

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

Para não esquecer:

**Ensino de História e Empatia Histórica a partir da escrita de biografias de
desaparecidos políticos da Ditadura Civil-Militar brasileira**

Porto Alegre

2018

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

Para não esquecer:

Ensino de História e Empatia Histórica a partir da escrita de biografias de desaparecidos políticos da Ditadura Civil-Militar brasileira

Dissertação apresentada como requisito final para aprovação no Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, sob a orientação da professora Dra. Caroline Pacievitch.

Porto Alegre

2018

N972p

Nunes, Fernando de Lima.

Para não esquecer : ensino de história e empatia histórica a partir da escrita de biografias de desaparecidos políticos da ditadura civil-militar brasileira / Fernando de Lima Nunes. – 2018.

225 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, 2018.

"Orientadora: Caroline Pacievitch."

1. História – Estudo e ensino. 2. Biografia. 3. Ditadura – Brasil. 4. Brasil – História – 1964-1985. 4. Vítimas do terrorismo de Estado. I. Título.

CDU 37:94(81)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecário: Flávio Nunes – CRB 10/1298)

Fernando de Lima Nunes

Para não esquecer:

Ensino de História e Empatia Histórica a partir da escrita de biografias de desaparecidos políticos da Ditadura Civil-Militar brasileira

Dissertação apresentada como requisito final para aprovação no Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

Aprovado em 09 de agosto de 2018.

Profa. Dra. Caroline Pacievitch – Orientadora

Prof. Dr. Benito Bisso Schmidt – UFRGS

Profa. Dra. Caroline Silveira Bauer – UFRGS

Prof. Dr. Luís Fernando Cerri – UEPG

Para a Priscila e o Raul

AGRADECIMENTOS

Terminar um mestrado não é tarefa fácil. Além de mergulhar em livros, artigos, aulas, encontros de orientação, temos que continuar a dar conta da nossa família, do nosso trabalho, do nosso dia a dia. São dois anos que passam muito rápido e, quando percebemos, estamos escrevendo os agradecimentos.

Agradeço ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA por possibilitar professores da educação básica voltarem à vida acadêmica e qualificarem suas práticas.

Agradeço ao núcleo do PROFHISTÓRIA da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sua coordenação, secretaria e estagiários pelo apoio institucional.

Agradeço à professora Caroline Pacievitch pela excelente orientação desta pesquisa, por sua grande dedicação ao ensino de história, pela paciência que teve comigo, pela leitura minuciosa de todas as versões de todos os capítulos e subtítulos deste trabalho.

Agradeço à professora Caroline Bauer pelas indicações de leitura e locais de pesquisa, bem como pela leitura atenta e comentários pertinentes na qualificação, que muito me auxiliaram no decorrer da pesquisa.

Agradeço ao professor Benito Schmidt pelo suporte e disponibilidade em ajudar, com sugestões e envio de materiais.

Agradeço ao professor Luís Fernando Cerri pela leitura e comentários valiosos na qualificação, que foram importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Agradeço também aos demais professores do Programa pela contribuição na minha formação.

Agradeço aos colegas do curso, “o pessoal do Prof”, pelas discussões, debates, risadas, conversas, críticas. Agradeço em especial o colega Said Salomón, que sempre esteve disposto a emprestar materiais, trocar ideias, compartilhar memes e seu chimarrão.

Agradeço aos familiares e amigos por fazerem parte da minha caminhada e pela paciência por alguma ausência nesses dois anos.

Agradeço aos colegas das duas escolas em que trabalho pelo apoio na formação dos estudantes que participaram desta pesquisa.

Agradeço aos alunos e alunas por realizaram as atividades buscando fazer sempre da melhor maneira que conseguiam, por terem me aguentado no final do ano letivo correndo e propondo atividades até praticamente o último dia letivo. Vocês tornaram essa pesquisa possível.

Por fim, mas o agradecimento mais especial é para minha companheira, minha colega de profissão, colega de área de pesquisa, companheira de luta, mãe do meu filho, Priscila. Tu foste essencial para a realização dessa dissertação, com debates acerca do meu tema, com ideias sobre como desenvolver determinados tópicos, e principalmente, com o cuidado com o Raul, sobretudo nos momentos em que os prazos estavam se esgotando. Muito obrigado por compartilhar comigo a defesa de uma educação libertadora, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Trabajo bruto pero con orgullo
Aquí se comparte, lo mío es tuyo
Este pueblo no se ahoga con marullos
Y si se derrumba yo lo reconstruyo
Tampoco pestañeo cuando te miro
Para que recuerdes mi apellido
La Operación Cóndor invadiendo mi nido
Perdono pero NUNCA OLVIDO

LATINOAMÉRICA – CALLE 13

RESUMO

Pensar o ensino de História da Ditadura Civil-Militar Brasileira a partir de práticas pedagógicas de construção de biografias históricas que nos permitam perceber a empatia histórica desenvolvida pelos alunos é o objetivo dessa dissertação. A atividade principal para a análise foi a construção, por parte de estudantes da Educação Básica, de biografias de mortos e desaparecidos políticos no período da Ditadura Civil-Militar no Brasil. Assim, a problemática inicial da pesquisa é "que conhecimentos e sensibilidades os estudantes da Educação Básica mobilizam ao aprender sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil através de exercícios biográficos?". Para resolver esse problema, foi utilizado, enquanto referencial teórico-metodológico, o conceito de "empatia histórica", desenvolvido por Peter Lee. A pesquisa permitiu identificar que o uso de fontes primárias, conectadas ao exercício da escrita biográfica, são fatores que potencializam a aprendizagem em história. Além disso, tornou possível perceber que a aprendizagem histórica é uma construção resultante de um processo didático-pedagógico.

Palavras-chave: Ensino de História; Aprendizagem histórica; Saberes e práticas no espaço escolar; Biografia; Empatia Histórica; Ditadura Civil-Militar;

ABSTRACT

Thinking about the History teaching of the Brazilian Civil-Military Dictatorship from pedagogical practices of construction of historical biographies that allow us to realize the historical empathy developed by the students is the objective of this dissertation. The main activity for the analysis was the construction, by students of Basic Education, of biographies of dead and political disappeared during the period of the Civil-Military Dictatorship in Brazil. Thus, the initial problem of the research is "What knowledge and sensibilities do the students of Basic Education mobilize when learning about the Civil-Military Dictatorship in Brazil through biographical exercises?". To solve this problem, the concept of "historical empathy" developed by Peter Lee will be used as a theoretical-methodological reference. The research allowed to identify that the use of primary sources, connected to the exercise of biographical writing, are factors that potentiate the learning in history. In addition, it became possible to perceive that historical learning is a construction resulting from a didactic-pedagogical process.

Key Words: History Teaching; Knowledge and practices in school; Historical learning; Biography; Historical Empathy; Civil-Military Dictatorship.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Quando ocorreu a Ditadura	87
Gráfico 2- O que você sabe sobre o período da Ditadura	89
Gráfico 3 – Lembra de algum filme/novela/série que retrate o período	91
Gráfico 4 – Você sabe o que é “Terrorismo de Estado”	92
Gráfico 5 – Você sabe o que é biografia	94
Gráfico 6 – Você já leu/viu alguma biografia.....	95
Gráfico 7 – Quando ocorreu a Ditadura	112
Gráfico 8 – O que você sabe sobre o período da Ditadura	114
Gráfico 9 – Lembra de algum filme/novela/série que retrate o período	116
Gráfico 10 – Você sabe o que é “Terrorismo de Estado”	117
Gráfico 11 – Você sabe o que é um “desaparecido político”	118
Gráfico 12 – Você sabe o que é uma biografia	119
Gráfico 13 – Você já leu/viu uma biografia	119

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO</u>	12
<u>1. ENSINO DE HISTÓRIA, EMPATIA HISTÓRICA E DITADURA CIVIL-MILITAR: DISCUSSÕES TEÓRICAS</u>	16
1.1. Anacronismo ou Empatia Histórica?	16
1.2. Ensino de História da Ditadura Civil-Militar e compromisso democrático	18
1.3. Ensino de História engajado e fundamentado	21
1.4. Ensino de História e Ditadura Civil-Militar	29
1.4.1. <i>Em diálogo com pesquisas semelhantes</i>	34
1.5. Em Síntese	54
<u>2. DA INTENÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO: EMPATIA HISTÓRICA, DOCUMENTOS E BIOGRAFIAS</u>	60
2.1. Sobre pesquisar, ensinar e aprender	60
2.2. Discussão metodológica	63
2.2. Percurso metodológico.....	69
2.3.1. <i>Análise prévia dos documentos</i>	73
2.4. Sequência didática	79
<u>3. PROCESSO DE ESCRITA DAS BIOGRAFIAS</u>	84
3.1. Proposta inicial da sequência didática e descontinuidades da aplicação	85
3.2. Sequência Didática com o 9º ano do Ensino Fundamental	86
3.3. Análise das biografias do ensino fundamental	101
3.3.1. <i>Luiza Augusta Garlippe</i>	102
3.3.2. <i>David Capistrano da Costa</i>	103
3.3.3. <i>Ísis Dias de Oliveira</i>	105
3.3.4. <i>Alceri Maria Gomes da Silva</i>	106
3.3.5. <i>Flávio de Carvalho Molina</i>	108
3.3.6. <i>Manoel Raimundo Soares</i>	109
3.4. Sequência Didática com o 3º ano do Ensino Médio.....	111

3.5. Análise das biografias historiográficas do ensino médio	123
3.5.1. <i>Luiza Augusta Garlippe</i>	124
3.5.2. <i>David Capistrano da Costa</i>	125
3.5.3. <i>Ísis Dias de Oliveira</i>	127
3.5.4. <i>Alceri Maria Gomes da Silva</i>	129
3.5.5. <i>Flávio de Carvalho Molina</i>	130
3.5.6. <i>Manoel Raimundo Soares</i>	131
3.5.7. <i>Estudantes avaliam o processo</i>	132
3.6. Conjunto de Documentos	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES	158
Apêndice 1 - SONDAAGEM – DITADURA CIVIL-MILITAR	159
Apêndice 2 - Ficha de análise interna dos documentos	160
Apêndice 3 - Resumo temático Ditadura Civil-Militar	161
Apêndice 4 - Conceito de Terrorismo de Estado	163
Apêndice 5 - Questionário avaliativo Ensino Médio	164
ANEXOS	165
Anexo 1 – Documentos utilizados	166
Anexo 2 – Documentos Alceri	167
Anexo 3 – Documentos David	172
Anexo 4 – Documentos de Isis	180
Anexo 5 – Documento Manoel	184
Anexo 6 – Documentos de Flávio	193
Anexo 7 – Documentos Luiza	203
Anexo 8 - BIOGRAFIAS – ENSINO FUNDAMENTAL	211
Anexo 9 – BIOGRAFIAS – ENSINO MÉDIO	217

INTRODUÇÃO

Essa dissertação é fruto de políticas públicas voltadas para a educação. Ela teve início em 2005, quando ingressei na graduação fazendo parte da primeira turma do Programa Universidade para Todos – PROUNI, programa governamental de concessão de bolsas de estudos para estudantes da escola pública ingressarem em universidades privadas.

O curso de Licenciatura Plena em História foi por mim escolhido muito mais pela “História” do que pela “Licenciatura”. Pouco mais de um ano após concluir o ensino médio, cheio de vontade de mudar o mundo, de fazer a revolução, o curso de História pareceu-me o melhor caminho, mesmo que jamais tivesse pensado na possibilidade de atuar como professor.

No decorrer do curso, com o andamento das disciplinas, a fala dos professores do curso, os debates realizados nas aulas, os projetos e atividades de extensão que participei, a ideia de ser professor não me pareceu mais tanto uma maluquice, pois passei a ver a educação e o ensino de história como um caminho para mudar o mundo.

Dessa forma, ser professor pra mim, não é uma missão, um dom, uma vocação, mas uma profissão, que exige muito trabalho e dedicação. Ser professor também é assumir uma postura política e ideologicamente comprometida com a educação, com os jovens, com o país e com o mundo que queremos para o futuro.

Assim, atuando desde o final de 2008 como professor, sempre procurei refletir sobre minha prática, questionando-me sobre a aprendizagem (ou não) dos alunos e me colocando como corresponsável pelo sucesso ou não do processo de ensino e aprendizagem dos jovens.

Em 2014, através de outra política pública para a educação, o ProfHistória, programa de pós-graduação stricto sensu em Ensino de História, abre edital para ingresso. Nesse ano acabei não fazendo a seleção. Porém, na

segunda edição do mestrado profissional em rede, fiz a seleção e fui aprovado para cursar uma pós-graduação em uma universidade pública.

Desde então, a reflexão sobre todas as dinâmicas que compõem a aprendizagem e o ensino de história vem sendo discutidas e pensadas individualmente e coletivamente, com colegas do curso, colegas das redes em que trabalho e professores.

Uma das primeiras leituras do mestrado foi um livro que já havia lido no primeiro semestre da graduação: “A história repensada” de Keith Jenkins. Em 2005, a leitura foi num tom introdutório aos estudos sobre a história. Onze anos depois, a leitura me fez questionar alguns pontos do texto, sobretudo no que se refere à empatia, que segundo o autor é inatingível.

Incomodado com essa afirmação, comecei a procurar autores que apresentassem outra interpretação sobre essa visão. Nessa busca, encontrei o conceito de “empatia histórica”, do inglês Peter Lee. A cada leitura que realizava sobre o conceito, percebia que ele se aproximava mais do que eu acredito sobre o ensino de história. Assim, a primeira ideia de pesquisa para o mestrado foi usar Lee e a empatia histórica como referencial teórico para análise de alguma atividade com os alunos.

Conforme as leituras iam acontecendo e o entendimento do conceito ia se tornando mais profundo, percebi que a empatia histórica me serviria muito mais como embasamento metodológico que apenas teórico para análise da atividade.

A sequência didática também sofreu modificações no percurso até a finalização do projeto de pesquisa. A primeira ideia era aplicar um jogo online aos estudantes do ensino médio, no qual eles “vivem a vida” de um personagem fictício que viveu durante a Ditadura Civil-Militar no Brasil.

Minha intenção era promover aos estudantes a experiência de tomada de decisões como se vivessem a época e os desdobramentos dessas escolhas, criando, assim, empatia com quem viveu o período. Porém, as leituras sobre empatia histórica deixaram essa ideia sem sentido, pois o conceito de Lee tem

um significado diferente do sentido comum de empatia, que era o que eu entendia até então.

Dessa forma, uma atividade secundária, que eu já havia realizado de maneira tímida em anos anteriores, tornou-se central para a pesquisa. A construção de biografias passou a ser a principal tarefa para os alunos e a minha fonte de análise sobre a aprendizagem em história.

Sabemos que não é possível pensar em aprendizagem histórica focando nosso olhar apenas para um exercício de sala de aula. Tanto a aprendizagem dos alunos, quanto o próprio caminho da pesquisa são permeadas por várias questões relevantes, tais como o currículo e as condições de trabalho, bem como culturas juvenis e políticas públicas educacionais. Entretanto, a necessária delimitação dessa pesquisa conduziu-nos para a seguinte elaboração.

O tema da pesquisa é Ensino de História da Ditadura Militar, com ênfase à escrita biográfica a partir de pressupostos metodológicos da empatia histórica. Por sua vez, a problemática da pesquisa é “que conhecimentos e sensibilidades os estudantes da educação básica mobilizam ao aprender sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil através de exercícios biográficos?”.

Os objetivos dessa pesquisa são: investigar a potencialidade do uso de escritos biográficos para a aprendizagem em história; analisar a possibilidade de desenvolvimento de “empatia histórica” pelos alunos a partir da prática de escrita biográfica e refletir sobre o ensino da história da Ditadura Civil-Militar numa abordagem de defesa e garantia dos Direitos Humanos.

A organização da dissertação ficou da seguinte forma: no primeiro capítulo é feita uma discussão teórica sobre ensino de história, empatia histórica, ensino de história da Ditadura Civil-Militar e uma revisão da literatura, onde foram levantadas dissertações, teses e publicações em anais de eventos sobre as palavras-chave da pesquisa.

O segundo capítulo diz respeito às questões metodológicas. Nele estão presentes as razões da escolha em adotar a empatia história para esse referencial. Além disso, foi feita uma análise prévia dos documentos utilizados

pelos alunos na sequência didática. E, por fim, discute-se a produção da sequência didática trabalhada com os estudantes.

No terceiro capítulo está a descrição propriamente dita da aplicação da sequência didática, os problemas e soluções, as continuidades e descontinuidades em relação ao projeto. Isto é, como, no desenvolvimento da sequência didática, os estudantes se relacionaram com o tema, com os documentos, com os conceitos, com os colegas e com o professor. Ainda nesse capítulo foi feita a análise dos questionários de sondagem, do processo de escrita das biografias e do questionário final aplicado apenas à turma do ensino médio.

Os resultados dessa pesquisa indicam que, entre outros aspectos, a aprendizagem histórica está presente não apenas na atividade final entregue pelos estudantes, mas em todo o processo de realização da mesma, pois muitas vezes os debates, reflexões, questionamentos ao longo da atividade apresentam construção do conhecimento histórico que não estarão no texto formal entregue ao professor. Portanto, é muito limitado ter foco apenas nas produções finais, seja de estudantes, seja de professores, quando a pergunta de pesquisa tem a ver com processos de construção de conhecimento histórico.

Dessa forma, possibilitando aos estudantes o protagonismo no processo de produção de conhecimentos sobre homens e mulheres que lutaram contra a Ditadura Civil-Militar brasileira, auxiliando em sua formação cidadã, essa dissertação, também como reflexo do meu trabalho cotidiano em sala de aula, é resultado do que acredito ser professor, ou seja, um profissional curioso, disposto a aprender, pesquisador, mas também disposto a transformar a realidade em que atua, juntamente com os estudantes.

1. ENSINO DE HISTÓRIA, EMPATIA HISTÓRICA E DITADURA CIVIL-MILITAR: DISCUSSÕES TEÓRICAS

Pensar o ensino de História da Ditadura Civil-Militar Brasileira a partir de práticas pedagógicas de construção de biografias que nos permitam perceber a aprendizagem histórica construída pelos alunos é o ponto inicial da pesquisa. Nós, enquanto professores de História, somos subversivos ao que aprendemos na graduação, uma vez que nos foi dito que o anacronismo era um pecado fatal, bem como a impossibilidade de nos colocar no lugar do outro, principalmente se esse outro for do passado. Porém, acabamos mantendo essas práticas, de forma controlada, para a compreensão dos alunos sobre o período, conceito ou tema estudado. Em razão disso, nas próximas páginas discutem-se aspectos ligados à empatia histórica e ao ensino de história da Ditadura Civil-Militar, na tentativa de construir o panorama teórico-metodológico que amparou essa investigação.

1.1. Anacronismo ou Empatia Histórica?

Como antecipado na Introdução, a tensão entre anacronismo e empatia foi o ponto de partida para o desenvolvimento do projeto de pesquisa. Anacronismo, aqui entendido da forma que Nicole Loraux defende, ao dar continuidade à reflexão de Marc Bloch de que é necessário compreender o presente pelo passado e o passado pelo presente:

É invertendo a ordem na qual eram enunciadas estas duas operações que, por meu lado, refletirei sobre o método que consiste de ir para o passado com perguntas do presente para retornar ao presente, marcado com o que se compreendeu do passado. Ainda convém precisar [...] que para a pesquisa isto consiste em uma etapa da qual não se saberia a nenhum preço fazer a economia porque ele constitui uma condição necessária e um momento prévio ao vai-e-vem entre o antigo e o novo: falo dos momentos em que se tenta suspender as suas próprias categorias para delimitar as dos “outros” que, por hipótese, foram os antigos Gregos. Momento insubstituível e que contribui infalivelmente para desfazer a ilusão meramente cultural de uma familiaridade; mas, por ser necessária, a condição não é suficiente e o trabalho não termina o

distanciamento. É portanto uma prática controlada do anacronismo que defenderei (LORAU, 1992, p.61).

Da mesma forma que o anacronismo é problematizado e, assim, possível de ser utilizado no processo de ensino aprendizagem da educação básica, a noção de empatia precisa ser contextualizada. O conceito de “empatia histórica”, de Peter Lee, é um dos conceitos de “segunda ordem” (LEE, 2001), ou seja, conceitos que dão consistência ao conhecimento histórico. Para esse autor, a Empatia histórica pode ser entendida como “algo que acontece quando sabemos o que o agente histórico pensou, quais os seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isso com o que aqueles agentes fizeram” (LEE, 2002, p.20). Assim, a empatia se dá pela compreensão da intenção dos sujeitos nas ações humanas em outro contexto temporal.

Entretanto, autores como Keith Jenkins afirmam que a empatia é impossível. Jenkins (2007) afirma que a empatia é inalcançável por quatro razões. Primeiro ele afirma que é impossível entrar em outras mentes. Em segundo lugar, ele diz que “todo ato de comunicação acarreta um ato de interpretação” (p.69), e que por isso e pelo fato de os historiadores levarem para todos os acontecimentos passados o seu próprio modo de pensar torna-se inviável a prática da empatia. O terceiro ponto levantado pelo autor diz que é impossível um historiador se livrar de seus pressupostos epistemológicos, ideológicos e metodológicos para que ele possa pensar da perspectiva do passado. O quarto e último elemento salientado por Jenkins diz respeito ao fato de não sentirmos empatia com o personagem do passado, mas com o historiador que registrou e narrou esse passado.

