart parte da responsabilidade pela crise institucional, reforçando a tese da polarização e da incapacidade de mediação política. Daniel Aarão Reis (2004), por exemplo, ampliou o escopo da responsabilidade ao sugerir que o regime contou com apoio expressivo de amplos setores da sociedade, relativizando a centralidade da aliança empresarial-militar.

A efeméride de 50 anos coincidiu com um momento politicamente sensível, marcado pela atuação da *Comissão Nacional da Verdade*<sup>17</sup> e pela presidência de Dilma Rousseff. Nesse contexto, a historiografia tornou-se um verdadeiro “território de combate”, onde se consolidaram interpretações críticas que reafirmaram o caráter autoritário e classista do golpe. Demian Melo (2014) e Marcelo Badaró Mattos (2015) recuperaram a leitura estruturalista de Dreifuss, enquanto Carlos Fico (2017), apesar de reconhecer a natureza civil-militar do golpe, passou a distinguir a ditadura como exclusivamente militar, posição contestada por autores que defendem a responsabilização contínua de atores civis no regime.

Já o “aniversário” de 60 anos do golpe, em 2024, foi marcado por intensa mobilização historiográfica e social, contrastada pela omissão institucional do governo

---

<sup>17</sup> A Comissão Nacional da Verdade (2012-2014), criada pela Lei nº 12.528/2011, teve como objetivo apurar graves violações de direitos humanos ocorridas entre 1946 e 1988, com ênfase na ditadura militar. Atuou na reconstrução da memória histórica, identificação de vítimas e responsáveis, e formulação de recomendações para o fortalecimento da democracia.

federal. Em meio à permanência do bolsonarismo e ao avanço do negacionismo, a disputa pela memória do golpe reacendeu com força. Duas contribuições recentes se destacam nesse contexto: Martina Spohr (2024) propõe o conceito de “ditadura empresarial-militar”, atualizando e ampliando a categoria formulada por Dreifuss a partir de novas evidências sobre a articulação entre capital e autoritarismo.

Ao adotar essa expressão, a autora não apenas realiza um ajuste semântico, mas também promove uma reorganização conceitual que reposiciona os atores civis — especialmente aqueles ligados ao capital internacional — como protagonistas, e não como simples apoiadores ou coadjuvantes do regime instaurado em 1964. Jorge Ferreira (2024), por sua vez, reiterou interpretações anteriores ao atribuir a João Goulart e à polarização social a origem da crise. Esses embates reforçam a importância da atuação historiográfica diante das tentativas de diluição das responsabilidades políticas e econômicas pela ruptura democrática.

### **A Entrevista de Goulart como Contramemória**

A entrevista concedida por João Goulart em maio de 1964, durante o primeiro mês de seu exílio no Uruguai, constitui um testemunho singular sobre os acontecimentos que culminaram no golpe civil-militar e na implantação do regime autoritário no Brasil. Registrada confidencialmente por um jornalista brasileiro ao longo de uma semana de convivência, sem que o ex-presidente soubesse que suas declarações seriam transcritas, a entrevista oferece uma perspectiva imediata e não mediada dos fatos. Conforme observado pelo autor do registro, “a análise de suas causas [...] só era apresentada pelo prisma dos vencedores”, o que conferia àquele testemunho um caráter inédito (Goulart, 1964, p. 1).

O documento encontra-se hoje disponível no acervo digital da Fundação Getúlio Vargas (FGV/CPDOC), classificado sob a série “Exílio/JG”. Sua relevância reside na possibilidade de confrontar a memória subjetiva de Goulart com interpretações historiográficas posteriores, permitindo identificar tanto convergências quanto silenciamentos. Um dos pontos centrais da entrevista é a crítica à mobilização do anticomunismo como instrumento retórico e de manipulação popular. Segundo Goulart, a campanha de mobilização a favor da fé, do Rosário e da Família sintonizou com os sentimentos religiosos do povo, sendo explorada por forças políticas e econômicas que dentro e fora do país, tramavam a queda do governo.

O ex-presidente denuncia também a articulação empresarial por trás do golpe, apontando que sua deposição foi resultado de uma campanha estruturada por interesses nacionais e estrangeiros que viam as *Reformas de Base*<sup>18</sup> como ameaça. Afirmava: “por trás dela, estavam os interesses inconfessáveis [...] planejada e executada com requintes de técnica” (Goulart, 1964, p. 4). Essa interpretação se antecipa a argumentos que seriam mais tarde desenvolvidos por Dreifuss (1981) e, posteriormente, por autores como Melo e Mattos, que identificam o golpe como produto de uma coalizão entre capital e forças armadas.

Outro eixo estruturante é sua crítica à atuação dos Estados Unidos. Goulart atribui à política externa norte-americana, personificada no embaixador Lincoln Gordon, um papel ativo na desestabilização de seu governo. Segundo ele, “a posição assumida por Gordon [...] encorajava abertamente as forças golpistas” (Goulart, 1964, p. 5). Ao mesmo tempo, justifica a ausência de resistência armada como uma escolha ética, para evitar um massacre: “Não desejei que meu povo morresse pelas armas do próprio Exército” (Goulart, 1964, p. 3). A entrevista, assim, confronta diretamente leituras revisionistas que insinuam intenções autoritárias por parte de Goulart.

Por fim, Jango caracteriza o golpe como uma quartelada que rapidamente abandonou seus pretextos iniciais para dar lugar à perseguição política e à repressão. Segundo suas palavras, “o combate ao comunismo partiu-se para as perseguições políticas e vinditas pessoais, as mais arbitrárias e incompatíveis com os mesmos sentimentos religiosos que, na primeira fase, foram tão bem explorados como embasamento para o golpe” (Goulart, 1964, p. 2). Com isso, a entrevista se configura como uma forma de contramemória, uma voz vencida que desafia as narrativas hegemônicas. Em um contexto de revisionismo e silenciamento, seu resgate contribui para reposicionar Goulart como sujeito histórico e para iluminar os sentidos políticos da ruptura de 1964.

## **Considerações Finais**

A análise historiográfica sobre o golpe de 1964 mostra que as efemérides têm operado como momentos em que se reconfiguram os sentidos atribuídos ao passado autoritário e à atuação de João Goulart no contexto da crise pré-golpe (Joffily, 2018). Ao longo desses aniversários, observa-se um constante embate entre interpretações que relativizam as responsabilidades civis e militares e abordagens que reafirmam a existência

---

<sup>18</sup> As Reformas de Base foram um conjunto de propostas defendidas pelo governo João Goulart no início dos anos 1960, que visavam promover mudanças estruturais no Brasil, como a reforma agrária, tributária, educacional e bancária, buscando reduzir as desigualdades sociais e ampliar a participação popular na economia e na política.

de um projeto autoritário articulado entre elites empresariais, forças armadas e atores internacionais, expondo os limites das análises institucionalistas e a permanência das disputas pela memória.

Posto isso, a entrevista concedida por João Goulart em 1964 emerge como uma fonte de elevado valor interpretativo, oferecendo uma memória imediata que denuncia a manipulação ideológica do anticomunismo, a interferência dos Estados Unidos e a atuação das elites econômicas na ruptura do regime democrático. Longe de configurar um desfecho inevitável da crise institucional, o golpe é apresentado como uma operação política cuidadosamente planejada e executada. Ressalta-se, ainda, que a disponibilização digital de documentos como esse, por meio de acervos como o do *Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil* (CPDOC), reveste-se de grande importância para o fortalecimento da pesquisa histórica, ao ampliar o acesso a fontes primárias e contribuir para a democratização do conhecimento histórico. Portanto, recuperar essa voz silenciada não apenas enriquece a escuta historiográfica, como também se configura em um gesto de resistência metodológica e ética frente às tentativas de justificar ou naturalizar o autoritarismo.

## Fonte

GOULART, João. **Exílio – JG e 1964.05.00**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV. Arquivo João Goulart. Disponível em:

<https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=Exilio&hf=www18.fgv.br&pagfis=485>. Acesso em: 27 abr. 2025.

## Referências Bibliográficas

D'ARAÚJO, Maria Celina; SOARES, Gláucio Ari Dillon; CASTRO, Celso (Org.). *Visões do golpe*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994a.

DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis: Vozes, 2006.

FERREIRA, Jorge. O governo João Goulart e o golpe civil-militar de 1964. In: DELGADO, Lucília de Almeida Neves; FERREIRA, Jorge. *O Brasil Republicano: o tempo da experiência democrática. Da democratização de 1945 ao golpe civil-militar de 1964*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 343-404.

FERREIRA, Jorge. *Nove dias de abril de 1964: da democracia liberal à ditadura militar*. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 16, n. 41, p. e0301, 2024.

FICO, Carlos. *Ditadura militar brasileira: aproximações teóricas e historiográficas*. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 9, n. 20, p. 5-74, jan./abr. 2017.

FIGUEIREDO, Argelina. *Democracia ou reformas? Alternativas democráticas à crise política: 1961-1964*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

JOFFILY, Mariana. *Aniversários do golpe de 1964: debates historiográficos, implicações políticas*. Revista Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 10, n. 23, p. 204-251, jan./mar. 2018.

MATTOS, Marcelo Badaró. O sentido de classe do golpe de 1964 e da ditadura: um debate historiográfico. In: ZACHARIADHES, Grimaldo Carneiro (org.). *1964: 50 anos depois – a ditadura em debate*. Aracaju: Edise, 2015. p. 35-83.

MELO, Demian Bezerra de. O golpe de 1964 e meio século de controvérsias: o estado atual da questão. In: MELO, Demian Bezerra de (org.). *A miséria da historiografia: uma crítica ao revisionismo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Consequência, 2014. p. 157-188.

REIS, Daniel Aarão. *Ditadura militar, esquerdas e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

SPOHR, Martina. *Entre protagonistas e coadjuvantes: abordagens contemporâneas sobre a participação de civis no golpe de 1964 e na ditadura no Brasil*. Projeto História, São Paulo, n. 79, p. 8–34, 2024.

## A RESISTÊNCIA DO MST DESDE OS TEMPOS DA DITADURA:

### A política educacional como formação de uma consciência coletiva

Marcelo Pimenta e Silva<sup>19</sup>

Pesquisador integrante da Associação Amigos do Arquivo Público de Bagé (RS)

E-mail: [marcelopimentaesilva@gmail.com](mailto:marcelopimentaesilva@gmail.com)

**Resumo:** A ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985) apresentou um panorama de resistência de minorias sociais à repressão do Estado de exceção. O *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra* (MST) tem sua trajetória de lutas objetivada ao direito à terra. No entanto, a identidade do movimento não se restringe apenas à busca pela posse de uma área rural.

**Palavras-chave:** MST; ditadura; educação.

**Abstract:** The civil-military dictatorship in Brazil (1964-1985) presented a panorama of resistance by social minorities to the repression of the state of exception. The *Landless Workers' Movement* (MST) has a history of struggles aimed at the right to land. However, the movement's identity is not limited to the search for possession of a rural area.

**Keywords:** MST; dictatorship; education.

### Introdução

O período de repressão à sociedade brasileira causado pela ditadura civil-militar (1964-1985) provocou uma série de violências a grupos minoritários existentes no Brasil. Segmentos da sociedade foram perseguidos pelo regime, com a justificativa, dentro da ótica de geopolítica da Guerra Fria, atuarem como células subversivas. Isabela Camini (1998, p.28) aponta que o movimento camponês (embrião do MST) organizou-se como classe entre os anos de 1950 e 1964, com as *Ligas Camponesas*, a *União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil* (ULTABs) e o *Movimento dos Agricultores Sem-Terra* (MASTER). E “[...] [a] ditadura militar, após 1964, esmagou esses movimentos e assassinou, prendeu ou exilou seus líderes. O grande latifúndio conseguiu derrotar os Movimentos de Reforma Agrária por um espaço de tempo” (Camini, 1998, p.28).

---

19      Jornalista. Pós-graduação em Comunicação Mercadológica.

Compreende-se, assim, que os movimentos sociais nascem justamente como uma reação a um sistema disciplinar, como uma ditadura, que limita as causas individuais e sociais ao que somente é permitido pela ótica do poder. Ou seja, todos os movimentos de cunho popular e social têm como base primária de seu nascimento um viés de lutar contra um sistema que os determina às margens da sociedade. Lutar contra essa forma de opressão não se dá pela destituição do poder que oprime, visto que ele é constituído por forças capitalísticas, de força policial ou jurídica, mas, sim, visando seu enfraquecimento a partir da reestruturação das normas que alicerçam esse poder repressor. Um poder que só é institucionalizado porque está calcado num padrão político-social benéfico a interesses de uma minoria. Peruzzo (1998, p. 44) também observa que:

[...] as expressões movimentos sociais, movimentos coletivos, movimentos populares, movimentos sociais urbanos, movimentos sociais populares, entre outras são usadas indistintamente, o que talvez reflita sua grande diversidade e heterogeneidade em nossa sociedade. Eles podem agrupar-se da seguinte forma: [...] 2. Envolvidos na questão da terra – O grande expoente é o Movimento dos Sem-Terra, que luta pela reforma agrária e pelo acesso à terra enquanto meio de produção de bens para a sobrevivência (Peruzzo, 1998, p. 44 e 45).

Portanto, a luta pelo direito à terra, quando base de um movimento social, está vinculada às pautas sociais que ganharam força dentro do contexto das revoltas dos anos 1960 e 1970 ao redor do mundo. No caso do Brasil, essa pauta enfrentou a opressão da ditadura civil-militar e, mesmo após ter sido destituída em 1985, legou um pensamento de dominação com formas de controle social, em que o uso do sistema policial, judiciário e midiático servem para criminalizar as ações do MST.

[...] O regime militar foi duplamente cruel e violento com os camponeses. Por um lado – assim como todo o povo brasileiro – os camponeses foram privados dos direitos de expressão, reunião, organização e manifestação, impostos pela truculência da Lei de Segurança Nacional e do Ato Institucional nº 5. Por outro, a ditadura implantou um modelo agrário mais concentrador e excludente, instalando uma modernização agrícola seletiva, que excluía a pequena agricultura, impulsionando o êxodo rural, a exportação da produção, o uso intensivo de venenos e concentrando não apenas a terra, mas os subsídios financeiros para a agricultura (MST, 2016<sup>20</sup>).

No período após o encerramento do Ato Institucional nº5, em 1979, o contexto político no país permitiu uma abertura para movimentos que antes estavam clandestinos no país. Com isso, a luta pelo direito à terra, uma reivindicação que ocorria há anos no Brasil, se tornou uma nacionalmente articulada. Camini (1998, p.27) aponta que produtores rurais de pequeno porte haviam perdido seus lotes e propriedades familiares devido a

---

20 Não há citação de página, pois o trecho é retirado do próprio site do MST, no <https://mst.org.br/quem-somos/>.

questões econômicas e, portanto, lutavam por retomar a sua condição como proprietários de terras. Dessa reivindicação inicial surge o MST como movimento social.

### **O movimento e a luta na ditadura**

Camini (1998, p. 30) salienta que no ano de 1978, no Rio Grande do Sul, um total de 100 famílias ocuparam uma fazenda na região do município de Ronda Alta. Essa ação favoreceu para que, em seguida, mais 240 famílias ocupassem uma outra fazenda na mesma cidade. O autor ressalta que essas famílias eram indígenas e haviam sido expulsas de sua área de origem, numa reserva em Nonoai. Essas movimentações começariam a influenciar outras iniciativas pelo direito à terra em outros estados. As ocupações nesse período ainda de ditadura civil-militar tornavam público aquilo que não era divulgado pelos grandes grupos de comunicação: a histórica concentração de terras pelos latifundiários; muitas áreas improdutivas e a pauta da reforma agrária, que havia sido uma das bandeiras do presidente deposto João Goulart (1961-1964), sendo criminalizada pelo governo ditatorial.

A partir do ano de 1981, as ocupações em áreas improdutivas ganham mais força. Um dos principais símbolos de resistência à ditadura é o acampamento Encruzilhada Natalina, também no Rio Grande do Sul. Nele, além do grito pela terra havia também a exigência de um sistema democrático. A resposta do governo autoritário foi o cerco ao acampamento por tropas do exército (MST, 2016). A representação de uma força estatal e repressora, em constante vigilância e ameaça a famílias camponesas ganhou repercussão nacional, com muitas entidades civis e a Igreja católica apoiando a causa do direito à terra.

Com o passar dos anos e o enfraquecimento do regime arbitrário tendo menos força política, a bandeira de lutas dos agricultores ganha mais espaço como instrumento de luta pelo retorno da democracia no Brasil. Esse cenário de intensa mobilização pelo país pelo fim da ditadura é representada pela campanha das *Diretas Já*, em que o direito ao voto direto para presidente era exigido pela sociedade brasileira a fim de ser a iniciativa basilar de retorno a um regime democrático. Sentimento de pedir pela mudança que se constituiu na própria organização do *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra*, durante o 1º Encontro Nacional, realizado em Cascavel, no interior do Paraná, em 1984. Nesse encontro inicial, a máxima “Sem reforma agrária não há democracia”, torna-se um dos lemas para definir a tríade de lutas do MST: lutar pela terra; lutar pela reforma agrária e lutar por mudanças sociais no país” (MST, 2016).

No ano de 1985, durante o primeiro congresso realizado pelo MST como movimento organizado, é definida como estratégia para reivindicação à reforma agrária as ocupações de áreas em todo o país. No mesmo ano ocorre a ocupação do latifúndio de 9.300 hectares da *Fazenda Annoni*, na cidade de Pontão, no interior do Rio Grande do Sul, um símbolo da

luta nacional. Isso porque eram 2500 famílias no local, com um grande contingente de crianças, o que demandou a estruturação de ações educacionais. É a partir desse contexto que, conforme Camini (1998, p. 31) estruturou-se a primeira equipe de educação do movimento. A partir dos anos 90, cria-se o *Setor de Educação do MST*.

O que fica evidente é que, além de se trabalhar na mobilização de agricultores a buscarem seu direito à terra, a organização constituída do MST percebeu a importância de mudar a realidade social exclusiva a partir do fomento à educação pública. Mesmo que o país já estivesse sob a retomada democrática a partir de 1985 e a construção da Constituição Federal de 1988, o processo de exclusão e repressão aos trabalhadores sem-terra continuava a marginalizá-los. Dessa forma, além de fomentar à alfabetização de famílias e crianças, o movimento também se propôs a desenvolver aos agricultores o fortalecimento da identidade do movimento enquanto coletivo, com base fundamentada em um ideário ideológico.

### **O ideário do MST a partir da política educacional**

Quem enfatiza sobre o ideário do movimento, estabelecido dentro da própria visão educacional, constituído desde a sua gênese ainda durante o regime de exceção no Brasil, é Roseli Salete Caldart (2003, p 51). A autora aponta para as três dimensões que moldam a política educacional do movimento. A primeira dimensão está explícita na luta pela recuperação do sentido de dignidade a milhares de famílias de agricultores que lutaram pelo direito à propriedade. No entanto, o direito negado por elites, governos e demais instrumentos repressores, nunca resultou no sentido de, com o acesso à terra, o abandono dos ideais coletivos, sendo arregimentado ao que pode ser definido como sistema capitalístico.

Isso posto, entende-se que a conquista de um lote de terra não está restrita à causa final da posse privada de uma área para produção e obtenção de renda. Mas é algo além em termos de posicionamento perante a histórica exclusão social e econômica que ocorre no Brasil. O que se evidencia é que o primeiro fundamento da política de educação do MST está direcionada ao sentido de coletividade, em que o movimento é formado pelo caráter humano, mas não individualista. Isso representa que o ator social que está na luta pelos ideais do movimento não encerra sua caminhada com o espaço físico de uma área de terra.

Caldart (2003, p 51) também menciona que esse sentido está na experiência de que a luta individual de uma família se soma ao coletivo, fortalecendo o todo, em que cada passo da caminhada pelos ideais do movimento fomenta o perfil de cidadania para o contexto rural e também para o que envolve toda a sociedade.

A segunda dimensão está na própria identidade do movimento. De acordo com Caldart (2003, p 51) essa dimensão educacional está vinculada a cada indivíduo, família

ou assentamento. Essa identidade, segundo a autora, é identificada pela trajetória de lutas de décadas do movimento, em especial desde os anos repressivos da ditadura civil-militar, sendo essa jornada transmitida a cada geração de estudantes que frequentam as escolas do campo instaladas nos assentamentos.

Por fim, a terceira dimensão que estrutura a visão educacional do movimento, segundo Caldart (2003, p 51) está na própria política pedagógica desenvolvida pelo movimento. Isso porque os conteúdos programáticos que o MST trabalha aos estudantes do campo oportunizam conhecimentos teóricos e práticas que fundamentem a formação de indivíduos mais conscientes.

Soma-se a essa definição do que baseia os conceitos que forjam a política educacional do movimento, o fato de o MST ter sido uma voz nascente durante o regime ditatorial que defendia um modelo de país mais inclusivo e democrático. Mais do que a luta pela terra, o movimento compreendeu desde cedo que em sua pauta de políticas estava a conquista necessária por uma educação pública, gratuita, e de qualidade a todos os brasileiros. Camini (1998, p 35) ressalta:

[...] Se reconhecemos que é crítica a Educação pública, em geral, muito mais crítica é a Educação no meio rural, nas escolas dos assentamentos distantes, onde são precárias as estradas e escassos os recursos disponíveis e necessários para desenvolver um projeto de educação. Esse espaço rural não tem merecido atenção, e tampouco entrado no debate dos projetos políticos dos governos ao longo da história. O descaso com a Educação no meio rural tem levado a uma compreensão de que o lugar de quem estuda é na cidade e que, para continuar na roça, os trabalhadores não necessitam de estudo. Esta realidade provocou o êxodo rural de muitas famílias do campo em busca de escola para os filhos (Camini, 1998, p. 35 e 36).

Ou seja, a luta por uma educação inclusiva a todos, de forma pública, e com qualidade está dentro do arcabouço de pleitos que definiram a identidade do movimento. Principalmente porque os camponeses por gerações foram relegados à luta por um pedaço de terra, mas também destacaram que precisavam ter acesso a serviços essenciais do Estado, tais como educação e saúde, por exemplo.

### **Considerações finais**

Rosana Kostecki de Lima e Margarida de Cássia Campos (2014, p.2) destacam que o modelo educacional nas escolas do campo é herdeira da opressão do regime civil-militar, no caso do próprio silenciamento e descaso que a ditadura trouxe para o país; no caso dos camponeses, o modelo de modernização da agricultura é voltado de forma a excluir o conceito pedagógico dos povos do campo, estes vistos como atrasados para a demanda do agronegócio que era beneficiado pelo regime. Não se pensava em trazer o

protagonismo de mulheres e homens do campo a partir da educação, mas prepará-lo para atender a demanda mecanicista do capitalismo ao qual o campo estava sendo direcionado.

As autoras citam Arroyo (et. al., 2008, p. 3) que aponta a educação no campo como o direito de as pessoas serem educadas no lugar onde vivem “[...] Sendo assim o povo do campo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar, sua participação e sua cultura, necessidades humanas e sociais (Lima e Campos, 2014, p. 3)”.

Luiz Gomes da Silva Filho (2014, p. 37) também refere-se também à educação do campo ferramenta para fazer o contraponto necessário ao modelo dessa pedagogia de hegemonia de uma minoria sobre um grande número de pessoas à margem do sistema. “[...] *É nessa concepção que apontamos para a Educação do Campo como anunciante de outra possibilidade de educação, esse paradigma vem proporcionando esperança e ressignificando o sentido da luta pelo direito à educação e à vida*” (Silva Filho, 2014, p. 37).

A identidade de lutas do MST é o legado de resistência há décadas de opressão do sistema político capitalístico que oprime atores e movimentos sociais, sendo a pedagogia libertária desenvolvida na educação do campo uma ferramenta de resistência.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel et al. **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.  
CALDART, Roseli Salete. Movimento Sem Terra: lições de Pedagogia. **Currículo Sem Fronteira**, v.3, nº 1, pp. 50-59. Jan./Jun. 2003. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/>>. Acesso em: 10 mar. de 2025.

CAMINI, Isabela. **O cotidiano pedagógico de professores e professoras em uma escola de assentamento do MST: Limites e desafios**. 1998. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/253314/000219932.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acessado em 20 mar. 2025.

LIMA, Rosana Kosteci de; CAMPOS, Margarida de Cássia. **A educação do campo e a pedagogia do Movimento Sem Terra: notas para um debate**. In: Congresso Brasileiro de Geógrafos, 7., 2014, 10 a 16 de agosto de 2014. Vitória. Anais eletrônicos, p.1-12.

Disponível em:

<[https://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404089896\\_ARQUIVO\\_ROSANA\\_8\\_1\\_2\\_.pdf](https://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404089896_ARQUIVO_ROSANA_8_1_2_.pdf)>. Acessado em 25 mar. 2025.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. **A História da luta pela terra. O MST: Nossa História**. 2016. Disponível em: <<https://mst.org.br/nossa-historia/inicio/>>. Acesso em 22 mar. 2025.

PERUZZO, Cíclia Krohling. **Comunicação nos Movimentos Populares – A participação na construção da cidadania**. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 1998.

SILVA FILHO, Luiz Gomes da. **Educação do campo e pedagogia Paulo Freire na atualidade: um olhar sobre o currículo do curso Pedagogia da Terra da UFRN**. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4812/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 29 de mar. 2025.

# A (R)EXISTÊNCIA DE DOM PAULO EVARISTO ARNS

Victor Pinheiro de Menezes<sup>21</sup>

Universidade de Brasília (UnB)

E-mail: victorpinheiromenezes@gmail.com

**Resumo:** Este texto examina a liderança dissidente de Dom Paulo Evaristo Arns como arcebispo de São Paulo durante a ditadura militar (1964-1985), destacando sua defesa intransigente em prol dos direitos humanos. Analisa a participação da Igreja Católica no golpe de Estado e sua manutenção, contrapondo-a à atuação do cardeal, idealizador da Operação Periferia, fundador da Comissão Justiça e Paz de São Paulo e do projeto Brasil Nunca Mais.

**Palavras-chave:** Dom Paulo Evaristo Arns; direitos humanos; Ditadura Militar.

**Abstract:** This text examines the dissenting leadership of Dom Paulo Evaristo Arns as Archbishop of São Paulo during the military dictatorship (1964-1985), emphasizing his unwavering defense of human rights. It analyzes the participation of the Catholic Church in the coup d'état and its perpetuation, contrasting it with the actions of the cardinal, who conceived the Operação Periferia, founded the Comissão Justiça e Paz de São Paulo, and initiated the Brasil Nunca Mais project.

**Keywords:** Dom Paulo Evaristo Arns; human rights; military dictatorship.

## Introdução

Há um debate no campo da historiografia acerca da denominação mais adequada para o regime político instaurado no Brasil entre 1964 e 1985: seria mais apropriado referir-se a uma ditadura militar ou a uma ditadura civil-militar? Com o objetivo de elucidar essa questão, Daniel Aarão Reis (2005, p. 11-12) propõe a utilização do termo "ditadura civil-militar". O autor reconhece que, do ponto de vista conceitual, a expressão "ditadura militar" é correta, uma vez que a gestão do aparato estatal esteve, de fato, sob controle dos militares. No entanto, a inclusão do adjetivo "civil" é fundamental para evidenciar a participação ativa de setores civis no projeto de ruptura institucional promovido pelo golpe de 1964 (Agência Brasil, 2024) e na sustentação do subsequente estado de exceção (Agamben, 2004, p. 15). Sob outra perspectiva, Carlos Fico argumenta que a adoção do termo "ditadura civil-militar", oferece pouca contribuição analítica, pois o fato de determinados segmentos sociais terem apoiado o regime não altera a essência de quem efetivamente controlava e conduzia as instâncias de poder. Seguindo essa lógica, caso se

---

<sup>21</sup> Bacharel em Direito pelo Centro Universitário de Brasília-CEUB. Mestrando em Direito, Estado e Constituição pela Universidade de Brasília.

optasse por nomear todos os grupos que colaboraram com a ditadura de 1964-1985, chegar-se-ia a uma formulação como "ditadura civil-militar-empresarial-midiática-católica", com a adição sucessiva de categorias, resultando em um nominalismo pouco produtivo do ponto de vista acadêmico (Fico, 2017, p. 52).

O fato é que, apesar das divergências quanto à nomenclatura mais adequada para designar o regime instaurado no Brasil entre 1964 e 1985, é consensual entre os historiadores que o golpe militar de 1964 contou com expressiva participação civil. Entre os diversos grupos que disputaram o protagonismo, merece atenção aquele que será posteriormente abordado como elemento central de uma narrativa dissidente: a Igreja Católica. Exemplos emblemáticos dessa atuação no contexto latino-americano podem ser observados no apoio aos golpes de Estado ocorridos no Brasil (1964), no Chile (1973) e na Argentina (1976). Na conjuntura brasileira, é importante destacar que a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) ofereceu apoio direto à ruptura institucional (Paixão in Duve; Herzog, 2024, p. 432-435). Ademais, setores conservadores da sociedade civil, identificados com a fé cristã — especialmente o catolicismo —, mobilizaram-se nas ruas, como por ocasião da Marcha da Família com Deus pela Liberdade (Cordeiro, 2021, p. 6), em defesa da intervenção militar.

Nesse panorama, a aliança entre lideranças religiosas e setores militares foi decisiva para a concretização dos golpes de Estado na América Latina. No entanto, é importante ressaltar que o apoio à ruptura institucional não foi unânime entre os membros do alto clero da Igreja Católica no Brasil. Entre as figuras que se posicionaram publicamente contra o regime de exceção, destacam-se Dom Hélder Câmara, arcebispo emérito de Olinda e Recife, e, Dom Paulo Evaristo Arns, cardeal e arcebispo emérito de São Paulo, cuja trajetória constitui o foco central deste artigo.

### **A (r)existência de Dom Paulo Evaristo Arns**

Quantas lutas podem ser abraçadas por um único ser humano? Quantas vidas podem ser tocadas por apenas uma existência? A trajetória de Dom Paulo Evaristo Arns desafia concepções tradicionais sobre a individualidade e o alcance da ação humana. É sobre essa narrativa dissonante em relação ao contexto da ditadura militar brasileira de 1964-1985 que pretendo me debruçar com maior profundidade. Paulo Evaristo Arns, quinto dos treze filhos de Gabriel Arns e Helena Steiner, nasceu em 14 de setembro de 1921, em Forquilha, Santa Catarina, e faleceu em 14 de dezembro de 2016, em São Paulo. Ao longo de seus noventa e cinco anos de vida, destacou-se pelo engajamento na defesa dos

direitos humanos, enfrentando o aparato repressivo do Estado brasileiro<sup>22</sup> e posicionando-se constantemente ao lado dos mais vulneráveis. Proveniente da Ordem Franciscana<sup>23</sup> e adepto da Teologia da Libertação<sup>24</sup> (Carvalho, 2013, p. 41), Dom Paulo não utilizava de sua hierarquia eclesiástica como instrumento de ostentação. Um exemplo concreto do desapego de Dom Paulo Evaristo Arns aos bens materiais, bem como de seu compromisso com a justiça social, foi a venda do Palácio Episcopal, residência oficial do arcebispo, cujo valor, equivalente a cinco milhões de dólares, foi destinado à construção de 1.200 centros comunitários nas periferias de São Paulo (Carvalho, 2013, p. 102). As regiões periféricas da cidade, receberam, durante sua gestão, uma atenção inédita, possivelmente sem precedentes antes ou depois de seu episcopado.

Mais do que isso, em um contexto no qual a própria Igreja Católica, como visto anteriormente, apoiou o golpe de Estado de 1964, Dom Paulo Evaristo Arns, nomeado bispo auxiliar de São Paulo em 1966, foi rapidamente confrontado com a dura realidade dos prisioneiros comuns e políticos. Seu primeiro contato direto com um preso político ocorreu com a detenção da mãe Maurina Borges, em 25 de outubro de 1969, acusada de colaborar com militantes da Frente Armada de Libertação Nacional. Exilada no México, mãe Maurina apenas retornaria ao Brasil após a promulgação da Lei da Anistia. A partir desse episódio, visitas à Penitenciária Estadual e à Casa de Detenção de São Paulo (Carandiru) tornaram-se parte da rotina pastoral de Dom Paulo (Carvalho, 2013, p. 51, 244).

O momento em que Dom Paulo Evaristo Arns assume a Arquidiocese de São Paulo está intrinsecamente vinculado aos desdobramentos do Concílio Vaticano II, realizado entre 1962 e 1965, que, entre suas principais diretrizes, visava aproximar a Igreja Católica das camadas mais pobres da sociedade. Paralelamente, sua atuação respondia ao crescimento desordenado das periferias paulistanas ao longo da década de 1960. Inserido nesse cenário, Dom Paulo desenvolveu uma teologia prática que resultou na criação da chamada Operação Periferia, lançada em 1972. Trata-se de uma iniciativa da Arquidiocese de São Paulo voltada ao apoio aos moradores das regiões periféricas em áreas essenciais, como educação, moradia, transporte e, claro, orientação religiosa (Villas Bôas; Marchini, 2017, p. 296, 300). Essa ação contribuiu de forma significativa para o fortalecimento dos vínculos entre a periferia e o centro urbano, incentivando a formação de

---

<sup>22</sup> O Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) abriu um total de 46 fichas para monitorar as atividades consideradas "subversivas" de Dom Paulo Evaristo Arns durante sua liderança à frente da Arquidiocese de São Paulo (Carvalho, 2013, p. 74).

<sup>23</sup> Ordem da Igreja Católica que se inspira na vida de São Francisco de Assis, com ênfase no desprendimento de bens materiais (voto de pobreza), como um princípio fundamental de missão.

<sup>24</sup> Movimento teológico surgido nas décadas de 1960 e 1970, inspirado pelo Concílio Vaticano II, como uma resposta às profundas desigualdades sociais, econômicas e políticas enfrentadas por grande parte da população latino-americana.

comunidades engajadas — tanto cristãs quanto leigas — e promovendo o surgimento de novas lideranças populares (Domezi, 2022, p. 85).

Em 1973, Dom Paulo Evaristo Arns fundou a Comissão Justiça e Paz de São Paulo, com a principal incumbência de reunir informações sobre as prisões de indivíduos que se opunham ao estado de exceção. Com os dados coletados, Dom Paulo realizava visitas ao comandante do II Exército, buscando interceder em favor dos perseguidos: presos, torturados e desaparecidos (Carvalho, 2013, p. 109). A respeito das origens da comissão, o próprio Dom Paulo fez a seguinte reflexão:

“Pensei em comissão de defesa contra a tortura e contra as prisões. Foi aí que vi que já existia em Roma, fundada por Paulo VI, uma Comissão (Justiça e Paz), da qual participava um membro da Universidade de Notre Dame, que mais tarde me concedeu o título de Doutor Honoris Causa, juntamente com Jimmy Carter. Quando fui a Roma, este homem me disse o que fazer. Alertou para não deixar ninguém sozinho, para formar uma comissão de juristas e de pessoas respeitáveis, de notáveis dentro da sociedade.

[...]

Tínhamos muitas visitas da polícia, que queria saber onde estava a sede da Comissão Justiça e Paz. E dizíamos que era em Roma, no Vaticano. E a sede está lá mesmo, porque a daqui é a aprovada por um membro da Comissão romana. Nossa Comissão difere de todas, no Brasil, por ser especializada em defender os perseguidos e os pobres.” (Fester, 2005, P. 32).

Outro episódio significativo na vida do cardeal Dom Paulo Evaristo Arns foi o culto ecumênico realizado em 31 de outubro de 1975, em memória de Vladimir Herzog, jornalista assassinado nas dependências do DOI-CODI de São Paulo. Embora as forças de repressão tenham inicialmente apresentado a versão de autoextermínio, as condições em que o corpo foi encontrado — pendurado na janela da cela, a uma altura incompatível com um ato de tamanho desespero — suscitavam suspeitas de tortura e assassinato. A confirmação oficial da versão de homicídio só viria muitos anos depois, em 15 de março de 2018, com a sentença condenatória do Brasil perante a Corte Interamericana de Direitos Humanos. Entretanto, durante o culto ecumênico, que contou com a presença dos rabinos Henry Sobel e Marcelo Ritner, além do reverendo Jaime Wright, Dom Paulo Evaristo Arns pronunciou, de forma contundente, as palavras que ecoariam em uma multidão de oito mil pessoas: "Basta! Vladimir Herzog foi assassinado" (Carvalho, 2013, p. 177).

Para concluir a análise de alguns episódios marcantes na vida de Dom Paulo Evaristo Arns, é imprescindível mencionar o projeto Brasil Nunca Mais, que se inicia com um prefácio de Sua Eminência. Este projeto resulta de um esforço conjunto de religiosos, jornalistas, historiadores, profissionais do direito, arquivistas e diversos outros colaboradores, e foi realizado na clandestinidade a partir de documentação extraída das próprias forças de repressão (Arns, 2022, p. 22). O Brasil Nunca Mais representa um marco

na mobilização da sociedade civil, ainda sob o regime militar, em defesa do direito à verdade. O projeto revelou aquilo que o regime desejava ocultar: a tortura sistemática utilizada pelas forças de repressão contra os chamados "inimigos do regime". O trabalho expõe de forma crua e detalhada os métodos de tortura empregados, dentre eles: o pau-de-arara; choque elétrico; "pimentinha"; dobradores de tensão; afogamento; cadeira do dragão; geladeira; o uso de insetos, animais e produtos químicos; além de lesões físicas; e até mesmo a tortura de crianças, mulheres e gestantes. A divulgação desse extenso relato, repercutiu tanto no Brasil quanto internacionalmente, desempenhando um papel crucial no enfraquecimento da já caduca ditadura militar e na aceleração da abertura política que se concretizaria nos anos seguintes (Carvalho, 2013, p. 285).

### **Considerações finais**

A trajetória de Dom Paulo Evaristo Arns durante a ditadura militar brasileira de 1964-1985 é marcada por uma resistência constante ao regime de exceção e pela defesa intransigente dos direitos humanos. Ao assumir a Arquidiocese de São Paulo, ele se comprometeu com as periferias e com a luta pela justiça social, criando iniciativas como a Operação Periferia e a Comissão Justiça e Paz de São Paulo. Sua atuação, além de confrontar a repressão do Estado, mobilizou a sociedade civil em torno da verdade, como exemplificado pelo projeto Brasil Nunca Mais. A coragem e a liderança de Dom Paulo foram fundamentais no confronto à ditadura, tornando-o uma figura emblemática na história da luta pelos direitos humanos no Brasil. Ele foi um símbolo de resistência, inspirando tanto os que ocupavam posições de destaque quanto os cidadãos comuns a não se acovardarem diante da injustiça. Em tempos turbulentos, Dom Paulo transformou sua vida e o alto cargo que ocupava em um exemplo de (r)esistência, reafirmando que a violação de direitos nunca deve ser tolerada, em momento algum.

### **Referências**

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. Tradução de Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

ARNS, Dom Paulo Evaristo. **Brasil: nunca mais**. Editora Vozes, 2022.

CARVALHO, Ricardo. **O cardeal da resistência: as muitas vidas de dom Paulo Evaristo Arns**. Instituto Vladimir Herzog Editora, 2013.

CORDEIRO, Janaína Martins. A Marcha da Família com Deus pela liberdade em São Paulo: direitas, participação política e golpe no Brasil, 1964. **Revista de História (São Paulo)**, n. 180, p. a01720, 2021.

DOMÉZI, Maria Cecília. Dom Paulo Evaristo Arns e a operação periferia. **Revista de Cultura Teológica**, 2022.

FESTER, Antônio Carlos Ribeiro. **Justiça e paz: memórias da comissão de São Paulo**. Edições Loyola, 2005.

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

MOURA, Bruno de Freitas. Ditadura militar ou civil-militar? Saiba o que está por trás dos nomes. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro. 31 de março de 2024. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-03/ditadura-militar-ou-civil-militar-saiba-o-que-esta-por-tras-dos-nomes>>. Acesso em: 27 de abril de 2025.

PAIXÃO, Cristiano. Dictatorships. In: DUVE, Thomas; HERZOG, Tamar (Orgs.). **The Cambridge history of Latin American law in global perspective**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2024, pp. 422-460.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura militar, esquerdas e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

VILLAS BOAS, Alex; MARCHINI, Welder Lancieri. O Cristianismo moderno de Dom Paulo Arns. **Revista de Cultura Teológica**, n. 90, p. 279-303, 2017.

# “VOZES SILENCIADAS”: A MEMÓRIA DE LAURA MARQUES NA MILITÂNCIA DE RESISTÊNCIA A DITADURA CIVIL – MILITAR EM SERGIPE

Maria Aline Matos de Oliveira<sup>25</sup>

Universidade Federal de Sergipe

E-mail: mariaaline.historia@gmail.com

**Resumo:** A participação feminina em movimentos sociais e no ativismo político durante a ditadura civil-militar no Brasil (1964 – 1985), permanece um tema pouco explorado na historiografia. Esta pesquisa tem o objetivo de analisar, sob uma perspectiva da história e memória, o protagonismo de Laura Marques que foi presa e torturada no DOI – CODI, grávida de poucos meses. Ela era militante do movimento estudantil, do Partido Comunista Brasileiro e atuou no Movimento Feminino pela Anistia em Sergipe.

**Palavras-chave:** História. Mulheres. Ditadura.

**Abstract:** Women's participation in social movements and political activism during the civil-military dictatorship in Brazil (1964- 1965) remains a theme little explored in historiography. This research aims to analyze, from a perspective of history and memory, the protagonism of Laura Marques who was arrested and tortured at DOI – CODI, a few months pregnant. She was a militant of the student movement, the Brazilian Communist Party and was active in the Women's Movement for Amnesty in Sergipe.

**Keywords:** History; Women; Dictatorship.

## Introdução

Escrever sobre a história das mulheres que atuaram no ativismo político de resistência à ditadura civil-militar no Brasil representa um “acerto de contas com o passado” e uma forma de garantir o direito à recuperação da memória de tantas mulheres que ousaram insurgir-se contra um sistema repressivo. Essas mulheres<sup>26</sup> desafiaram o padrão social imposto, que delimitava um espaço restrito para a participação feminina na sociedade. A estrutura machista e patriarcal permaneceu predominante em diversos aspectos sociais e de classe, restringindo significativamente a participação feminina na esfera pública. Durante longos períodos, a possibilidade de narrar a própria história foi inacessível para as mulheres, inclusive no âmbito historiográfico. “[...] Assim, o olhar de homens sobre os homens, os arquivos públicos calam as mulheres” (PERROT, 2005, p. 34-35).

---

<sup>25</sup> Mestra em História pelo Programa de Pós- Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe (PROHIS), Especialista em História do Brasil (Universidade do Iguazu).

<sup>26</sup> Em relação à exclusão da mulher na história, ver: PERROT, Michelle. As mulheres ou silêncio da história. São Paulo: EDUSC, 2005.

Dentro desse contexto, era impensável que uma mulher rompesse com o papel tradicionalmente atribuído a ela e, ainda mais, tornasse-se militante de um partido político. A adesão a partidos de esquerda e a atuação na linha de frente da resistência eram consideradas não apenas transgressões políticas, mas também infrações morais, passíveis de condenação tanto no âmbito familiar quanto no social. Apesar dessas adversidades, muitas mulheres desafiaram as normas estabelecidas e engajaram-se na luta contra a ditadura, participando de diferentes formas de militância. Algumas atuaram de maneira estratégica e clandestina, enquanto outras optaram pelo enfrentamento armado<sup>27</sup> no combate direto contra o regime. Além disso, houve aquelas que se dedicaram à militância intelectual e de conscientização política, como foi o caso de Eunice Paiva, cuja atuação foi fundamental para a luta pelos direitos humanos e indígenas e de Therezinha Zerbine na criação do Movimento Feminino pela Anistia no Brasil (TEODÓZIO, 2021).

Por muito tempo, a historiografia da resistência à ditadura civil-militar no Brasil (1964–1985) invisibilizou a participação feminina, evidenciando uma lacuna significativa nos estudos acadêmicos sobre o protagonismo das mulheres e de gênero, especialmente na luta contra o regime autoritário. Nesse contexto, esta pesquisa tem o objetivo de analisar, sob uma perspectiva da história e memória, o protagonismo de Laura Maria Marques, militante de resistência à ditadura civil-militar em Sergipe que foi presa e torturada no DOI – CODI, grávida de meses da sua primeira filha. Ela atuou no **Movimento Estudantil Sergipano**, no **Partido Comunista Brasileiro (PCB)**, no **Movimento Feminino pela Anistia** em Sergipe e no Conselho da Condição Feminina. Assim, sua trajetória atravessa três momentos centrais: o período anterior à repressão, a resistência durante o regime e o processo de reconstrução no contexto da redemocratização.

A metodologia empregada neste estudo é a **História Oral**, a partir da análise do depoimento de Laura Marques, concedido à Comissão Estadual da Verdade de Sergipe em 2016. O método de investigação de uma entrevista que se tornou um documento histórico segue a estrutura de **análise de dados qualitativos**, permitindo a interpretação do relato em seu contexto histórico e social. A **História Oral** constitui uma metodologia que possibilita dar voz a grupos historicamente marginalizados, promovendo a valorização de narrativas que, muitas vezes, não são contempladas nos registros oficiais. Nesse sentido, conforme Thompson, a História Oral "[...] devolve a história às pessoas em suas próprias palavras. E ao lhes dar um passado, ajuda-as também a caminhar para um futuro construído por elas mesmas" (1992, p. 337). Além de produzir fontes históricas originais, a

---

<sup>27</sup> Em relação a atuação de militantes na luta armada e na militância, ver: **TELES, Amelinha (Org.). Luta, substantivo feminino: mulheres torturadas, desaparecidas e mortas na resistência à ditadura.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.

História Oral estabelece um diálogo interdisciplinar com diversas áreas do conhecimento, como as **Ciências Sociais, a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia**. De acordo com Michael Pollak, essa metodologia representa "uma das possibilidades de reintroduzir nas ciências humanas, depois do período estruturalista, uma escrita não apenas subjetiva, mas, sobretudo, literária" (1989, p. 210). Dessa forma, a História Oral se apresenta como um instrumento essencial para a construção de novas perspectivas historiográficas, ampliando a compreensão sobre o passado a partir da experiência e da memória dos sujeitos históricos.