No entanto, empatia, no ensino de história, ganha outro significado. Peter Lee concorda que é impossível voltar ao passado e sentir o que os outros sentiram. “empatia histórica” está ligada ao processo de entender como foi possível que o agente histórico pensasse e sentisse daquela forma e não ter o mesmo sentimento que ele.

A empatia histórica funciona como “um empreendimento, onde alunos mostram a capacidade de reconstruir os objetivos, os sentimentos, os valores e crenças dos outros, aceitando que eles podem ser diferentes dos seus” (ASHBY & LEE apud PEREIRA, 2003, p.53).

Ainda segundo Ashby e Lee, a empatia histórica pode ser definida como

[...] the ability to see and entertain as conditionally appropriate, connections between intentions, circumstances, and actions, and to see how any particular perspective would actually have affected actions in particular circumstances (apud YILMAZ, 2007, p.332).

Essa definição, juntamente com as anteriores, demonstram a preocupação desses pesquisadores na aprendizagem histórica enquanto um processo no qual os estudantes são protagonistas. Pensando do ponto de vista de um professor de História, são os estudantes que constroem seu entendimento do passado, a partir de referencial adequado e práticas que permitam o desenvolvimento da empatia histórica, favorecendo a compreensão da história e a mobilização de conceitos historiográficos.

Refletir sobre a prática docente sempre é válido. Pensar sobre a aprendizagem é fundamental para uma maior qualificação dos processos educacionais. Estudar a aprendizagem dos estudantes sobre um período histórico autoritário no Brasil, como foram os 21 anos da Ditadura Civil-Militar brasileira, é mais do que necessário no momento em que vivemos.

1.2. Ensino de História da Ditadura Civil-Militar e compromisso democrático

No atual contexto em que vivemos no Brasil, no qual a educação, sobretudo as ciências humanas passam por um período em que está sendo ameaçada em muitos âmbitos por propostas políticas que enxugam os currículos em busca de formação de mão-de-obra e pensamento acrítico e

outras propostas ainda mais nocivas por serem antidemocráticas como o movimento Escola Sem Partido¹ (chamado a partir daqui de movimento Escola Com Mordaça), por exemplo, que preconiza a intimidação do professor que não partilha da ideologia dominante cerceando sua liberdade de ensinar e prevendo punições para quem exercê-la. Dentro desse contexto, torna-se necessária a pesquisa em Ensino de História, de uma forma geral, e do Ensino da História da Ditadura Civil-Militar, em específico.

Nesse sentido, a filósofa Martha Nussbaum questiona em seu livro “Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades?” se devemos ensinar a ser “homens” de negócios ou cidadãos responsáveis? É preciso saber interpretar o mundo ou bastam técnicos e cientistas capazes de fazê-lo funcionar? Treinar para obter lucros ou educar à cultura do respeito e da igualdade?

Nussbaum ainda analisa a crise da educação humanista que, em uma escala mundial, parece prejudicar o futuro da democracia e das novas gerações, uma vez que a capacidade de pensar criticamente está se dissolvendo frente à corrida pelo lucro no mercado mundial (2015).

Ainda sobre a educação tornando-se cada vez mais preocupada com questões técnicas, do que com as humanidades, Paulo Freire nos diz que “transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (1996, p.33).

Nesse mesmo sentido, Boaventura de Sousa Santos nos alerta sobre a ameaça que as ciências humanas estão sofrendo com a lógica do mercado utilizado em universidades e estimulada por governos conservadores ao redor do mundo.

¹ O movimento Escola Sem Partido foi criado em 2004 no Brasil e divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib. Os defensores desse movimento são contrários ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas. Eles defendem que “professor não é educador”, mas apenas um instrutor que deve se limitar a transmitir “a matéria objeto da disciplina” sem discutir o que acontece na realidade em que os alunos estão inseridos.

O cientista social português afirma que “há uma ameaça de tempestade sobre nós, sobre os cientistas, sobre as universidades, sobre a democracia e muito particularmente sobre as ciências sociais e humanas” (SANTOS, 2014, p.05). Ele continua:

Chegamos a um momento em que o conhecimento não tem valor em si mesmo se não tiver valor de mercado. E, não tendo valor de mercado, naturalmente não dá emprego e conseqüentemente não tem emprego na universidade. Estamos assistindo a uma crítica que tem a ver com a entrada de lógicas de mercado, de gestão, nas universidades; na questão dos financiamentos, no sentido de hostilizar aqueles conhecimentos cuja utilidade para o mercado, para a sociedade, deixou de ser senão outra coisa aquilo que os mercados querem. (SANTOS, 2014, p.06).

A crítica que esses autores fazem ao modelo mercadológico da educação e da pesquisa vem ao encontro do que vivemos hoje no Brasil, onde o projeto de lei do movimento Escola com Mordça ainda não foi aprovado em nível federal, mas já se vive um clima de censura nas salas de aula, notadamente nas aulas de história.

A história ensinada, segundo os idealizadores do movimento Escola com Mordça, é parcial e ideologizada. O correto, e principal premissa para eles, seria uma educação neutra. No entanto, é interessante observar que desde meados da década de 1990, quando o livro *Pedagogia da Autonomia* foi escrito, Paulo Freire já podia desconstruir com base em argumentos simples a principal premissa do movimento Escola com Mordça. Freire afirma que ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica (FREIRE, 1996, p.122) e chega a dizer que se restringida a uma só ideologia, a educação penumbra a realidade e tem a capacidade de “nos ‘miopizar’, de nos ensurdecer”. A educação míope acaba por naturalizar discursos, como se as sociedades, as culturas não fossem historicamente produzidas, como se não houvesse outras possibilidades. Para ele, a educação jamais pode ser neutra e estabelece que é dever do professor se posicionar: “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim

uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura”. (FREIRE, 1996, p. 100).

1.3. Ensino de História engajado e fundamentado

Para além de Freire, que fala da educação de uma forma geral, Keith Jenkins (2007, p.27) pensando sobre a História escreve que

[...] o passado e a história não estão unidos um ao outro de tal modo que se possa ter uma, e apenas uma leitura de qualquer fenómeno; que o mesmo objeto de investigação é passível de diferentes interpretações por diferentes discursos; e que, até no âmbito de cada um desses discursos, há interpretações que variam e diferem no espaço e no tempo.

Jenkins continua afirmando que, “o que em última análise determina a interpretação está para além do método e das provas – está na ideologia” (2007, p.36). Dessa forma, se tanto a educação não é neutra quanto a história não tem uma única versão, dependendo de interpretações, atravessadas ideologicamente por quem a está narrando, as pesquisas sobre o Ensino de História tornam-se necessárias.

Ainda sobre a questão da Ideologia, Paul Ricoeur (1990), tenta fugir de uma visão consagrada pelos marxistas de que é evidente uma análise a partir de classes sociais, principalmente pensar a ideologia como uma função de justificação de uma classe dominante. Isso não significa que Ricoeur se posicione contra Marx. Nem a favor. A ideia do autor é cruzar Marx (RICOEUR, 1990, p.64).

Dessa forma, Ricoeur, ao apresentar as funções gerais da ideologia, afirma que “o fenómeno ideológico [...] está ligado à necessidade, para um grupo social, de conferir-se uma imagem de si mesmo, de representar-se, no sentido teatral do termo, de representar e encenar”, assim, a ideologia “é movida pelo desejo de demonstrar que o grupo que a professa tem a razão de ser o que é” (RICOEUR, 1990, p.68). Ou seja, a ideologia confere um laço

social, uma identidade a um grupo, forjando e difundindo uma imagem, perpetuando-a. Para isso, ela é a simplificação de ideias mais elaboradas, reduzidas a slogans e máximas, correspondendo “ao nível cultural médio do grupo em questão” (RICOEUR, 1990, p.69).

A noção de ponto de vista e de legitimidade dos discursos pode dialogar com a diferenciação entre história e memória. Nesse sentido, a História, segundo Jörn Rüsen (2009, p.164)

é uma forma elaborada de memória, ela vai além dos limites de uma vida individual. Ela trama as peças do passado rememorando em uma unidade temporal aberta para o futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação de mudança temporal. Elas precisam dessa interpretação para ajustar os movimentos temporais de suas próprias vidas.

Para Rüsen, a temporalidade é um elemento constitutivo do conhecimento histórico. Assim, ele afirma que “é o futuro em curso que demanda uma revisão crítica dos conceitos de história e memória” (RÜSEN, 2009, p.164). Para ele, a orientação para o futuro da história e da memória ainda não foi aprofundada pela consciência de intelectuais ocidentais e ocidentalizados, da perda de confiança no conceito de progresso.

Essa falta de confiança no progresso também é característica do que Hartog chama de Presentismo, quando se refere à noção de “regimes de historicidade”. A expressão “regimes de historicidade” é utilizada por esse autor para nomear

[...] os diferentes modos de articulação das categorias de presente de passado e de futuro. Conforme a ênfase seja colocada sobre o passado, o futuro ou o presente, a ordem do tempo não é a mesma. O regime de historicidade não é uma realidade acabada, mas um instrumento heurístico (HARTOG apud ANHORN; COSTA, 2011, p.134).

A reflexão sobre as formas como os jovens participantes dessa pesquisa interpretaram evidências sobre a vida de uma pessoa do passado e

mobilizaram conceitos históricos para narrar sua biografia pode ser uma oportunidade de compreender como se situam no tempo, atribuem significado a ele e projetam possíveis futuros.

Portanto, percebemos uma conexão possível entre o exercício da empatia histórica e os processos de atribuição de sentido ao tempo, o que se conecta ao ensino de história de diversas formas, tal como nas proposições de Anhorn e Costa:

Esse presente hipertrofiado teria se mostrado rapidamente em crise, cujos sintomas, paradoxalmente, podem ser percebidos pela crescente necessidade de tudo reciclar em objeto memorial. Assistimos, assim, a uma proliferação e dilatação do campo memorial, acarretando uma multiplicação de narrativas concorrenciais sobre o passado que tende a nivelar os diferentes discursos sobre o mesmo, ao atribuir-lhes, aparentemente, uma mesma legitimidade (ANHORN; COSTA, 2011, p.134-135).

Percebemos, assim, além da aceleração das transformações no presentismo, também o aumento da velocidade em que memórias são produzidas, vendidas e consumidas, o que traz exigências específicas para o ensino de História, como afirma Rüsen, sobre a questão do tempo e sobre como orientar para o futuro a memória e a história. Para ele, há um desafio radical no que se refere ao

[...] fardo pesado de experiências históricas negativas tais como o imperialismo, as guerras mundiais, o genocídio, o assassinato em massa e outros crimes contra a humanidade. Esse fardo empurra o processo de construção de identidade para o confronto e produz um abismo entre um passado horripilante e um futuro que pretende ser contrário desse passado (RÜSEN, 2009, p.164).

Nesse sentido, e pensando o ensino da Ditadura Civil-Militar no Brasil também como uma experiência histórica negativa, é que essa pesquisa torna-se um desafio, pois trata-se de ensinar considerando a história construída e reconstruída pelos jovens.

Memória Histórica, para Rüsen, se diferencia de Consciência Histórica, mesmo que ambos os conceitos cubram o mesmo campo. A memória “*apresenta* o passado como uma força móvel do espírito humano guiado pelos princípios do uso prático”, já a consciência histórica “*representa* o passado em um inter-relacionamento mais explícito com o presente, guiado por conceitos de mudança do passado como uma condição para a sua relevância do presente” (RÜSEN, 2009, p.166).

Rüsen (2001, p. 57) define consciência histórica da seguinte forma:

A suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo [...], o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana.

O historiador e filósofo alemão nos diz que “o processo mental da consciência histórica pode ser rapidamente descrito como o significar da experiência do tempo interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro” (RÜSEN, 2009, p.168). Para ele, esse processo é que transforma a memória em história, pois a memória deixa de ser apenas de quem se lembra do fato.

Luis Fernando Cerri (2011, p.13) explica que a consciência histórica é “uma das estruturas do pensamento, o qual coloca em movimento a definição da identidade coletiva e pessoal, a memória e a imperiosidade de agir no mundo em que está inserido”. Esse “agir” estará presente mesmo se a pessoa decida não agir, pois estará optando uma postura, uma forma de ação indireta e passiva.

Cerri afirma que “a consciência histórica não se resume ao passado e à memória, mas às projeções que fazemos para o nosso futuro” (2011, p.15). Ou seja, a consciência histórica e o ensino de história estão intimamente ligados, pois será o conhecimento histórico e seus diferentes usos um dos balizadores para a formação/mudança/manutenção das identidades individuais e coletivas.

Essas identidades estão se formando na lógica do “quem acreditamos que somos depende de quem acreditamos que fomos” (CERRI, 2011, p.15). Por isso, o ensino de história, seja ela formal ou informal, escolar ou não, é um foco de disputas.

No limite, podemos recorrer à ficção escrita por George Orwell, quando projetou um futuro num regime totalitário e sua preocupação com a narrativa histórica e o controle sobre essa, ao afirmar que:

‘Quem controla o passado’, dizia o lema do Partido, ‘controla o futuro; quem controla o presente, controla o passado’. E no entanto o passado, conquanto da natureza alternável, nunca foi alterado. O que agora era verdade era verdade do sempre ao sempre. Era bem simples. Bastava apenas uma série infinda de vitórias sobre a memória (1996, p.36).

Essas disputas sobre a memória (e o passado e a história) não estão presentes apenas na ficção, mas é também um tema bastante presente no nosso cotidiano, sobretudo após a proliferação de discursos revisionistas nos últimos meses, na internet e em programas de televisão de canais supostamente especializados em história, como por exemplo, a ideia equivocada de que o Nazismo era de esquerda ou de que a chegada dos europeus foi benéfica para as populações nativas do Brasil.

Nesse mesmo sentido, Cerri, sobre o papel do professor e da professora de história e a importância do ensino de história (também como área de pesquisa), nos diz que:

O estudo das formas e conteúdos pelos quais o conhecimento sobre o passado é mobilizado e manipulado publicamente para produzir tais ou quais efeitos públicos e privados, coletivos ou individuais, envolve por completo o estudo o ensino da história e seu aperfeiçoamento, pois desde suas origens europeias no século XIX, nossa disciplina científica e escolar participa intensamente desses jogos de saber-poder (2011, p.16).

Dessa forma, intencionalmente ou não, os professores de história são protagonistas desse jogo, pois produzimos com nosso trabalho, parte de

nossas identidades culturais, políticas, pessoais, enquanto participamos da construção da identidade de outros.

Devemos salientar aqui que isso, de forma alguma, configura “doutrinação político-ideológica”, como sugerem os ‘pensadores’ da “Escola com Mordça”. Pacievitch e Cerri, em 2010, pensando sobre a consciência histórica, a formação de professores e a construção de identidades, buscaram compreender as relações entre a identidade de professor de história e a formação da consciência histórica e as preferências políticas e a relação com o transcendental, a religiosidade. Nesse artigo, ao analisarem discursos e práticas de cinco professores de história, afirmam que a maioria dos professores acredita

[...] que o fato de trabalharem como professores de História significa algo maior do que simplesmente repassar conteúdos, registrar presenças e aplicar avaliações. Ser professor de História está ligado ao seu projeto de vida e de sociedade, incluindo aí crenças, valores e utopias. A concepção de cada um sobre processo histórico não se desvincula da forma como atribuem sentido às suas narrativas pessoais, nem o conceito de saber histórico se desliga de suas utopias, principalmente no que concerne ao papel atribuído ao professor de História (p.181).

Portanto, independente da (des)crença religiosa ou identificação política, os professores de história analisados buscam ensinar e trabalhar no sentido de formar o que acreditam ser uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse mesmo sentido, Pacievitch (2014), ao analisar a presença das utopias político-educacionais na formação de professores de História a partir de teses defendidas em Barcelona e em São Paulo, afirma que

De maneira geral, autores das teses e professores entrevistados projetam que a escola deveria constituir-se em um ambiente democrático, afetivo e, primordialmente, de produção de conhecimento. Nela se trabalha para construir um mundo melhor (mas não só na escola). Porém, há insegurança quanto a certas tarefas básicas que envolvem o ensino e a aprendizagem, que configura o grande desafio para as teses de

doutorado e para os professores: articular teoria e prática (p.199).

Ou seja, a noção de formar/criar/construir um mundo melhor, no qual a escola está inserida, é uma constante na prática de professores e professoras de história, no ensino e na pesquisa, sendo parte de sua profissão e responsabilidade perante os estudantes e o futuro.

Pacievitch e Cerri, em 2015, ao pensarem sobre o perfil de professores de história no Mercosul, ainda que o número de 288 professores entrevistados não seja suficiente para traçar um perfil definitivo do professorado da América do Sul, rechaçam a ideia do professor de história corresponder ao estereótipo que a “nova direita” pinta, sobretudo no Brasil – professores de extrema esquerda, doutrinadores, partidários, que fazem militância político-partidária nas aulas de história.

Ao fazer uma análise quantitativa e qualitativa de questionários respondidos por professores de história, os pesquisadores percebem que, no caso brasileiro, há um grande interesse pela política (81,48%), enquanto que o índice de professores que participam na política diminua para 54,8%.

Por mais que os termos “interesse pela política” e “participação na política” sejam bastante amplos, podendo significar inúmeras coisas de acordo com a interpretação dos entrevistados, é importante ressaltar esse estudo que contrapõe a versão do “professor-doutrinador”.

Nesse mesmo artigo, os pesquisadores questionaram aos entrevistados quais seriam os principais fatores de mudança na história, do presente até 2050. Os fatores mais destacados pelos professores foram as invenções técnicas, os movimentos sociais, a ciência, a competição econômica e problemas ambientais. Os fatores “revoluções políticas” e “movimentos dos trabalhadores” tiveram pouco destaque, desmentindo o estereótipo do “professor revolucionário”.

Paulo Freire, como já citado aqui, afirma que ser professor exige uma tomada de posição. Para isso, segundo Pacievitch e Cerri (2010, p.164) “a

consciência histórica realiza um papel fundamental, pois permite localizar os problemas no tempo, pensar possíveis soluções, adequar mudanças às identidades temporais já existentes, modificá-las, se necessário”.

Apesar da noção de “Consciência Histórica” ser diferente das pensadas aqui, podemos usar Gadamer para pensar a ideia de *interpretação*, que seria esse comportamento reflexivo. Ainda sobre a reflexividade, Gadamer a aproxima do conceito de “Senso Histórico”, que pode ser definido

[...] como a disponibilidade e o talento do historiador para compreender o passado, talvez mesmo “exótico”, a partir do próprio contexto em que ele emerge. Ter senso histórico é superar de modo consequente a ingenuidade natural que nos leva a julgar o passado pelas medidas supostamente evidentes de nossa vida atual, adotando a perspectiva de nossas instituições, de nossos valores e verdades adquiridos. Ter senso histórico significa pensar expressamente o horizonte histórico coextensivo à vida que vivemos e seguimos vivendo (GADAMER, 2006, p.18).

Essa definição de Senso Histórico se aproxima do conceito de empatia histórica de Peter Lee, ainda que Gadamer pense na possibilidade de uma “reflexão em que nos colocamos deliberadamente na perspectiva do outro” (2006, p.18). Lee, como já dito antes, não entende a empatia como colocar-se no lugar do outro. Essa é uma confusão comum em torno do conceito. Outro ponto é o de que o passado não pode voltar, pois ele é irrecuperável e, dessa forma, a empatia seria inalcançável.

O passado, realmente, não pode ser recuperado, mas através do uso de evidências podemos inferir sobre o passado e descobrir intenções, entender as ações dentro de um contexto que não é o nosso.

Assim sendo, tomar em consideração a empatia histórica em sala de aula torna-se fundamental, pois conhecer e reconhecer o passado, entendendo as razões das práticas feitas, serve para manter uma memória coletiva viva, com o potencial de evitar que crimes e violências cometidas no passado sejam esquecidas ou naturalizadas. Reconhecer e compreender historicamente a dor

do outro, seja esse outro contemporâneo ou não, deve ser um dos fatores essenciais da educação, sobretudo, do ensino de história.

1.4. Ensino de História e Ditadura Civil-Militar

Para pensar sobre o Ensino de História e a Ditadura Civil-Militar no Brasil, podemos iniciar com o artigo de Alessandra Gasparotto e Enrique Serra Padrós, chamado “A ditadura civil-miliar em sala de aula: desafios e compromissos com o resgate da História Recente e da memória” (2010). Neste artigo, os autores destacam que a temática da Ditadura Civil-Militar no Brasil vem ganhando espaço e volume nas pesquisas acadêmicas, porém, ao mesmo tempo, denunciam o fato de que gerações mais jovens desconheçam esse período².

A necessidade de conhecer esse período reside em que

Por um lado, aqueles que vivenciaram e sofreram as consequências daquela experiência; por outro, as gerações posteriores que, sem sabê-lo, são vítimas da ação residual indireta daquele processo ou alvo direto dos efeitos do silêncio e das políticas de esquecimento e apagamento projetadas sobre elas. (GASPAROTTO; PADRÓS, 2010, p.184).

Por causa disso, salientam que a escola ganha importância estratégica para reverter esse desconhecimento. Ao mesmo tempo em que a escola deve ter papel importante no acesso ao conhecimento sobre o período da Ditadura, ela também é alvo de uma disputa pela narrativa desse processo.

Enquanto na academia os debates contrários à História do Tempo Presente (ou História Recente) estão, em parte, superados, na educação básica, muitas vezes, a prática pedagógica de professores ou professoras é condenada por pessoas, às vezes movidas por interesses escusos, como se

² Em 2008, por exemplo, uma pesquisa do Datafolha mostrou que 82% dos brasileiros nunca haviam ouvido falar do Ato Institucional Número 5, o AI-5, que endureceu de vez o regime em 1968. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/2008/12/478933-oito-em-cada-dez-brasileiros-nunca-ouviram-falar-do-ai-5.shtml>>. Acesso em 16/10/2017.

estivessem trabalhando com manipulação da opinião dos alunos, doutrinação político-partidária, movidos apenas por paixão ideológica.

Assim, trabalhar com o período da Ditadura Civil-Militar em sala de aula torna-se um desafio, como nas palavras de Marco Silva:

[...] se o campo geral da pesquisa histórica enfrenta barreiras para o debate sobre o passado recente (ditadura de 1964/1985, lutas pela democracia) e presente (democracia realmente existente³ e seus escandalosos limites) em nosso país, o quadro se torna ainda mais difícil no universo do ensino, malgrado sua primordial importância para o conjunto da população: é a única oportunidade de contato sistemático com esse mundo de saberes para a maioria das pessoas (SILVA, 2009 apud GASPAROTTO; PADRÓS, 2010, p.186).

Vale lembrar que, quando essas reflexões foram escritas, o movimento Escola Sem Partido (Escola com Mordaça) já existia, mas ainda não havia ganhado notoriedade, o que só aconteceu em 2015 quando os primeiros projetos de lei inspirados no movimento foram levados à votação em várias regiões do Brasil. Portanto, se trabalhar o período da Ditadura Civil-Militar nas escolas já era um desafio, hoje em dia é algo muito mais complicado, pois mesmo sem a Lei ser aprovada, já se vive um contexto de apreensão e autocensura por vários professores.

Os autores definem como uma das dificuldades de se pesquisar o período a escassez de documentos sobre a Ditadura Civil-Militar, ao mesmo tempo em que valorizam o uso de depoimentos de testemunhos vivos. Porém, outra contextualização importante a ser feita é o fato de que esse artigo foi publicado em 2010, um ano antes da criação da Comissão Nacional da Verdade, pela lei 12528/2011, sancionada em 18 de novembro de 2011 pela então presidenta Dilma Rousseff. Depois da entrega do relatório final da Comissão, em dezembro de 2014, uma série de documentos e depoimentos

³ Texto publicado em 2010, 6 anos antes do rompimento democrático pelo qual passou o Brasil no Golpe contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016.

tornaram-se públicos, favorecendo pesquisas sobre o período repressivo no Brasil.

Outro aspecto levantado pelos autores diz respeito à memória e como trabalhar com ela em sala de aula, num limite entre a memória e o esquecimento (organizado e induzido). Por exemplo, eles afirmam que “[...] simultaneamente à operação de dar inteligibilidade a um passado pouco conhecido (a história recente da Ditadura Civil-Militar), é possível ao docente [...] ampliar o compromisso social com a memória coletiva” (GASPAROTTO; PADRÓS, 2010, p.194).

Dessa forma, o professor seria capaz de oferecer espaço a vozes silenciadas pela narrativa oficial do período ditatorial, contribuindo, assim, para a incorporação de novos atores sociais com suas experiências de vida.

Para os autores:

[...] a grande contribuição que o docente escolar pode realizar é a criação de estratégias didáticas para o tratamento dessa temática na escola. Ninguém é melhor do que ele para ter a sensibilidade do que pode ou não ser dito ou mostrado, aferir de que forma podem ser construídas *pontes* entre o conteúdo e seus alunos, gerar atração e reflexão sobre o que é proposto, potencializar espaços e metodologias interativas que extrapolem os materiais disponibilizados, estimulando uma produção textual autônoma e própria dos discentes (GASPAROTTO; PADRÓS, 2010, p.196).

Assim, a escrita biográfica de mortos e desaparecidos pelos alunos, partindo dos pressupostos metodológicos da empatia histórica, a partir de fontes históricas, pode se configurar numa contribuição para o Ensino da História e na compreensão da aprendizagem histórica dos jovens.

Gasparotto e Padrós (2010) também destacam a relação entre o ensino de experiências autoritárias de um passado recente com a perspectiva da educação em (e para os) direitos humanos, salientando o Programa Nacional de Direitos Humanos (2009) e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007). Ao mesmo tempo, reconhecem as possíveis discrepâncias

entre os objetivos dos documentos e sua real efetividade na realidade escolar, seja pela dificuldade material ou de falta de autonomia docente.

Três anos depois dessa publicação, Gasparotto e Padrós, juntamente com Assumpção, repensam a questão do ensino de história das Ditaduras Civil-Militares no Cone Sul. Nesse artigo, os autores afirmam que, apesar de ter um número considerável de pesquisas sobre o período da ditadura civil-militar no Brasil, há lacunas no que se refere, por exemplo, a “diretrizes específicas para a inserção destas temáticas na escola e a produção de materiais didáticos que venham a instrumentalizar os professores para a sua abordagem em sala de aula” (PADRÓS; et al, 2013, p.45). Por isso, os autores oferecem oficinas sobre esse tema nas Jornadas de Ensino de História e Educação do GT de Ensino de História e Educação da Anpuh/RS.

Os pesquisadores, se valendo de Bittencourt⁴, problematizam os cuidados do uso com os documentos em sala de aula, sobretudo com documentos escritos, a respeito dos quais Bittencourt (na leitura dos autores) afirma que “as abordagens em torno do uso destes documentos são muito variáveis, e pressupõe cuidados na seleção e procedimentos metodológicos de análise interna e externa” (PADRÓS et al, 2013, p.56). Essa preocupação também faz parte da metodologia da minha pesquisa e da atividade produzida pelos estudantes.

Salientando a importância de tratar dessa temática em sala de aula, como forma de propiciar aos estudantes uma reflexão sobre um passado recente e traumático, os autores se valem do lema usados pelos familiares de mortos e desaparecidos e por organizações de direitos humanos na América – “para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça”, que inspirou o título da presente pesquisa.

Essa noção da história como a portadora de lições sobre o passado, as quais não aconteceriam novamente, é problematizada por Caroline Silveira Bauer (2017). Ao refletir sobre o papel da pena nos julgamentos sobre crime

⁴BITTENCOURT, Circe Maria Fernández. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

lesa humanidade e possível aprendizado com a história, a autora afirma que a teatralidade do processo judicial dá às testemunhas a possibilidade de inscreverem suas memórias num espaço coletivo. Além disso, a história poderia ter um caráter pedagógico para as gerações futuras.

Sobre o primeiro ponto, Bauer defende que

[...] os processos contra crimes lesa humanidade possuiriam uma virtude reparadora, preventiva e pedagógica, que extrapolaria a promulgação de sentenças condenatórias, ao serem investidos de funções catárticas para as vítimas, possibilitado o início da elaboração do luto. (2017, p.91).

Isto é, mais do que a punição, as vítimas estariam buscando seu reconhecimento como tal, ou seja, recuperando sua autoestima, sua honra e sua reputação. Além disso, esse reconhecimento seria importante não só para a vítima, individualmente, mas para toda a sociedade que de alguma forma sofreu com os regimes ditatoriais.

Sobre o segundo ponto, a autora afirma que

Em sociedades nas quais não se assegurou o direito à justiça, valorizou-se sobremaneira a possibilidade de aprendizado com a história, a utilidade do conhecimento histórico como orientação para o futuro ou, ainda, o emprego como matriz para posicionamentos éticos e políticos. (BAUER, 2017, p.92).

Ainda que, muitas vezes, esse posicionamento ético advenha de uma moral religiosa, tais como o arrependimento ou o pedido de perdão dos algozes das ditaduras, por exemplo.

Assim, no Ensino de História sobre a Ditadura Civil-Militar, podemos problematizar, também, a função (social) da História, visto que a História Mestra da Vida – evocada em insígnias como “nunca mais” ou “para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça” – teve seu sentido questionado há mais de um século. Entretanto, os aprendizados que podemos ter com a história não são da mesma ordem que se esperava com a história mestra da

vida. A história tem sim um caráter pedagógico, que faz parte das bases fundamentais da disciplina.

Porém, como trabalhar com a história da Ditadura Civil-Militar afastando-se desse caráter exemplar da História? Talvez, para responder essa questão, devemos pensar a partir do uso político do passado, que, de acordo com Bauer, interpretando Hartog e Revel, costuma “empregar narrativas históricas que mobilizam discursos de origens, de fundação ou ruptura, de legitimação e de defesa, sempre evocando um passado – e configurando o uso – demandado pelo presente” (BAUER, 2017, p.141).

Ou seja, o presente e a sua necessidade de criar uma sociedade dotada de cultura de direitos humanos demanda o uso político do passado do autoritarismo e da violência do Estado brasileiro. Assim, usando documentos levantados pela Comissão Nacional da Verdade, entendida como uma política de memória⁵, os estudantes poderão participar de um processo coletivo de elaboração e ressignificação do passado.

1.4.1. Em diálogo com pesquisas semelhantes

Para localizar a pesquisa dentro do campo do Ensino de História, do ensino da Ditadura Civil-Militar e dos pressupostos metodológicos da empatia histórica, foi feita, entre os meses de agosto e setembro de 2017, uma busca no Banco de Teses da Capes⁶, com os filtros “Ensino de História e empatia histórica” e “Ensino de História e Biografia”, além de “Ensino de História e Ditadura Civil-Militar”.

Algumas das teses e dissertações encontradas já haviam sido lidas no momento da produção do projeto de pesquisa, as demais foram lidas buscando elementos mais específicos referentes a esta pesquisa – empatia histórica e biografia.

⁵Entendida como “uma ação deliberada de governos ou outros atores políticos para trabalhar com a memória coletiva, ou seja, para preservar, transmitir e significar memórias de determinados eventos considerados importantes para um grupo específico ou toda uma coletividade” (BAUER, 2017, p.133).

⁶<www.bancodeteses.capes.gov.br> acessado em 15/08/2017.

Tendo em vista que, inicialmente, o objeto de estudo da pesquisa foi definido em torno da empatia histórica, os primeiros trabalhos revisados foram sobre esse tema. Foi justamente a exploração desse conceito que permitiu a construção da metodologia de pesquisa e um melhor enquadramento da temática em estudo.

Na tese defendida em 2016 por Patrícia Teixeira de Sá – Conhecimento histórico e mídia em uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro – na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, dentro do Departamento de Educação, a empatia histórica é trabalhada quando a pesquisadora apresenta como se dá a construção do conhecimento histórico em sala de aula. A partir de um estudo de Bransford et al, a autora apresenta princípios da aprendizagem que poderiam ser aplicados a construção do conhecimento histórico. Então, a autora aproxima essas ideias do que é defendido por Peter Lee.

A História – na escola ou na academia – não é tanto senso comum como aparenta ser. É verdade que, enquanto ciência, a História tem os seus termos próprios, muitas vezes enquadrados em teorias, embora grande parte do discurso histórico utilize uma linguagem corrente. Contudo, a mudança de sentidos através do tempo faz com que essa linguagem se torne altamente enganadora. Há ainda outro aspecto no qual a história não é senso comum. Algumas das assunções a partir das quais os historiadores fundamentam o seu trabalho vão contra a compreensão tácita cotidiana que os alunos utilizam no seu dia-a-dia. Nesse sentido, a história é contra-intuitiva (LEE apud SÁ, 2016, p.96).

Na sequência, Patrícia Sá, dialogando com Lee, afirma que uma das questões que diferenciam a História do senso comum é, justamente, a empatia Histórica. Para ela, quem quer construir algum conhecimento sobre a história deve ser capaz de considerar outras formas de estar no mundo além da sua, também ser capaz de perceber que essas outras formas são afetadas por circunstâncias determinadas social e culturalmente.

Entretanto, apesar de reconhecer o valor da empatia histórica (conforme Lee) e da Evidência Histórica (Ashby - sem referência da obra na tese de Sá), a autora destaca as "trocas dialógicas", ou seja, ela valoriza o exercício cotidiano da linguagem compartilhada, espaços de discussão e trocas entre professores e estudantes, que, na sua pesquisa, mostraram impacto positivo na qualidade da aprendizagem histórica (SÁ, 2016, p.98).

Na análise das aulas observadas pela pesquisadora, sobre o uso de mídias para a aprendizagem histórica, ela usa a categoria de empatia histórica para perceber as intervenções dos estudantes e dos professores, como por exemplo, quando está trabalhando os conceitos de banditismo social e cangaço:

A professora articula dois filmes, uma novela e comentários sobre estudos acadêmicos sobre o conceito de banditismo social. É especialmente desafiador para ela, nesse episódio, lidar com a construção da empatia histórica – compreender o outro, a partir da visão do outro, em seu contexto histórico. “Roupa feia!”, “que viviam fantasiados. Que viviam para matar. Não tinham pena”, “gostava de matar pessoas” foram algumas colocações dos estudantes a respeito dos cangaceiros. A professora fez um investimento de analisar as diferentes referências e relativizar as interpretações, procurando historicizar a construção do imaginário sobre o cangaço, através das “várias imagens relacionadas aos cangaceiros”. Utilizou o conceito de banditismo social e recorreu ao exemplo dos narcotraficantes no contexto atual (SÁ, 2016, p.112).

Dessa forma, percebe-se a ideia de empatia histórica como uma disposição da professora, tomando esse caso como exemplo, em apresentar aos alunos que não devemos estereotipar os Outros do passado. Como visto, essa forma se aproxima do que Lee afirma em seus trabalhos (2001; 2002). Entretanto, essa não é a única forma em que a empatia histórica aparece, como categoria de análise, nas pesquisas em Ensino de História.

Assim, outro trabalho que utiliza o mesmo referencial teórico, mas não realiza as análises no mesmo formato, é o de Juliano da Silva Pereira, em sua dissertação de mestrado em História Social, defendida na Universidade

Estadual de Londrina em 2014, sobre o RPG enquanto uma ferramenta pedagógica para o ensino e aprendizagem em história, pois, segundo ele, desperta no aluno o gosto pela história e a possibilidade de se colocar no lugar de alguém do passado. Em outras palavras, estabelecer uma relação empática com o passado.

O segundo capítulo de sua dissertação (uma reflexão teórica sobre Empatia) traz apontamentos muito importantes sobre suas diferentes concepções para várias áreas do conhecimento. O objetivo do capítulo em questão é especificar a empatia histórica, distinguindo-a da empatia pelo viés da psicologia, da filosofia, da antropologia, da biologia (neurociência) e da educação.

Porém, ao justificar o uso do RPG nas aulas de história como uma forma de melhorar a aprendizagem em história e iniciar sua análise sobre a prática, o autor afirma que “O jogo RPG despertou em nossos alunos o gosto pela história e a possibilidade de exercitarem a empatia ao se colocar no lugar de um agente do passado” (PEREIRA, 2014, p.83). Mesmo problematizando o conceito de empatia histórica, o autor argumenta em favor do uso do RPG nas aulas de história pelo fato de o jogador representar um personagem, se colocando no lugar de outro, possibilitando, assim, a empatia.

Se tomarmos a própria conceptualização feita por ele, usando Lee (2001; 2002), Ashby (2003; 2006), Shemilt (1984) e Arceo (1988), de que a empatia histórica está relacionada com a possibilidade de entender as ações das pessoas do passado a partir das perspectivas desse passado e compará-la com a noção de empatia para a psicologia social, a qual “consiste em compartilhar uma emoção percebida de outra pessoa, sentindo a mesma emoção que ela está sentindo” (CECCONELLO; KOLLER, apud PEREIRA, 2014, p.36), a análise feita por Pereira parece aproximar-se mais da última do que da primeira, mesmo não sendo esse o objetivo do autor.

Também defendida na Universidade Estadual de Londrina, a dissertação de mestrado em História Social de Bruno Paviani buscou investigar a noção entre alunos de cursinhos pré-vestibulares de Cidadania, na

contemporaneidade e no período da Ditadura Civil-Militar no Brasil. Ele buscou saber, a partir de aulas-oficina (no modelo proposto por Isabel Barca⁷) se os estudantes “possuíam uma empatia histórica para com os sujeitos históricos que se manifestavam nas diretas-já e nos movimentos contra a corrupção do governo Dilma Rousseff, em 2015” (PAVIANI, 2015, p.15).

Paviani apresentou uma imagem das Diretas Já (1984) e outra imagem de manifestantes pedindo Intervenção Militar (2015) e pediu para que os estudantes do Cursinho Pré-vestibular construíssem uma narrativa sobre essas imagens. O autor analisa as narrativas escritas pelos alunos nessas aulas-oficina, tentando perceber algum nível de empatia histórica, como por exemplo,

Nesta fala [de uma aluna], fica muito claro a existência de uma relação empática por parte da aluna, pois a forma como ela se relaciona com as imagens dos dois momentos, indica um entendimento do porquê as pessoas iam às ruas. E que em ambos a motivação era a luta por um país mais justo. [...] [para outra aluna], empatia não ocorre de forma tão clara, entretanto, ainda parece existir uma tênue ligação entre os sujeitos (PAVIANI, 2015, p.107).

Para esse autor, a empatia histórica pode ser verificada a partir da relação que os estudantes estabelecem com dois fatos históricos, um mais antigo, o qual os alunos não vivenciaram, e outro contemporâneo a eles. Paviani utiliza, ainda que sem dizê-lo ou citar nominalmente a categorização dos níveis de empatia histórica e de compreensão histórica definidas por Lee e Ashby (2001).

Também do Paraná, mas na Universidade Federal, Heleno Brodbeck Rosário, em sua dissertação de mestrado em Educação, defendida em 2009, com o título “Por uma vida sem treta: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, didática da história e empatia histórica”, busca refletir em torno da categoria empatia histórica e de suas implicações para a Didática da

⁷BARCA, Isabel. Aula Oficina: um projeto à avaliação. In. BARCA, I. (org.) *Para uma educação histórica de qualidade*. Braga: Uminho, 2004. p.131-144.

História, ligado ao campo teórico da Educação histórica⁸. Na sua pesquisa, como o próprio nome indica, o objetivo é perceber se ocorre e como ocorre a relação empática histórica a partir de um Rap, entre jovens alunos de periferia urbana com determinados conteúdos da História.

No primeiro capítulo de sua dissertação, Rosário faz um breve histórico do surgimento do campo teórico “Educação Histórica” dentro do Ensino de História no Brasil. Depois desse levantamento, o autor construiu, a partir de diferentes abordagens, um mapeamento do conceito de Empatia histórica, conforme Peter Lee, Isabel Barca e Rosalyn Ashby.

Após explorar a noção de Rap enquanto um fenômeno da cultura juvenil de setores populares e como ele vem sendo pensado no campo da Educação, o autor faz uma análise de sua interação com os estudantes e seu resultado.

Ao realizar questionários com alunos após ouvirem um Rap, o autor buscou categorizar as possíveis relações empáticas desenvolvidas pelos estudantes na compreensão da música e da relação passado-presente. Segundo Rosário, houve uma dificuldade em perceber as relações empáticas, uma vez que as respostas dos alunos foram generalizantes, por exemplo, “os negros”, ‘os escravos’, ‘o povo’” (ROSÁRIO, 2009, p.51).

Assim, para buscar possíveis heterogeneidades naqueles blocos genéricos de pessoas citadas pelos estudantes, o autor realizou entrevistas semi-estruturadas com seis alunos. Apesar das provocações feitas pelo pesquisador, alguns alunos mantiveram sua ideia generalizante sobre os personagens do passado trabalhados na música em questão. Dessa forma, Rosário (2009, p.54) afirma que

⁸ Educação histórica, segundo Isabel Barca, “[...] nasceu da preocupação em contribuir para aquilo que, talvez, falte ainda no panorama global dos trabalhos em Ensino de História (e de alguns outros saberes): ligar a teoria à prática, isto é, não apresentar apenas propostas prescritivas não testadas em estudos empíricos, mas sim criar, implementar e analisar situações de aprendizagem reais, em contextos concretos, e disseminar resultados que possam ser ajustados a outros ambientes educativos. (2012, p.37).

Após as incursões em campo, algumas questões puseram-se como desafios no que diz respeito à concepção de empatia histórica problematizada inicialmente, principalmente ao se perceber que os jovens alunos pesquisados estabeleceram certa relação com o passado, contudo o reconhecimento de ações de sujeitos do passado, um pressuposto para a empatia histórica, não se mostrou evidente à luz da construção até então feita.

Para resolver esse impasse, o autor mudou seu foco de análise, deixando de lado as práticas intencionais do passado para pensar sobre a noção de “sofrimento” levantada pelos estudantes e que abriria margem para refletir sobre a empatia histórica. Assim, o autor afirma

[...] que um certo grau de empatia histórica foi estabelecido entre os jovens alunos e os sujeitos do passado a partir da relação com o sofrimento, e sob duas formas: sob a ótica dos que “fazem outros sofrer”, entendendo, portanto, o sofrimento como produto de ações humanas – de “racionalidades do abominável”, como escreve Farge – e sob a ótica dos que sofrem”, ou seja, sob o olhar daqueles que se sentem impotentes diante de determinadas condições (ROSÁRIO, 2009, p.60).