A fundamentação teórica deste estudo baseia-se nas contribuições de autores como Michelle Perrot, Joan Scott, Michael Pollak, Jacques Le Goff, Maurice Halbwachs. Esses referenciais permitem articular memória e história na construção de uma abordagem interdisciplinar.

A resistência feminina à ditadura civil-militar no Brasil não apenas demonstrou a capacidade de luta dessas mulheres, mas também contribuiu para a ampliação do debate sobre gênero, participação política e direitos sociais. O resgate dessas memórias não se trata apenas de reconhecer suas trajetórias, mas também de compreender como suas ações impactaram as transformações políticas e sociais subsequentes.

### **A ousadia de Laura Marques ao levanta-se contra a ditadura**

**Mulheres que ousaram levantar-se!** Essa talvez seja a melhor maneira de iniciar a trajetória de **Laura Marques**<sup>28</sup>, uma militante que enfrentou, resistiu e insurgiu-se contra o sistema repressivo da ditadura civil-militar em **Sergipe**. "**Resistir é preciso**"<sup>29</sup>, esse lema foi adotado por tantas mulheres que, de forma semelhante e em períodos simultâneos, dedicaram-se à luta política, arriscando suas vidas, empregando esforços e, acima de tudo, demonstrando **ousadia** em diferentes frentes de resistência.

O compromisso feminino com a luta política envolveu a **ruptura com as normas sociais que restringiam a participação feminina ao espaço doméstico**. Esse é o caso da militante sergipana **Laura Marques**, que, em **1967**, ainda como estudante do curso de História da **Universidade Federal de Sergipe (UFS)**, iniciou uma trajetória que desafiava os padrões estabelecidos para as mulheres, tradicionalmente vinculadas ao lar e à passividade. Durante sua graduação, filiou-se ao **Partido Comunista Brasileiro (PCB)** e,

---

<sup>28</sup> Este artigo deriva da dissertação de mestrado da autora, "Em Busca da Liberdade: memória do movimento feminino pela anistia em Sergipe (1975 – 1979)", especialmente do Capítulo III, desenvolvida no Programa de Pós- Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe. O qual foi publicado em livro. Ver: OLIVEIRA, Maria Aline Matos. *Em Busca da Liberdade: Memória do Movimento Feminino pela Anistia em Sergipe (1975- 1979)*. Aracaju, SEGRASE, 2021.

<sup>29</sup>A frase "resistir é preciso" foi amplamente utilizada por militantes, intelectuais e artistas engajados na luta contra a repressão, sendo apropriada por diversos grupos de resistência.

ao tornar-se militante, assumiu a responsabilidade pela **base universitária** de divulgação clandestina do partido. Seu objetivo era mobilizar o maior número possível de estudantes da Universidade Federal de Sergipe e integrá-los à organização.

Para expandir essa atuação, Laura Marques assumiu a **presidência da Associação Atlética da Faculdade de Filosofia** da Universidade Federal de Sergipe, participou de inúmeras reuniões, recrutou novos membros para o PCB e promoveu a circulação de materiais de conscientização política. Entre as principais publicações divulgadas estava o jornal "**A Voz Operária**", boletim oficial do partido, que chegava de forma secreta à base universitária. Seu engajamento no movimento estudantil e na resistência política fez dela uma **figura central na luta contra a ditadura civil-militar em Sergipe**, destacando-se na articulação entre a militância intelectual e a mobilização direta contra o regime (OLIVEIRA, 2021).

No contexto de sua militância no Partido Comunista Brasileiro (PCB), em 1968, Laura Marques participou do XXX Congresso da União Nacional dos Estudantes (UNE), realizado na cidade de Ibiúna, São Paulo, representando Sergipe como suplente do Conselho Universitário. Nessa ocasião, esteve acompanhada por Wellington Manguiera, seu companheiro, e um grupo de estudantes sergipanos. No entanto, o congresso foi interrompido por uma operação militar, na qual o local do evento foi cercado pelo Exército e pela polícia paulista, resultando na prisão de diversos estudantes, incluindo Laura Marques.

Após a detenção, os militantes foram encaminhados ao Presídio Tiradentes, onde tiveram seus nomes fichados pelos órgãos de repressão antes de serem liberados. Imediatamente após a soltura, Laura Marques e os demais estudantes retornaram a Sergipe. No entanto, as consequências de sua participação no congresso não cessaram nesse momento.

Laura Marques foi indiciada no Inquérito Policial Militar (IPM) instaurado contra todos os envolvidos no congresso de Ibiúna, sob a acusação de subversão e participação em atividades contrárias ao regime vigente. Além disso, conforme apontado no relatório do Serviço Nacional de Informações (SNI) de 1972, sob o título "Candidatos a UAPPL"<sup>30</sup>, Laura Marques também foi indiciada pelo IPM de Sergipe, acusada de subversão no contexto do movimento estudantil da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Esses registros evidenciam que as forças repressivas do regime militar monitoravam suas atividades políticas, demonstrando o alto grau de vigilância e perseguição imposto sobre militantes engajados na resistência à ditadura civil-militar (OLIVEIRA, 2021). Desse modo, os passos de resistência da militante estavam sendo vigiados e ela não tenha noção disso.

---

<sup>30</sup> Essas informações sobre a participação de Laura Marques no XXX Congresso da UNE estão presentes nos documentos do SNI: AC\_ACE51929-72. Serviço Nacional de Informação. Assunto, candidatos à UAPPL – Laura Maria Ribeiro. 1972. In: acervo da Comissão Estadual da Verdade de Sergipe – Paulo Barbosa de Araújo.

## “O Grito mudo” de Laura nos porões do DOI - CODI

Segundo relato de Laura Marques (2016),<sup>31</sup> após o episódio de Ibiúna, ela e Wellington Manguiera, seu companheiro, retornaram a Aracaju e foram convidados pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) a integrar um programa de formação de quadros em Moscou. Ainda de acordo com seu depoimento, em 1970, com o agravamento da repressão após a promulgação do Ato Institucional nº 5 (AI-5), diversos militantes foram presos, e, diante do fato de que ela e seu companheiro estavam sendo processados, optaram por deixar o país de forma legal e seguir para a União Soviética. Sobre essa decisão, Laura Maria afirma que: "O partido providenciou passaporte e tudo [...] depois fomos para Moscou. Lá, a gente estudou Ciências Sociais, que é a formação do quadro: Economia, Filosofia, História, Materialismo Dialético e Histórico. Então, vivemos dois anos lá" (MARQUES, 2016).

Após dois anos em Moscou, entre 1970 e 1972, Laura Marques e Wellington Manguiera decidiram retornar ao Brasil. De acordo com Marques (2016), o Partido Comunista Brasileiro (PCB) os mantinha informados sobre a conjuntura política do país e comunicou que o processo referente à participação no Congresso de Ibiúna já havia sido julgado, sem que houvesse condenação. Diante dessa informação, o casal optou por retornar a Sergipe. Sobre esse momento, Laura relatou: "Voltamos até um pouco tranquilos, chegamos a Salvador, ficamos na casa de uma tia e entramos em contato com a família para saber como estava tudo aqui. [Falaram:] Está tudo bem" (MARQUES, 2016). Contudo, o casal desconhecia o fato de que as forças repressivas do regime já estavam cientes de sua ligação com o PCB e de sua viagem a Moscou. Assim, ao chegarem a Aracaju, foram imediatamente detidos pela Polícia Federal e encaminhados ao quartel da 6ª Região Militar, em Salvador.

Segundo Laura Marques (2016), durante o período de detenção, Wellington Manguiera foi brutalmente torturado pelos militares, que buscavam informações sobre sua atuação política e sua relação com o Partido Comunista. Em seus depoimentos, ele assumiu toda a responsabilidade, afirmando que Laura não tinha conhecimento de suas atividades, sendo apenas sua esposa. No entanto, essa alegação não impediu que Laura Marques fosse submetida a tortura física, psicológica e sexual.

---

<sup>31</sup> Este artigo tem como fonte o depoimento da militante **Laura Maria Marques**, concedido à **Comissão Estadual da Verdade de Sergipe** em 2016. Ver: **MARQUES, Laura Maria Ribeiro**. Depoimento concedido à Comissão Estadual da Verdade de Sergipe, em 22 de março de 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aXEZqZp7S4E>. Acesso em: 20 fev. 2025.

Após esse período inicial de repressão, o casal foi transferido para o Rio de Janeiro, onde permaneceram detidos no DOI-CODI, localizado na Rua Barão de Mesquita. Durante esse novo estágio de encarceramento, Laura Marques passou por sessões de tortura, sendo forçada a despir-se e submetida, em diversas ocasiões, ao que denominou como "exame de toque", expressão que utilizou para descrever as violações sexuais e estupro sofridas no período (OLIVEIRA, 2021).

Fingiu ser médico para fazer “exame de toque” em mim, mandaram tirar a roupa, tinha um [militar] que ia todo dia lá, apertava minha barriga, fazia “exame de toque” eu não aguentava aquilo, mas tive que deixar, eu não sei o que ele fazia [...] eu não sei sabe, se era para me humilhar, ou se era pra ver o meu grau de resistência. E a gente ficava pianinho mesmo, tinha que ficar acomodada e deixar (MARQUES, 2016).

Durante seu período de encarceramento, Laura Marques foi submetida a tortura psicológica e sexual, estando grávida de seu primeiro filho. Manteve-se presa em uma solitária, privada de luz solar e em condições desumanas de abuso e sofrimento. Diante desse cenário extremo, Marques relatou: “Eu me preparei para a morte. Vou morrer [...] a gente vai morrer por uma causa justa” (Marques, 2016). Ela acreditava que não sobreviveria à prisão, considerando a brutalidade da repressão política à qual estava submetida. No entanto, após alguns meses de detenção no presídio do Rio de Janeiro, foi libertada juntamente com seu companheiro.

Ao retornarem a Aracaju, ambos enfrentaram um contexto de medo e insegurança, resultado da perseguição política e da violência sofrida. Segundo Marques (2016), Wellington Manguiera apresentava sequelas psicológicas severas, decorrentes das torturas a que foi submetido durante o período de prisão. “E aí tivemos que mudar o foco, Wellington ficou quase louco! Eu na condição de mulher, de grávida, eu tinha aquele feto dentro de mim, aquilo me dava uma fortaleza, e eu era mais forte que Wellington, com certeza” (MARQUES, 2016).

Gradualmente, Laura Marques e Wellington Manguiera retomaram o convívio social e, com o apoio de seus familiares, conseguiram reinserir-se em atividades profissionais. Em 1974, logo após o nascimento de sua filha, Laura Marques, formada em História, ingressou na Secretaria de Educação do Estado de Sergipe como professora. Wellington Manguiera, por sua vez, tornou-se funcionário do Cotinguiba Esporte Clube. Durante esse período, o casal afastou-se das atividades partidárias no PCB, uma vez que continuavam a ser monitorados pelos órgãos de repressão. De acordo com Marques (2016), naquele momento, era necessário "mudar o foco". Dessa forma, o casal de militantes, com cautela, iniciou o processo de reconstrução de suas vidas, contando com o apoio de familiares e amigos.

Laura Marques, atuando como professora, manteve seu compromisso com a luta política e social. Em 1978, quatro anos após sofrer tortura no DOI-CODI do Rio de Janeiro, tornou-se integrante do Movimento Feminino pela Anistia em Sergipe. Nesse contexto, engajou-se novamente na militância, agora ao lado de um grupo de mulheres, na defesa da liberdade e na luta pela redemocratização do Brasil.

Sua trajetória de resistência reflete o compromisso contínuo com a militância política, uma vez que, mesmo após um período de prisão e repressão, retomou sua atuação no Movimento Feminino pela Anistia (MFPA) na década de 1970. Em seu próprio relato, Marques enfatizou sua determinação ao integrar-se ao movimento: "para o movimento de mulheres, eu fui, assim, com toda a garra, consciente que a gente tinha que lutar mesmo" (MARQUES, 2016). Dessa forma, a campanha pela anistia representou uma continuidade de sua militância iniciada no Partido Comunista Brasileiro (PCB), que fora interrompida ou reduzida devido à repressão política. Verifica-se, portanto, uma atuação militante dual em sua trajetória, pois, enquanto lutava pela anistia política, também defendia os princípios da ideologia comunista, reafirmando seu engajamento em prol das liberdades democráticas e dos direitos políticos no Brasil.

### **Considerações Finais**

A participação das mulheres na luta contra a ditadura civil-militar no Brasil permanece, ainda hoje, um tema pouco explorado pela historiografia. A reconstrução da trajetória das militantes que resistiram a esse regime autoritário representa um desafio, mas também uma necessidade urgente. O ato de insurgir-se contrarregimes opressores é, por si só, uma atitude extraordinária; contudo, quando protagonizado por mulheres, adquire um significado ainda mais relevante, considerando o contexto de exclusão, silenciamento e estigmatização historicamente impostos ao sexo feminino. Dessa forma, reescrever a história dessas militantes não apenas recupera suas contribuições políticas e sociais, mas também amplia o debate sobre os papéis de gênero na resistência e na construção da memória histórica.

Observa-se que as mulheres militantes, assim como Laura Marques, tinham um elemento em comum: o desejo de ação, de ajuda, de apoio e de libertação, tanto dos outros quanto de si mesmas. Mas elas conseguiram alcançar seus objetivos? Possivelmente, sim. Dentro ou fora dos partidos de oposição, no movimento estudantil, na luta pela anistia, em movimentos feministas e em diversas outras formas de resistência, essas mulheres deixaram sua marca na história. Suas ações foram fundamentais na luta pela redemocratização do Brasil e contra o sistema repressivo da ditadura civil-militar.

Por essa razão, a reescrita dessa história é fundamental. Relembrar a memória de tantas mulheres – mães, filhas, amigas e companheiras – que ergueram suas vozes para denunciar injustiças e resistiram, mesmo diante da repressão, é um compromisso com a verdade histórica. Muitas vezes silenciadas, essas mulheres, como fênix, renasceram das cinzas a cada tentativa de apagamento, reafirmando seu papel na luta contra o autoritarismo.

A militante Laura Marques simboliza a resistência e a determinação de uma mulher que enfrentou a repressão da ditadura civil-militar. Sua trajetória reflete a coragem de inúmeras mulheres que, assim como ela, ergueram suas vozes em defesa da liberdade e da democracia. Avante, elas ainda estão aqui...

Os resultados deste trabalho destacam as mulheres como protagonistas da resistência à ditadura civil-militar, reafirmando sua relevância na historiografia. A visibilidade conferida a esses itinerários femininos contribui para a construção de uma memória coletiva que reconhece a importância das mulheres na luta contra a repressão. Além disso, evidencia-se a urgência de se ampliar os estudos sobre a atuação feminina, de modo a consolidar uma historiografia mais inclusiva e representativa.

## Referências Bibliográficas

DUBY, Georgy; PERROT, Michelle. *História das Mulheres do Ocidente: o século XX*. Porto: edições Afrontamento, 1994.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: UNICAMP, 2003.

MARQUES, Laura Maria Ribeiro: *Depoimento concedido a Comissão Estadual da Verdade de Sergipe*, em 22 de março de 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=aXEZqZp7S4E>. Acesso em: 20 fev. 2025.

OLIVEIRA, Maria Aline Matos. *Em Busca da Liberdade: Memória do Movimento Feminino pela Anistia em Sergipe (1975- 1979)*. Aracaju, SEGRASE, 2021.

PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. *Dossiê: História das Mulheres no Ocidente. Caderno Pagu*, v. 4, p. 9-25, 1995.

———. *As mulheres ou silêncio da história*. São Paulo: EDUSC, 2005.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-2012, 1992.

———. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-5, 1989.

PEDRO, Joana Maria; WOLFF, Cristina Scheibe. *As dores e delícias de lembrar a ditadura no Brasil: uma questão de gênero*. História Unisinos, São Leopoldo, v. 15, p. 398-405, set/dez. 2011.

ROCHA, Raquel Caminha. *Gênero e produção memorialística sobre a militância de mulheres contra a ditadura civil -militar brasileira (1976 – 2014)*. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós – Graduação em História, Fortaleza, 2017.

SCOTT, Joan. *História das mulheres*. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

———. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

TEODÓZIO, Ana Cristina. *Enredos de Resistência da Família Paiva: Violência Política e Solidariedade e Afetuosidade (1971- 2015)*. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2020.

**TELES, Amelinha (Org.)**. *Luta, substantivo feminino: mulheres torturadas, desaparecidas e mortas na resistência à ditadura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 2010.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

## FERIDAS ABERTAS: SANGUES DE UM ETNOGENOCÍDIO INDÍGENA NO PASSADO-PRESENTE

Ramon Nere de Lima<sup>32</sup>

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)

E-mail: [ramonnere99@gmail.com](mailto:ramonnere99@gmail.com)

**Resumo:** Este texto investiga como as violências sistematicamente praticadas contra os povos indígenas pelo Estado brasileiro, especialmente ao longo do século XX, continuam a moldar relações sociais, culturais e territoriais no presente. Por meio de análise documental e teórica, examinam-se acontecimentos tratados nos documentários *Reformatório Krenak* (2016) e *Arara* (2017) e as implicações contemporâneas do *Marco Temporal*, evidenciando a perpetuação de lógicas coloniais e genocidas. Argumenta-se que essas práticas representam não apenas violações históricas, mas um projeto contínuo de desumanização, exigindo reflexão ética, política e social. Conclui-se com um chamado à ação para transformar memória em reparação e conhecimento em resistência.

**Palavras-chave:** etnogenocídio; povos indígenas; biopoder.

**Abstract:** This paper investigates how the violences systematically perpetrated against Indigenous peoples by the Brazilian State—especially throughout the twentieth century—continue to shape contemporary social, cultural, and territorial relations. Through documentary and theoretical analysis, it examines events portrayed in the films *Reformatório Krenak* (2016) and *Arara* (2017), as well as the contemporary implications of the *Marco Temporal*, highlighting the enduring presence of colonial and genocidal logics. The argument put forward is that these practices constitute not only historical violations, but an ongoing project of dehumanization, demanding ethical, political, and social reflection. The study concludes with a call to action: to transform memory into reparation, and knowledge into resistance.

**Keywords:** ethnocide; Indigenous peoples; biopower.

### Jiquíti nincábu-bi<sup>33</sup>

A história dos povos indígenas no Brasil é, antes de tudo, uma narrativa de resistência e sobrevivência em face de processos violentos de dominação, apagamento e etnogenocídio<sup>34</sup>. Este texto propõe-se a investigar como essas violências,

---

<sup>32</sup> Doutorando em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e mestre em História pela Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA).

<sup>33</sup> Jiquíti nincábu-bi (introdução), nincátibu isinti-ja siná (palavras de dor e raiva) e nincátibu reboti-bi (considerações finais) são palavras construídas, pensadas, sentidas e refletidas desde a língua waripano ou panobo.

<sup>34</sup> Não há como um genocídio indígena não ser também etnocida, assim como não há como o etnocídio não fazer parte do genocídio, justamente porque nossa cultura, línguas, costumes e modos de vida não são apenas

sistematicamente praticadas pelo Estado brasileiro ao longo do século XX, continuam a moldar as relações entre sociedade, território e identidade no presente. O etnogenocídio indígena, longe de ser uma página virada nos arquivos da história, manifesta-se em formas adaptadas que carregam a mesma lógica de extermínio cultural e desumanização.

Diante deste cenário, algumas questões orientam a análise aqui empreendida: como o Estado brasileiro estruturou mecanismos de repressão e destruição cultural contra os povos indígenas? De que forma esses mecanismos se articulam com projetos políticos e econômicos que ignoram e atropelam direitos originários? E, sobretudo, quais os impactos simbólicos, sociais e espirituais dessas violências sobre as comunidades indígenas e sobre o tecido social mais amplo? Ao longo deste texto, examinamos episódios emblemáticos – como o Reformatório Krenak (2016) (através do documentário homônimo), além de fazer alusão ao massacre dos Waimiri-Atroari e as implicações contemporâneas do Marco Temporal – para compreender os dispositivos de poder e controle que sustentam esse processo.

Com base em contribuições teóricas e relatos documentais, buscamos não apenas denunciar as marcas indeléveis de um passado-presente colonial, mas também refletir sobre os desafios éticos, políticos e epistemológicos que se impõem a historiadores, educadores e cientistas sociais. A partir dessa perspectiva, o texto convoca o leitor a enxergar o etnogenocídio indígena como uma ferida aberta que não apenas exige memória e reparação, mas que também interpela as estruturas de poder que sustentam sua perpetuação.

Falar dessas violências é também tocar os limites da linguagem. Porque aquilo que se impôs aos corpos indígenas — o confinamento, o silenciamento, o apagamento — reverbera na forma como se escreve a história. Não basta denunciar os eventos: é preciso interrogar os modos pelos quais eles foram narrados, esquecidos ou justificados. A linguagem, aqui, não é isenta; ela é território em disputa. Quando o Estado escreve sua memória com tinta de legalidade, silencia outras formas de dizer — a oralidade, a imagem, o gesto, o sonho. Os documentários Arara (2017) e Reformatório Krenak (2016), nesse sentido, não apenas registram o passado, mas o desobedecem. São contranarrativas que desafiam o monopólio da história oficial e devolvem às comunidades o direito de contar, sentir e nomear sua própria existência. Contar, então, torna-se gesto político: não para concluir, mas para manter a ferida exposta, pulsante, recusando o esquecimento.

---

nossa cultura apartada de quem somos, mas são nossa própria identidade, são nossa vida (Núñez, 2023, p. 14).

## **Nincátibu isinti-ja siná: reflexões sobre os povos indígenas durante a ditadura civil-militar**

O que abordamos aqui não é uma página passada, não é um “Brasil profundo” que se encontra adormecido nos arquivos. Trata-se de uma ferida aberta que jorra sangue, de um processo contínuo de violência que foi sistematicamente imposto aos povos indígenas e que permanece se atualizando sob novas formas, carregando consigo o mesmo projeto de desumanização e dominação. Com os dados documentados pela Comissão Nacional da Verdade (2014) e os testemunhos dos documentários *Arara* (2017)<sup>35</sup> e *Reformatório Krenak* (2016)<sup>36</sup>, somos convocados a entender como o Estado brasileiro legitimou um etnogenocídio deliberado e sofisticado contra esses povos – e a perceber que esse etnogenocídio não terminou.

A Comissão Nacional da Verdade documenta, em seu relatório, ao menos 8.350 mortes indígenas entre 1946 e 1988, vítimas de políticas de repressão, confinamento, tortura e remoções forçadas. Um dos exemplos mais gritantes dessa violência foi o massacre dos Waimiri-Atroari<sup>37</sup>, ocorrido na década de 1970, quando a construção da BR-174 e o Projeto Grande Carajás<sup>38</sup> resultaram em ataques diretos a essa população. Relatos trazem à tona métodos brutais: envenenamento de alimentos, contágio proposital com doenças, remoções forçadas e ataques armados. Estima-se que a população Waimiri-Atroari<sup>39</sup> foi dizimada em números alarmantes. Esta violência não foi uma consequência acidental de um projeto de infraestrutura; ela foi um componente fundamental da lógica de ocupação territorial e da expansão econômica. Pergunto: quantos mais pereceram sem nome, sem história, sob a justificativa do “progresso” que não os incluía?