Dessa maneira, o autor conclui que o sofrimento daqueles jovens de periferia urbana foi um elemento importante para pensar como eles se sensibilizaram para a História, “desenvolvendo uma empatia histórica ‘vista de baixo’, a partir da relação estabelecida na experiência, e não apenas pelo reconhecimento da intencionalidade de ações de ‘homens históricos’” (ROSÁRIO, 2009 p.61).

Das teses e dissertações encontradas e analisadas a partir do filtro “Ensino de História e empatia histórica” no banco de teses da Capes, podemos afirmar que a tese de Sá (2016) e a dissertação de Rosário (2009) aliam o referencial teórico-metodológico com a prática da pesquisa. Por sua vez, nas dissertações de Paviani (2015) e Pereira (2014), mesmo estabelecendo um sólido referencial teórico, embasados em Peter Lee, em suas análises e

objetivos, acabavam usando outra noção de empatia que não a defendida pelo historiador inglês.

Outro elemento de destaque nas pesquisas levantadas foi o fato de todos usarem algum tipo de recurso para tentar exercitar ou perceber a empatia histórica nos jovens. O uso desses recursos (fontes, documentos, música, jogo) está de acordo com os preceitos da empatia histórica e serão também utilizados por mim (e pelos estudantes) para a realização da sequência didática proposta para que se possa analisar o potencial de empatia histórica desenvolvida pelos alunos ao escreverem biografias usando alguns dos procedimentos adotados pelos historiadores.

Com o segundo filtro utilizado na busca no banco de teses da Capes – “Ensino de história e Biografia” foram encontradas três dissertações de mestrado, todas elas em mestrados profissionais em Ensino de História, sendo duas da primeira turma do Programa de Mestrado Profissional em Rede – ProfHistória – e a outra no curso ofertado pela Universidade Federal de Goiás.

Gerson Ronaldo Medeiros, em sua dissertação de mestrado do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, defendido em 2016 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujo título é “Produção de autobiografias por alunos do 6º ano do ensino fundamental como forma de refletir sobre trajetórias de vida e desenvolver noções do trabalho do historiador”, tinha como objetivo refletir sobre a escrita de si pelos alunos, contendo suas trajetórias de vida, além de desenvolver noções do trabalho do historiador, em especial o uso de fontes históricas.

A pesquisa foi realizada a partir da escrita de autobiografias, por parte dos estudantes, a partir de fontes históricas produzidas por eles mesmos. As principais fontes eram entrevistas transcritas, suas próprias memórias, além do uso da fotografia como documento e fonte.

O pesquisador queria pensar sobre como o ensino de história na sala de aula, sem deixar de trabalhar com história, poderia também se tornar um espaço de reflexão e ação sobre a realidade de violência. O professor queria refletir juntamente com os jovens sobre essa violência vivenciada pelos

estudantes. Também queria que sua prática minimizasse as consequências desses contextos traumáticos.

Para isso, bem como para a escrita autobiográfica, o pesquisador apresentou trechos de escritas de si (autobiografias e diários) como os de Carolina de Jesus, Anne Frank e Solomon Northup. Ele também apresentou referências para os estudantes do que são fontes históricas e do uso da fotografia como recurso para pensar historicamente.

Para o autor, houve uma distância entre o que ele projetou e o que foi executado pelos alunos. Ele buscou “O uso da memória, de fotografias e de relatos orais na confecção de seus textos e a posterior crítica dos documentos para que se transformassem em fontes históricas” (MEDEIROS, 2016, p.64), mas os trabalhos que os alunos entregaram “continham os documentos solicitados, mas a dificuldade encontrada foi a realização da crítica dos mesmos para que se tornassem fontes históricas” (MEDEIROS, 2016, p.65).

Outra dificuldade que o autor encontrou foi tornar o registro autobiográfico como uma avaliação trimestral, pois alguns alunos não quiseram escrever sobre suas vidas pelos mais variados motivos. Medeiros acredita que isso não pode ser encarado com falta de vontade de aprender história, pois ele entende que “narrar-se é um desejo, e enquanto desejo depende muito do sujeito” (MEDEIROS, 2016, p.63).

Também do Programa de Mestrado Profissional em ensino de História – ProfHistória, defendida em 2016, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, temos a dissertação de Marta Cristina Soares Dile Robalinho, cujo título é “Os Objetos no Ensino de História: um olhar para o século XIX no Museu da República”.

No que se refere à Biografia, essa pesquisa, apesar de trabalhar muito com a noção de Patrimônio, fez um recorte e usou os objetos pertencentes ao Barão de Nova Friburgo, personagem do período imperial brasileiro no século XIX. Portanto, ainda que não fosse o objetivo central da pesquisa realizar um estudo de uma biografia com preceitos historiográficos, a prática educativa desenvolvida pela pesquisadora tangenciou essa possibilidade, pois buscou

compreender a sociedade imperial brasileira do século XIX a partir de um personagem - O Barão de Nova Friburgo.

Outra dissertação defendida em um Mestrado Profissional em História, não no ProfHistória, mas do PPG de História da Universidade Federal do Goiás foi a de Nathália Santos de Castro, também de 2016, a qual tinha por título “Che Guevara vai ao cinema: possibilidades e perspectivas para o ensino de história”.

Nessa pesquisa, a autora tinha por objetivo refletir sobre como o professor pode ensinar a história da Revolução Cubana a partir de imagens, biografias e filmes sobre o médico e guerrilheiro argentino Ernesto Che Guevara. Para a pesquisadora, “é importante apresentar uma pesquisa que traga informações sobre essas diferentes visões e deparando-se com essa diversidade de sentidos em relação a um mesmo sujeito histórico, o aluno possa construir sua própria interpretação” (SANTOS DE CASTRO, 2016, p.14).

Um dos grandes pontos norteadores da pesquisa, além da análise de imagens pelos estudantes, é o uso de filmes em sala de aula como um recurso para “proporcionar uma consciência histórica mais consistente, dando suporte ao ensino de história, com intuito de chamar a atenção dos alunos e lhes despertar maior interesse pela disciplina de História” (SANTOS DE CASTRO, 2016, p.15). Apesar de parecer em um primeiro momento que a autora preocupa-se com “chamar a atenção” dos alunos, tornando a aula mais divertida, na sequência de sua dissertação ela afirma que além do caráter lúdico do filme, ele também deve “[...] proporcionar a eles [os estudantes] a constituição de um posicionamento crítico diante de determinados sujeitos e experiências históricas” (SANTOS DE CASTRO, 2016, p.16).

A autora reforça uma preocupação em apresentar as “várias faces” de Che Guevara, deixando o aluno decidir qual seguir ou qual é mais correta historicamente. Essa preocupação da autora passa a impressão a quem está lendo de que ela teme ser taxada de “doutrinadora”, “ideológica”, como os movimentos contrários à liberdade docente fazem cotidianamente.

Tanto na pesquisa de Nathália Santos de Castro como na dissertação de Marta Cristina Soares Dile Robalinho, pensadas sob o viés da Biografia, percebe-se que a ideia é partir de biografias prontas, seja ela de Che Guevara ou do Barão de Nova Friburgo e pensar a sociedade na qual eles estavam inseridos a partir de suas vidas, mesmo que a análise dos estudantes seja de fontes variadas (objetos, imagens, filmes, biografias).

Por sua vez, na pesquisa de Gerson Ronaldo Medeiros, quando os alunos, a partir de fontes históricas, escrevem uma narrativa, eles estão escrevendo sobre eles mesmos, realizando uma escrita de si ou autobiografia. Assim, as três pesquisas analisadas, encontradas no Banco de Teses da Capes com o filtro “Biografia” e “Ensino de História”, diferenciam-se da atividade proposta pela minha pesquisa, a qual é a de que os alunos escrevam fragmentos biográficos de mortos e desaparecidos a partir de fontes primárias.

Além disso, não foi possível localizar nenhuma dissertação ou tese que conectasse biografias e empatia histórica, apesar do evidente potencial de conexão entre ambas, uma vez que o estudo biográfico, partindo dos pressupostos historiográficos, está conectado aos objetivos da empatia histórica de entender o outro partindo da realidade histórica desse outro, sem julgá-lo a partir de nossos valores e sentimentos da contemporaneidade.

Também podemos salientar a importância do uso de fontes históricas para uma melhor aprendizagem da história, pois autores como Foster (2001) orientam a apresentar uma ampla gama de fontes primárias e secundárias aos alunos, dependendo dos níveis cognitivos e de desenvolvimento dos alunos para que eles desenvolvam a empatia histórica. O uso das fontes também vem sendo defendida por historiadores que se propõe a escrever biografias, não mais a considerando como um gênero paralelo à historiografia, mas que faz parte dela. Além disso, cabe ressaltar que a relação entre empatia histórica e a escrita biográfica pelos estudantes é uma forma de explorar o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento histórico em sala de aula.

O outro filtro utilizado na pesquisa no Banco de Teses da CAPES foi “Ensino de História e Ditadura Civil-Militar”. Usando apenas essas palavras no

campo de busca, apareceram mais de 1800 trabalhos, pois a busca apresenta pesquisas sobre ensino de história e sobre ditadura civil-militar, nem sempre com a pesquisa referente aos dois temas. Para refinar melhor, selecionei como o tipo da pesquisa apenas os Mestrados Profissionais, diminuindo o número para 241 dissertações (que ainda contavam com outras pesquisas sobre Ensino de História). Para essa revisão da literatura serão usadas três dissertações, por serem as mais pertinentes para a discussão com os objetivos da presente pesquisa.

A primeira delas é a pesquisa de Júlio Cezar Gonçalves Sosa, de 2016, defendida no Programa de Mestrado profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal de Rio Grande, cujo título é “Ensino de história: o olhar dos e das estudantes do nono ano, da EEEM Lilia Neves (Rio Grande, RS), sobre a Ditadura Civil Militar”.

Essa pesquisa tem um referencial teórico próximo ao utilizado na minha, uma vez que Sosa se vale das reflexões de Rüsen e de Isabel Barca, além da Educação Histórica, que dialogam diretamente com a empatia histórica. Porém, diferentemente do que proponho fazer, o pesquisador usa a metodologia de “Aula oficina” para fazer sua análise sobre os conhecimentos tácitos dos estudantes sobre o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil.

Sosa, para analisar a construção do conhecimento histórico dos alunos, os questionou antes de terem qualquer intervenção do professor sobre os conhecimentos que já tinham sobre a Ditadura Civil-Militar. Depois, fez uso de documentos em uma intervenção pedagógica, “que possam responder as carências históricas que aparecerem nas narrativas” (SOSA, 2016, p.14).

O autor usa como fonte histórica a música “Apesar de Você”, de Chico Buarque, além do documentário “Que bom te ver viva”, de Lucia Murat. O pesquisador destaca a construção e transformação do conhecimento histórico dos alunos quando afirma que:

[...] os questionamentos que eles vinham se fazendo, isto é, colocando em xeque a concepção histórica que eles tinham e que era pautada pelo conhecimento de senso comum. Esse

talvez seja o grande “mérito” da educação histórica, pois não se trata de dizer que eles estão errados de pensarem da forma que pensam, ou, como ocorre muitas vezes, sequer dar a oportunidade que expressem o conhecimento prévio de determinado tema. Mas, ao dar voz aos conceitos com que chegam à escola, criar mecanismos para a produção de um novo conhecimento que possibilitará uma nova interpretação e, com isso, uma nova orientação temporal (SOSA, 2016, p.92-93).

Assim, o autor defende que os alunos, a partir de práticas educativas pautadas pelas prerrogativas defendidas pela Educação Histórica, passam a compreender o passado, projetando esse conhecimento para sua vida prática, isto é, para o presente e o futuro.

Com um referencial teórico diferente, temos a dissertação de Laura Bossle Carissimi, de 2016, do Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade de Caxias do Sul, intitulado “O jogo como suporte pedagógico e a utilização de documentos no ensino de história”. Essa pesquisa gira em torno do uso de um jogo de tabuleiro criado pela pesquisadora - o Arquivo 7.0 - que se baseia na leitura e interpretação de documentos ficcionais, referentes ao período da Ditadura Civil-Militar, cujo objetivo é investigar e desvendar os casos de desaparecimentos, ocultações de cadáveres e mecanismos de repressão do Estado.

Utilizando Cerri, Seffner, Schmidt, Barca e Martins, a autora constrói seu referencial teórico acerca da aprendizagem histórica, dando ênfase à autonomia dos estudantes e valorizando a formação dos professores de história.

Além de apresentar o jogo, a autora cria um “Manual do Educador”, que

[...] em sua introdução, disserta sobre a importância da consciência histórica nos planejamentos em sala de aula; o jogo como um suporte pedagógico, para auxiliar a leitura, e o contato com documentos de época, o desenvolvimento da criticidade e a capacidade de interpretação do contexto histórico, além da seleção de sugestões de leitura para o educador. Por fim, descreve a proposta do jogo como tema, debates frente à Ditadura Civil-Militar, na década de 70, e a

importância das mediações do professor, em busca da autonomia do aluno (CARISSIMI, 2016, p.75).

Além disso, o Manual do Educador apresenta o tema e os objetivos do jogo e da prática pedagógica. E, por fim, ensina como se joga, levando em conta o caráter pedagógico da atividade.

Em outro Programa de Mestrado Profissional, em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, desenvolvido pela Universidade Federal de Rio Grande, a pesquisa defendida em 2015 por Dinorah Amaral Matte com o título “As ideias históricas de alunos da oitava série do ensino fundamental sobre a Ditadura Militar” traz outro enfoque sobre esse tema.

Apesar de usar o mesmo referencial histórico das outras pesquisas, isto é, a ideia de Rüsen sobre Consciência Histórica e seu reflexo na aprendizagem dos alunos a partir da Educação Histórica e da Literacia Histórica de Peter Lee, a pesquisadora analisou os livros didáticos e seus usos pelos professores e estudantes, enquanto documentos do período da Ditadura Civil-Militar para ser comparado pelos alunos com o livro usado por eles.

Os alunos deviam, também, comparar suas ideias tácitas, o conteúdo de seu livro didático e as conversas informais com pais e professores que viveram o período ditatorial. Meses depois, o assunto foi retomado a partir do documentário “Documentário Completo – Ditadura no Brasil” de Flávio Tavares, exibido pela TV Brasil.

Ao escreverem narrativas sobre o período da Ditadura Civil-Militar, os alunos e alunas destacaram três eixos fundamentais - a tortura, a censura e a repressão. A autora analisa isso, a partir de Rüsen, da seguinte forma:

Os escritos dos estudantes, sobre o período, demonstram um tipo de Narrativa Exemplar, com foco na ideia de que se precisa ter continuidade para que se eternize a segurança e uma vida tranquila. Mesmo tendo consciência de que pessoas foram torturadas e quase mortas, construíram suas narrativas a partir de experiências existenciais, levando a acreditar na continuidade como uma forma de qualidade de vida (MATTE, 2015, p.28).

Ela acredita que essas narrativas dos alunos foram marcadas pelas conversas que tiveram com pessoas que viveram a época, deixando o que viram no documentário e no livro didático em segundo plano.

Para tentar compreender as falas das pessoas que conversaram com os estudantes, a pesquisadora analisa os livros didáticos escritos e usados durante o período militar no que se refere aos três eixos levantados pelos estudantes.

A autora chegou à conclusão de que nenhum dos três livros analisados abordava aspectos referentes à tortura, que dois, em uma única página, tratavam da censura, e que esses mesmos dois trabalhavam com a ideia de repressão, ainda que de forma muito tímida. Para a autora, “a ausência desses temas em tais obras pode ser ratificada pela formatação dentro do esperado para a produção didática da época” (MATTE, 2015, p.43).

As três dissertações têm um referencial teórico muito parecido entre si, pensando suas pesquisas a partir da Consciência Histórica de Rüsen e da Educação Histórica. Assim, eles procuram usar documentos para que os alunos tenham uma melhor compreensão do período da Ditadura no Brasil. Usaram diferentes documentos para tal - documentos ficcionais, música, documentário, livro didático.

Na minha pesquisa, também serão usado documentos da época, não com o objetivo de ilustrar o período, mas como fonte de pesquisa para a escrita biográfica pelos estudantes, partindo dos preceitos metodológicos da empatia histórica.

Além das dissertações analisadas até aqui, também foi feito um levantamento bibliográfico em eventos de ensino de história - Encontro Perspectivas do Ensino de História e Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História⁹ - em artigos publicados sobre Ensino de História e Ditadura Civil-Militar.

⁹ Os eventos serão chamados, a partir daqui, de “Perspectivas” e “ENPEH”, respectivamente.

De 15 artigos publicados sobre Ensino de História e Ditadura Militar nesses eventos, apenas quatro se propuseram a analisar atividades realizadas dentro da sala de aula, focando no processo de ensino e aprendizagem de professores e estudantes. Os demais trabalhos se detiveram em pesquisar o currículo, a formação de professores, livros didáticos, guias, documentos oficiais sobre o ensino de história durante a Ditadura Civil-Militar.

O primeiro dos quatro trabalhos focados em práticas de sala de aula foi apresentado por Charleston Assis no V Perspectivas, em 2004, com o título “Memórias da Ditadura – uma proposta para a sala de aula”.

No texto, o autor apresenta o contexto do “Milagre Brasileiro” e dos “Anos de Chumbo”, que coexistiram, negando-se simultaneamente. Dialogando com Elio Gaspari, o autor afirma que quem acredita num, nega (ou não gosta de admitir) o outro.

Enquanto prática pedagógica, o autor solicitou que seus estudantes aplicassem um questionário sobre a memória que parentes e vizinhos com mais de 50 anos tinham sobre a Ditadura. Contando com a aplicação também de formandos em história, chegou-se a um total de 110 entrevistas.

Ao analisar as entrevistas, Assis definiu que o “período miliar é visto pela grande maioria dos entrevistados como uma espécie de ante-sala do paraíso” (2004, p.2). Isso significa que a memória construída por esses entrevistados era muito favorável aos militares, como é demonstrado pelo autor ao longo do texto.

A pesquisa tem o mérito de apresentar o caráter decisivo da educação, formal ou não, durante a ditadura para a criação dessa memória histórica. Por exemplo, o espírito anticomunista é observável no resultado de duas respostas: 70% dos entrevistados não sabem o que é o comunismo, ao mesmo tempo em que 85% desses mesmos entrevistados o acham ruim.

Mais de 80% dos entrevistados acreditam que havia mais empregos durante a ditadura do que quando foi feita a pesquisa, assim como acreditam que viviam mais satisfeitos com os rumos do país do que no presente. 87% dos entrevistados acreditam que a educação durante a ditadura era melhor.

Por outro lado, 80% afirmaram que não havia liberdade de expressão. Em outra pergunta, 42% lembraram de aspectos negativos do período (golpe, ditadura, prisão de opositores, tortura, autoritarismo, inflação, dívida externa). A grande maioria dessas pessoas que lembraram disso estão presentes nos 84% que aprovaram o período militar como melhor para se viver do que na época da entrevista. Mais uma vez percebemos que a propaganda do regime ditatorial foi feita de modo a construir uma memória de apoio irrestrito, mesmo que se discorde de alguns pontos.

Com os resultados, o pesquisador discutiu com a turma a diferença entre memória e história. Com o apoio de livros didáticos, estatísticas, filmes e documentários, depoimentos de torturados e fotos de ações policiais, discutiram acerca de direitos humanos e liberdade de expressão. O professor organizou também uma espécie de tribunal onde metade da turma defendia o regime e a outra metade deveria acusá-lo. Apenas depois de todas essas atividades o professor discutiu os resultados das entrevistas com os alunos, escrevendo um texto final com a síntese de todo o debate das atividades realizadas pela turma do último ano de ensino fundamental.

Tanto na parte teórica, quanto na parte metodológica, essa pesquisa se difere da minha. Entretanto, é importante ressaltar o papel ativo dos estudantes na obtenção de dados sobre o período que estavam estudando na sala de aula, bem como o papel do professor como mediador entre os dados levantados e o conhecimento historiográfico do período.

O segundo texto sobre práticas pedagógicas ligadas ao período da Ditadura Civil-Militar foi apresentado em 2008, no VIII ENPEH, por Lilian Costa Castex, cujo título era “O contexto da ditadura brasileira de 1964 a 1985 e os saberes de jovens do ensino fundamental de Curitiba”.

Castex apresenta um texto, de acordo com a linha de investigação da educação histórica, fundamentada em Peter Lee, Isabel Barca e Maria Auxiliadora Schmidt, onde pretende investigar o conceito substantivo “ditadura militar brasileira” entre estudantes da 8ª série do ensino fundamental.

A autora fez um estudo exploratório, ou seja, uma espécie de projeto piloto antes da pesquisa propriamente dita. Nesse primeiro momento, ela aplicou um questionário aos estudantes para que pudesse adequar os instrumentos de pesquisa para o estudo principal.

As questões norteadoras da pesquisa são:

Como os jovens compreendem os conceitos históricos nas séries finais do ensino fundamental? Como estabelecem relações com o tema estudado usando esses conceitos? Ocorrem modificações na compreensão do conceito após o desenvolvimento do tema em classe? (CASTEX, 2008, p.4).