---

<sup>35</sup> Documentário **Arara**: um filme sobre um filme sobrevivente (dir. Lipe Canêdo, 2017). Belo Horizonte: Independente. Duração: 13 minutos. Digital, colorido. Diálogos em português e Maxacali, legendas em português e eletrônicas em inglês.

<sup>36</sup> Documentário **Reformatório Krenak** (dir. Rogério Corrêa, 2016), realizado pelo Itaú Cultural em parceria com o Ministério Público Federal – Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão em Minas Gerais. Duração: 22 minutos. Digital, colorido. Diálogos em português, com legendas em inglês e espanhol.

<sup>37</sup> BAINES, Stephen Grant. **Censuras e memórias da pacificação Waimiri-Atroari**. Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Antropologia, 1993.

<sup>38</sup> FERRAZ, Iara; LADEIRA, Maria Elisa. Os povos indígenas da Amazônia oriental e o Programa Grande Carajás – avaliação e perspectivas. In: Hebéte, Jean. (org.) **O cerco está se fechando**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 130-142, 1991.

<sup>39</sup> FEARNSTIDE, Philip Martin. O Genocídio dos Waimiri-Atroari: um possível reconhecimento histórico. **Amazônia Real**, v. 12, 2018.

Os documentários Arara (2017) e Reformatório Krenak (2016) tornam essa violência palpável e insuportavelmente presente. Em Arara (2017), uma cena emblemática mostra um indígena sendo exibido no pau de arara, método de tortura consagrado pela ditadura militar, diante de autoridades de alto escalão, como o general Costa Cavalcanti e o governador de Minas Gerais, Israel Pinheiro. Este ato é simbólico e perverso: o indígena é exibido como um troféu, sua humanidade é anulada em um espetáculo de humilhação. É um recado claro: o controle e a submissão total eram o destino imposto aos que ousavam preservar sua identidade e lutar por seus territórios. O pau de arara, aqui, não é apenas um método de punição; é um meio de comunicação política. Pergunto: que mensagem o Estado buscava transmitir com esse espetáculo? Qual o impacto de tal exibição para a comunidade indígena e para a sociedade mais ampla? Estamos falando de uma pedagogia da opressão, onde o poder ensina pela violência e pela exposição pública do corpo indígena como objeto de controle e sofrimento.

Em Reformatório Krenak (2016), vemos essa mesma violência manifestada de forma ainda mais sistemática e cotidiana. O reformatório, oficialmente criado para “disciplinar” indígenas “desajustados”, operava na prática como um centro de tortura e controle cultural. Ali, qualquer indígena que ousasse falar sua própria língua era confinado em cubículos onde pingos d’água caíam continuamente, privando-o de qualquer possibilidade de descanso. Ao forçar o abandono das línguas e das culturas, o Estado atacava o que constituía e significava ser Krenak, Maxakali, Pankararu e tantos outros povos usando o reformatório como ferramenta de etnocídio. Esta prática nos remete à ideia foucaultiana de biopoder<sup>40</sup>, onde o Estado manipula os corpos e as vidas, exercendo um controle absoluto sobre as identidades culturais. Em que medida podemos falar de “reformatório” quando o verdadeiro propósito era a eliminação física, social, psíquica e cultural?

O documentário também retrata o funcionamento da Guarda Rural Indígena, onde jovens eram recrutados, fardados e obrigados a policiar suas próprias comunidades. Essa formação refletia uma estratégia meticulosa de destruição interna: dividia a comunidade, transformava irmãos em vigilantes e, em última análise, tentava destruir a estrutura social indígena desde dentro. A violência se internalizava, e o indígena se tornava uma extensão da máquina repressiva. Stuart Hall (2003) nos lembra que a identidade é fluida e construída em contextos de poder; aqui, vemos uma tentativa de anular o indígena como sujeito, de criar um agente de dominação que age contra o próprio povo ou outros povos indígenas.

---

<sup>40</sup> O conceito de *biopoder* surge em Foucault como uma forma específica de exercício do poder moderno, que se desloca da soberania clássica (capaz de tirar a vida) para um poder que regula e administra a vida. Em *História da Sexualidade I*, Foucault descreve como o biopoder se manifesta através de mecanismos que *disciplinam corpos individuais e regulam populações*, utilizando dispositivos médicos, jurídicos e administrativos para moldar a vida dos sujeitos.

Pergunto: o que significa para um jovem indígena ser treinado para ver sua cultura e sua comunidade como inimigos?

Michel Foucault descreve o biopoder como a capacidade do Estado de regular a vida, controlando corpos e populações (Foucault, 2020). No Brasil, essa lógica se manifesta em dispositivos como o Reformatório Krenak (2016), que suprimia línguas e culturas indígenas sob o pretexto de "reeducação", revelando uma estratégia de destruição identitária. De forma semelhante, a Guarda Rural Indígena (GRIN) transformava jovens indígenas em agentes de repressão, promovendo a desintegração comunitária e internalizando a violência colonial. Como aponta Hall (2003), essas práticas moldam identidades em contextos de poder, redefinindo o indígena para servir aos interesses do Estado.

No presente, a proposta do Marco Temporal exemplifica a adaptação das violências coloniais, perpetuando a exclusão territorial por meio de legalismos que ignoram as desposseções históricas (Davis, 2018). Essa lógica também se alinha à necropolítica, que decide quem deve viver ou morrer (Mbembe, 2018)<sup>41</sup>. O massacre dos Waimiri-Atroari, com métodos como envenenamento e contaminação, evidencia essa dimensão exterminadora, subordinando vidas indígenas ao avanço econômico.

O biopoder, seja no passado ou em suas adaptações contemporâneas, é uma prática concreta de opressão física, cultural e jurídica. Desafiá-lo exige a exposição dessas dinâmicas e a construção de estratégias de resistência que promovam justiça e dignidade para os povos indígenas.

Nesse sentido, Ailton Krenak, em *Ideias para Adiar o Fim do Mundo* (2019), alerta que este processo de destruição cultural é também uma ameaça ao mundo como o conhecemos. Para Krenak (2019), o etnogenocídio dos povos indígenas é, ao mesmo tempo, um ecocídio, uma violência contra a Terra. Quando vemos o Estado tentando neutralizar o espírito e a sabedoria dos povos originários, como o faz ao impor uma burocracia desumana, estamos observando o "fim do mundo" que Krenak menciona: a fragmentação do tecido espiritual que sustenta a vida em harmonia com a natureza.

Ainda Davi Kopenawa Yanomami, no livro *A Queda do Céu* (2015) escrito em parceria com o antropólogo Bruce Albert, compara a devastação ambiental e cultural ao fim do mundo para os Yanomami. Ele descreve a invasão de suas terras e o massacre de

---

<sup>41</sup> A noção de necropolítica, desenvolvida por Mbembe (2018), expande o conceito de biopoder ao enfatizar que, em determinados contextos, o poder não apenas regula a vida, mas decide quem pode viver e quem deve morrer. Enquanto o biopoder opera garantindo a reprodução da população, a necropolítica seleciona vidas descartáveis, legitimando a violência e o extermínio.

sua cultura como um "apocalipse". Essa visão é um lembrete de que as políticas como o Marco Temporal, ao tentar restringir a demarcação de terras ao uso das terras na data de promulgação da Constituição de 1988, equivalem a decretar o fim do céu para muitos povos indígenas. Esse conceito de "queda do céu" é, na visão de Kopenawa, uma expressão da aniquilação espiritual e cultural. Como o pau de arara e o Reformatório Krenak, o Marco Temporal é uma arma de destruição, agora travestida de "legalidade".

Hoje, vemos esses mecanismos de opressão se renovando em novas políticas. A proposta do Marco Temporal é uma adaptação legal da mesma violência, que busca consolidar o extermínio cultural e territorial através de uma retórica de "legalidade". Angela Davis (2018) nos alerta que a opressão de hoje não é uma repetição mecânica do passado, mas uma adaptação de suas estruturas. O que o Marco Temporal faz, senão adaptar a lógica do extermínio e da dominação, agora revestida de legalidade democrática?

### **Nincátibu reboti-bi**

Diante da persistência do etnogenocídio indígena no Brasil, é imprescindível reconhecer que as práticas de repressão e destruição cultural não pertencem apenas ao passado, mas continuam a moldar as estruturas de poder e exclusão no presente.

Seja nos massacres históricos, como o dos Waimiri-Atroari, nas práticas de "reeducação" do Reformatório Krenak ou nas estratégias contemporâneas disfarçadas de legalidade, como o Marco Temporal, a lógica de desumanização dos povos indígenas permanece ativa, adaptando-se às dinâmicas políticas e econômicas de cada época.

Essa realidade exige de nós, historiadores, educadores e cidadãos, um compromisso ético e político inadiável. É necessário denunciar essas violências, combater as adaptações coloniais e agir para garantir a proteção dos direitos e da dignidade dos povos indígenas.

Isso inclui apoiar lutas contra projetos legislativos que restringem suas terras, amplificar suas vozes em espaços acadêmicos e sociais, e promover uma educação que valorize e respeite as culturas originárias.

A história que contamos e as ações que empreendemos hoje podem determinar se continuaremos perpetuando o ciclo de opressão ou se abriremos caminhos para uma sociedade que realmente compreenda e respeite a diversidade, a justiça e a dignidade humana. Este é o chamado que se impõe: transformar inquietação em ação, memória em reparação e conhecimento em resistência.

Por fim, deixo essas reflexões e perguntas para que possamos juntos repensar o nosso papel enquanto historiadores, cientistas sociais, educadores e cidadãos. Que a inquietação provocada por essa discussão nos mova a construir uma universidade, um estado, um país que realmente compreendam o que significa respeito, diversidade, dignidade e justiça para os povos indígenas, e que essa luta não se encerre aqui, mas siga como um compromisso ético, político, social e histórico.

## Referências

### Filmográficas:

**ARARA:** um filme sobre um filme sobrevivente. Direção: Lipe Canêdo. Belo Horizonte: Independente, 2017. Digital, color., 13 min. Diálogos em português e Maxacali, legendas em português e legendas eletrônicas em inglês. Classificação indicativa: 12 anos.

**REFORMATÓRIO KRENAK.** Direção: Rogério Corrêa. Realização: Itaú Cultural e Ministério Público Federal – Procuradoria Regional dos Direitos do Cidadão em Minas Gerais. 2016. Digital, color., 22 min. Diálogos em português, legendas em inglês e espanhol.

### Documentais:

Comissão Nacional da Verdade (CNV). **Relatório final da Comissão Nacional da Verdade – Volume II:** violações de direitos humanos dos povos indígenas. Brasília: CNV, 2014. Disponível em: <https://cnv.memoriasreveladas.gov.br>. Acesso em: 14 nov. 2024.

### Bibliográficas:

BAINES, Stephen Grant. **Censuras e memórias da pacificação Waimiri-Atroari.** Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Antropologia, 1993.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante.** São Paulo: Boitempo, 2018.

FEARNSIDE, Philip Martin. O Genocídio dos Waimiri-Atroari: um possível reconhecimento histórico. **Amazônia Real**, v. 12, 2018.

FERRAZ, Iara; LADEIRA, Maria Elisa. Os povos indígenas da Amazônia oriental e o Programa Grande Carajás – avaliação e perspectivas. In: Hebéte, Jean. (org.) **O cerco está se fechando.** Rio de Janeiro: Vozes, p. 130-142, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** história da violência nas prisões. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. Tradução de Renata Santini. 3. ed. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

NÚÑEZ, Geni. Perspectivas guarani sobre binarismos da colonização: caminhos para além das monoculturas. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 15, n. 40, e0101, dez. 2023.

# A HISTÓRIA PELA VOZ DELAS: RELATOS DE EXILADAS NA DITADURA CIVIL-MILITAR

Vanessa Maria Pereira Calaca<sup>42</sup>

Universidade Federal de Catalão- UFCAT

E-mail: [profvanessa.calaca@gmail.com](mailto:profvanessa.calaca@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo analisa os relatos exiladas durante a Ditadura Civil-Militar brasileira, destacando como a repressão afetou não apenas militantes, mas também mulheres comuns. Partindo da hipótese de que o exílio feminino foi marcado por silenciamentos históricos, busca-se compreender de que forma essas experiências foram marginalizadas pela memória oficial. A pesquisa justifica-se pela necessidade de dar visibilidade a esses testemunhos como forma de resistência.

**Palavras- chave:** Ditadura Civil-Militar; Exílio feminino; Resistência.

**Abstract:** This article analyzes the accounts of exiles during the Brazilian Civil-Military Dictatorship, highlighting how repression affected not only activists but also ordinary women. Based on the hypothesis that female exile was marked by historical silencing, the article seeks to understand how these experiences were marginalized by official memory. This research is justified by the need to give visibility to these testimonies as a form of resistance.

**Keywords:** Civil-Military Dictatorship; Women's Exile; Resistance.

## Introdução

A instauração da Ditadura Civil- Militar Brasileira em 1964, após a deposição de João Goulart por meio de um golpe de Estado, deixou marcas indeléveis na história e vida de milhares de brasileiros e brasileiras. A ruptura democrática desencadeou uma série de práticas arbitrárias como supressão das liberdades individuais, repressão política, prisões, censura aos meios de comunicação, cassação de partidos e mandatos, além da institucionalização da tortura – tudo em nome da preservação de uma suposta ordem social. Muitos cidadãos e cidadãs tiveram suas vidas profundamente alteradas, perderam o direito de ir e vir, viram suas famílias desfeitas, sofreram com o assassinato de entes queridos e, até hoje, inúmeros familiares ainda choram a ausência de desaparecidos políticos.

Neste artigo, propõem uma análise do exílio feminino durante a Ditadura Civil-Militar brasileira, com foco nos relatos de mulheres que vivenciaram essa experiência. Para

---

<sup>42</sup> Graduada em História, pela Universidade Federal de Goiás- Campus Catalão. Mestre em História Social, com ênfase na área Política e Imaginário, pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutoranda em Estudos da Linguagem, com ênfase em Análise do Discurso foucaultiana, pela Universidade Federal de Catalão.

muitos, permanecer no Brasil deixou de ser uma opção viável, e o exílio tornou-se a única alternativa de sobrevivência, além de configurar-se como um mecanismo de resistência e reorganização da luta política. Esta reflexão integra uma parcela de diversas pesquisas já realizadas, tendo como objetivo analisar a importância dos relatos dessas mulheres e compreender de que maneira o regime e o exílio impactaram profundamente suas trajetórias de vida. Para fundamentar nossa análise, utilizaremos o livro *Memória das Mulheres do exílio*.

### **Exílio e Resistência: As Mulheres na Construção de Memórias Dissidentes**

Entre inúmeras consequências do regime ditatorial, o exílio configurou-se como uma alternativa para aqueles que tiveram suas vidas atravessadas pela repressão. Para muitos, foi a única solução possível para a sobrevivência durante o governo autoritário instaurado. Nesse contexto, destaca-se a obra *Memória das mulheres do exílio*, publicada em 1980 pela Editora Paz e Terra, organizada por Albertina de Oliveira Costa, Maria Teresa Porciuncula Moraes, Norma Marzola, Valentina da Rocha Lima. O livro integra um projeto concebido ainda durante o exílio, com o objetivo de reunir relatos de exilados e exiladas brasileiras, preservando, assim, narrativas que se contrapunham ao discurso oficial produzido pela Ditadura.

O projeto resultou, inicialmente, na publicação do primeiro volume, intitulado *Memória do exílio, Brasil 1964-1979*, composto majoritariamente por relatos masculinos. Já o segundo volume foi dedicado exclusivamente às mulheres exiladas. Na introdução dessa obra, as organizadoras ressaltam a importância de um volume apenas de mulheres, justamente para que a memória delas não fossem apagadas. De fato, a trajetória das mulheres, ao longo do tempo, foi relegada à marginalização, com suas vidas frequentemente omitidas ou silenciadas nos registros históricos – e o período da Ditadura Civil-Militar não foi diferente. Nesse sentido, a autora Ana Maria Colling ressalta a necessidade de resgatar a história de mulheres, tradicionalmente confinadas ao espaço doméstico e ao silêncio imposto pelas estruturas sociais.

A mulher é uma presença silenciada na história e sua voz não é ouvida na política-arena pública e masculina por excelência. A história da repressão do período militar brasileiro 1964-1979 é a história dos homens. As relações de gênero estão aí excluídas. O sujeito é produzido, constituído por um discurso, e a história oficial tem sido parcial, silenciando ou escondendo sujeitos. (Colling, 1997, p.07)

Assim, torna-se ainda mais relevante trabalhar com os relatos femininos. Durante muito tempo, as mulheres não foram reconhecidas como sujeitos históricos. A elas era reservado o espaço do privado, enquanto os homens figuravam como protagonistas dos acontecimentos públicos e políticos. As próprias organizadoras relatam as dificuldades

enfrentadas no início do projeto, ao serem convidadas a escreverem seus relatos. Muitas delas recusaram, alegando não terem nada a contribuir. Algumas, inclusive, afirmavam que os convites deveriam ter sido direcionados aos seus maridos, companheiros ou pais. Tal reação revela como as mulheres internalizavam a ideia de que apenas os homens eram legítimos detentores de uma história digna de ser narrada.

O livro contém o relato de 43 exiladas, com trajetórias, idade e destino do exílio diferente, algumas saíram por conta de suas condutas como participantes de movimentos de luta armada, partidos colocados na clandestinidade, ou por conta de seus companheiros. Mas também aquelas que saíram por estarem acompanhando familiares ou que sua estada no exterior coincidiu com o período ditatorial. Nota-se como a Ditadura não apenas modificou a vida daqueles e daquelas que estavam envolvidos diretamente com a oposição a Ditadura, mas de todos.

A autora Beatriz Sarlo, em seu livro *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*, ao analisar as ditaduras da América Latina, ressalta que, após eventos limites como o Holocausto e os regimes autoritários latino-americanos, o testemunho emergiu como um dever de memória, a fim de evitar que apenas as versões do Estado prevaleçam como únicas narrativas legítimas.

Sarlo afirma:

A memória foi o dever da Argentina posterior à ditadura militar e o é na maioria dos países da América Latina. O testemunho possibilitou a condenação do terrorismo de Estado; a ideia do 'nunca mais' se sustenta no fato de que sabemos a que nos referimos quando desejamos que isso não se repita. Como instrumento jurídico e como modo de reconstrução do passado, ali onde outras fontes foram destruídas pelos responsáveis, os atos de memória foram uma peça central da transição democrática, apoiados às vezes pelo Estado e, de forma permanente, pelas organizações da sociedade. (Sarlo, 2007, p. 20)

De maneira semelhante ao que destaca Beatriz Sarlo, as organizadoras da obra *Memória das Mulheres do exílio* enfatizam a importância dos relatos como forma de resistência à versão produzida pela Ditadura. Os testemunhos emergem, assim, como instrumentos fundamentais para que as experiências vividas por essas mulheres não sejam esquecidas ou apagadas na história, reafirmando o direito à memória.

### **Os impactos da repressão nas trajetórias de mulheres comuns**

A autora Denise Rollemberg em seu livro *Exílio: entre raízes e radares*, ressalta que o exílio representou, para muitos, a única alternativa frente às ameaças impostas pelo regime militar. Contudo, destaca que essa experiência não foi homogênea: para alguns, o exílio significou um processo de transformação social e político; para outros, foi vivido como um atraso, marcado pelo sentimento de culpa, medo e luto.

Para essa análise, utilizaremos os relatos das exiladas Eny, Carmem, Maricota – três mulheres com vivências distintas, mas atravessadas pela experiência do exílio. Optamos por esses testemunhos justamente por se tratar de mulheres que, à época, não desempenhavam papéis ativos em organizações de esquerda ou em movimentos estudantis. Eram donas de casa, esposas, trabalhadoras domésticas. Essa escolha permite evidenciar como a Ditadura Civil-Militar afetou a vida de pessoas comuns, ampliando efeitos do regime para além dos militantes diretamente envolvidos na resistência política.

Essa documentação é valiosa justamente por abarcar experiências diversas: enquanto há relatos de mulheres politicamente engajadas, como militantes e estudantes, também se incluem narrativas como a da Carmem, empregada doméstica que viu sua vida ser radicalmente alterada em função da perseguição ao seu patrão. Seu testemunho é marcante tanto pela descrição das condições do exílio na França quanto pelo momento em que é chamada à delegacia para prestar esclarecimentos. No excerto abaixo demonstra o tratamento que recebeu das autoridades ao descobrirem sua condição social.

Como viram que eu era empregada doméstica me tratavam assim com desprezo. Não me deram comida, me deixaram num terraço aberto num frio louco. Me deixaram o cigarro, mas tiraram o fósforo, fizeram anotar o dinheiro que tinha na bolsa porque tive que entregar tudo. (COSTA et.al., 1980, p.90)

O Estado foi instrumentalizado com um aparato de repressão, a tortura, prisões arbitrárias e vigilância. No relato de Carmem, percebe-se como sua posição social interferiu diretamente o modo como foi tratada durante o interrogatório, sendo submetida a um nível de desprezo ainda maior por ser mulher e trabalhadora doméstica. Durante vários momentos ressalta o tratamento que lhe foi dado pelo governo, e que a pressionavam, pois ela precisava dar sentido de onde se encontrava seu patrão, e com medo pela sua vida e de seu filho buscaram o exílio. “Tinha medo era da covardia deles. Porque eles são capazes de tudo, não têm respeito pela vida humana. Podiam me matar e o menino ficava jogado aí sozinho” (COSTA et.al. 1980, p.90). O medo aparece como elemento recorrente nos testemunhos das exiladas: medo do regime, das prisões, da tortura, do desaparecimento, da morte. Mesmo fora do país, muitas ainda temiam por represálias, tanto contra elas quanto contra seus familiares no Brasil.

O relato de Maricota da Silva, que inaugura a obra, é particularmente significativo. Assim como Carmem, Maricota não foi exilada em razão de sua atuação política, mas sim por conta do envolvimento de esposo e filho. E em vários momentos, ela afirma que não queria sair do Brasil e que, se tivesse tido a chance de escolher, teria permanecido. Para ela, o exílio representou um atraso de vida. Seu testemunho evidencia como a condição

de mulher, entendida dentro de uma lógica patriarcal vincula um papel que a esposa deve desempenhar. Ela enquanto esposa tinha a função de acompanhar o marido, tendo sua vida à sombra dele, de ser a “mulher do marido”, de não ser lembrada pela sua trajetória, mas sim pela dele.

Eu acho que eu nunca estaria aqui se não fosse mulher. Estou aqui porque estou acompanhando marido, então, há realmente a tal condição de esposa, e como esposa, de acordo inclusive com a religião, tenho que acompanhar o marido onde ele estiver. (COSTA et.al., 1980, p. 33)

Eny é outra exilada que deixou o país em razão do marido. Sabemos pouco sobre sua trajetória, exceto que seu esposo foi preso em 1969 e posteriormente enviado ao exílio no Chile, para onde ela também seguiu. Seu relato inicia descrevendo práticas comuns do regime: embora não tenha sido torturada fisicamente, sua casa foi invadida, sua privacidade violada, e ela foi submetida a interrogatórios humilhantes.