Além do questionário para os estudantes, a pesquisadora aplicou outro instrumento de investigação aos professores de história que atuavam nas escolas onde ela realizou a pesquisa. A autora apresenta duas perguntas desse questionário (o que é ditadura e o que é ditadura militar?).

Após analisar as respostas dos professores, ela percebeu a necessidade de inserir novas perguntas no que se refere à metodologia de ensino e aos materiais didáticos usados pelos professores ao apresentar o conteúdo de ditadura militar nas aulas.

Infelizmente, as análises das duas escolas, dos questionários aos alunos e professores, além da observação das aulas estavam em fase de conclusão quando da publicação do texto, ficando, assim, sem as conclusões do processo de pesquisa.

Essa pesquisa conta com um referencial teórico-metodológico próximo ao usado em minha investigação. Além disso, Castex usa também um questionário de sondagem para saber os conhecimentos que os estudantes já tinham sobre o período que iriam estudar depois. Porém, como a atividade desenvolvida com os estudantes não apareceu no texto, bem como os resultados, a análise e comparação dessa pesquisa com a minha fica incompleta. De todo modo, mesmo usando Peter Lee, a autora não faz uso do conceito de empatia histórica, não ajudando no desenvolvimento de minha pesquisa.

O terceiro texto sobre ensino de história e ditadura civil-militar com ênfase em atividades pedagógicas dentro da sala de aula foi apresentado por Celso Luiz Jr e Teresa Kazuko Teruya, em 2008, também no VIII ENPEH.

O título do texto é “O Cinema, a resistência armada e a ditadura militar no ensino de história” e seu objetivo é discutir os filmes “Lamarca” de 1994 e “O que é isso companheiro” de 1997, relacionando-os ao ensino de história.

As questões norteadoras do artigo são: por que utilizar esses filmes em aula para trabalhar a resistência armada? De que maneira eles podem contribuir no processo de ensino aprendizagem? A hipótese dos autores é a de que a linguagem fílmica “propicia a educação para a mídia, bem como favorece a memória em detrimento do presentismo, muito frequente na sociedade atual” (LUIZ JR; TERUYA, 2008, p.1).

Os dois filmes escolhidos pelos autores são da década de 1990, período posterior ao fim da Ditadura, período que os filmes retratam, e momento de solidificação das liberdades democráticas. O intuito é “repensar a prática pedagógica e propor uma análise fílmica que contribua com a formação de um posicionamento crítico em relação aos conteúdos da mídia” (LUIZ JR; TERUYA, 2008, p.3).

Os autores concluem que o uso desses filmes depende do professor que está a frente do processo de ensino e de aprendizagem. Eles destacam o fato de que ambos os filmes são baseados em livros jornalísticos e que servem para pensar conceitos como democracia e liberdade individual, as quais devemos estudar para preservar.

Tanto teórica quanto metodologicamente, essa pesquisa é diferente da realizada por mim. Apesar de os autores usarem os filmes também como documento, a intenção dos pesquisadores não foi refletir com documentos sobre o período retratado nos filmes, mas sim sobre o momento da produção dos filmes.

O quarto e último texto sobre práticas de sala de aula que envolvam ensino de história e ditadura civil-militar foi apresentado em 2012, no VIII Perspectivas, por Bruno Paviani e Thaisa Lopes Ferreira, sob o título de “A

música e a ditadura militar: como trabalhar com letras de música enquanto documento histórico”.

Os autores usam Paulo Freire e Isabel Barca para refletir sobre o papel do docente em sala de aula. Já no que se refere ao uso de fontes e documentos em aula, eles partem das ideias de Bittencourt, além de Schmidt e Cainelli. Os autores defendem a ideia de que o objetivo não é formar pequenos historiadores, mas motivá-los para o conhecimento histórico, permitindo ao estudante uma postura ativa no processo de ensino e aprendizagem.

Os autores, mais uma vez a partir de Isabel Barca, prepararam uma “aula-oficina” com um 9º ano do ensino fundamental. Na primeira experiência, os estudantes já haviam estudado o conteúdo no decorrer das aulas regulares. Por sua vez, na segunda vez, os alunos ainda não tinham tido contato com o conteúdo de Ditadura Militar nas aulas de história. E isso, segundo os autores, fez diferença na hora dos alunos compreenderem a relação entre as letras e o contexto.

As músicas escolhidas para serem analisadas foram “Metrô 743” (1984) e “Mosca na sopa” (1973) de Raul Seixas, “Admirável Gado Novo” (1979) de Zé Ramalho e “Que país é esse?” (1987) da Legião Urbana. Três músicas do período da ditadura militar e uma do período posterior à ditadura.

Após realizar um questionário para perceber os conhecimentos prévios dos alunos, os autores pediram para que os estudantes fizessem uma estrofe que descrevesse a sociedade em que viviam. Todos os alunos fizeram considerações negativas da sociedade brasileira, destacando elementos como corrupção, violência e drogas.

Essa pesquisa se aproxima na minha no que se refere ao uso de documentos em sala de aula, ainda que o tipo de documento seja completamente diferente. Além disso, os autores também acreditam que usar documentos em sala de aula não serve para formarmos jovens historiadores. Porém, eles usam tais materiais como uma motivação aos alunos, diferente de minha concepção de que os documentos servem para aproximar os estudantes

do trabalho do historiador e perceber como o conhecimento histórico é construído.

Como salientado anteriormente, quatro textos de um total de 15 continham análises de experiências em sala de aula, enquanto que 11 textos tinham como abordagem os currículos ou a formação de professores durante a ditadura civil-miliar no Brasil.

1.5. Em Síntese

Para sintetizar as ideias apresentadas nesse capítulo, nesse subtítulo serão apresentados os principais conceitos e a minha compreensão desses conceitos para essa pesquisa.

Marc Bloch, em sua obra “Apologia da História ou o Ofício do Historiador”, ensina que é recomendável que expliquemos os conceitos antes de utilizá-los, para evitar imprecisões (2001, p. 136-146). Assim, os principais termos e conceitos utilizados nessa pesquisa são empatia histórica, biografia, ditadura civil-militar, desaparecidos políticos e terrorismo de Estado.

Empatia histórica, entendida aqui conforme apresentado no item 1.1, onde é apresentado esse conceito a partir de Peter Lee, que defende a empatia histórica enquanto um conceito que dá sustentação ao conhecimento histórico. Esse conceito é entendido como um processo mental no qual os jovens buscam compreender os fatos do passado a partir da perspectiva do passado. Para isso acontecer, é fundamental o uso de documentos produzidos na época a ser estudada.

A empatia histórica se conecta à biografia, que segundo Rojas (2000), por ter um caráter descritivo, explicativo do personagem, o biógrafo deve pensa-lo a partir do contexto em que ele viveu, já que esse personagem não é uma marionete do contexto, pois há, ao mesmo tempo, diferentes personalidades. Mas sempre deixando claro que o contexto é sim determinante para a compreensão do indivíduo e de suas escolhas, pois elas são limitadas às disponíveis na época em que viveu.

Sobre isso, Schmidt (2000, 2012) argumenta que a biografia atual, diferente da tradicional, não busca apresentar modelos a serem seguidos ou não, mas sim problematizar o passado, compreender os personagens e o contexto em que viveram, bem como dar voz a personagens subalternos da história.

O recorte temático para a atividade realizada pelos estudantes foi a Ditadura Civil-Militar (entre 1964 e 1985). Por essa denominação, usamos como base René Armand Dreifuss (1981), que afirma que o regime político que se formou após o golpe de Estado de 1964 foi uma Ditadura Civil-Militar, uma vez que o processo golpista foi organizado e executado por grupos sociais civis e militares.

O termo “civil” também deve ser explicado, para não ser confundido com um amplo apoio de não-militares à Ditadura. Nessa pesquisa, de acordo com Campos, “[...] o elemento civil que compôs a ditadura brasileira era preponderantemente empresarial, havendo diversos agentes da burguesia brasileira que fizeram parte do pacto político estabelecido no pós-1964” (2014, p.35).

Os estudantes, a partir do recurso teórico-metodológico da empatia histórica, analisando documentos produzidos durante (ou sobre) a ditadura civil-militar no Brasil, escreveram biografias sobre presos e desaparecidos políticos. A Comissão Nacional da Verdade (2014) define o que seria um desaparecido, que é aqui entendida como aquele indivíduo que foi assassinado sob o poder do Estado, ou por terceiros que agiram com sua conivência, não bastando apenas o reconhecimento público e oficial por parte do Estado para que o mesmo adquira o estatuto de morto.

Essa definição vai ao encontro do que afirma o relatório Brasil Nunca Mais, que sustenta que:

A condição de desaparecido corresponde ao estágio maior do grau de repressão política em um dado país. Isso porque impede, desde logo, a aplicação dos dispositivos legais estabelecidos em defesa da liberdade pessoal, da integridade

física, da dignidade e da própria vida humana, o que constitui um confortável recurso, cada vez mais utilizado pela repressão (1985, p.260).

A Comissão Nacional da Verdade também traz a definição de desaparecimento forçado:

[...] Toda privação de liberdade perpetrada por agentes do Estado – ou por pessoas ou grupos de pessoas que agem com autorização, apoio ou consentimento do Estado –, seguida pela recusa em admitir a privação de liberdade ou informar sobre o destino ou paradeiro da pessoa, impedindo o exercício das garantias processuais pertinentes. O desaparecimento forçado exige a coexistência de três elementos: a) Privação da liberdade da vítima (qualquer que seja sua forma): todo desaparecimento forçado é caracterizado inicialmente pela privação da liberdade da vítima, seja ela legal ou ilegal, mesmo que por um período curto de tempo e realizada fora de um estabelecimento oficial [...].

b) Intervenção direta de agentes do Estado ou de terceiros que atuam com autorização, apoio ou consentimento estatal: caracteriza desaparecimento forçado tanto a conduta praticada diretamente por agentes públicos como a conduta realizada por particular ou grupo de particulares que atuam com autorização, aquiescência ou apoio estatal. Nessa segunda hipótese, levam-se em consideração indícios que permitem comprovar a participação de agentes estatais, por exemplo, na detenção prévia da vítima por membros das forças de segurança, na submissão da vítima a interrogatório em órgãos públicos ou no fato de os particulares utilizarem armas de uso exclusivo das autoridades oficiais.

c) A recusa do Estado em reconhecer a detenção ou revelar a sorte ou o paradeiro da pessoa: a recusa estatal em fornecer informações sobre a detenção e o paradeiro de uma pessoa – seja recusa formal, implícita ou explícita – resulta no elemento fundamental para a configuração do delito de desaparecimento forçado. É precisamente essa característica que diferencia, de maneira mais evidente, o desaparecimento forçado da conduta de execução. Por meio dessa negativa, o Estado consegue atuar clandestinamente, retirando a vítima de esfera da proteção da lei, impedindo que seus familiares e a sociedade como um todo conheçam a verdade sobre as circunstâncias do desaparecimento [...]. (2014, CAP. 7, pág. 291).

A escolha por esses referenciais se justifica pelo fato de que, mesmo o Estado reconhecendo as mortes, a questão dos desaparecidos não está

encerrada, pois mesmo esse Estado pagando reparações financeiras, fornecendo ou corrigindo atestados de óbitos, a identificação dos corpos, o direito ao luto e aos rituais fúnebres, o esclarecimento dos crimes e os julgamentos dos responsáveis ainda não foram realizados.

A Ditadura Civil-Militar no Brasil fez parte de toda uma rede de regimes desenvolvidos pautados na Doutrina de Segurança Nacional. Assim, pode-se definir as práticas desses governos como Terrorismo de Estado, que, segundo Bauer (2006), é um conceito mais amplamente utilizado nas análises das ditaduras da América espanhola, sobretudo na Argentina, Uruguai e Chile.

Citando Miguel Bonasso e Gérard Pierre-Charles, Caroline Bauer apresenta a seguinte definição de Terrorismo de Estado:

Os regimes de terrorismo de Estado instaurados pelas ditaduras cívico-militares de segurança nacional do Cone Sul da América Latina podem ser entendidos como “[...] un modelo estatal contemporáneo que se ve obligado a transgredir los marcos ideológicos y políticos de la represión ‘legal’ (la consentida por el marco jurídico tradicional) y debe apelar a ‘métodos no convencionales’, a la vez extensivos e intensivos, para aniquilar a la oposición política y la protesta social, sea ésta armada o desarmada.” Esses regimes podem ser considerados resultado direto do conflito ideológico gerado pela Guerra Fria, sendo a forma de terror aplicada correspondendo a “la máxima racionalización de los programas de contra-insurgencia, intervención militar y guerra psicológica [...]” (2005, p.4).

Dessa forma, podemos entender o Terrorismo de Estado como um regime de violência, no qual o governo utiliza o terror como instrumento de governabilidade, silenciando as oposições. Um Estado terrorista é aquele que usa violência, mas não só dela, para intimidar ou coagir os cidadãos a aceitar sua ideologia.

Sobre isso, Padrós nos diz que:

A aplicação dos instrumentos da “pedagogia do medo” consolidou a “cultura do medo” e produziu e silenciou o silenciamento e o isolamento dos indivíduos. Nas experiências

de TDE [Terrorismo de Estado], a combinação de violência direta com violência irradiada produziu medo, temor, apatia e anestesiamento (2014, p.20).

As práticas de um Estado terrorista seriam

[...] o controle absoluto do governo e do aparato coercitivo do estado, através da destituição das autoridades e corpos representativos e submissão do Poder Judiciário; a desarticulação da sociedade política e civil, através da supressão das liberdades públicas, dissolução de partidos e organizações políticas; intervenção nos sindicatos e controle absoluto das universidades; controle e manipulação dos meios de comunicação escritos, orais e visuais; e, por último, ataque a grupos profissionais de relevância social, como advogados, jornalistas, psicólogos, professores, escritores e artistas (BAUER, 2006, p.31).

Dessa forma, após apresentar os principais conceitos utilizados para o desenvolvimento dessa pesquisa, bem como feito uma análise de dissertações e artigos de eventos de ensino de história, com temas próximos ao aqui desenvolvido, cabe ressaltar que minha pesquisa dialoga com outras no que se refere ao uso do documento na aprendizagem histórica. Porém, ela se diferencia das pesquisas aqui apresentadas por fazer a combinação entre ensino de história da ditadura civil-militar e biografias, usando como pressuposto teórico-metodológico a empatia histórica, também pelo protagonismo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

A escrita biográfica, segundo o modelo historiográfico defendido aqui, tem a capacidade de se conectar com a empatia histórica no que se refere ao uso e análise de documentos primários. Também estão ligadas sob o âmbito dos personagens escolhidos para serem biografados.

A escolha desses personagens, desaparecidos políticos ligados à resistência à ditadura civil-militar, foi feita pela importância de se trabalhar com essa temática em sala de aula, bem como por oportunizar aos estudantes a construção de conhecimentos históricos sobre mulheres e homens que enfrentaram um Estado terrorista na história recente do país.

A sequência didática que apresenta a combinação de todos esses fatores e as mudanças de percurso até sua aplicação aos estudantes da educação básica serão apresentadas no próximo capítulo.

2. DA INTENÇÃO AO PROCESSO DE ENSINO: EMPATIA HISTÓRICA, DOCUMENTOS E BIOGRAFIAS

A metodologia adotada para perseguir a questão central dessa investigação foi construída considerando uma série de critérios: contar com uma diversidade de instrumentos que possibilitem o registro e a análise de processos de construção de conhecimento histórico por parte dos estudantes; realizar a investigação em situação cotidiana de aula, sem formar grupos separados ou horários em contraturno; permitir autoria por parte dos estudantes, mas de forma que conceitos centrais do estudo da Ditadura Civil-Militar sejam mobilizados; dialogar com formas não escolares de texto histórico, como as biografias.

Nesse capítulo estará exposta a discussão metodológica da pesquisa, ou seja, a justificativa de porquê adotar a empatia história para esse referencial. Também será apresentado o percurso metodológico, isto é, uma apresentação da escola e do contexto em que está inserida. Além disso, será feita uma análise prévia dos documentos a serem utilizados pelos alunos na sequência didática. E, por fim, a sequência didática a ser trabalhada com os estudantes.

2.1. Sobre pesquisar, ensinar e aprender

Para resolver a problemática da pesquisa, será colocada em prática uma sequência didática, que será exposta posteriormente, durante os períodos das aulas regulares de História, ou seja, não será oferecida uma oficina, ou aula extra, num turno inverso, para alunos que desejam participar. Um dos desafios da pesquisa é fazê-la com todos os alunos e alunas da turma e sua multiplicidade de interesses, formas de aprender e trabalhar em aula.

Como as atividades se deram dentro do andamento regular das aulas, além de servirem para a análise que essa pesquisa se propõe, elas fizeram parte da avaliação formal dos alunos, sendo atribuído uma nota para o resultado da atividade. Entretanto, foi esclarecido aos estudantes que a

participação deles para a pesquisa é facultativa, ou seja, mesmo eles e elas fazendo as atividades propostas, seu resultado só foi analisado se seu autor ou autora assim desejar.

Além disso, a realização das tarefas propostas para essa pesquisa não se configura constrangimento, uma vez que eles estarão aprendendo (e construindo conhecimento em) História durante as aulas de História, ou seja, não os afeta de qualquer maneira negativa.

Outra razão para fazer a prática durante as aulas de História é a crença na continuidade de ensinar o que Paulo Freire chama de “pensar certo”. Para Paulo Freire, “o professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (1996, p.28). Isto é, ensinar a Pensar Certo só é possível se o professor pensa certo, ou seja, não estar demasiado certo de nossas certezas, estar aberto a novos conhecimentos, não ser um repetidor/memorizador de ideias prontas.

Faz parte do Pensar Certo “A rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p.36).

Paulo Freire ainda nos diz que:

Pensar, por exemplo, que o pensar certo a ser ensinado concomitantemente com o ensino dos conteúdos não é um pensar formalmente anterior ao e desgarrado do fazer certo. Nesse sentido é que ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – o pensar certo – é tomado em si mesmo e dele se fala ou uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho (1996, p.37).

Isto é, Pensar Certo e ensinar a Pensar Certo estão intimamente ligados à crença em uma educação emancipadora, em um ensino colaborativo, em uma prática docente crítica. Nesse sentido, pode estar - mas não

necessariamente - conectado com o pensar historicamente e com a empatia histórica.

Por, isso, além do papel do professor, outro elemento que cabe uma reflexão nesse momento é do professor enquanto pesquisador. Sobre isso, podemos iniciar a reflexão ainda com Paulo Freire, que afirma que:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (1996, p.29).

Freire argumenta que faz parte do ser professor o ser pesquisador, pois a pesquisa, a curiosidade, a busca pela inovação está presente no cotidiano do professor. A problemática dessa pesquisa nasceu de uma inquietação vivida na docência em anos anteriores (como exposto na Introdução) e incentivou a busca por conceitos que auxiliassem a melhor compreender o vivido e a contribuir para reflexões de colegas que tenham experiências parecidas.

Nesse mesmo sentido, Henry Giroux defende que o trabalho do professor é um trabalho intelectual. Giroux, embasado em Gramsci, vai além e afirma que, “ao se considerar os professores como intelectuais, torna-se possível esclarecer e recuperar a noção básica de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento” (1988, p.21). Para ele, toda atividade, por mais rotineira, depende do funcionamento da inteligência.

Entretanto, Henry Giroux, apoiado na pedagogia crítica, problematiza o professor não só como intelectual, mas como Intelectual Transformador, ou seja, aquele professor comprometido com o processo de emancipação. Intelectuais no sentido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos, diante dos interesses políticos e ideológicos que estruturam seu discurso, suas relações sociais. E

transformadores, no sentido de educarem os estudantes para serem cidadãos ativos e críticos.

Segundo Giroux, “a tarefa central, para a categoria de intelectuais transformadores, é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (1988, p.32).

Tornar o pedagógico mais político, para ele, significa inserir a educação efetivamente na esfera política, colocando a escolarização na disputa por significados e na luta a respeito das relações de poder. Por sua vez, tornar o político mais pedagógico significa

[...] utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas (GIROUX, 1997, p.163).

Dessa forma, segundo Giroux, o professor enquanto intelectual transformador, precisa desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica à linguagem da possibilidade, ou seja, o trabalho do professor deve permitir e possibilitar ao estudante que ele se manifeste contra as injustiças econômicas, sociais e políticas e, ao mesmo tempo, que os estudantes tenham “[...] a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável” (1997, p.163).

Portanto, ser professor, segundo Giroux e Freire, é ser um profissional curioso, disposto a aprender, pesquisador, mas também disposto a transformar a realidade em que atua, juntamente com os estudantes.

2.2. Discussão metodológica

Enquanto referencial teórico, o conceito de “empatia histórica”, de Peter Lee, é fundamental para pensarmos a construção do conhecimento histórico pelos estudantes, uma vez que, para esse autor, a “empatia histórica” é um conceito que dá sustentação ao conhecimento histórico, tanto no campo teórico, como no metodológico.

Autores que estudam a empatia histórica do ponto de vista da Didática da História defendem que é necessário (ou, no mínimo, importante) o uso de documentos e fontes primárias, como podemos perceber quando Foster orienta aos professores, para desenvolver práticas escolares em que a empatia histórica apareça como uma categoria importante: “introduce a wide range of primary and secondary sources to students, depending on the cognitive and developmental levels of students” (apud YILMAZ, 2007, p.334).

Dessa forma, empatia histórica também faz parte de um referencial metodológico, pois conta com práticas específicas para o processo de ensino-aprendizagem escolar de História e mobiliza temporalidades diversas, conforme discutido no primeiro capítulo. Conforme pesquisadores da aprendizagem histórica aqui citados, para que os estudantes tenham sucesso nas práticas pedagógicas usando a empatia histórica, eles devem acessar fontes históricas autênticas, promover de forma equilibrada a especulação imaginativa com a investigação metódica, contextualizar os pensamentos dos indivíduos do passado, tornar inteligíveis para as mentes contemporâneas as perspectivas das pessoas do passado, reconstruir evidências fundamentadas e entender os eventos do passado nos seus próprios termos, sem julgá-los através de nossos critérios contemporâneos (YILMAZ, 2007). Ou seja, cabe aos professores promoverem a aproximação do estudante de educação básica com o trabalho historiográfico, a fim de melhorar a aprendizagem histórica, uma vez que para aprender História, não basta acumular dados sobre o passado, assim como ensinar História não é fornecê-los. A aprendizagem histórica se dá na compreensão de como as narrativas históricas são construídas e, efetivamente, construir suas próprias interpretações sobre o passado através de métodos e teorias do domínio historiográfico.

Nesse mesmo sentido, no artigo “O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula”, Nilton Pereira e Fernando Seffner nos sugerem formas de utilizar e como não utilizar fontes nas aulas de história nas escolas. Antes disso, porém, apresentam uma concepção de fonte e de documento que sustentam suas ideias. Para isso, reconhecem as particularidades do conhecimento histórico produzido na Academia e na Escola, não com o objetivo de segregar ou hierarquizar os saberes, mas para, reconhecendo suas especificidades, estabelecer relações possíveis entre esses saberes.

Os autores, ao reconhecerem a contribuição de historiadores como Le Goff e do filósofo Michel Foucault na crítica ao conceito de documento, afirmam que “o documento se torna monumento, ou seja, ele é rastro deixado pelo passado, construído intencionalmente pelos homens e pelas circunstâncias históricas das gerações anteriores” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.115). Assim, o documento não deve ser encarado apenas como verdadeiro ou falso, mas sim como uma construção intencional, uma escolha de representação de uma geração passada que ela mesma quis deixar para a posteridade. Ou seja, os autores afirmam que:

[...] o que os historiadores têm a sua disposição não é o passado, mas apenas uma seleção efetuada no interior de jogos de forças, sempre atualizados pelas gerações que nos precedem e, ainda, pelas circunstâncias do presente (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.116).

Dessa forma, os vestígios do passado são, na verdade, escolhidos pelos historiadores do presente, seguindo métodos e teorias do presente. Cabe ao professor de história da educação básica, historicizar a produção do conhecimento. E o uso de documentos e fontes pode ajudar muito nesse processo. Além de historicizar a produção do conhecimento histórico e a ‘produção’ da fonte em si, cabe aos professores e professoras trabalharem a noção de representação do discurso histórico.

Para isso, os autores entendem que

[...] ensinar história na escola significa permitir aos estudantes abordar a historicidade das suas determinações socio-culturais, fundamento de uma compreensão de si mesmos como agentes históricos e das suas identidades como construções do tempo histórico (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.119).

Assim, os estudantes poderão construir e compreender como são construídas as narrativas históricas ao longo dos tempos. Os autores ainda afirmam que devemos ensinar aos alunos

[...] a desconfiar do documento, a olhar pra ele como uma construção do seu tempo e percebê-lo como um engenho que uma determinada civilização criou para mostrar às gerações seguintes uma imagem de si mesma. [...] Desse modo, o uso de fontes em sala de aula é profícuo, na medida em que apresenta às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico e tira do documento o caráter de prova, desloca o estudante da noção de verdade que utiliza no cotidiano e, sobretudo, permite abordar o relato histórico como uma interpretação (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.127).

Ensinar a desconfiar deveria ser um dos principais objetivos de qualquer planejamento de escolas e professores. Dessa forma, os estudantes terão - em potencial - habilidade de se posicionarem diante qualquer situação social, evitando as respostas fáceis que já são dadas prontas para serem reproduzidas. Compreender como se dá a construção do conhecimento histórico e também conhecer como se dá a construção da história, na qual todos são atores determinantes das mudanças e continuidades, torna-se fundamental no ensino de história e também será objetivo da prática proposta nessa pesquisa.

A aproximação dos estudantes com o ofício do historiador será feita, com a construção de biografias de mortos e desaparecidos políticos do período da Ditadura Civil-Militar Brasileira pelos estudantes após realizar análises de fontes primárias e leitura de textos historiográficos.

O gênero biográfico é tão antigo quanto o gênero histórico, e essas duas formas de narrar o passado tiveram relações ambíguas ao longo do

tempo. As biografias já foram usadas com um objetivo pedagógico, servindo como lições de vida, mesmo que sacrificando a verdade. Essa prática tinha um objetivo moral, ou seja, apresentando ações que deveriam ser imitadas ou refutadas pelos leitores.

Após a diminuição da produção acadêmica no campo da História de biografias ao longo do século XIX e início do XX, houve uma “redescoberta” das biografias, nas décadas de 1980 e 1990. Entretanto, a partir desse momento, historiadores preocupados em não voltar a fazer a mesma escrita biográfica da Antiguidade, buscam deixar claro que Biografia Histórica é História, ou seja, é necessário ter preocupação com procedimentos de pesquisa e narrativas do fazer historiográfico, bem como o objetivo de explicar ou compreender o passado. Segundo Benito Bisso Schmidt (2012, p.195) “uma biografia não se justifica por si só, mas pelo que ela pode contribuir para o avanço das discussões próprias ao conhecimento histórico”.

Pensando nos estudantes como produtores de conhecimento histórico, será deles, junto com o professor, a tarefa de construir a biografia de alguns personagens ligados à resistência ao regime militar no Brasil, sobretudo dos mortos e desaparecidos durante esse período. Os estudantes poderão consultar notícias de jornais, cartas, além de depoimentos e relatórios da comissão nacional da verdade, disponibilizado pelo professor. Todo esse material pode ser encontrado on-line, em sites governamentais ou não.

Um dos lemas da Comissão Nacional da Verdade é “Para que nunca se esqueça, para que nunca mais aconteça”. Essa frase vem ao encontro da ideia de “dever de memória”, que é revista por Paul Ricoeur (2007, p.88), sintetizada como um dever de não esquecer, isto é, uma reivindicação de uma História criminosa, violenta, traumática, feita pelas vítimas, assim, o “dever de memória” está ligado à noção de justiça que devemos às vítimas, acrescida da noção de trabalho de memória.

O período de vigência da Ditadura Civil-Militar no Brasil é uma dessas histórias criminosas, violentas e traumáticas. Pensar o ensino de história sobre esse período nos faz refletir sobre o “dever de memória”, pois

Assim como ela opera com o holocausto, podemos operar com outras experiências traumáticas, dolorosas e sensíveis – é o caso, por exemplo, da Ditadura Militar. Elas nos impõem, inevitavelmente, um dever de memória. Afinal, o desconhecimento e a indiferença de muitos jovens em relação ao que se passou durante a Ditadura Militar brasileira abre espaço para negacionismos, revisionismos e autoritarismos perigosos para a jovem e frágil democracia contemporânea. E são também possibilidades de se identificar com e lutar por diversas estruturas e práticas autoritárias que permanecem e se reinventam constantemente no presente. (PEREIRA; HERMETO, 2016 p.10).

Ainda segundo Paul Ricoeur, além do “dever de memória”, outra operação fundamental com relação à memória é o “trabalho da memória”, de crítica histórica, de esquecimento e luto, ao mesmo tempo, que pode ser uma forma de evitar os excessos do direito de memória. Em outras palavras, com o “trabalho de memória”, temos o dever de não esquecer, mas de dizer o passado, de um modo pacífico, sem cólera, por muito doloroso que seja, isto é, não basta reconhecer e testemunhar o passado, é preciso incluir a contribuição da crítica historiográfica.

A partir desses conceitos, podemos pensar o ensino da História, sobretudo o ensino da Ditadura civil-militar no Brasil, relacionado à construção das memórias individual, coletiva e pública, o que nos remete novamente à empatia histórica, vista como uma habilidade de perceber e compreender como as escolhas individuais das pessoas do passado (e do presente também) estão intimamente ligadas às possibilidades daquela época, não cabendo a nós julgá-los com as possibilidades e conhecimentos do presente. Assim, evitam-se anacronismos e teleologias.

Pensar a empatia histórica desta forma é interessante se refletirmos sobre os últimos debates acerca do gênero biográfico, na qual o personagem biografado, mesmo que o seu futuro seja para nós, passado, não pode ter sua trajetória narrada de forma determinista, fatalista ou teleológica. Pensar o biografado como uma pessoa que tem escolhas, ainda que dentro de um

campo de possibilidades historicamente determinadas. E essa é justamente uma das habilidades que os estudantes podem desenvolver ao vivenciar atividades que envolvem “empatia histórica”.

2.2. Percurso metodológico

Tornando mais explícito o conceito de empatia histórica, nossa noção de memória e o contexto dos escritos biográficos na historiografia, pelos quais serão analisadas as práticas e a aprendizagem desenvolvida pelos estudantes, além do que já foi pesquisado sobre esses temas no Ensino de História, cabe uma apresentação da escola onde as práticas acontecerão, bem como das propostas da prática desenvolvida nessa pesquisa.

Quando ingressamos no mestrado profissional em ensino de história da rede ProfHistória, uma das primeiras questões que levantam debates é sobre o Produto que deve ser entregue junto com a dissertação. O entendimento sobre o que seria Produto é diverso entre os professores. Para alguns, o Produto tem de ser algo físico, aplicado na prática em alguns estudantes. Para outros a ideia de Produto é de que ele seja algo aplicável, ou seja, não precisaria necessariamente ter sido colocado em prática.

Segundo a Portaria n. 7, de 22 de junho de 2009 (BRASIL, 2009), que esclarece, entre outros, a natureza do trabalho de conclusão do mestrado, mais precisamente, no 3º parágrafo da alínea IX, do art. 7º, há orientação sobre os formatos possíveis para o trabalho de conclusão do mestrado profissional, sendo os mesmos entendidos como produto educacional, isto é, materiais didáticos gerados nos mestrados profissionais, na área do ensino.

Buscando sanar essa dúvida e, quem sabe, deixar mais nítida essa noção de Produto em um Mestrado Profissional, vale destacar o artigo de Eliana Rela e de Caroline Dal’Agnol (2016), na qual buscam apresentar um Trabalho de Conclusão do Mestrado Profissional em História e o conceito de Produto.

Rela e Dal'agnol afirmam que:

O produto educacional, como possibilidade expressiva no mestrado profissional, pode ser dissertação; revisão sistemática e aprofundada de literatura; projeto técnico; objeto virtual; áudio; objeto de aprendizagem; ambiente de aprendizagem; páginas de internet e blogs; jogos educacionais; propostas de ensino (sugestões de experimentos e outras atividades práticas); sequências didáticas; propostas de intervenção; roteiros de oficinas; material textual (manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares); materiais interativos (jogos, *kits* e similares); atividades de extensão (exposições científicas, cursos, oficinas, ciclos de palestras) (2016, p.180).

Essa definição de Produto enquanto trabalho de conclusão de um mestrado profissional vai ao encontro da definição de Mestrado Profissional da CAPES, como aqueles Programas de Mestrado que possuem, em sua abordagem, ênfase nos estudos e nas técnicas que estão diretamente voltados ao empenho e aprimoramento de alto nível de qualificação profissional.

Também está próxima da ideia de Cevallos (2011) que afirma que a natureza do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional, isto é, do Produto, deve ter ênfase na produção técnica, uma vez que o estudo compreende o relato de uma experiência, ou implementação de estratégias, ou produtos de natureza educacional/recursos didáticos, visando à melhoria da área.

Para Cevallos (2011), essa produção deverá levar em conta não só a qualificação da formação profissional do pesquisador e de seus pares, mas manter uma relação com demandas sociais, gerando e aplicando processos de inovação apropriados.

As normas gerais do PROFHISTÓRIA orientam no mesmo sentido. O Artigo 17 do regimento do programa afirma que:

A dissertação do ProfHistória tem por objetivo traduzir o aprendizado ao longo do percurso de formação bem como gerar conhecimento que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros profissionais dessa área nos diferentes

contextos onde são mobilizadas diferentes formas de representação do passado (s.d., p.5).

Em seu primeiro e segundo parágrafos, esse artigo define a natureza da dissertação e do produto. O documento indica que a dissertação deve conter três dimensões: apropriação dos estudos e debates recentes da área, criticidade em relação ao conhecimento e práticas na área e as possibilidades de produção e atuação no ensino de história que contribua para o avanço dos debates dentro da área.

Já sobre o produto, o segundo parágrafo assim o define:

O produto final da parte propositiva pode assumir diferentes formatos como: texto dissertativo, documentário, exposição; material didático; projeto de intervenção em escola, museu ou espaço similar, a condição que incorpore as três dimensões anteriormente explicitadas (p.6).

Dessa forma, o produto desenvolvido em minha pesquisa como trabalho de conclusão de um mestrado profissional está de acordo com essas definições, uma vez que trata-se de uma reflexão e análise sobre o material produzido pelos estudantes a partir de uma sequência didática proposta sob o referencial teórico e metodológico de biografias e da empatia histórica.

Além disso, está coerente com a compreensão da profissão professor de História que explicitamos no primeiro capítulo, em que a tomada de posição do professor sobre cidadania, democracia, aprendizagem e história se expressa na organização do trabalho pedagógico. Portanto, se nos entendemos como intelectuais transformadores, a realização da crítica sistemática sobre a própria prática já pode ser considerada como resultado de um mestrado profissional.

A sequência didática foi realizada em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de Esteio, cidade metropolitana de Porto Alegre. Segundo seu Plano Político Pedagógico (ESTEIO, 2016), a escola localiza-se no Bairro Vila Olímpica, onde a maioria das famílias possuem baixa escolaridade, baixo poder econômico, com alto índice de desemprego e de

economia informal. Apesar de estar a apenas quatro quilômetros do centro da cidade, pode-se definir o bairro como de periferia.

As famílias dos estudantes são formadas por uma diversidade estrutural como: monoparental, avós, filhos e netos, uniões homoafetivas e seus filhos e também famílias de constituição tradicional com numerosos filhos (ESTEIO, 2016).

O corpo docente da escola é formado por 31 professores, duas estagiárias além de 10 funcionárias. A escola conta com o número de 472 alunos, divididos entre os turnos da manhã e da tarde, na educação infantil (4 e 5 anos), Ensino Fundamental de 9 anos e uma turma de Ação Integrar¹⁰. (ESTEIO, 2016).

A turma onde será aplicada a sequência didática será o único 9º ano da escola, pois o conteúdo de Ditadura Militar está previsto para ser trabalhado nessa etapa do Ensino Fundamental, segundo o Plano Anual de Trabalho, presente no Plano Político Pedagógico da Escola (ESTEIO, 2016). Essa turma tem 30 alunos matriculados, sendo 19 alunos e 11 alunas.

No entanto, duas alunas não estão frequentando as aulas regularmente, uma tem um caso grave de depressão e, em acordo entre a família e a escola, optou-se por ela fazer estudos domiciliares até o final do ano letivo. A outra aluna também está fazendo estudos domiciliares, mas por outro motivo, ela fez um procedimento cirúrgico na coluna e não pode ir para a escola. Sendo assim, os alunos frequentes às aulas totalizam o número de 28, com mais que o dobro de meninos em relação às meninas.

Quanto à idade, os alunos têm entre 14 e 17 anos, com a maior parte deles entre 14 e 15 e apenas dois alunos na faixa dos 17 anos. Além disso, há grande diversidade étnico-racial, religiosa, de orientação sexual e de condições sociais e financeiras na turma em questão. Dos 30 alunos da turma, apenas dois são repetentes do ano passado. Nenhum aluno novo foi matriculado esse ano na turma, ou seja, todos já estavam na escola há pelo menos um ano.

¹⁰Programa criado para alunos com distorção idade-série terminarem o Ensino Fundamental em um ano.

Sendo assim, já são conhecidos do grupo de professores e da equipe diretiva da escola. Portanto, a diversidade mencionada anteriormente é conhecida graças a conversas informais em grupo e conversas individuais com a Orientação Escolar.

A sequência didática foi pensada para que os alunos pudessem aprender sobre a História da Ditadura Civil-Militar e de seus mortos e desaparecidos políticos a partir da escrita biográfica conforme os preceitos da escrita historiográfica, usando fontes primárias e relacionando-as à historiografia já existente sobre os personagens.

As aulas de história da turma seguem o Plano Anual de Trabalho da escola, cujos conteúdos estão organizados de acordo com a História Integrada, ou seja, História do Brasil e Geral sendo trabalhadas concomitantemente. Quando a sequência didática teve início, os alunos já haviam estudado períodos históricos como a Guerra Fria e a Democracia Populista no Brasil, além de conceitos como Terrorismo de Estado, Revolução e Direitos Humanos.

2.3.1. Análise prévia dos documentos

Os documentos foram selecionados a partir do grande acervo disponível no site da Comissão da Verdade do Estado de São Paulo¹¹. A escolha dos personagens biografados pelos estudantes não foi feita de forma aleatória. O primeiro corte foi a tentativa de biografar pessoas com algum envolvimento com o Rio Grande do Sul. Em paralelo a isso, houve uma busca por apresentar personagens que representassem a diversidade étnica e de gênero. Porém, por dificuldades em encontrar os documentos, os biografados não contam com nenhum homem negro, pois o primeiro escolhido, por

¹¹Agradecimento especial à Caroline Silveira Bauer por indicar o site (<http://comissaodaverdade.al.sp.gov.br/mortos-desaparecidos>) como fonte para encontrar os documentos.

exemplo, foi Edmur Péricles Camargo, sobre o qual a documentação não estava disponível no site da comissão da verdade¹².

Enquanto mulher negra está Alceri Maria Gomes da Silva, nascida no Rio Grande do Sul e morta em São Paulo, já mulheres brancas estão Isis Dias de Oliveira e Luiza Augusta Garlippe. Por sua vez, os homens a serem biografados são David Capistrano da Costa, Manoel Raimundo Soares e Flavio Carvalho Molina. Desses, todos eles brancos, sendo os dois primeiros com ligação ao Rio Grande do Sul, pois morreram neste estado, sendo um deles militar e o outro civil. Flavio Molina foi escolhido para que os alunos tomem conhecimento da estratégia do uso de nomes e documentações falsas - o que pode auxiliar na mobilização do conceito de preso político -, bem como dos processos de identificação dos corpos de mortos e desaparecidos.

Os documentos analisados pelos estudantes em grupos foram divididos por personagem a ser biografado. Isto é, cada grupo de alunos escreveu a biografia de um morto ou desaparecido político da ditadura civil-militar brasileira.

O primeiro conjunto de documentos diz respeito a Alceri Maria Gomes da Silva (anexo 2). Os documentos levantados e selecionados são os seguintes: certidão de nascimento, certidão de óbito, página do jornal Zero Hora, página do Jornal da FURB e exame necroscópico.

Dos documentos, foi esperado que os estudantes conseguissem retirar as seguintes informações e fazer as seguintes reflexões: Certidão de Nascimento, onde os alunos poderiam encontrar informações pessoais básicas, como data e local de nascimento, nomes do pai e da mãe. Certidão de Óbito de Alceri, na qual os alunos poderiam perceber, além da data da morte, as informações desencontradas de documentos, podendo fazer a crítica documental, desconfiando dos documentos como portadores da “verdade” sobre o passado, uma vez que consta na Certidão de Óbito a cor como Branca

¹² Demais materiais desse personagem tornaram-se disponíveis após o início da sequência didática, portanto, não foram utilizados nessa pesquisa.

de Alceri, contrapondo uma foto presente no terceiro documento, além do local de nascimento diferente nas duas certidões.

Página do jornal Zero Hora de Porto Alegre de 13 de julho de 1995, onde se retrata a luta de um comitê catarinense para formar um dossiê a fim de esclarecer as circunstâncias da morte de Alceri. Esse documento mostra uma foto de Alceri, registrada meses antes de seu desaparecimento. Apesar de não ser uma narrativa historiográfica, essa fonte traz uma narrativa da trajetória de Alceri e, depois, de seus familiares para recuperar as circunstâncias de sua morte, o que os alunos deviam prestar atenção para comporem suas próprias narrativas.

Página do Jornal da FURB, onde aparecem mais aspectos sobre a morte de Alceri, além de uma nota sobre a identificação de ossadas, que poderiam encontrar as da militante gaúcha. Além disso, essa página de jornal traz o enfoque da solicitação de indenização por parte dos familiares da vítima, com que esperava que os alunos percebessem essa relação entre o passado traumático e o presente e questionassem “se esse passado já passou”.

Exame necroscópico de Alceri, que apresenta as condições na qual ela foi assassinada pelo Estado brasileiro com 4 tiros, sendo dois pelas costas. Esse documento, produzido em 1970, demonstra que os militares sabiam da morte e da identidade de Alceri, mas preferiram enterrá-la de forma clandestina, sem identificação, impossibilitando sua família de fazer um funeral e despedir-se dela.