Chegam, entram na casa de meus pais, que já tinham idade... foi um desespero muito grande na família. Para me levar não necessitava tanto homem assim armado de metralhadora, tanta coisa... eu com esse tamanho, né? [...] De vez em quando trocavam, saíam dois, entravam outros dois, cada um com perguntas mais indiscretas e com provocação. Às sete da manhã eles falaram que eu podia ir para casa, mas com uma condição: iam ficar quinze dias me vigiando. Aquilo era um inferno por que te põe numa crise nervosa tão grande... Você vai ao banheiro, ele vai e fica na porta. Dentro da casa da minha mãe! (COSTA et.al., 1980, p. 213)

Relatos como os de Carmem, Maricota e Eny, assim como outros presentes na documentação analisada, evidenciam práticas do governo brasileiro voltadas à tutela da população e, mais do que isso, à negação de sua condição humana, por meio de humilhações e da sujeição a situações extremas. Trabalhar com esse tipo de documentação permite dar visibilidade a grupos frequentemente silenciados ou marginalizados pela historiografia tradicional, como é o caso das mulheres. Nos três casos mencionados, destaca-se a importância de colocar luz as vivências de esposas, donas de casa e empregadas domésticas que, embora não estivessem diretamente engajadas na militância política, também foram profundamente afetadas e marcaram suas trajetórias em meio às violências do período ditatorial.

### **Considerações finais**

Portanto, esses testemunhos evidenciam que a Ditadura Civil-Militar não interferiu apenas na vida daqueles diretamente envolvidos na luta política, mas também invadiu o cotidiano de famílias inteiras, rompendo rotinas e alterando vidas. A importância desses relatos é inegável, permitindo compreender o alcance e as consequências do regime autoritário no Brasil, efeitos que reverberam até os dias atuais. Famílias ainda hoje buscam paradeiro de entes queridos desaparecidos, e milhares de pessoas continuam

reivindicando reparações pelos crimes cometidos. A Comissão Nacional da Verdade, ofereceu respostas e reconhecimentos importantes, mas ainda há muito a ser feito. Como afirmam as organizadoras de *Memória das Mulheres do Exílio* em sua introdução, reunir e estudar esses relatos tem como objetivo evitar que novos exílios e novas ditaduras se repitam, sendo a memória um ato de resistência.

### **Bibliografia**

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

COSTA; LIMA; MARZOLA; MORAES. **Memórias das mulheres do exílio**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FICO, Carlos. “**Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar**”. In: Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 24, nº 47, pp. 29-60.

\_\_\_\_\_. **O golpe de 1964: momentos decisivos**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

LACAPRA, Dominick. . **Escribir la historia, escribir el trauma**. 1ª ed. Buenos Aires. Nueva Visión. 2005.

ROLLEMBERG, Denise. **Exílio: entre raízes e radares**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. Reflexões sobre a memória, a História e o esquecimento. In: \_\_\_\_\_(Org.). **História, Memória e Literatura**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

UCHÔA, Pedro Celso; RAMOS, Jovelino (org.). **Memórias do exílio, Brasil 1964- 19?? – De muitos caminhos**. São Paulo: Editora e livraria Livramento Ltda. 1978.

# A RESISTÊNCIA, DE JULIÁN FUKS: A NARRATIVA AUTOFICCIONAL E A QUESTÃO DA PÓS-MEMÓRIA

Bruna Laura Alipio<sup>43</sup>

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

E-mail: [bruna.alipio@unioeste.br](mailto:bruna.alipio@unioeste.br)

Dr. José Carlos da Costa<sup>44</sup>

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

E-mail: [jose.Costa@unioeste.br](mailto:jose.Costa@unioeste.br)

**Resumo:** A presente pesquisa estuda as estratégias narrativas na construção do relato pós- memorial na obra *A resistência* (2015), de Julián Fuks, a partir da experiência consequente de períodos ditatoriais. Verifica-se a forma como as narrativas pós- memoriais são marcadas pela presença de ausências e silêncios que, além de destacar a recepção da memória familiar, criam lacunas de informações que, na construção da narrativa, serão preenchidas pela ficcionalização.

**Palavras-chave:** História. Memória. Narrativas contemporâneas.

**Abstract:** This research studies the narrative strategies in the construction of the postmemorial narrative in the novel *The resistance* (2015), by Julián Fuks, based on the consequent experience of dictatorial periods. It investigates how postmemorial narratives are marked by the presence of absences and silences which, in addition to highlighting the reception of family memory, create gaps in information which, in the construction of the narrative, will be filled by fictionalization.

**Keywords:** History. Memory. Contemporary narratives.

## Introdução

A narrativa conduzida pela evocação do passado se realiza a partir de um processo de introspecção. Essa retomada desenvolverá o seguimento que encontra seu estabelecimento na narrativa (Chauí, 2006), como testemunho que encontra no relato do sujeito uma dimensão própria da história. A narrativa de memórias que funda o relato da experiência humana na contemporaneidade, entretanto, requer uma nova compreensão acerca das relações entre a narrativa memorialística e a história.

Em decorrência do exposto, a presente pesquisa é direcionada ao estudo dos pilares que sustentam a narrativa memorialística contemporânea e a dupla dimensão do relato, definida como narrativa autoficcional. A fim de compreender as dimensões da memória e o respectivo processo de construção do relato foi selecionada a obra *A resistência* (2015), de Julián Fuks, entendida inicialmente como narrativa autoficcional.

---

<sup>43</sup> Graduanda no curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)

<sup>44</sup> Doutor em Literatura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Porém, aqui a demarcamos como pós-memória, pois o relato é construído, sobretudo, em função de uma reflexão sobre a trajetória da família do autor a partir das experiências vividas nos períodos de governos ditatoriais.

Filho de exilados políticos argentinos, Julián Fuks inicia o relato apresentando seu irmão adotivo, cujo silenciamento sobre a origem constituirá uma das dimensões fundamentais condutoras do relato. Ao longo da narrativa, coloca em destaque a busca pelo vivido na reconstrução das memórias familiares a partir de objetos e lembranças do cotidiano, como fotografias, histórias ouvidas, entre outros. O contexto de uma ditadura militar precede, pelo medo, inúmeros silêncios preenchidos pelo autor transfigurado em narrador e personagem de sua obra com imagens fundadas pela imaginação que complementam a memória juntamente à dimensão ficcional.

É a partir da não permissão em dizer, mesmo com o conhecimento sobre as características do cenário ditatorial, que o movimento de escrita de Julián Fuks é marcado pela tendência de construção narrativa em que a memória encontra seu espaço de desenvolvimento direcionado e alicerçado pela ficcionalização do real.

Considerando a presente obra, objeto de análise desse estudo, esse estudo tem, por objetivo, apresentar reflexão que irá considerar, sob a ótica da teoria literária, a relação das estratégias narrativas presentes na obra *A resistência* (2015) e a construção do relato familiar.

### **A narrativa autoficcional e o relato pós-memorial: o silêncio que grita**

*“Sou eu mesmo a matéria de meu livro”.*

*- Montaigne (2010).*

Zinani (2010, p. 115), ao tratar da relevância do processo memorialístico e a relação de “nunca mais” esquecer, determina como o testemunho, fundador do discurso histórico, tem a possibilidade de inspirar o discurso literário, no sentido de que “[...] as memórias individuais passam a fazer parte de uma totalidade maior, e sua credibilidade está vinculada à coerência dos relatos que, muito embora fragmentados, apresentam correspondência entre si”.

Dessa maneira, Sebastián, narrador de *A resistência* (2015) e alter ego de Fuks, destaca que o romance não é apenas uma história, mas “é história” (Fuks, 2015, p. 23). A afirmação insere a narrativa em determinado contexto histórico, esse que, marcado pelo não dizer, determina o que segue:

*Isto é história e, no entanto, quase tudo o que tenho ao meu dispor é a memória, noções fugazes de dias tão remotos, impressões anteriores*

à consciência e à linguagem, *resquícios indigentes que eu insisto em malversar em palavras* (Fuks, 2015, p. 23, grifos nossos).

Ao considerar a categoria pós-memória, Vecchi (2021, p. 5) a considera precária. Isso porque considera-se dois elos de trato da memória: a dependência de sua transmissão pelo outro – esse sendo parte do núcleo familiar, dado que o movimento da pós-memória acontece entre a geração de pais e a de filhos – e, ao mesmo tempo, a insuficiência das imagens e relatos.

Acerca desse duplo viés de recepção da memória, a narrativa de Fuks (2015) apresenta um narrador que, em seu processo de narração e, ao mesmo tempo, de construção da narrativa, encontra dificuldades em acessar as memórias familiares:

*Há algo que não quero lhes perguntar. Há muitas coisas que não quero voltar a perguntar, que prefiro evocar de palavras guardadas na obscuridade da memória, palavras que já esqueci, mas que minha mente cuidou de transformar em vagas noções, turvas imagens, impressões duvidosas* (Fuks, 2015, p. 90, grifos nossos).

É a partir desse processo de transformação da memória em vagas noções, descritas pelo narrador, que o relato pós-memorial de Julián Fuks encontrará seu lugar nas narrativas autoficcionais. O narrador autoficcional tem consciência da possibilidade de estar ficcionalizando a memória, naquilo que ele não pode completar com suas lembranças. Porém, reconhece que isso não funciona sempre, pois, nem sempre aquilo que não se recorda cria um vácuo e não pode ser inventado:

*Era fértil a imaginação daquela época, fecunda ficção que hoje me abandona. Não consigo lembrar como era passar um minuto, dez minutos, uma hora ao seu lado, e não consigo inventá-lo”* (Fuks, 2015, p. 21, grifos nossos).

Hirsch (2008), em suas reflexões sobre a geração pós-memorial, retrata como, em uma tentativa de reconstrução desse passado ferido pela história, o sujeito encontrará lacunas nas informações, resultado dos apagamentos possíveis. Nesse momento, o movimento feito é para o imaginativo, a reflexão acerca das possibilidades do que foi, não do factual.

Dessa forma, a confiabilidade do relato que se tenta fazer factual, porém fundado no pacto oximórico (Faedrich, 2015), ao fim, recorre por tantas vezes à ficção. A importância da pós-memória para a ideia de relato não está na

credibilidade do narrador e na veracidade histórica, na descrição exata dos exemplos, mas sim na necessidade de sobrevivência de determinadas memórias, como responsabilidade com as vítimas.

---

<sup>1</sup> O pacto oximórico é característico das narrativas de escrita autoficcional. A medida em que é considerado, nos estudos literários, um pacto de leitura estabelecido entre autor e leitor, a relação fundada nas narrativas autofissionais está posta a partir do atravessamento entre autobiografia e ficção, ou seja, marcada pelo rompimento com o princípio da verdade, conceituado, no presente estudo, como sendo o pacto autobiográfico, ao mesmo tempo que não incorpora exatamente o princípio da invenção, denominado pacto romanesco/ficcional (Ambos os conceitos de pacto autobiográfico e pacto romanesco são desenvolvidos por Philippe Lejeune em *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*, 2008). Cria-se, então, uma ambiguidade textual para o leitor, característica da autoficção: “Há um jogo de ambiguidade referencial (é ou não é o autor?) e de fatos (é verdade ou não? Aconteceu mesmo ou foi inventado?) estabelecido intencionalmente pelo autor” (Faedrich, 2015, p. 49)

Na relação entre o esquecimento e a recepção pós-memorial da realidade ditatorial de seus pais, Sebastián apresenta a história de Marta Brea, amiga e colega de trabalho de sua mãe que, vítima das perseguições do regime, é sequestrada e assassinada 70 dias depois de seu desaparecimento.

A partir desse episódio, Sebastián reflete sobre o peso do silêncio e da ausência, apresentado pelo seguinte trecho: “Às vezes, no espaço de uma dor cabe apenas o silêncio. Não um silêncio feito da ausência das palavras: um silêncio que é a própria ausência” (Fuks, 2015, p. 75).

Esse capítulo da narrativa aponta, também, para ausência reprimida, marca dos desaparecimentos recorrentes da repressão ditatorial. A mãe de Fuks, na tentativa de descobrir mais informações sobre o desaparecimento da amiga, se depara com um policial que, tomando conhecimento de quem era a mulher a qual se perguntava, altera seu comportamento:

Quando voltou, seu rosto se convertera numa carranca imperturbável e a voz soava grave: Quais as suas relações com essa mulher de nome Marta? Com que intimidade a senhora a conhece? Costuma frequentar, por assim dizer, seus mesmos círculos sociais? Alerta à metamorfose, minha mãe se obrigou a engolir a amizade, a alegar apenas o vínculo profissional, vinha como diretora do hospital preocupada com a colega de trabalho. Pois então lhe recomendo, o homem já a empurrava porta a fora, que esqueça seu nome e nunca mais pergunte nada (Fuks, 2015, p. 77).

O relato de Sebastián, nesse momento, destaca a realidade das tantas lacunas de informações apresentadas ao longo de seu relato. Elas, por vezes, não poderiam ser esclarecidas nem mesmo por seus pais que, já no passado, enfrentaram,

[...] a atrocidade de um regime que mata e que, além de matar, aniquila os que cercam suas vítimas imediatas, em círculos infinitos de outras vítimas ignoradas, lutos obstruídos, histórias não contadas

— a atrocidade de um regime que mata também a morte dos assassinados (Fuks, 2015, p. 78).

## Conclusão

Na narrativa autoficcional marcada pela temática pós-memorial, não ganha destaque a factualidade do narrado, mas sim a importância de registrar as experiências vividas em determinado momento histórico no qual o falar sobre, bem como o questionar, era censurado. As memórias provindas de recortes históricos difíceis marcam determinado movimento de rememoração que se faz, assim como afirma Vecchi (2021, p. 10), como reelaboração da história como trauma e sua projeção no espaço público, esse que se dá como forma de justiça às vítimas (Ricoeur, 2003).

O relato autoficcional de Fuks, para além de tratar da relação de seus pais com a ditadura, insere a narrativa no que Vecchi (2021) aponta como a importância das escritas da geração pós-memória, a inserção do relato familiar de uma memória que, outrora possuía seu caráter individual e privado, no coletivo, na construção dessa chamada “geração”.

Com isso, o estudo se revela importante na reverberação de diálogos considerando as experiências de grupos exilados e as marcas deixadas por essa vivência, e pelo período ditatorial em si, na vida daqueles que, direta ou indiretamente, tiveram suas histórias influenciadas e marcadas.

## Referências

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2006.

FAEDRICH, Anna. O conceito de autoficção: demarcações a partir da literatura brasileira contemporânea. **Itinerários**, Araraquara - SP, n. 40, p. 45-60, jan./jun. 2015/2015.

FUKS, Julián. **A resistência**. 8. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2015.

HIRSCH, Marianne. **The generation of postmemory**. Columbia University: Poetics Today, v. 29, n. 1, p. 103 - 128, 2008.

LEJEUNE, Phillipe. **Pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Tradução de Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

RICOEUR, Paul. **Memória, história, esquecimento**. Palestra proferida na Conferência Internacional “Haunting Memories? History in Europe after Authoritarianism”. 2003. On-line. Disponível em: <[https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos\\_ricoeur/memoria\\_historia](https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/memoria_historia)>. Acesso em: 7 jun. 2022.

VECCHI, Roberto. A crise da pós-memória e o horizonte das sobrevivências: campos de batalha da memória no Brasil contemporâneo. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**. Brasília, n. 64, p. 1-11, 2021.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. **História da literatura: questões Contemporâneas**. Caxias do Sul, RS: Edues, 2010.

## **Artigos livres**

# A SEXUALIDADE DOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Aline de Novaes Conceição<sup>45</sup>

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)/ Câmpus do Pantanal (CPAN);  
alinenovaesc@gmail.com

## Resumo:

Os educandos com Deficiência Intelectual (DI), muitas vezes apresentam comportamentos inadequados ao lidarem com a sexualidade. Nesse sentido, o objetivo do estudo apresentado neste artigo, consiste em compreender elementos da sexualidade dos educandos com DI, a partir de pesquisa bibliográfica sobre a temática. Foi possível compreender que os educandos com DI podem lidar com a sexualidade de forma adequada desde que recebam informação.

**Palavras-chave:** sexualidade; Deficiência Intelectual; educação.

## Abstract

Students with Intellectual Disabilities (ID) often display inappropriate behaviors when it comes to sexuality. In this sense, the study presented in this article aims to understand elements of the sexuality of students with ID, based on bibliographical research on the subject. It was possible to understand that students with ID can adequately deal with sexuality to the extent that they receive information.

Keywords: sexuality; Intellectual disability; education.

## Introdução

As deficiências não são fixas no indivíduo, mas estão relacionadas com a sociedade e a maneira que as pessoas as percebem, envolvem elementos históricos e culturais (ARANHA, 2003). Assim, as deficiências também são construções sociais e nesse âmbito, as concepções das pessoas sobre as deficiências influenciam nas atitudes sociais (CONCEIÇÃO, 2022).

---

<sup>45</sup> Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Câmpus de Marília/SP. Especialista em Formação de professores em Educação Especial e Inclusiva e professora efetiva pela mesma universidade. Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação- Educação Social (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN) e professora permanente no Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (Profei), oferecido pela UNESP, com concentração no Câmpus de Presidente Prudente/SP.

Contudo, muitas vezes, os educandos com deficiência somente são caracterizados do ponto de vista biológico, enfocando os laudos, ao invés da valorização das diferenças, diversidades e direitos humanos. Dentre os direitos humanos, há a sexualidade que precisa ser pensada na escola a fim de que seja trabalhada de maneira adequada e não com preconceitos, principalmente com os educandos com Deficiência Intelectual que muitas vezes apresentam comportamentos inadequados ao lidarem com a sexualidade.

Compreendendo que como aponta Maia e Camossa (2003, p. 2027) os educandos com Deficiência Intelectual “[...] passam a vida recebendo uma educação sexual familiar permeada de mitos e preconceitos sem disporem de uma orientação formalizada, pertinente, que permitiria extrapolar a repressão e a negação de sua sexualidade”.

A partir disso, o objetivo do estudo apresentado neste artigo, consiste em compreender elementos da sexualidade dos educandos com Deficiência Intelectual. Para isso, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre a temática em que foram selecionados autores recorrentemente utilizados nas referências dos textos.

### **Sexualidade dos educandos com deficiência**

A partir das relações interpessoais, os jovens desenvolvem sua personalidade, identidade e sexualidade. Para as pessoas com deficiência, as relações com a sexualidade, muitas vezes são intoleradas na sociedade, consideradas como problemáticas, revestidas de preconceitos, mistificações e discriminações, principalmente no contexto da família. Esse pensar está relacionado com o enfoque nas limitações e incapacidades.

A sexualidade está além do ato sexual, está relacionada com expressão de amor, afeto e prazer, envolve abraçar, beijar, palavras íntimas, namoro, casamento, masturbação etc., corresponde à soma de impulso sexual, ato sexual e todos os aspectos da personalidade envolvidos na comunicação e no relacionamento interpessoal: diálogos, atividades e interesses partilhados, ou seja, é muito além da função reprodutiva (MAIA, 2006).

Sexualidade nasce e morre com todas as pessoas, transformando-se ao longo da vida, pois toda pessoa expressa sua sexualidade e anseia por uma relação amorosa. A educação sexual faz parte da educação geral e não pode ser desconsiderada, pois, a pessoa com deficiência merece o reconhecimento de sua sexualidade como direito (MAIA, 2006).

O ato sexual é componente biológico da sexualidade e está além das questões biológicas, relacionado com manifestações pessoais, psicológicas e culturais, é o

comportamento que envolve áreas erógenas primárias e secundárias, jogos preliminares, contato corporal e a relação genital. Para cada indivíduo, será mais fácil e gratificante a relação sexual que se fundamente em um conceito amplo de sexualidade.

O indivíduo é biológico, psicológico, social e cultural, a sexualidade precisa considerar essas extensões e ser vivenciada por todos, conforme a individualidade de cada um. Todos incluem todos os seres humanos independente de suas diferenças, inclusive se são pessoas com deficiências.

A maioria dos profissionais concordam que não existe diferença, considerando os aspectos do desenvolvimento psicobiológico e sexual na manifestação da sexualidade das pessoas com deficiência, pois todos conseguem obter prazer no sexo, seja com alguém, ou sozinho (MAIA, 2006).

É comum, erroneamente, as pessoas com deficiências serem consideradas assexuadas e incapazes de estabelecerem relações amorosas profundas e duradouras. Na maioria das vezes, a complexidade da sexualidade enfrentada pelas pessoas com deficiência decorre do conjunto de diferentes atitudes sociais: preconceito, desinformação, discriminação, limitação, falta de orientação sexual adequada, processo deficitário ou inadequado de educação sexual familiar, descrédito na capacidade em expressar sentimentos e desejos sexuais, valores e concepções distorcidos. Considerando que a sexualidade tem relação econômica, política, social e educacional.

Pessoas com deficiência, erroneamente são vistas como incapazes de escolherem uma profissão, administrarem seu próprio dinheiro, selecionarem um esposo ou esposa, escolherem uma profissão, casarem-se, escolherem a maternidade e paternidade, enfim, são vistas como incapazes de terem o direito de participarem ativamente da vida social e de escolherem as manifestações sexuais desejadas, visando a satisfação das necessidades afetivas.

Vale destacar que a maioria dos relatos científicos sobre a sexualidade refere-se a pessoa com Deficiência Intelectual, depois a Deficiência Física, seguida da auditiva e do visual.

Littig (2012) enfocou as pessoas com Deficiência Intelectual e destacou que a maior problemática que recai sobre essas pessoas, está na desinformação, no preconceito, na negação e/ou na indiferença sobre o assunto, considerando que a sexualidade da pessoa

com Deficiência Intelectual não é qualitativamente diferente da sexualidade das demais pessoas, pois ela não é uma pessoa assexuada ou hipersexuada em seus desejos sexuais e afetivos.

Todos sentem desejos sexuais e apesar de comumente acreditar-se que as pessoas com Deficiência Intelectual são mais inclinadas a realizarem comportamentos sexuais ofensivos, tendo seu comportamento sexual como desvio de conduta, não há evidências suficientes nas pesquisas para embasar esse estereótipo, o que ocorre é que a exteriorização dos desejos sexuais muitas vezes é incompatível com os valores e regras sociais. Desse modo, as manifestações sexuais das pessoas com Deficiência Intelectual são entendidas como inaceitáveis socialmente, mas é preciso considerar que essas manifestações aparentemente perversas são decorrentes da falta de conhecimento sobre a temática (MAIA, 2006).

Assim, todas as pessoas com Deficiência Intelectual são seres sexuais ainda que sejam vistos como anjos, quando a sexualidade é reprimida e não manifesta, ou como feras, quando é expressa, explícita, e muitas vezes inadequada (MAIA, 2006).