O segundo conjunto de documentos estão ligados a David Capistrano da Costa (anexo 3): certidão de nascimento, relatório do desaparecimento, carta para a Embaixada do Brasil na França e dados do Ministério da marinha sobre David Capistrano.

Do primeiro deles, a Certidão de Nascimento, os estudantes puderam retirar as informações básicas do personagem. Por sua vez, o relatório de 4 páginas sobre seu desaparecimento escrito em 1995 apresenta toda uma narrativa sobre os anos posteriores ao Golpe de 1964 e principalmente após o desaparecimento em março de 1974. Os alunos poderiam embasar-se nesse

relatório para conhecer a uma parte da trajetória de David Capistrano, bem como conhecer o funcionamento dos órgãos de repressão ao negar saber o paradeiro de seus presos (ou seriam sequestrados).

O terceiro documento é uma carta (em francês) para a Embaixada do Brasil na França pedindo informações e a liberdade de David Capistrano. Esses documentos foram traduzidos (com auxílio de professores de francês) pelo professor antes de serem entregues aos alunos. Após ler o relatório do desaparecimento, os estudantes poderiam perceber o envolvimento de órgãos internacionais em defesa da liberdade e da democracia no Brasil. Nesse caso em específico, David Capistrano tem uma relação bastante forte com a França, pois lutou na Resistência Francesa contra os Nazistas na Segunda Guerra Mundial.

O quarto e último documento são os dados enviados pelo Ministério da Marinha, onde afirma que David Capistrano foi preso por uma unidade da Marinha em São Paulo, ou seja, permite aos alunos perceberem a responsabilidade do Estado Brasileiro e da Marinha na sua prisão, morte e desaparecimento.

O terceiro conjunto de documentos é sobre Isis Dias de Oliveira (anexo 4). Nele são encontrados os seguintes materiais: certidão de óbito, certidão de casamento, depoimento de familiares de Isis.

O primeiro documento é a Certidão de Óbito, declarada em 1996 de acordo com a legislação de 1995, podendo, assim, os alunos perceberem como o presente (de 1996) ainda lida com o passado como se esse ainda estivesse vivo. O segundo documento é a certidão de casamento de Isis Dias de Oliveira com Luiz delRoio, onde se encontram as informações básicas de Isis, como sua data e local de nascimento, além de sua filiação.

O terceiro documento é a cópia da página 309 do livro “Dossiê dos mortos e desaparecidos políticos a partir de 1964” no qual os alunos encontraram informações a partir de um depoimento de familiares de Isis sobre a luta e as tentativas de descobrir o paradeiro de seu corpo. Além disso, essa página do livro apresenta informações de que militares reconheceram sua

morte, além de encontrarem sua ficha num arquivo do DOPS/PR numa gaveta com a identificação “Falecidos”.

O quarto conjunto de documentos está ligado a Manoel Raymundo Soares (anexo 5): conjunto de seis capas de jornais e o trecho do relatório da CPI aberta pela Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul.

O primeiro documento é um conjunto de 6 capas de jornais do Rio Grande do Sul que retratam desde a descoberta do corpo de Manoel, passando pelo seu reconhecimento por sua esposa, até a abertura de uma CPI da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. Outros materiais desse primeiro conjunto de imagens são uma foto de Manoel Raymundo Soares e um trecho de uma carta em que Luiz Renato, colega de cela do Sargento Manoel Raymundo Soares, promete denunciar torturas sofridas pelo militar preso. Com essas imagens, os alunos seriam capazes de perceber como a narrativa de sua morte e a investigação e cobrança para punição foi sendo construída na mídia tradicional no período. Vale lembrar também, que é esperado dos alunos atentarem ao fato de que a grande repercussão da morte do sargento foi possível, pois o fato aconteceu em 1967, ou seja, antes do Ato Institucional número 5 (AI-5) que legalizava a censura prévia em jornais e demais meios de comunicação.

O segundo documento sobre Manoel Raymundo Soares é um trecho do relatório da CPI aberta pela Assembleia Legislativa gaúcha para apurar as circunstâncias da morte do sargento. Nesse relatório estão explícitas as condições que os presos sofriam nas mãos dos militares, como as torturas e o assassinato. Além disso, esse relatório busca identificar os responsáveis pela morte de Manoel bem como quem comandou a ação. Com esse documento, os alunos poderiam repensar o discurso produzido pelos militares de que a violência militar foi uma resposta aos ataques feitos pelos grupos de guerrilha contrários à Ditadura a partir do AI-5 (de 13/12/1968).

O quinto conjunto de documentos diz respeito a Flavio Carvalho Molina (anexo 6): ficha da CENIMAR, informe do DOPS/SP, certidão de óbito, laudo

necroscópico, trecho de investigação do Ministério Público sobre as ossadas de Flávio e uma reportagem da revista IstoÉSenior.

O primeiro documento é uma ficha da CENIMAR (Centro de Informações da Marinha), onde encontramos informações básicas como data de nascimento e nome de seu pai e de sua mãe.

O segundo documento é um informe do DOPS/SP a um juiz alertando sobre o nome falso usado por Flavio, “Alvaro Lopes Peralta”. Esse documento será importante para a compreensão do seguinte, que é uma Certidão de Óbito no nome de Alvaro, além do terceiro documento que é o laudo do exame necroscópico de Flavio Carvalho, ainda que o documento esteja também com o seu nome falso. Esses documentos apresentaram aos estudantes uma estratégia de quem lutava contra a Ditadura que era a de usar nomes e documentos falsos.

O quarto documento referente a Flavio Molina é um trecho uma investigação do Ministério Público sobre o tratamento dado às ossadas encontradas no cemitério de Perus/SP e o descaso na tentativa de identificação dos corpos, o que gerou uma inconclusão no exame de DNA para reconhecimento do corpo de Flavio Molina.

O quinto documento é uma reportagem de quatro páginas da revista IstoÉSenior de 19/09/1990, onde consta uma narrativa sobre Flavio Molina, sua prisão e como o Estado brasileiro foi responsável pelo seu desaparecimento. Além disso, a reportagem traz uma transcrição de trechos da última carta de Molina para sua mãe. Tudo isso pode servir aos alunos para compreenderem o cotidiano de um preso antes de seu desaparecimento, além das questões políticas envolvidas quando se propõe a resgatar a história de acontecimentos traumáticos.

O sexto e último conjunto de documentos faz referência a Luiza Augusta Garlippe (anexo 7): certidão de nascimento, página de um relatório do Centro de Inteligência do Exército, depoimento de José Genuíno e um informe produzido pelos militares sobre vários desaparecidos políticos.

O primeiro deles é a Certidão de Nascimento, onde encontram-se as informações básicas como filiação e data e local de nascimento. O segundo documento foi produzido pelo Centro de Inteligência do Exército (CIE) e traz informações sobre os 144 desaparecidos políticos. Na página 19 desse documento aparecem as informações sobre Luiza Augusta, dentre elas, a de que usava o codinome de “Tuca”, informação importante para a análise do próximo documento.

O terceiro documento é um depoimento à Justiça Federal sobre a Guerrilha do Araguaia do então Deputado e ex-guerrilheiro José Genuíno. Nesse depoimento, ele produz uma narrativa sobre a guerrilha e os guerrilheiros que ele conheceu, dentre eles uma pessoa conhecida como “Tuca”, que segundo as informações do Centro de Inteligência do Exército, seria Luiza Augusta Garlippe. Com esse depoimento, é possível aos estudantes conhecerem a vida no Araguaia e como as forças de repressão agiam.

O quarto e último documento sobre Luiza Augusta é também um informe produzido pelos militares sobre vários desaparecidos políticos durante a Ditadura Civil-Militar. Nesse informe, é possível perceber que os militares negam a versão dos desaparecimentos, mantendo sua narrativa de que nunca prenderam aquelas pessoas que desapareceram em suas mãos. A partir desse documento, os estudantes podem perceber as disputas de narrativas históricas entre as famílias das vítimas e dos militares.

2.4. Sequência didática

O objetivo geral dessa sequência didática é desenvolver compreensão de processo histórico e da escrita historiográfica, reconhecendo o passado a partir de leituras das representações produzidas pelas gerações passadas, as circunstâncias do presente e projetos de futuro.

Quando falamos em História ou em Escrita Historiográfica o fazemos a partir de referenciais teóricos que criticam a história metódica do século XIX e buscam ação humana plural, tal como Marc Bloch constrói um conceito de

história com o qual nos identificamos nessa pesquisa, qual seja, o de pensar a História não como a área responsável por estudar todo o passado, mas que tem como objeto as pessoas do passado. Usando uma metáfora, Bloch nos diz que “o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça” (2001, p.54). Isto é, por trás de todos os vestígios do passado a serem estudados pelos historiadores, está presente a ação humana, sobretudo de humanos, no plural.

Araújo e Pereira (2016), ao questionar se a História como testemunha, como juíza ou como ameaça ainda existe, usando Hayden White, afirmam que:

É claro que um conjunto de profissionais – os historiadores – cria e escreve sobre um “passado histórico”. Mas, talvez, “o passado histórico existe somente nos livros e artigos escritos por investigadores profissionais do passado e dirigidos em grande medida para eles mesmos – mais do que para o público em geral” (p.273).

Ainda segundo White, “à medida que os estudos históricos se tornam mais científicos, menos úteis se revelam para qualquer finalidade prática como a educação dos cidadãos para a vida política” (ARAÚJO; PEREIRA, 2016, p.273).

No entanto, considero importante tensionar esse argumento, mesmo entendendo a História como não sendo mais a mestra da vida e nem como aquela que aponta/projeta o caminho a seguir. O conhecimento histórico escolar, construído na relação dialógica entre professores e estudantes ainda existe e tem uma responsabilidade a cumprir na formação da cidadania.

E esse conhecimento pode auxiliar na formação de cidadãos politizados, que compreendam e respeitem a diversidade, seja ela contemporânea - o colega que tem uma orientação sexual, identidade de gênero, raça, religião diferente da sua - ou histórica - a forma de pensar/agir/viver em outro tempo histórico que não é o nosso e que, por isso, não pode ser menosprezado ou caricaturizado, sendo essa uma das premissas básicas da empatia histórica.

Voltando à questão da história e partindo para a noção do ofício do historiador, Le Goff (1990) nos diz que uma das primeiras tarefas do historiador é decidir sobre o que será considerado e o que será rejeitado enquanto documento, tradicionalmente pensados como aqueles que esclareciam a vida dos grandes homens. Porém, Bloch já havia afirmado que “a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar-nos sobre ele” (2001, p.63).

Sobre essa variedade, Le Goff afirma que “história tornou-se científica ao fazer a crítica dos documentos a que se chama ‘fontes’” (1990, p.109), assim, apesar das fontes históricas utilizadas pelos alunos para sua escrita biográfica serem, em sua maioria documentos oficiais, documentos escritos, se esperava que eles conseguissem realizar a crítica documental, com auxílio do professor e das estratégias didáticas. Outro ponto que nos distancia daquela história tradicional é o fato dos personagens retratados não serem os “grandes nomes” da história, pelo contrário, são pessoas que sofreram nas mãos desses “grandes nomes” que tomaram o Estado brasileiro a partir de um Golpe e instituíram uma Ditadura.

Assim, os objetivos específicos da Sequência Didática são:

- a) Realizar a crítica documental, desconfiando dos documentos como portadores da “verdade histórica” ou como prova do passado.
- b) Vivenciar a capacidade de pensar historicamente, bem como de fazer um raciocínio histórico sobre as situações da atualidade.
- c) Comparar fontes primárias com textos historiográficos, analisando as aproximações e distanciamentos entre os diferentes textos.
- d) Desenvolver a escrita historiográfica, buscando relacionar as fontes com a produção historiográfica já produzida.

Antes de iniciar a sequência didática, propriamente dita, foi aplicado aos estudantes um questionário sobre o período da Ditadura Civil-Militar, desaparecidos políticos, presos políticos e biografia (apêndice 1). A ideia é, a

partir das respostas dos estudantes, adequar a sequência didática aos conhecimentos que eles já possuem.

Sendo assim, na primeira aula, foi apresentado um conjunto de documentos históricos impressos de cada personagem para os alunos, organizados em grupos. Esses documentos foram lidos e analisados pelos alunos, que preencheram uma ficha (apêndice 2) disponibilizada pelo professor onde realizaram a análise interna dos documentos.

Na aula seguinte, com as fichas de análise documentais preenchidas, e com as fontes em mãos, os estudantes iniciaram uma leitura crítica dos documentos, comparando-os com registros historiográficos levados pelo professor. Os alunos também leram textos conceituais e teóricos acerca do período estudado. O professor entregou um resumo-temático (apêndice 3) acerca da Ditadura Civil-Militar aos alunos. Os estudantes deveriam fazer anotações e apontamentos sobre os conceitos estudados sobre as leituras que estavam realizando, que serviu de base para a escrita da biografia.

No terceiro momento, os estudantes em grupos realizaram a escrita de uma narrativa biográfica a partir das leituras e análises feitas nas aulas anteriores. Intencionalmente, apresentaram-se modelos de biografias aos estudantes antes dessas etapas, para que eles conhecessem esse gênero. Essa escrita foi orientada pelo professor. No quarto momento, após a entrega dessa escrita e sua leitura pelo professor, as narrativas escritas pelos estudantes foram devolvidas para eles, para que eles pudessem fazer possíveis correções e alterações.

Os critérios de avaliação dessa sequência didática foram os seguintes:

- a) Capacidade de realizar a análise interna dos documentos, fazendo a crítica documental.
- b) Criticidade ao relacionar acontecimentos do passado com situações do presente.
- c) Habilidade de comparar fontes primárias com textos historiográficos.
- d) Qualidade da escrita historiográfica ao relacionar os documentos à produção historiográfica.

Concluindo o capítulo, cabe aqui uma pequena síntese do que foi abordado, sobretudo no que diz respeito ao percurso metodológico. O referencial metodológico da sequência didática realizada pelos alunos está pautado em Peter Lee e seu conceito de Empatia Histórica. Para esse autor, a aprendizagem em história é mais significativa quando, através da interação do estudante com documentos da época estudada, os alunos conseguem pensar o passado a partir das possibilidades e saberes que as pessoas do passado tinham, sem julgá-las pelos saberes que temos no presente sobre esse passado.

3. PROCESSO DE ESCRITA DAS BIOGRAFIAS

Nesse capítulo está a descrição propriamente dita da sequência didática, os problemas e soluções, as continuidades e discontinuidades em relação ao projeto. Isto é, como, no desenvolvimento da sequência didática, os estudantes se relacionaram com o tema, com os documentos, com os conceitos, com os colegas e com o professor.

Ainda nesse capítulo são analisados os questionários de sondagem aplicados às duas turmas e dos questionamentos e resolução de problemas realizados pelos estudantes ao longo do processo.

O capítulo contará também com a análise sobre as narrativas biográficas produzidas pelos estudantes (anexos 8 e 9), tendo como categorias de análise os seguintes pontos: questões ligadas à problemática geral da pesquisa – sensibilidades e produção de conhecimento histórico, a capacidade dos alunos de fazer uma crítica documental e pensar historicamente, pela lente metodológica da empatia histórica. Além desses, será feita uma análise sobre o uso de fontes primárias e sua relação com os textos historiográficos e com os conceitos trabalhados em aula.

A análise também será feita em relação à empatia histórica, ou seja, como os alunos usam as fontes, como eles compreenderam o lugar do outro em outro tempo que não o dele. Lee e Ashby (2001) definem alguns níveis das ideias de adolescentes sobre empatia histórica. Na presente análise, essas categorias não serão levadas em conta, pois não se pretende encaixar os alunos em níveis. O que nos importa aqui é perceber a compreensão do passado pelos estudantes, o que pode ser favorecida pela empatia histórica desenvolvida. Além dessas categorias previamente estabelecidas, outras surgiram após a leitura das narrativas biográficas escritas pelos estudantes.

Assim, as análises de todos os materiais combinam, sem hierarquização, o questionário, as observações de diário de campo e as produções dos estudantes. Isso tudo nos permite ter um olhar bastante amplo

sobre todo o desenvolvimento do conhecimento histórico produzido e a mobilização de conceitos realizada pelos estudantes.

3.1. Proposta inicial da sequência didática e discontinuidades da aplicação

A sequência didática planejada, enquanto produto para essa pesquisa, foi pensada para a turma de 3º ano do ensino médio com a qual eu trabalho e que já havia realizado atividades com fontes primárias ao longo do ano letivo. Entretanto, devido ao parcelamento de salários por mais de 20 meses, por ameaças de retirar nossos direitos, por um projeto de implantar um Estado mínimo para a população que mais precisa, sucateando e, depois, privatizando a educação, a categoria do magistério público estadual decidiu entrar em greve.

Como a greve estava se estendendo e não tinha a menor previsão para o seu término, decidi realizar a sequência didática em uma turma de 9º ano do ensino fundamental da rede municipal de Esteio, nas últimas semanas de novembro.

Dessa forma, a atividade com a turma do ensino fundamental acabou se tornando um piloto da sequência didática. Como ela foi realizada no final do ano letivo, sabidamente iria atravessar um momento em que boa parte dos alunos estava aprovado em história, bem como a proximidade dos conselhos de classe finais e as provas de recuperação de outras matérias escolares, o que poderiam causar dispersão dos estudantes. Sabe-se que não há condições ideais para o ensino, momentos em a totalidade da turma está disposta e motivada para aprender determinados conceitos e contextos. Assim, mesmo sem a atividade de encerramento da sequência didática, ela foi realizada e será analisada nessa pesquisa.

Com o fim da greve do magistério público estadual, em meados de dezembro, após 94 dias, retomei às aulas e conteúdos trabalhados com o 3º ano do ensino médio. Após alguns encontros entre os dias 15 e 22 de dezembro, deu-se início à recuperação de carga horária do período em que

estávamos em greve. E foi, justamente nesse período, que realizamos a sequência didática.

Assim como aconteceu com a turma do ensino fundamental, o período do ano e a organização da recuperação de carga horária proposto pela escola fizeram com que a realização das atividades não seria igual se fosse feita dentro do calendário regular das aulas. Além do mais, algumas das aulas a serem recuperadas foram no turno inverso, isto é, os alunos estudam normalmente no turno da tarde, mas algumas aulas aconteceram no turno da manhã, o que acarretou, também, em um número alto de faltas, uma vez que alguns alunos trabalham nesse turno, causando, também, a descontinuidade dentro dos grupos da realização das atividades.

3.2. Sequência Didática com o 9º ano do Ensino Fundamental

Antes de iniciar o desenvolvimento da sequência didática, foi explicado aos estudantes os objetivos da atividade – objetivos para o aprendizado deles sobre um período histórico do Brasil e os objetivos enquanto parte da obtenção de dados para essa pesquisa.

Após essa conversa, os alunos responderam um questionário de sondagem¹³ com seis perguntas:

- 1- Você sabe quando ocorreu a Ditadura Civil-Militar que aconteceu no Brasil?
- 2- O que você sabe sobre o período da Ditadura Civil-Militar?
- 3- Você se lembra de algum(a) filme/novela/série que retrate o período da Ditadura? Se lembra, poderia citar o nome, ou explicar uma parte do enredo?
- 4- Você já ouviu falar sobre “Terrorismo de Estado”? Se já ouviu, o que você sabe?
- 5- Você sabe o que é um “Desaparecido político”? Conhece a história de algum?

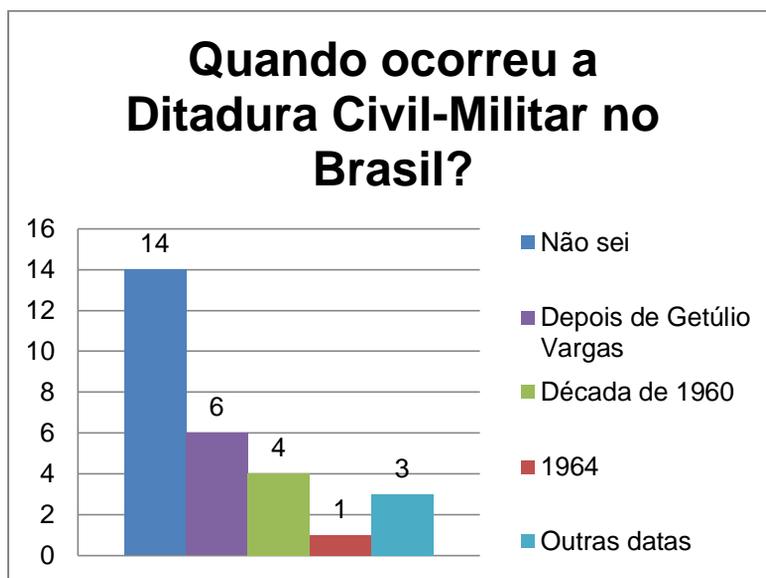
¹³Essa metodologia é recorrente em pesquisas no ensino de História que se preocupam com as ideias prévias dos estudantes, como, por exemplo, em MAS, Joan Callarita. “¿Qué ideas previas tienen los alumnos de sexto de primaria de la Edad Media?” *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* - REIDICS, num. 2, 2018, 104-117.

6- Você sabe o que é Biografia? Já leu alguma, ou viu algum filme que fosse biográfico? Que tipo de informações podem aparecer, em geral, em uma biografia?