É importante compreender que a descoberta dos órgãos genitais do educando sem deficiência inclui a percepção corporal e uma compreensão de diferenciação sexual (homens e mulheres), além disso, a masturbação infantil é rapidamente assimilada pelas regras e representações sociais. Entretanto, no educando com Deficiência Intelectual, o descobrimento dos órgãos genitais e a percepção corporal (de sensações e sentidos) aparecem tardiamente; a masturbação infantil coincide com a puberdade e dependendo do nível de comprometimento, uma criança ou jovem com Deficiência Intelectual não irá entender as sensações e o tipo de estímulo que as produz.

Masturbação, ou seja, a manipulação do próprio órgão sexual para obtenção de prazer, sem causar dano físico, é comum no educando com Deficiência Intelectual, pois muitas vezes não têm outras fontes de prazer. Com isso, pais e educadores têm dificuldade em lidar com a questão de ensiná-los a discriminarem locais públicos e privados.

Vale lembrar que não é a deficiência em si que leva à masturbação excessiva e/ou inadequada e sim a falta de orientação desde a infância sobre os limites relacionados a essas condutas ou a uma dificuldade desta pessoa com deficiência nas relações interpessoais. A maioria das pessoas com Deficiência Intelectual têm condições de aprender a adequar a masturbação (MAIA, 2006).

Dessa forma, o desenvolvimento sexual dos jovens com Deficiência Intelectual pode ser comprometido, pois, é comum crescerem segregados de qualquer convívio social, principalmente em relação ao contato com o sexo oposto (LITTIG, 2012). Assim, as dificuldades de relacionamentos interpessoais e de construção da identidade social no educando com Deficiência Intelectual podem ocasionar bloqueios emocionais e carências afetivas que os estimulam a desenvolverem crenças irrealistas e falsas expectativas, além de os levarem a desenvolverem sentimentos de inferioridade e frustração.

Vale ressaltar que as pessoas com Deficiência Intelectual, principalmente as crianças, são mais vulneráveis ao abuso sexual, que se refere a todo tipo de toque, contato ou intercurso sexual não consentido e comumente os abusadores são membros da família, cuidadores ou conhecidos.

Vale destacar que as crianças com Deficiência Intelectual, muitas vezes, apresentam dificuldades para relatarem a ocorrência de um abuso sexual, são menos capazes de se defenderem, ou apresentam um menor conhecimento sobre seu próprio corpo e sobre o que é ou não tolerável no comportamento do outro.

Desse modo, é importante que o abuso sexual seja abordado na escola de uma forma que seja compreensível, inclusive para os educandos com Deficiência Intelectual. Contudo, para além de informações sobre abuso sexual, também é importante apresentar questões relacionadas à sexualidade, pois toda pessoa pode ter uma vida sexual ativa e deve receber adequadamente as informações que permitam compreender elementos da sexualidade.

Nesse sentido, orientação sexual é fundamental, em relação ao educando com Deficiência Intelectual, deve ser realizada com mensagens transmitidas de forma simples, concreta e repetida. Enfocando também um repertório comportamental mais adequado em relação à sua sexualidade e à sexualidade dos demais e comportamentos preventivos contra a exploração e a violência sexual.

### **Considerações finais**

As pessoas com deficiência apresentam o desejo sexual e o potencial afetivo e erótico que são inerentes ao ser humano. O que torna a sexualidade da pessoa com deficiência uma questão complexa é a escassez de estudos, o preconceito, a desinformação e os valores associados ao tipo de educação sexual que eles recebem.

As diferenças marcantes entre sexualidade dos educandos com deficiência e a sexualidade dos educandos sem deficiências estão mais associadas ao tipo de educação sexual que eles têm do que às potencialidades de desenvolvimento de sua sexualidade que poderia ser uma fonte de prazer e realização pessoal.

Para os educandos, inclusive os com Deficiência Intelectual, orientação sexual é necessária, urgente e fundamental, inclui orientação, esclarecimento e informação reflexiva a partir das necessidades dos envolvidos. No contexto da escola, envolve o âmbito pessoal, pedagógico, social e político. Nesse sentido, o trabalho com a sexualidade se concretizará nas ações cotidianas de educadores, educandos e família, a partir das iniciativas de orientação sexual.

Portanto, pensar na escola inclusiva, envolve a reflexão sobre diversos fatores e elementos que precisam ser trabalhados a fim de que todos aprendam e se desenvolvam. Dentre esses, a sexualidade das pessoas com deficiência que precisará de docentes com conhecimentos sobre a temática, a fim de não a tratar com preconceitos.

## **Referências**

ARANHA, Maria Salete Fábio (org.) **Estratégias para a Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais**: v. 4. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2003.

CONCEIÇÃO, Aline de Novaes. Construindo um ambiente educacional inclusivo a partir de alterações de concepções de crianças do Ensino Fundamental sem deficiência sobre a Deficiência Física. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 20 n. 3, p. 55-69, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/7194/5086>. Acesso em 20 jun. 2023.

LITTIG, Patrícia Mattos Caldeira Brant et al. Sexualidade na deficiência intelectual: uma análise das percepções de mães de adolescentes especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 18, p. 469-486, 2012.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi; CAMOSSA, Denise do Amaral. Relatos de jovens deficientes mentais sobre a sexualidade através de diferentes estratégias. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v.12, n.24, p.205-214, 2003.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi. **Sexualidade e deficiências**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2006.

# A LITERATURA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SURDA

Fausto Ricardo Silva Sousa<sup>46</sup>

Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, E-mail:  
fausto.sousa@uemasul.edu.br

## RESUMO

O presente artigo tem por objetivo refletir acerca da literatura como instrumento pedagógico na construção da identidade surda. Partindo da pesquisa bibliográfica, compreendemos que a identidade surda é uma construção cotidiana, se dissociando da visão médica que visualiza a deficiência como uma incompletude física. Nesse sentido, a literatura surda passa a ser compreendida como expressão cultural e identitária.

**Palavras-chave:** Literatura surda; Identidade surda; Educação.

## Abstract

This article aims to reflect on literature as a pedagogical instrument in the construction of deaf identity. Based on bibliographical research, we understand that deaf identify is an everyday construction, dissociating itself from the medical vision that views disability as a physical incompleteness. In this sense, deaf literature begins to be understood as a cultural and identity expression.

**Keywords:** Deaf literature; Deaf identity; Education.

## Introdução

Vivendo numa sociedade marcadamente preconceituosa, como a brasileira, que mesmo sendo a síntese de múltiplos sujeitos, culturas, realidades, exclui socialmente pessoas ditas diferentes. No contexto das pessoas surdas, como aponta Gesser (2009), essa exclusão é fruto da difusa visão médica que visualiza a deficiência, a falta, a disfunção biológica, restringindo a compreensão de que a pessoa surda possui uma identidade própria, que lhe possibilita expressar-se, produzir cultura.

Diante dessa realidade, no percurso da escrita tivemos por objetivo geral “refletir acerca da literatura como instrumento pedagógico na construção da identidade surda”. Para o alcance deste, os objetivos específicos foram: distinguir deficiência e identidade no

---

<sup>46</sup> Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas (UFMA), especialista em Libras (UNIASSELVI), graduado em Pedagogia (FACIMP) e em Ciências Humanas/Sociologia (UFMA).

contexto da surdez; compreender a literatura surda como elemento inerente à cultura surda; e relacionar a construção da identidade com a utilização da literatura surda em sala de aula.

Metodologicamente fizemos uso da pesquisa bibliográfica, que, a partir das formulações de Teixeira (2005), pode ser tomada como um estudo realizado sobretudo a partir de livros e artigos científicos já produzidos por outras pessoas, estudiosas e teóricas de uma temática, no nosso caso, a literatura e identidade surda. De maneira geral, pontuamos Gesser (2009), Quadros (2019), Mantoan (2015), Silva et al. (2021) e Sutton-Spence (2021) como principais teóricas para o presente trabalho.

### **Deficiência versus identidade**

Ao discutirmos identidade na sociedade brasileira, que se estrutura pela exclusão das maiorias minorizadas, estamos nos firmando num horizonte que almeja o direito de cada um e uma de nós sermos nós mesmos, nos expressarmos na certeza de que seremos muito mais do que aceitos e respeitados, mas, como direciona Mantoan (2015), compreendidos em nossas diferenças, em nossas diversidades. Nesse sentido, pela categoria identidade, nos é possibilitado romper com visões preconceituosas, como a que compreende as pessoas surdas como incapazes de produzirem cultura. Antes de nos determos em discutir acerca da identidade surda, compreendemos a necessidade de evidenciar o discurso médico.

De acordo com Gesser (2009), pelo discurso médico, clínico, que reforça a surdez como uma deficiência no sentido primário da palavra, isto é, como algo que falta, algo lacunar, a pessoa surda é vista como incompleta, como anormal, uma vez que foge ao padrão normativo instituído como aceito e normal dentro da sociedade. Como reflexo dessa forma difusa de compreender a deficiência, em específico a surdez, as pessoas deficientes são muitas vezes destituídas de suas cidadanias, de seus posicionamentos políticos, ideológicos, de suas racionalidades, sentimentos e emoções.

Frente a essa realidade, que traz como fundamento um entendimento hegemônico e homogeneizante de ser humano, faz-se necessário discutir a surdez como uma identidade, isto é, em que as pessoas surdas não sejam todas como incompletas, desprovidas de um aspecto físico essencial para a vida em sociedade, mas como indivíduos produtores de cultura, que se expressam de diferentes maneiras, que criam, recriam e significam as relações sociais. Assim, para além da dimensão física, a surdez precisa ser vista como

identidade, que na compreensão de Silva et al. (2021), parte de um entendimento socioantropológico.

Enquanto identidade, a surdez é um aspecto de diferenciação, e não de inferioridade, implicando às pessoas surdas abstrações, percepções, compreensões e interpretações diferenciadas, se comparadas, por exemplo, com as pessoas ouvintes. Não se trata, desta forma, de impor às pessoas surdas a realidade ouvinte, mas a compreensão de que a surdez não incapacita ninguém, mas traz implicações perceptivas próprias e específicas, destacando inclusive a pluralidade das identidades na própria comunidade surda, uma vez que cada indivíduo vai perceber-se no/com o mundo a partir de si num contexto comunitário.

Nesse contexto socioantropológico, a surdez, bem como as demais deficiências, transgride a visão médica e torna-se elemento identitário, assim sociocultural. Assim, para que haja uma efetiva construção da identidade surda, é preciso ter contato com a comunidade surda, participar desta e tendo acesso aos conhecimentos e elementos culturais por ela produzidos, de modo que a pessoa surda possa se reconhecer qualitativamente enquanto diferente, mas não enquanto inferior.

### **A literatura surda como componente cultural**

Para o presente estudo, nos filiamos ao entendimento de que a literatura é expressão cultural, produzida a partir de diferentes linguagens, possuindo valor social, histórico, político, religioso, dentre outros, para uma ou mais comunidades, sendo assim linguisticamente relevante. Sendo assim, de maneira ampla, as várias formas de literatura, são maneiras de se posicionar no mundo em relação a um contexto cultural, relacionando-se com este.

Outro aspecto crucial é de que a produção da literatura não é de exclusividade de um grupo específico, dominante, erudito. Pelo contrário, precisamos pluralizar tanto as formas de literatura, que podem ser escritas, orais, gestuais, por exemplo, como quem as produz, uma vez que, sendo uma expressão cultural, todos nós podemos ser produtores de literatura, partindo de diferentes pontos de vista, de diferentes interpretações sociais.

Nesse entendimento, e apoiando-nos nas discussões realizadas por Sutton-Spence (2021), percebemos que, ao adotarmos a compreensão de surdez enquanto elemento identitário, uma valiosa forma da comunidade surda se expressar, trazer suas realidades, discussões, anseios, interpretações, é através da literatura, que se concretiza efetivamente como elemento cultural. Para tanto, é preciso evidenciar que no contexto da surdez temos

tanto a literatura traduzida para libras, que não necessariamente expressa a identidade da comunidade surda, já que não reflete sua realidade, como a literatura surda, que genuinamente traz as vivências das pessoas surdas como fundamento linguístico, cultural.

A literatura surda original em Libras, ou seja, a que não foi traduzida da literatura das línguas orais para língua de sinais, é especialmente valorizada na comunidade surda, porque ela mostra as experiências das vidas dos surdos. Algumas dessas experiências vivenciadas são iguais às das pessoas ouvintes, mas outras são particulares de pessoas surdas (como a resistência à opressão pela sociedade dos ouvintes, os problemas de educação dos surdos, as alegrias de conhecer a Libras, a experiência visual do mundo dos surdos e os sucessos da comunidade surda). Seja qual for o assunto, a literatura mostra a perspectiva visual de uma pessoa surda através da língua de sinais. (Sutton-Spence, 2021, p. 26-27)

Partindo do entendimento expresso acima, temos na literatura surda um rico instrumento tanto para que a comunidade surda se expresse, produza conhecimento a partir de suas realidades, de suas experiências cotidianas que trazem a surdez e a libras (língua brasileira de sinais) como elementos indissociáveis de suas existências, como para que tais vivências se tornem conhecidas, possam ser conhecidas por outras pessoas, surdas ou ouvintes. Não se trata de um elemento alegórico, sem importância, mas relevante para que a identidade surda seja compreendida em sua potencialidade.

Desta forma, através da literatura surda podemos romper com a visão estereotipada em relação às pessoas surdas, com a limitação fundamentada na visão médica, e alcançar a valorização, compreensão trazida pelo entendimento da surdez enquanto identidade. Nesse contexto, não podemos deixar de discutir a educação escolar.

### **Literatura e identidade surda no ambiente escolar**

Vivemos atualmente no paradigma da educação inclusiva, que para Mantoan (2015) demonstra a necessidade de que todos e todas sejam compreendidos como aprendentes, como pessoas capazes de produzir conhecimento, independentemente das limitações que possuem, limitações estas que se traduzem das mais variadas formas. Pensando na

dimensão da inclusão, tanto educacional quanto social, precisamos, especificamente em relação às pessoas surdas, tanto ressignificar o olhar em relação a surdez como potencializar a identidade da comunidade surda.

Para Mantoan (2015, p. 35), “o direito à diferença nas escolas desconstrói, portanto, o sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença”. Tal posicionamento nos leva a duas reflexões necessárias. A primeira é de que, embora vivenciemos o paradigma da educação inclusiva, as escolas, em sua maioria, ainda se expressam por um modelo de educação excludente. A segunda é de que essa exclusão educacional só será plenamente esquecida quando o direito à diferença for uma realidade, ou seja, quando cada um e uma tiver o direito de expressar sua identidade, tendo-a valorizada e compreendida.

Dialogando especificamente em relação a educação de pessoas surdas, estas precisam ter suas identidades valorizadas e compreendidas dentro do ambiente escolar para que socialmente essa dimensão também se torne uma realidade. Não se trata somente de um discurso, de um entendimento que não se concretiza. Para que de fato possamos ver a inclusão ocorrer, a perspectiva médica acerca das deficiências precisa ser relativizada e a socioantropológica precisa ser tomada como guia educacional.

Das várias propostas de incorporação dos conhecimentos produzidos pelas comunidades surdas no ambiente escolar, trazemos a literatura surda devido a sua potencialidade transformadora. Quando a escola consegue pluralizar tanto o entendimento por literatura quanto o acesso a diferentes produções, proporciona uma inclusão de fato, uma vez que os alunos e alunas tanto poderão se ver representados nas histórias quanto poderão se ver produtores, autores e autoras, tendo suas realidades sociais como fundamentos literário-cultural.

Trazer a literatura surda para o ambiente escolar, no entendimento de Quadros (2019), é uma forma de ruptura linguística justamente pelo fato de muitas vezes, mesmo tendo crianças surdas em sala de aula, esse tipo de literatura não se faz presente na rotina educacional, o que faz com que o aluno surdo e/ou aluna surda não se vejam representados, ou melhor, estejam inseridos num ambiente genuinamente e exclusivamente oralizado, em termos culturais, o que nos aproxima ao entendimento médico acerca da deficiência, já que ele/ela não é potencializado como produtor de cultura.

Nesse sentido, se quisermos efetivamente difundir a visão socioantropológica de que a surdez vai além de uma limitação física, sendo uma produtora de identidade, as escolas precisam diversificar suas práticas no sentido de possibilitar que todos e todas conheçam, e assim valorizem, as produções culturais realizadas pelos mais variados sujeitos, e a literatura surda, que traz a libras como marcador linguístico e as vivências de pessoas surdas como fundamento social, não pode continuar sendo excluída das escolas.

### **Considerações Finais**

O presente trabalho, que trouxe a literatura e identidade surda como objetos de estudo, faz parte de um contexto amplo de discussão da atualidade educacional em relação ao processo de empoderamento de pessoas surdas e de ressignificação do entendimento social por deficiência. Nesse sentido, nosso propósito foi dialogar com um campo de estudo vasto e em constante movimento, colaborando timidamente com a temática.

Destacamos a necessidade de pluralizar suas expressões e produções. Não há uma única forma de literatura, embora hegemonicamente sejamos ensinados e legitimar um tipo erudito de literatura como o correto e valoroso. Nesse sentido, a literatura surda emerge como marcador dessa diversidade literária, que se comunica diretamente com as várias formas de culturas e de identidades, possibilitando que rompamos com o limitado entendimento de que pessoas surdas não interpretam a realidade social.

Além disso, faz-se necessário reafirmar que as instituições escolares não podem privar o alunado de conhecerem a pluralidade literária existente, não podem continuar reproduzindo um entendimento estereotipado que que a produção de literatura é direito de alguns. Sendo instrumento pedagógico, a literatura surda tanto potencializa a construção da identidade surda quanto a compreensão e valorização das culturas surdas, possibilitando o rompimento com a visão médica em relação a surdez. Além disso, compreendemos que somente pela pluralização dos conhecimentos difundidos nos espaços escolares que poderemos de fato vivenciar o paradigma da educação inclusiva.

## Referências Bibliográficas

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?:** crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

QUADROS. Ronice Müller de. **Libras.** São Paulo: Parábola, 2019.

SILVA, Gabrielly Pereira da. et al. Identidades surdas: trajetórias de criação e validação de um instrumento. In: **Perspectivas em Psicologia.** Uberlândia, v. 25, n. 2, p. 123 – 137, jul-dez 2021.

SUTTON-SPENCE, Rachel. **Literatura em Libras.** Petrópolis: Arara azul, 2021.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias:** acadêmica, da ciência e da pesquisa. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

## JUVENTUDES ESCOLARIZADAS E O TIKTOK: NOVAS FORMAS DE APRENDER?

Victor Hugo Nedel Oliveira<sup>47</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

[victor.nedel@ufrgs.br](mailto:victor.nedel@ufrgs.br)

Luisa Carolina Charczuk Viana Barth<sup>48</sup>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

[luisacriv@gmail.com](mailto:luisacriv@gmail.com)

**Resumo:** Esta pesquisa investigou o uso do TikTok como ferramenta educacional por jovens estudantes de Porto Alegre. Os resultados mostraram que, embora a plataforma ofereça conteúdos atrativos e personalizados, sua natureza efêmera dificulta a retenção de informações. No entanto, o TikTok se destacou como um meio acessível para o aprendizado informal e a exploração de carreiras.

**Palavras-chave:** juventudes; TikTok; educação.

**Abstract:** This research investigated the use of TikTok as an educational tool by young students in Porto Alegre. The results showed that, although the platform offers engaging and personalized content, its ephemeral nature hinders information retention. However, TikTok stood out as an accessible means for informal learning and career exploration.

**Keywords:** youths; TikTok; education.

### **Introdução**

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as percepções de jovens estudantes sobre o uso do TikTok como ferramenta de estudo fora da sala de aula. A escolha do TikTok se justifica pela sua popularidade entre os jovens, sendo uma plataforma de vídeos curtos amplamente presente no cotidiano dessa faixa etária. A pesquisa investigou se os alunos utilizam o TikTok para aprender conteúdos curriculares, esclarecer dúvidas, revisar matérias e estudar de maneira prática e atrativa. Com o aumento do uso de celulares em sala de aula,

---

<sup>47</sup> Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professor e Pesquisador do Departamento de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

<sup>48</sup> Licenciada em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

os professores enfrentam o desafio de competir pela atenção dos alunos, imersos nas redes sociais. Conforme Almeida (2018), é necessário reinventar a educação, explorando o potencial das tecnologias digitais para criar contextos autênticos de aprendizagem.

O uso de plataformas como o TikTok nas metodologias de ensino – por meio de vídeos curtos, resumos ou apresentações de trabalhos – pode tornar o conteúdo mais atrativo. Segundo o Estatuto da Juventude (Brasil, 2013), os artigos 26 e 27 asseguram aos jovens o direito à comunicação e à livre expressão, incentivando a adoção de programas educativos e culturais por meio das novas tecnologias. O uso do TikTok para a publicação de vídeos educacionais está alinhado com essas diretrizes.

Tilia (2024) cita pesquisa da Adobe sobre as razões pelas quais a "Geração Z" prefere o TikTok a outras plataformas, como o Google, destacando o formato curto dos vídeos, o conteúdo personalizado e a interação direta com o material. A familiaridade dos jovens com o TikTok reforça sua utilização também no contexto educacional. Cavalcanti (2012) enfatiza a importância de os professores conhecerem seus alunos e seus contextos de vida para tornar o ensino mais significativo. Gandolphi e Castrogiovanni (2023) questionam se as redes sociais podem ser consideradas "lugares" para os estudantes, e defendemos que se tornam um lugar, já que os jovens estão frequentemente conectados a essas plataformas. Segundo Lévy (2011), o espaço cibernético tornou-se uma realidade ativa nas práticas sociais, configurando-se como um território virtual onde interações humanas, trocas de informações e construções coletivas ganham novas dinâmicas e significados. Isso se evidencia nas redes sociais digitais, que não apenas conectam indivíduos geograficamente distantes, mas também promovem a formação de comunidades com interesses comuns, possibilitando a mobilização social, o ativismo político e o compartilhamento de conhecimentos de forma instantânea e descentralizada. Dessa forma, o ciberespaço não se limita a ser um suporte tecnológico, mas se consolida como um espaço social concreto, onde práticas cotidianas e modos de vida são negociados, ressignificados e continuamente reinventados.

Ribeiro (2021) relata que, durante a pandemia, o uso do TikTok por professores aumentou o engajamento dos alunos, com melhora nas entregas de apostilas após a introdução dos vídeos curtos. Esse dado evidencia o impacto positivo das redes sociais no processo de aprendizagem. Regina Novaes (Oliveira et al., 2021) argumenta que as redes sociais são importantes para compreender as juventudes, que vivenciam uma constante interação entre os mundos virtual e físico. No entanto, é essencial que a utilização dessas plataformas como fonte de pesquisa seja complementada por outras abordagens, questionando as informações extraídas delas.

As juventudes escolarizadas (Dayrell, 2007) representam um grupo social marcado pela vivência simultânea de processos educativos formais e pela intensa conexão com as dinâmicas culturais e comunicacionais contemporâneas. Inseridas em contextos escolares que constroem parte significativa de suas trajetórias, essas juventudes desenvolvem práticas e saberes que transitam entre o universo escolar e as experiências cotidianas, frequentemente mediadas por tecnologias digitais e redes sociais (Correa; Oliveira, 2024). A escola, nesse sentido, configura-se além de um espaço de formação intelectual, mas também um território de sociabilidade e de construção identitária, no qual os jovens negociam valores, expressam interesses e consolidam laços sociais (Silva; Oliveira, 2023). Assim, compreender as juventudes escolarizadas implica considerar tanto as influências institucionais quanto as subjetividades que emergem nesses espaços.

Entretanto, as juventudes escolarizadas não se limitam ao ambiente escolar tradicional. Elas trazem para dentro das instituições educacionais práticas culturais, referências midiáticas e conhecimentos de fora da sala de aula, especialmente através das redes sociais e plataformas digitais, como o TikTok. Essas dinâmicas desafiam os modelos pedagógicos tradicionais, ao mesmo tempo que oportunizam novas abordagens educativas que dialoguem com os repertórios culturais dos jovens. Dessa forma, ao investigar as juventudes escolarizadas, torna-se fundamental reconhecer sua capacidade de ressignificar práticas educativas e de propor novas formas de aprender e ensinar, em que os espaços formais e informais de conhecimento se entrelaçam de maneira complexa e dinâmica. A pesquisa buscou compreender, portanto, como jovens escolarizados de Porto Alegre se relacionam com o TikTok e as redes sociais, investigando suas perspectivas sobre o TikTok como ferramenta educacional.

### **Organização Metodológica**

A pesquisa foi de natureza qualitativa (Gil, 1994), pois os dados obtidos por meio das interações com os jovens não são quantificáveis. Isso significa que o foco da investigação recaiu sobre a compreensão profunda dos significados, percepções e experiências compartilhadas pelos participantes, em vez da mensuração numérica dos resultados. A abordagem qualitativa busca captar a complexidade das relações sociais e culturais, valorizando o contexto em que os fenômenos ocorrem e as interpretações dos próprios sujeitos da pesquisa. Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa aplicada, voltada para a proposição de soluções práticas para problemas concretos (Andrade, 2010), uma vez que busca compreender como jovens escolarizados utilizam o TikTok e de que maneira essa rede social influencia suas práticas cotidianas, suas formas de expressão e suas percepções sobre

si mesmos e o mundo ao seu redor. O estudo foi realizado em uma escola da rede estadual de Porto Alegre, que oferece Ensino Médio, com foco nos estudantes do primeiro ano. Localizada na zona centro-sul da cidade, a escola atende cerca de 700 alunos, abrangendo os níveis de Ensino Fundamental, Ensino Médio (regular e EJA) e Ensino Técnico, em turnos matutino, vespertino e noturno. Sua localização de fácil acesso por transporte público atrai estudantes de diversos bairros de Porto Alegre e da Região Metropolitana.

Os participantes foram jovens de 15 a 17 anos, matriculados no primeiro ano do Ensino Médio regular. O estudo envolveu oito jovens, que participaram ativamente de um grupo focal, conforme recomendação de Ressel et al. (2008), que sugere o uso dessa técnica para fomentar discussões. A produção de dados foi realizada por meio de um grupo focal, que funcionou como um espaço de debate sobre temas específicos. O grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que reúne um pequeno número de pessoas para discutir um determinado tema sob a mediação de um facilitador, que conduz a conversa com perguntas abertas e estimula o diálogo entre os participantes. Essa abordagem possibilita a exploração aprofundada de percepções individuais e coletivas, proporcionando um ambiente de troca de ideias e reflexão conjunta, o que enriquece a compreensão dos fenômenos estudados e permite captar nuances e sentidos que poderiam passar despercebidos em abordagens individuais. A sessão de discussão foi estruturada com perguntas e materiais que estimularam o diálogo, tendo como eixo temático "Juventudes e TikTok". A análise dos dados seguiu a metodologia de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A pesquisa atendeu rigorosamente às orientações éticas estabelecidas pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016).

## **Resultados**

O TikTok opera com um algoritmo que personaliza a experiência do usuário com base em seus comportamentos de navegação. Segundo Taylor (2021), o algoritmo identifica os interesses a partir de sinais como o tempo de visualização, curtidas e comentários, criando uma "For You Page" com conteúdo alinhado às preferências de cada pessoa. Quando questionados sobre os vídeos que mais veem, os jovens destacaram categorias como "vídeos engraçados", "curiosidades", "futebol" e, no caso dos meninos, vídeos de "mulheres dançando". Essa personalização é clara, e os jovens percebem que os vídeos que assistem estão relacionados aos seus gostos.

A prática de postar conteúdo também reflete a interação dos jovens com os vídeos. Inicialmente tímidos, eles começaram a comentar com naturalidade sobre as postagens de vídeos próprios ou "trends virais". Esses vídeos não são apenas entretenimento, mas uma

forma de expressar pensamentos, sentimentos e sonhos. Como no caso de Vermelho, um jovem que sonha em ser analista de futebol e compartilha vídeos sobre o time Internacional. Para muitos, as postagens são uma forma de exibir identidade, seja com vídeos simples ou narrativas sobre experiências e relacionamentos.

Ao compartilhar vídeos com amigos e familiares, os jovens geralmente repassam aqueles com os quais mais se identificam. Esse comportamento reflete uma forma de socialização, na qual os conteúdos se tornam uma ponte entre os jovens e seus círculos sociais. Além disso, a interação com esses conteúdos ajuda na construção da identidade, conforme Viana (2009), que destaca que isso ocorre por meio da socialização. No entanto, a rapidez no consumo de conteúdo digital gera um fenômeno interessante: os vídeos são facilmente esquecidos. Os jovens comentaram que, embora se entretendam e aprendam com os vídeos, a quantidade de informações muitas vezes ultrapassa a capacidade de memorização. Isso ficou evidente quando, ao questionados sobre curiosidades vistas no TikTok, lembraram de tópicos como o Japão, refletindo o potencial da plataforma para gerar conexões com o aprendizado formal. No entanto, é importante esclarecer que a relação entre o Japão e esse potencial não está diretamente ligada ao país em si, mas sim ao modo como conteúdos sobre culturas estrangeiras, curiosidades geográficas ou históricas são apresentadas na plataforma. O TikTok oferece vídeos curtos e dinâmicos que despertam o interesse dos jovens por temas diversos, como hábitos culturais, tradições e paisagens de países como o Japão. Dessa forma, a plataforma pode funcionar como um ponto de partida para a busca de conhecimentos mais aprofundados em contextos educativos, ao estimular a curiosidade e motivar os estudantes a explorarem conteúdos relacionados em outros espaços de aprendizado formal.

Apesar disso, alguns vídeos têm impacto duradouro, especialmente os mais práticos. Os jovens relataram aprender truques do cotidiano, como dicas para remover manchas, e tentar aplicá-los, mesmo que nem sempre com sucesso. Isso demonstra que o TikTok oferece uma forma de aprendizado divertida e funcional, que mistura educação e entretenimento. Além de temas práticos, o TikTok também oferece conteúdo acadêmico. Como relatado por uma participante interessada em história, ela aprende sobre eventos históricos e teorias como o Big Bang de forma simplificada e atrativa. Helder (2023) afirma que o TikTok se tornou o "novo Google" para muitos jovens, permitindo aprendizado rápido e prático, mas é importante que os usuários verifiquem a veracidade das informações, dado o risco de fake news.

A plataforma também facilita o acesso a informações sobre profissões e futuro profissional. Muitos vídeos consumidos pelos jovens estão relacionados aos seus interesses profissionais, ajudando-os a explorar possíveis carreiras. Por exemplo, Vermelho busca

vídeos relacionados a futebol, alinhados ao seu sonho de ser analista de futebol, e Verde, interessado em comportamento humano, considera a Psicologia. Esses conteúdos oferecem uma forma acessível e interessante de explorar opções de carreira. Refletindo sobre a realidade de muitos jovens em escolas públicas, como apontado por Torres (2024), o TikTok pode ajudar a mudar a percepção de quem não tem interesse em ingressar no ensino superior. Muitos buscam informações sobre o ENEM e processos seletivos diretamente na plataforma, tornando o TikTok não só uma fonte de entretenimento, mas também de informações educacionais valiosas, acessíveis a jovens que buscam entender melhor suas opções profissionais.

### **Considerações Finais**

A pesquisa sobre o uso do TikTok como ferramenta educacional entre jovens estudantes de Porto Alegre revelou importantes contribuições sobre a integração das redes sociais, especialmente o TikTok, ao processo de aprendizagem, ampliando as possibilidades educacionais para além do contexto escolar. A plataforma, com seus vídeos curtos e conteúdo personalizado, demonstrou ser particularmente relevante para esses jovens participantes, mostrando seu potencial para engajar outros jovens em conteúdos educacionais de maneira atrativa e acessível. Ao contrário do consumo passivo, a interação dos estudantes com o TikTok inclui também a criação e o compartilhamento de conteúdo, evidenciando o papel da plataforma como meio de expressão e socialização, além de contribuir para a construção da identidade juvenil (Viana, 2009).

Apesar do potencial educativo, a pesquisa aponta limitações no uso do TikTok, como a dificuldade de retenção das informações devido à natureza efêmera dos conteúdos, o que compromete a transformação do aprendizado em conhecimento duradouro. A rápida troca de vídeos e o foco em conteúdos mais imediatos dificultam a assimilação profunda dos temas abordados. Além disso, a veracidade das informações circulantes, especialmente frente à disseminação de fake news, destaca a necessidade de um consumo crítico e responsável dos conteúdos.

Por outro lado, o TikTok se revela como uma plataforma valiosa para a aprendizagem informal, proporcionando acesso a conhecimentos acadêmicos e práticos de forma acessível. Tópicos como história, ciência e dicas cotidianas demonstram como o TikTok pode complementar o ensino formal, atingindo conteúdos que poderiam ser menos atrativos ou de difícil acesso para os estudantes. Além disso, a plataforma desempenha um papel importante na construção de perspectivas profissionais, com jovens utilizando o TikTok para explorar

carreiras e obter informações sobre cursos e universidades, o que pode incentivar a busca pela educação superior, especialmente para aqueles de escolas públicas.

Portanto, o uso do TikTok no contexto educacional não deve ser considerado uma mera tendência, mas sim uma oportunidade para renovar as metodologias de ensino, aproveitando uma ferramenta já inserida na rotina dos jovens. A incorporação crítica das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas pedagógicas, como sugerido por Almeida (2018), pode criar contextos de aprendizagem autênticos e alinhados às demandas do mundo contemporâneo. Em síntese, o TikTok apresenta grande potencial para a educação, mas exige uma abordagem estratégica por parte dos educadores, a fim de otimizar seus benefícios e mitigar suas limitações. A continuidade de estudos sobre o impacto das plataformas digitais pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que atendam às necessidades das juventudes contemporâneas.

## Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Apresentação. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. Disponível em:

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod\\_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7722229/mod_resource/content/1/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf). Acesso em: 14 fev. 2025.

ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Atlas, 2010. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1074307>. Acesso em: 14 fev. 2025.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 6 ago. 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12852.html](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.html). Acesso em: 14 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Trata das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em:

[https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html). Acesso em: 14 fev. 2025.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A “Geografia do Aluno” como Referência do Conhecimento Geográfico Construído em Sala de Aula. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. *O Ensino de Geografia na Escola*. Campinas: Papirus, 2012. p. 45–47. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2799015/mod\\_resource/content/2/texto15\\_libaneo\\_plano%20de%20aula.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2799015/mod_resource/content/2/texto15_libaneo_plano%20de%20aula.pdf). Acesso em: 14 fev. 2025.

CORREIA, Vanessa Araújo; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Investigación y lucha política con juventudes: una entrevista con Helena Wendel Abramo. *Última Década*, [S. l.], v. 32, n. 63, p. 258–299, 2024. Disponível em: <https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/76666>. Acesso em: 12 mar. 2025.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, v. 28, n. 100, 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300022&script=sci\\_abstract&lng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300022&script=sci_abstract&lng=es). Acesso em: 12 mar. 2025.

GANDOLPHI, Davi; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Lugares em Movimento e Linhas de Espacialidade das Juventudes: conversações que produzem aberturas na docência-pesquisa em Geografia. In: OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; PIMENTA, Melissa de Mattos (orgs.). *Juventudes e Territórios*. Porto Alegre, RS: GEPJUVE, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/256981/001166652.pdf?sequence=1>. Acesso em: 14 fev. 2025.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 4. ed. 1994.

HELDER, Darlan. G1. Entenda por que jovens preferem o TikTok na hora de fazer pesquisas. G1 Tecnologia, 7 dez. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2023/12/07/entenda-por-que-jovens-preferem-o-tiktok-na-hora-fazer-pesquisas.ghtml>. Acesso em: 14 fev. 2025.

LÉVY, Pierre. *O que é o Virtual?* 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de; NOVAES, Regina Célia Reyes. Juventudes, Educação, Política e Violência: uma entrevista com Regina Novaes. *Educar*

em Revista, Curitiba, v. 37, e71209, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.71209>. Acesso em: 14 fev. 2025.

RESSEL, Lúcia Beatriz; BECK, Carmem Lúcia Colomé; GUALDA, Dulce Maria Rosa; HOFFMANN, Izabel Cristina; DA SILVA, Rosângela Marion; SEHNEM, Graciela Dutra. O Uso do Grupo Focal em Pesquisa Qualitativa. *Texto & Contexto – Enfermagem*, Florianópolis, v.1, 17(4). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tce/a/nzznrfzrCVv9FGXhwnGPQ7S/>. Acesso em: 14 fev. 2025.

RIBEIRO, Fernanda Santana. *Geografia TikToker: Uso de Vídeo de 60 Segundos no Ensino de Geografia no Ensino Fundamental II*. Ateliê de Pesquisas e Práticas no Ensino de Geografia. Associação dos Geógrafos Brasileiros - Seção Campinas. 7º Encontro Regional de Ensino de Geografia e 3º Workshop de Cartografia e Novos Letramentos. Geografias, Escolas e Tecnologias: Discursos atuais e encontros possíveis. Campinas, SP, p. 365-374, 2021. Disponível em:

[https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO\\_COMPLETO\\_EV154\\_MD1\\_SA103\\_ID136816112021205305.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/enanpege/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV154_MD1_SA103_ID136816112021205305.pdf). Acesso em: 14 fev. 2025.

SILVA, Gabrielle Bezerra da; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel. Quem são os jovens que vivenciam o “novo” Ensino Médio? Um estudo de caso em Porto Alegre/RS. *Revista Educar Mais*, [S. l.], v. 7, p. 915–930, 2023. Disponível em:

<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/3442>. Acesso em: 12 mar. 2025.

TAYLOR, Bryan X. How TikTok’s Algorithm Figures You Out. *The New York Times*, Nova York, 5 dez. 2021. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2021/12/05/business/media/tiktok-algorithm.html>. Acesso em: 14 fev. 2025.

TORRES, Raquel Amaro da Silveira. “E depois da escola?”: um estudo sobre os projetos de vida de jovens escolarizados de Viamão (RS). Trabalho de Conclusão de Curso em Geografia. UFRGS, 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/283498>. Acesso em: 14 fev. 2025.

VIANA, Nildo. Juventude e Identidade e Estudos: vida e saúde. *Revista de Ciências Ambientais e Saúde*, Goiânia, v. 36. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/estudos/article/view/1022/720>. Acesso em: 14 fev. 2025.

## AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E ASSISTIVAS NA ESCOLA INCLUSIVA

Aline de Novaes Conceição<sup>49</sup>

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)/ Câmpus do Pantanal (CPAN);

alinenovaesc@gmail.com

### Resumo:

A escola inclusiva é uma necessidade a ser buscada, a partir disso, o objetivo do estudo apresentado neste artigo, consiste em compreender a importância da utilização das tecnologias digitais na escola inclusiva. Para isso, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre a temática. Foi possível compreender a importância da utilização das Tecnologias Digitais, inclusive as Tecnologias Assistivas, a fim de que haja a inclusão.

**Palavras-chave:** escola inclusiva; educação especial; tecnologias digitais.

### Abstract

The inclusive school is a necessity to look for, from that, the objective of the study presented in this article is to understand the importance of the use of digital technologies in the inclusive school. For this, a bibliographical research on the subject was carried out. It was possible to understand the importance of using Digital Technologies, including Auxiliary Technologies, so that there is inclusion.

**Keywords:** inclusive school; special education; digital technologies.

### Introdução

Na escola inclusiva, as diferenças são valorizadas e os educadores buscam ensinar a todos, considerando toda heterogeneidade dos educandos, inclusive os que são Público-alvo da Educação Especial (PAEE), definido na legislação brasileira como educandos com deficiência, Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011).

---

<sup>49</sup> Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Câmpus de Marília/SP. Especialista em Formação de professores em Educação Especial e Inclusiva pela mesma universidade. Docente do curso de Pedagogia da UFMS/CPAN.

As deficiências se referem às limitações de natureza física, intelectual ou sensorial, que na interação com diversas barreiras, podem obstruir a participação plena e efetiva na sociedade, pode ser adquirida ou congênita, progressiva ou estacionada e pode interferir em diferentes áreas do desenvolvimento humano. O TEA refere-se a um transtorno de neurodesenvolvimento que dentre as várias características, pode estar relacionado com limitações na comunicação, na interação social e no comportamento. As altas habilidades/superdotação, refere-se a um elevado desempenho em determinada área (intelectual, acadêmica, criatividade, liderança, arte e/ou psicomotricidade) (ARANHA, 2003).

Nesse sentido, uma escola inclusiva utiliza de estratégias para ensinar a todos, inclusive o PAEE, dentre essas estratégias, há o uso das tecnologias digitais. A partir dessa constatação, o objetivo do estudo apresentado neste artigo, consiste em compreender a importância da utilização das tecnologias digitais na escola inclusiva. Para isso, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre a temática.

### **Tecnologias digitais**

Uma educação inclusiva que atenda a todos, precisa trabalhar utilizando as tecnologias digitais, contudo é importante ter uma compreensão adequada sobre as utilizações desses recursos, relacionando-os com a sociedade. Lemos (2010) apresenta uma excelente relação da tecnologia com a vida social, mencionando que desde o surgimento da sociedade, o homem se relacionou com a tecnologia, como a invenção do fogo, por exemplo.

A técnica moderna, ou o que hoje é denominado de tecnologia, é produto da naturalização dos objetos técnicos e da fusão com a ciência. Contudo, origina para resolver problemas da fase primitiva da relação homem-mundo, sendo produto de uma experiência empírica, sem necessidade de explicações científicas (LEMOS, 2010).

Técnica vem do grego e compreende as atividades práticas, a habilidade para contar e medir, passando pela arte do artesanato, do médico ou a confecção do pão, até as artes plásticas ou belas artes, estas últimas consideradas a mais alta expressão da tecnicidade humana. A técnica é utilizada para conquistar e dominar a natureza (LEMOS, 2010).

A técnica precedeu a ciência, foi impulsionada por tentativas e erros, sem explicação teórica cientificamente controlável. A partir do século XVII se relaciona ao conhecimento científico e no século XX, culmina com os Centros de Pesquisa e desenvolvimento, unindo definitivamente ciência e técnica (LEMOS, 2010).

A história da técnica para não ser tecnicista precisa considerar as relações dos sistemas técnicos e sociais, pois cada sistema técnico é expressão de relações específicas entre a ciência, filosofia, sociologia, economia e política (LEMOS, 2010).

Desse modo, atualmente, compreende-se por tecnologia os objetos técnicos, as máquinas e seus respectivos processos de fabricação. Envolve o saber fazer humano em oposição à natureza (LEMOS, 2010).

Assim, a tecnologia moderna será o instrumento legítimo que permite transformar e regenerar o mundo. Historicamente, no desenvolvimento tecnológico, até a idade média, tem-se a indiferença, posteriormente, na modernidade tem-se o domínio da natureza e posteriormente na pós-modernidade há a fase da comunicação ou informação digital, com a tele presença, mundos virtuais, fase da cibercultura e ênfase no presente (LEMOS, 2010).

A cibercultura (comunidade virtual, jogos eletrônicos, realidade virtual, ciberespaço) é a nova cultura tecnológica que relaciona a técnica com a sociedade. A cibercultura tem mostrado que a oposição entre a cultura e a tecnologia não é mais sustentável, pois a tecnologia está relacionada com a cultura. Assim, é necessário não sucumbir a um academicismo pessimista que isola ou um a um otimismo histórico que somente visualiza maravilhas na tecnologia (LEMOS, 2010).

Dessa forma, as tecnologias digitais estão mudando a maneira de ver e estar no mundo, há pessimistas que consideram que a informatização da educação apenas disponibiliza equipamentos com acesso à *internet*, sem promover melhoria nas condições de ensino, defendendo que não há de fato a preocupação com aspectos pedagógicos e a relação com a formação de educadores. Enquanto os otimistas compreendem que interligar escolas não irá salvá-las, mas é fundamental que a escola utilize as tecnologias digitais para que ocorra o desenvolvimento dos educandos (LEMOS, 2010).

As tecnologias digitais precisam ser utilizadas na escola inclusiva a partir de uma educação inclusiva, considerando que as tecnologias alteraram a forma de se relacionar com o saber, com o ensinar e com o aprender.

No livro organizado por Giroto, Poker e Omote (2012), as tecnologias são apresentadas como promissoras para a implementação e consolidação de um sistema educacional inclusivo, pelas suas possibilidades de construção de recursos que facilitam o acesso às informações, conteúdos curriculares e conhecimentos em geral por parte de toda a diversidade de pessoas, dentre elas as que apresentam necessidades específicas.

Conhecer sobre as tecnologias sensibiliza o professor para que se pautar nas potencialidades dos seus educandos e não nas limitações, pois as tecnologias constituem um diversificado conjunto de recursos tecnológicos, tais como: computadores; *internet* e

ferramentas que compõem o ambiente virtual como *chats* e correio eletrônico; fotografia e vídeo digital; televisão e rádio digital; telefonia móvel; Wi-Fi; *websites* e *home pages*, quadros interativos para as aulas, meios para armazenar a documentação, ambiente virtual de aprendizagem, entre outros.

Tais recursos podem e devem ser utilizados no contexto educacional, uma vez que também compreendem parte dos recursos contemplados pelas salas de recursos multifuncionais, sob a denominação de Tecnologia Assistiva.

Tecnologia Assistiva, envolve recursos, metodologia, estratégias e práticas, ou seja, recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de todas as pessoas que precisem, inclusive as com deficiências e promover vida independente, participação e inclusão. Estão no cotidiano, pode ser uma bengala, suporte para visualização de textos ou livros, engrossadores de lápis, pranchas de madeiras etc. (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012).

Além disso, Tecnologia Assistiva pode envolver adaptações físicas ou órteses, adaptações de programas especiais de acessibilidade. Como exemplo, para educandos com deficiência visual, pode-se utilizar máquina de datilografia, *braille*, impressora *braille*, computador, sistema de síntese de voz, gravador e fotocopiadora que amplie textos, aquisição de acervo bibliográfico de áudio, *software* de ampliação de tela, equipamento para ampliação de textos, lupas, régua de leitura, *scanner* etc. (GIROTO; POKER; OMOTE, 2012).

Dentre os recursos de Tecnologia Assistiva disponibilizados pelo Ministério da Educação nas salas de recursos multifuncionais há materiais didáticos e paradidáticos em *braille*, áudio e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), *laptops* com sintetizador de voz, programas para comunicação alternativa, entre outros que promovem o acesso ao currículo.

As Tecnologias Assistivas podem ter como possibilidades, ajuda para o tratamento clínico individual, ajuda para o treino de capacidades, órteses e próteses, ajuda para cuidados pessoais, mobilidade, cuidados domésticos, mobiliários e adaptações para habitação. Além de ajuda para comunicação, informação, sinalização, recreação etc.

Refere-se então a qualquer produto fabricado especialmente para prevenir, compensar, controlar, atenuar ou neutralizar deficiências e limitações, é um elemento fundamental para a autonomia e empoderamento.

Assim, quando se utiliza algo visando emancipar o educando para resolver suas limitações, ou potencializar suas capacidades, no âmbito sensorial, motora, intelectual e social, é denominado Tecnologia Assistiva.

As tecnologias tornaram-se um elemento imprescindível para a implementação de um sistema educacional inclusivo, contudo, muitas vezes não são utilizadas na escola pela falta

de formação docente, excesso de trabalho, pouco tempo para reflexão sistemática e possibilidades de experienciar inovações tecnológicas, na prática escolar. Além disso, há um contexto não-colaborativo de trabalho na escola; uma cultura profissional tradicional e uma falta de condições técnicas (computadores funcionando e acesso à *internet*).

Desse modo, na busca de uma escola inclusiva que atenda a todos a partir da valorização das diferenças, as tecnologias, inclusive as Tecnologias Assistivas, podem ser utilizadas para favorecer a realização de atividades escolares cotidianas, visando o pleno desenvolvimento dos educandos.

### **Considerações finais**

Destaca-se que a inclusão abrange o ensino a todos, contudo, implica uma ênfase particular nos grupos de educandos que se encontram em risco de marginalização, exclusão ou insucesso. Nesse âmbito, a utilização das tecnologias é de extrema importância, pois a aprendizagem não depende somente da interação entre educador e educando, mas precisa também da interação com materiais, colegas e tecnologia, inclusive as Tecnologias Assistivas.

Contudo, as tecnologias por si não se constituem uma reforma educacional, pois pode ser uma ferramenta a serviço de qualquer modelo, do tradicional ao inovador. Desse modo, é importante que os docentes sejam formados para a utilização das tecnologias, buscando trabalhá-las com toda a turma e possibilitando Tecnologia Assistiva para os que necessitarem.

### **Referências**

ARANHA, M. S. F. (org.) Estratégias para a Educação de alunos com Necessidades Educacionais Especiais: v. 4. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. **As Tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

LEMONS, André. **Cibercultura:** tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

## RESENHA: A CIDADE NAS ARTES DE SOLANGE DE ARAGÃO

Yarah Rozendo Nobre<sup>50</sup>  
yarah.nobre@unesp.br

Universidade Estadual Paulista "Júlio de  
Mesquita Filho", campus de Assis, São Paulo.

**Resumo:** A resenha analisa a obra de Solange Aragão, *A cidade nas artes*, publicada em 2024 pela Editora Unesp Digital, que busca entender as aparições das cidades brasileiras nas artes, focando na literatura, pinturas e fotografias produzidas durante o Brasil Colônia e o Império. A autora trás uma perspectiva interdisciplinar para o assunto com a sua formação voltada tanto para Arquitetura e Urbanismo como para História, produzindo uma obra importante ao voltar o olhar para o modo como as cidades brasileiras se constituíram durante esse período.

**Palavras-chave:** Artes visuais; Cidades brasileiras; Literatura e História.

Rastreando a presença das cidades brasileiras nas artes, Solange Aragão em *A Cidade nas artes* (2024) publicado pela Editora Unesp Digital, apresenta uma pesquisa importante sobre artes, literatura, pinturas, fotografias e entre outras como fontes essenciais ao estudar as mudanças ocorridas nas cidades brasileira. Com sua formação voltada para Arquitetura e Urbanismo e Pós-doutorado em História, Aragão nos leva por uma perspectiva abrangente ao estudar as cidades por meio das Artes.

Com o recorte temporal voltado para o Brasil Colônia e Império, ela seleciona uma diversidade de artistas, escritores, fotógrafos e pintores, ao longo do tempo, de acordo com produções que mais descrevessem as cidades brasileiras. Aragão percorre as produções observando como as cidades, aparecem na produção artística e como através delas, é possível observar a evolução das cidades. Seu trabalho também analisa como se dá a percepção destes espaços segundo os artistas brasileiros e estrangeiros. É como seguir o olhar desses artífices que observam e idealizam as cidades. Ao se referir ao Brasil eram

---

<sup>50</sup> Mestranda no Programa de Pós-graduação em História política na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Campus de Assis

inevitáveis as comparações principalmente sobre os espaços urbanos que vão se modernizando.

O livro está dividido em quatro capítulos, nos quais a autora dedica sua análise cada tipo de arte. Neles é possível compreender um pouco mais da construção das cidades brasileiras, principalmente durante o século XIX, momento de grandes transformações político-sociais no país. Ao focar nesse recorte temporal, Aragão oportuniza a percepção de mudanças nem sempre percebidas pelos olhares cotidianos. A organização dos espaços coletivos e individuais nos traz a oportunidade das escolhas do que deveria retratado e, de certa forma, imortalizado no Brasil, que se apresenta nas escolhas de paisagens. O trabalho problematiza um olhar mais abrangente sobre a formação da cidade durante a colônia e o Império e as representações por meio das artes (2024, p. 13).

O primeiro capítulo, *A cidade brasileira na literatura*, traz uma análise por escritores como Gregório Matos, José de Anchieta, Álvares de Azevedo e entre outros, suas perspectivas ao retratar as cidades em seus trabalhos. Para delimitar o escopo de escritores que escolheu, a autora foca em obras que usam a caracterização de cidades brasileiras e adota a análise utilizada em *História da literatura brasileira* de Massaud Moisés (2024, p.17). Partindo da Carta de Pero Vaz de Caminha, a primeira descrição do Brasil, Solange Aragão passa por José Anchieta, nas cartas destinadas ao padre Manoel da Nóbrega, pelo Tratado de Magalhães Gândavo (1980) e Gabriel Soares (1587). Estes trabalhos realizam descrições dos aspectos físicos do Brasil e, algumas vezes, históricos e/ou políticos.

Já os aspectos sociais são apresentados na literatura durante o período Barroco nos escritos de Gregório de Matos, que apresenta descrições de Salvador e Recife. Também são estudadas as descrições de Bento Teixeira em poema, o ensaio de André João Antonil que traz uma perspectiva econômica sobre as cidades brasileiras. Dentro do Arcadismo, Aragão nos apresenta os diálogos de Ambrósio Fernandes Brandão, os poemas épicos de Santa Rita Durão, Caramuru, “Marília de Dirceu” de Tomás Antônio Gonzaga e Cláudio Manuel da Costa. No período do Romantismo, a autora levanta os destaques sobre a cidade do Rio de Janeiro na literatura, graças a mudança da Família Real em 1808 que gera mudanças significativas para as artes. Observa-se que as mudanças políticas impactaram a produção das artes. No período do Império ocorre a chegada da Missão Artística Francesa, que amplia a presença de artistas estrangeiros que desenham e pintam as cidades brasileiras em diversas perspectivas.

Aragão apresenta uma análise evidenciando como as descrições das cidades brasileiras passam a ser construídas, frequentemente, em comparação às cidades europeias.

Outros autores como Casimiro de Abreu, Castro Alves, Alvares de Azevedo também estudados em suas leituras sobre a paisagem urbana e natural destacando-se Joaquim Manuel de Macedo, Machado de Assis, José de Alencar, Bernardo Guimarães, e Alfredo d'Escragnole Taunay que tem suas obras descrevem a cidade do Rio de Janeiro. Tais escritos são ricos ao descrever não só a paisagem como as pessoas que nela viviam.

Além do Rio de Janeiro, outras cidades brasileiras como São Paulo, Recife, Olinda, Ouro Preto, Goiás, Porto Alegre são analisadas que as identifica como cenários recorrentes em diversas produções literárias. Ela destaca que além das comparações entre cidades brasileiras e europeias, havia a contraposição entre o campo e a cidade presente em algumas dessas narrativas. Por fim, a autora ressalta o papel da literatura como fonte documental relevante para a compreensão e descrição das cidades.

O segundo capítulo, é dedicado a analisar a cidade brasileira nas pinturas. A autora rastreia o começo das aparições das cidades nas pinturas, e a origem dos seus pintores, uma vez que a maioria dos pintores estudados vinha da Europa. A Missão Artística Francesa de 1808 e a criação da Academia Imperial de Belas Artes, marcam um momento importante para o papel do artista na sociedade brasileira. Porém Aragão chama atenção para os parâmetros da arte brasileira que eram centrados na arte europeia. São destaque os trabalhos de Frans Post, Thomas Ender, Debret, Rugendas, Taunay, Leandro Joaquim, Agostinho Motta, Almeida Júnior, Batista Costa, Benedito Calixto, Firmino Monteiro, França Júnior, Aurélio de Figueiredo, Hipólito Caron, Miguel Dutra, entre outros. Muito dessa produção evidenciava paisagens como a paisagem naturais se sobressaiam sobre as paisagens urbanas, um dado compreensível dado que a natureza era diferente daquela encontrada no continente europeu.

A autora também aponta uma concorrência entre as pinturas, datadas da metade do século XIX, com a fotografia, abordada por Aragão a terceira arte, que aparece em 1840 com as primeiras imagens sobre a cidade brasileira. Entre os fotógrafos analisados ganham destaque Marc Ferrez e Militão Augusto de Azevedo, que registram as cidades e até mesmo é possível perceber a evolução de algumas cidades através de seus trabalhos. Por meio das imagens, a autora analisa as imagens das cidades do Rio de Janeiro, que aparecem constantemente no trabalho de Marc Ferrez, assim como Recife, Olinda, Salvador, São Paulo e entre outras. Nos levando a entender como a fotografia é uma fonte rica e essencial ao se estudar história.

No quarto capítulo, a autora analisa brevemente outros tipos de arte que podem guardar registros da cidade brasileira como adereços como os azulejos, música, teatro,

gravuras, pinturas de interiores, mas que ainda tem seus impedimentos singulares cada. A análise de Solange Aragão ao remeter-se a história da evolução das cidades, pelo olhar dos artistas traz as representações ressaltando as formas arquitetônica, artística, mas não contextualiza o período e quem elas acontecem. Ou seja, a modernização dos espaços tinha motivação e um custo social como aconteceu na chegada da Corte portuguesa. Talvez uma pequena inserção dos momentos em que as mudanças se inseriam-se poderia enriquecer as análises cuidadosas e bem fundamentadas que a autora nos apresenta. Ela conclui demonstrando que as imagens são uma criação simbólica e não um retrato fiel da realidade. O trabalho e que é uma importante contribuição para os estudos da sociabilidade e dos espaços urbanos no Brasil e uma reflexão sobre o espaço natural e construído como interação da sensibilidade e do contexto político.

### **Referências Bibliográficas**

ARAGÃO, Solange. **A cidade nas artes**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2024. 161 p. Disponível em: <https://editoraunesp.com.br/catalogo/9786557145548,a-cidade-nas-artes>. Acesso em: 10 fev. 2025.

# LIVRO, MEIOS VIRTUAIS E SUAS POSSIBILIDADES: O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS ASSOCIADAS À CONTEÚDOS DO LDH COMO ALTERNATIVA DE ATIVIDADES

Raimundo Itamar Lopes Pinheiro Filho<sup>51</sup>

Universidade Estadual do Ceará (UECE) - lopes.itamar@aluno.uece.br

## Resumo

O presente relato nasceu do percurso de realização da atividade final de uma das disciplinas do PPGIHL-UECE. Construído a partir da experiência da elaboração e execução da temática do uso de meios virtuais para confecção de jogos digitais baseados em atividades presentes em Livros Didáticos de História. Para tanto, dialogamos com as teorias curriculares em Silva (1999) e funções do livro em Choppin (2004), além de outros.

**Palavras-chave:** Livro Didático de História. Jogos Digitais. Adaptação e alternativas.

## Abstract

This report arose from the course of carrying out the final activity of one of the PPGIHL-UECE subjects. Built from the experience of developing and executing the theme of using virtual media to create digital games based on activities present in History Textbooks. To this end, we dialogue with the curricular theories in Silva (1999) and book functions in Choppin (2004), among others.

**Keywords:** History textbook. Digital Games. Adaptation and alternatives.

## A escolha da coleção didática e as funções do livro

Durante nosso percurso na pós-graduação, mais especificamente nas disciplinas de 'Tecnologia e Formação Docente' e 'Livro Didático e suas Políticas Públicas', percebemos como os materiais trabalhados dialogavam e que seu estudo funcionaria como alicerce para a avaliação final da segunda cadeira citada. Dentre esses conceitos, nas conhecidas 'teorias do currículo', Tomaz Tadeu da Silva salienta o quão importante é entender a noção da própria teoria e, por consequência, sua ligação com Livro Didático.

---

<sup>51</sup> Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras da Universidade Estadual do Ceará (PPGIHL-UECE). Graduado em História pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (FECLESC). ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8514-0865>.

Para tanto, o autor elenca que a teoria se apresenta como uma “representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade que – cronologicamente, ontologicamente – a precede.” (1999, p.11), ou seja, “a noção envolvida é sempre representacional, espetacular, mimética: a teoria representa, reflete, espelha a realidade” (*Ibid.*). A partir dessa apresentação inicial para a compreensão da temática, Silva (1999) acentua que, dessa forma, um exemplar de teoria do currículo implica em supor que é palpável, externamente, um próprio ‘currículo’ que seria ideal, aplicável de forma universal, esperando apenas por uma ‘descoberta’.

O currículo seria, portanto, um objeto que precedendo a teoria estaria completo em si, bastando ser teorizado e, por consequência, aplicado. Compreende-se, contudo, aprofundando a leitura, que todo currículo é fruto de um meio -temporal, espacial, político, de poder. Apesar de advirm do resultado de um processo seletor mais amplo, que envolve conhecimentos e saberes diversos, o currículo vai ser erguido também a partir de vieses de interesse e estruturas de poder. Isto posto, o próprio autor argumenta que:

Na perspectiva aqui adotada, que vê as “teorias” do currículo a partir da noção de discurso, as definições de currículo não são utilizadas para capturar, finalmente, o verdadeiro significado de currículo, para decidir qual delas mais se aproxima daquilo que o currículo essencialmente é, mas, em vez disso, para mostrar que aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias. (SILVA, 1999, p.14)

Logo, para o autor, o currículo é uma variável tanto da estrutura de poder, quanto dos discursos e da execução realizada por autores para livros. Para a avaliação, selecionamos a coleção ‘Expedições da História’. Submetida ao crivo do Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, de 2024, o livro foi escrito pelos autores Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues, publicada em 2022, em sua primeira edição, pela editora Moderna. O LD escolhido, para ser utilizado nos anos finais do Ensino Fundamental (9º ano) online, está disponibilizado integralmente no site da editora. A versão apropriada foi a do Manual do Professor.

Choppin (2004), versa que o livro deve ser observado enquanto um material complexo, dotado de funções distintas, sendo elas as quatro principais: referencial, instrumental, ideológica ou cultural e documental. Na obra de Cotrim e Rodrigues (2022), encontramos tais funções com destaque para a documental se observarmos o que Choppin pondera:

Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é universal: só é encontrada — afirmação que pode ser feita com muitas reservas — em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores. (CHOPPIN, 2004, p.553)

De tal forma, mesmo que os autores da coleção tenham elaborado uma coleção didática que proporcione a utilização do livro pela ótica da função documental -tal qual ele, em seu cerne é, já que reúne fragmentos de determinados tempos- a função só poderá ser vista assim se o ambiente e, nesse caso, contexto, dispõe dela sê-la. Esse destaque para a função dialoga com a teoria de currículo que Silva (1999) disserta.

### **A seleção dos capítulos e as teorias curriculares**

Os capítulos selecionados para a atividade, 11, 'Construção da Cidadania no Brasil', e 12, 'Fases da Globalização', foram escolhidos por suas temáticas que traçam, em determinados recortes, paralelos discursivos com nossa pesquisa de Dissertação. Em ambas -pesquisa e capítulos escolhidos- há diálogos acerca da história política, sociedade e mídias digitais. Essa era uma das questões principais para a confecção da atividade proposta.

Nas cerca de 50 páginas que compõem os dois capítulos, os autores produzem um texto condutor, com quadros e informações complementares, imagens, mapas, sendo, no 'Manual do Professor', construídas abas laterais como textos de apoio, encaminhamentos, reflexões e respostas para algumas atividades. Na primeira página de cada capítulo, são delimitados, no manual, as habilidades da Base Nacional Comum Curricular, BNCC:

- **CAPÍTULO 11: EF09HI22** - Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988; **EF09HI23** - Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo; **EF09HI24** - Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos; **EF09HI25** - Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989; **EF09HI26** - Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas; **EF09HI27** - Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.
- **CAPÍTULO 12: EF09HI32** - Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais; **EF09HI33** - Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação; **EF09HI35** - Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas; **EF09HI36** - Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

Além das habilidades e atribuições relacionadas ao capítulo estruturadas pela BNCC, os autores alocaram no espaço dos encaminhamentos links para leis, imagens e vídeos que o professor poderia usar em sala como complemento ao próprio conteúdo do livro. Em análise mais particular, sentimos falta do emprego de mais mecanismos e alternativas tecnológicas

na estrutura do material. Em período contemporâneo, outras obras já passaram a adaptar o uso de *QR-Codes* como mecanismos para complemento de conteúdo de forma mais simples (Koelyne, Silva, 2021), tanto em materiais do professor quanto de alunos.

A partir do exposto, analisando a obra didática e as atividades propostas nela, retornamos à Silva (1999) que enfatiza que “uma teoria se define pelos conceitos que utiliza para conceber a “realidade”.” (1999, p.17). Dessa forma, entre as chamadas teorias “tradicionais”, “críticas” e “pós-críticas”, o livro didático de Cotrim e Rodrigues busca acompanhar aquilo que estrutura o currículo crítico e mescla com características pós-críticas.

Os autores, além do texto base do e das recomendações no manual, buscam se distanciar da apresentação padrão e crua de conceitos e da historiografia adotados na teoria tradicional, e se aproxima de debates ideológicos, de conscientização e resistência e das questões subjetivas de identidade, discurso, raça (crítica/pós-crítica). Logo, há uma tentativa de distanciamento da teoria de currículo mais tradicional acentuada não apenas pelos dispositivos constituídos pela execução da BNCC, mas também, de acordo com Silva (1999) e pelas funções do livro para Choppin (2004), da intencionalidade dos autores da coleção.

#### **“Algo criativo”: a adaptação para os meios virtuais e proposta das ‘Game-ativos’**

Realizadas as primeiras escolhas, um caminho norteador guiou o trabalho: ser “algo criativo”. Dessa forma, optamos por, na avaliação da disciplina, construir algo que envolvesse também a interatividade e o ambiente virtual. Para tanto, pensamos em elaborar jogos digitais, a partir da adaptação das propostas de atividades já alocadas nos Livros, e, por consequência, associar esse objeto já amplamente difundido em todos os ambientes educacionais do país (por meio de políticas públicas eficientes, como o próprio PNLD), com mecanismos que hoje conquistam jovens e crianças (como a internet e redes sociais).

A partir disso, um trabalho de pesquisa foi realizado para levantamento de plataformas virtuais que pudessem servir para execução dos objetivos da avaliação. Entre os sites pesquisados, a plataforma *LearningApps.org* foi a que melhor se adaptou. O espaço virtual é global, ou seja, multilinguagem, com tradução para diversas línguas. Segundo a descrição presente no próprio site, o *LeraningApps.org* é um “aplicativo para suportar processos de aprendizado e ensino com pequenos módulos interativos.” -tais módulos podem ser usados, inclusive, para o auto-estudo. Ainda, segundo o site:

“O objetivo é coletar blocos de construção reutilizáveis e disponibilizá-los para todos. Os blocos (chamados de Apps) não incluem estrutura específica ou cenário de aprendizado específico. Os blocos, portanto, não são adequados

como lições ou tarefas completas, mas devem ser incorporados em um cenário de ensino apropriado.” (<https://learningapps.org/impresum.php>)

Insto posto, concluímos mais um passo para a realização da avaliação. O próximo seria, então, a escolha, dentro da plataforma, dos “blocos” (*Apps*), para a posterior adaptação das atividades. A partir disso, escolhemos cerca de 6 modelos diferentes para a adaptação de dez questões, referentes as atividades dispostas no LDH. A plataforma dispõe mais de 20 modelos e os escolhidos foram selecionados de acordo com a necessidade e possibilidade de adaptação, levando em conta a apropriação das mesmas pela faixa etária pretendida.

À vista disso, as questões propostas por Cotrim e Rodrigues (2022), dispostas no livro de formas diferentes e em quadros com objetivos de reflexão distintos, demandaram ajustes e moldagens para os modelos da plataforma, o que incluiu a elaboração de alternativas para questões dissertativas, o download de imagens para incorporação nos apps -entre eles mapas dispostos no LDH, e os comandos das questões. As atividades em formato de ‘jogos’ foram nomeadas de ‘game-ativs’; construídas separadamente e juntas, a posteriori, em uma coleção chamada ‘Atividades de dezembro’, em alusão a data em que elas seriam executadas em sala, de acordo com o calendário escolar. O acesso para essa proposta está aberto através do link: <https://learningapps.org/display?v=p9gk39uxn24>.

Dessa forma, distanciando-se de uma “passividade” para professores e alunos, o LDH utilizado para a atividade busca, assim, demarcar um território mais “progressista” na visão de muitos, a partir das teorias curriculares críticas e pós-críticas (Silva, 1999). Logo, as atividades dispostas ao longo dos dois capítulos trabalhados, alicerçadas em discussões e reflexões acerca da sociedade contemporânea e dos pilares que a construíram, demandaram um período de leitura, reflexão e profunda adaptação para execução da ideia original tida para a realização da atividade final da disciplina.

Isto posto, a avaliação final foi executada em apresentação para turma no último dia 3 de dezembro. As questões das atividades do Livro, adaptadas em formato *gamificados*, causou uma boa discussão acerca da possibilidade e iniciativa de continuidade desse trabalho, mas em forma de pesquisa. Pretendemos, à vista disso, efetuar nos próximos meses uma pesquisa *in loco*, elaborando e operando em sala o que foi proposto pela ‘game-ativs’. Nossa intenção é entender, a partir de uma divisão de grupos entre quem irá responder as atividades de forma tradicional e quem vai usar os meios virtuais, como os alunos se comportarão e quais caminhos apresentarão melhores resultados em sala.

## REFERÊNCIAS

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas**: sobre o estado da arte. São Paulo: Educação e Pesquisa, 2004.

COTRIM, Gilberto. RODRIGUES, Jaime. **Expedições da história**: 9º ano, manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2022.

**LearningApps.org**. O que é?. Disponível em: <https://learningapps.org/impressum.php>. Acesso em: 13 nov. 2024.

SANTANA, Koelyne Barbosa, SILVA, Isaíde Bandeira da. (2021). Qr Code como recurso pedagógico no livro didático de História. **Revista Ensino Em Perspectivas**, 2(3), 1–13, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade** – uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autentica. 1999.