Ao responderem essas perguntas, os estudantes estariam apresentando seus conhecimentos sobre o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, mas também sobre biografias e conceitos que seriam apresentados posteriormente, como o de “Terrorismo de Estado” e “Desaparecido Político”. Esse instrumento tem tripla função: auxiliar no planejamento e na formulação de explicações das aulas, apoiar a construção de conhecimentos novos por parte dos estudantes e oferecer subsídios para as análises desta pesquisa.

Dentre os dados coletados nos questionários respondidos, sobre a primeira pergunta (Você sabe quando ocorreu a Ditadura Civil-Militar que aconteceu no Brasil?), ao observarmos o gráfico abaixo, nota-se que praticamente a metade não sabia localizar no tempo o período em que aconteceu a Ditadura Civil-Militar no Brasil, num total de 14 respostas. Por sua vez, seis estudantes responderam que a Ditadura teria acontecido depois de Getúlio Vargas, pois esse foi o assunto trabalhado em aula antes da aplicação do questionário de sondagem. Quatro alunos responderam que a ditadura ocorreu na década de 1960, sendo que um desses quatro estudantes afirmou que a Ditadura teve início em 1964. Os outros três estudantes colocaram datas que iriam da década de 1980 a 1990.

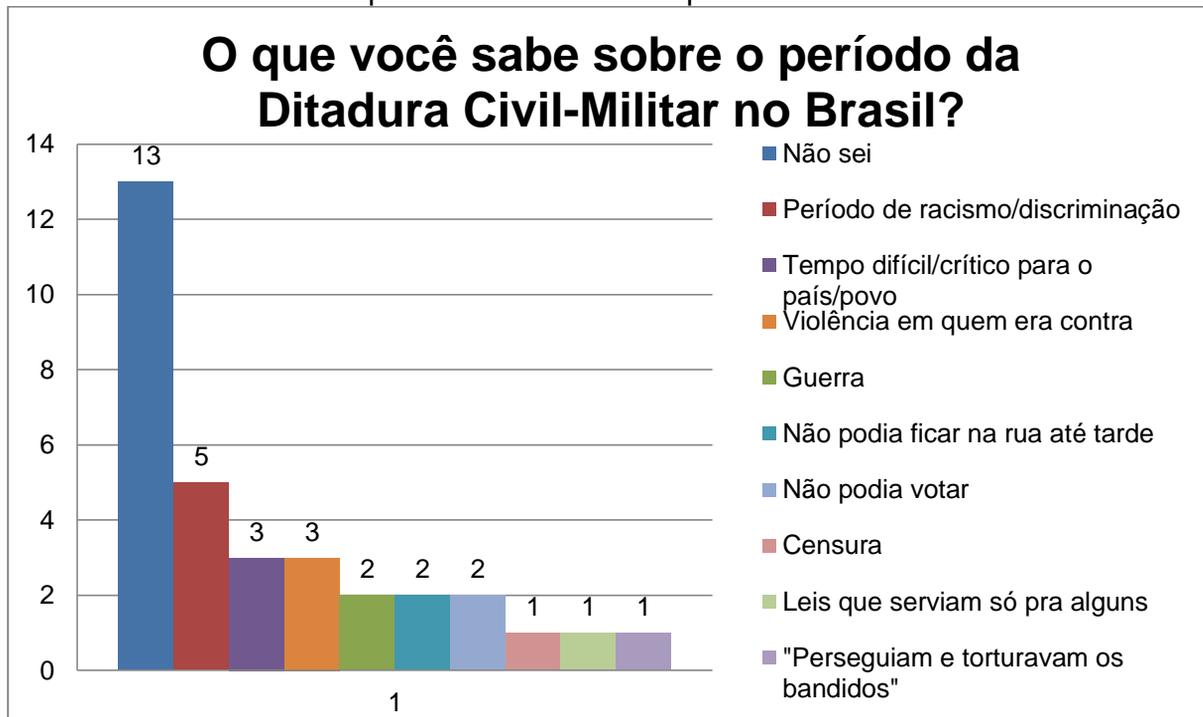
Gráfico 1 – Quando ocorreu a Ditadura



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nenhum aluno que respondeu colocou um período de tempo em que teria acontecido a Ditadura no Brasil. Todos eles tentaram marcar a data inicial desse período. A maioria com respostas mais abertas (“década de 1960”; “depois do governo de Getúlio Vargas”; “depois que Getúlio Vargas se matou”). Essa forma de resposta pode estar ligada ao fato de que os alunos tenham “medo de errar” alguma pergunta, como foi externalizado por eles durante a aplicação do questionário de sondagem.

Gráfico 2- O que você sabe sobre o período da Ditadura



Fonte: Elaborado pelo autor

A segunda pergunta do questionário (O que você sabe sobre o período da Ditadura Civil-Militar?) é, praticamente, uma continuação da primeira. Sendo assim, dos 14 que não sabiam quando a Ditadura tinha acontecido, 13 não sabiam nada sobre o período.

As respostas desse tópico foram bastante diversas, sendo o fato que mais apareceu (5 respostas) foi colocar a ditadura como um período de racismo e de preconceito. Apesar de ser uma informação verdadeira, essa não é a característica mais comum do regime ditatorial brasileiro, principalmente para quem nunca estudou o tema. Não consegui perguntar para essas alunas o porquê dessa resposta.

Em três respostas, apareceram juízos de valor sobre o período, classificados como “tempo difícil/crítico para o país/povo”. Em outras três respostas apareceram a questão da violência contra os opositores ou quem era contrário ao regime. Talvez por isso tenham respondido que era um tempo difícil para o país. Ainda em três respostas foi colocado como um período de

guerra. Porém, não foi especificado quem estava em guerra, quem eram os inimigos, quais as causas da guerra.

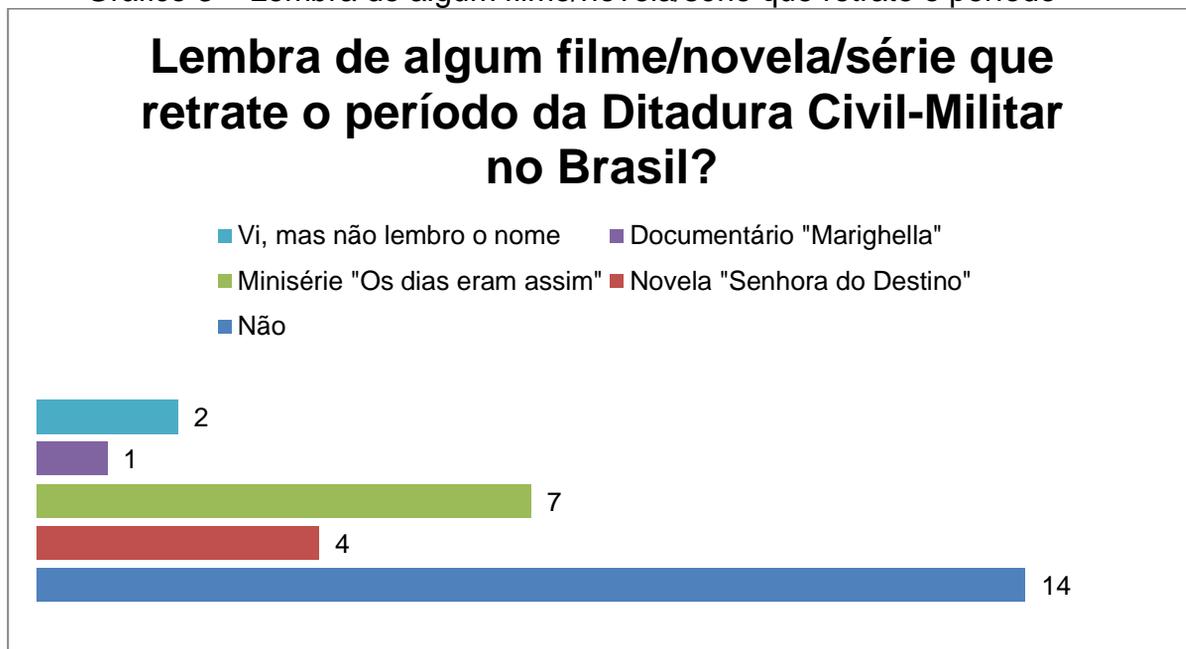
Os alunos elencaram restrições individuais existentes no período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, tais como “não poder ficar na rua até tarde” (2 vezes) e “Não poder votar” (2 vezes). Além disso, também colocaram restrições coletivas, como a “Censura” (1 vez), e críticas ao período, como “leis que serviam só pra alguns” (1 vez).

Também apareceu como informação do que sabiam sobre o período a seguinte afirmação: “Perseguiam e torturavam bandidos”. O interessante que essa resposta veio junto de uma explicação, que dizia: “nunca estudei esse tempo, meu avô que fala sobre essa época”.

Essa resposta, juntamente com a “Violência em quem era contra” a Ditadura, vem ao encontro da proposta de biografar mortos e desaparecidos pela Ditadura, para justamente refletir sobre essa condição de “bandido”, “terrorista” dos que eram torturados pelos militares, de pensar em quem estava cometendo o crime e quem estava sendo terrorista.

A terceira pergunta do questionário de sondagem dizia respeito a artefatos culturais com os quais os alunos tiveram contato e que representassem o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil (Você se lembra de algum(a) filme/novela/série que retrate o período da Ditadura? Se lembra, poderia citar o nome, ou explicar uma parte do enredo?).

Gráfico 3 – Lembra de algum filme/novela/série que retrate o período



Fonte: Elaborado pelo autor

O número de alunos que disseram não conhecer nenhum filme/novela/série que retratasse o período da Ditadura (14) é próximo ao número de alunos que não sabiam quando a Ditadura aconteceu e do número que não sabia nada sobre esse período (13). Os estudantes que se lembraram de algum artefato cultural não tentaram explicar alguma cena ou parte do enredo. Dentre as produções que foram citadas, destaca-se a minissérie “Os dias eram assim” (7 vezes), que tinha ido ao ar no início de 2017 na Rede Globo de Televisão.

Outra produção, também veiculada pela Rede Globo, foi a novela “Senhora do Destino”, que estava sendo retransmitida pela emissora. Dessa produção, cabe destacar que a referência sobre a Ditadura está presente apenas no primeiro capítulo, e mesmo assim apareceu em quatro respostas.

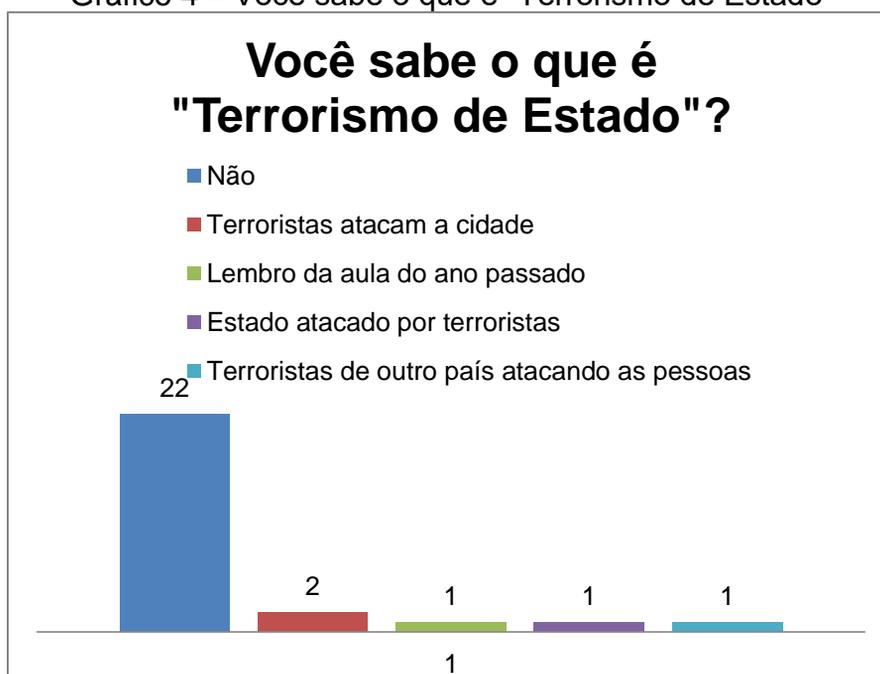
Duas alunas afirmaram ter visto alguma coisa com referência à Ditadura, mas não lembravam o nome (e também não narraram parte do enredo). Outro aluno, afirmou que já tinha visto um documentário sobre Carlos Marighella, mas ele não se lembrava do nome do documentário. Vale ressaltar

que foi o mesmo aluno que assistiu ao documentário do Marighella, quem respondeu a primeira pergunta com “1964”.

Esse fato dialoga com a concepção de ensino de história que temos, de que os estudantes constroem seus conhecimentos históricos em composição com a cultura histórica (isto é, todo tipo de produção sobre história que circula socialmente) e por isso professores partem dessas sondagens para que se conectem com discursos historiográficos acadêmicos e com engajamento social.

Sobre a quarta pergunta (Você já ouviu falar sobre “Terrorismo de Estado”? Se já ouviu, o que você sabe?), o número de alunos que não sabiam e nunca tinham ouvido falar desse conceito foi enorme, um total de 22 respostas.

Gráfico 4 – Você sabe o que é “Terrorismo de Estado”



Fonte: Elaborado pelo autor.

O número alto de alunos que desconheciam o conceito se conecta ao fato de que sabemos que os jovens aprendem história por meio das mídias. Mas há contribuições específicas da historiografia que enriquecem essa

compreensão e que permitem posicionamentos mais responsáveis perante esse passado e suas consequências no presente e no futuro.

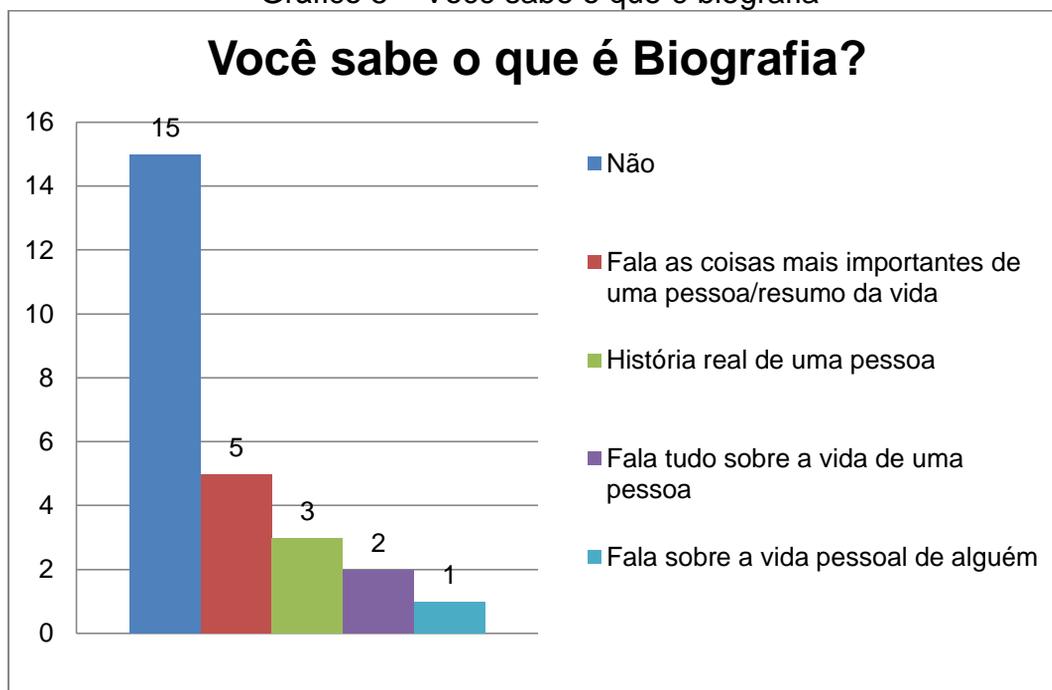
Dos alunos que tentaram responder, duas se fixaram apenas na palavra “terrorista” ao afirmarem que seria “terrorismo de Estado” quando “terroristas atacam a cidade”. Outros dois alunos que responderam tentaram achar soluções para a expressão completa. Um deles afirmou que “Terrorismo de Estado” é quando um Estado é atacado por terroristas. Outro respondeu que seria quando o “terrorista de outro país (outro Estado) ataca as pessoas”. O último aluno, que estava repetindo o 9º ano do Ensino Fundamental, respondeu que lembrava de ter ouvido falar em “Terrorismo de Estado” nas aulas de história do ano anterior, mas não se lembrava do que se tratava.

Assim como na quarta pergunta, o número de alunos que afirmaram não saber o que era um “desaparecido político” foi bastante alto. Quem respondeu tentou acertar a partir de uma lógica com as palavras da expressão.

24 alunos afirmaram não saber o que era um “desaparecido político”. Dois disseram que era um “político que saiu do cargo”. Um questionou se não seria quando um político desaparece. De qualquer forma, os conceitos que seriam utilizados na sequência didática eram desconhecidos para os alunos.

A sexta e última pergunta do questionário de sondagem dizia respeito à Biografia (Você sabe o que é Biografia? Já leu alguma, ou viu algum filme que fosse biográfico? Que tipo de informações podem aparecer, em geral, em uma biografia?).

Gráfico 5 – Você sabe o que é biografia



Fonte: Elaborado pelo autor

Sobre a primeira parte da pergunta, 15 alunos afirmaram não saber o que era uma biografia. Os demais responderam tentando elencar quais informações deveriam aparecer em uma. Cinco relataram que uma biografia “fala as coisas mais importantes de uma pessoa” ou era um “resumo da vida da pessoa”. Três escreveram que Biografia era uma “história real de uma pessoa”. Dois afirmaram que uma Biografia tem que “falar tudo sobre a vida de uma pessoa”. Enquanto que um defendeu a ideia de que uma biografia deve “falar sobre a vida pessoal de alguém”.

Segundo Rojas, a biografia

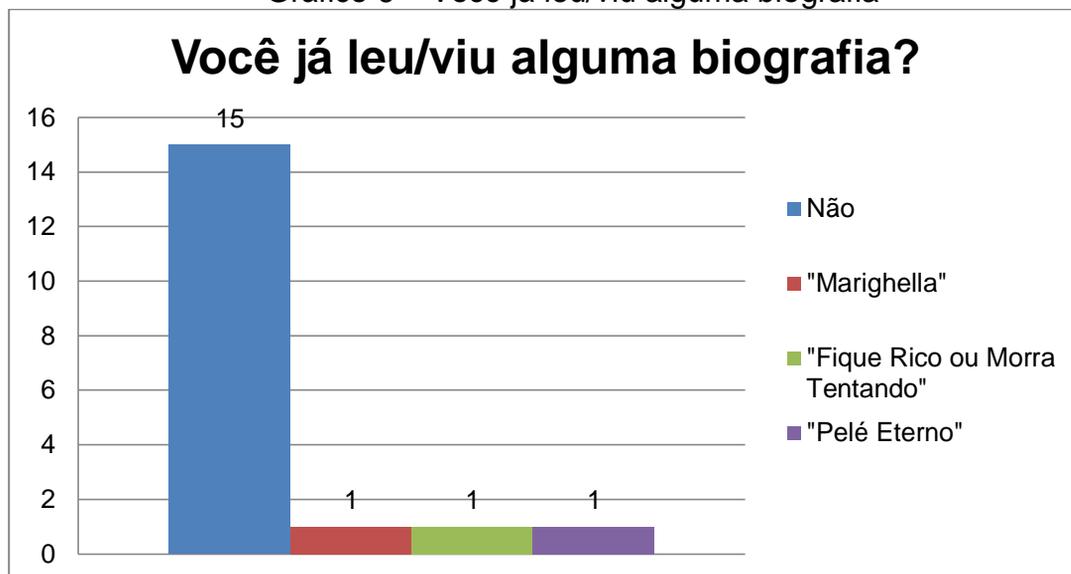
[...] se presenta, inicialmente, como el intento de *reconstruir y explicar las modalidades específicas que ha adoptado, y luego la significación y el impacto que ha tenido, la curva integral de la vida de un personaje determinado o de un individuo elegido, personaje o individuo que se encuentra necesariamente inserto dentro de un contexto múltiple también específico* (2000, p.15).

Ou seja, a biografia parte de um princípio descritivo, explicativo do personagem dentro do contexto em que ele viveu. Não como fantoche ou marionete do contexto, perdendo a possibilidade de escolhas, ainda que limitada às disponíveis na época em que viveu. Nem como alguém desligado do contexto, uma vez que num mesmo período vivem diversas personalidades distintas.

De todo modo, os estudantes elencaram elementos importantes para uma biografia, como a veracidade e os aspectos pessoais da vida do biografado. Houve divergência da quantidade de informações que deve estar presente na biografia, o que também pode ser pensado como a concepção de história que os alunos têm. Alguns defendem que deve ser o resumo ou os pontos mais importantes da vida de alguém, enquanto que outros defendem que esteja presente tudo sobre aquela personagem.

Sobre a segunda parte da questão, se eles já tinham visto ou lido alguma biografia, vinte e quatro estudantes afirmaram que nunca tinham lido ou visto alguma obra biográfica. Os outros três alunos que afirmaram terem visto, alegam ter assistido cada um apenas uma obra de biografia. O documentário sobre Marighella, o filme "Pelé Eterno" e o filme "Fique rico ou morra tentando", que narra a trajetória do rapper estadunidense 50Cent.

Gráfico 6 – Você já leu/viu alguma biografia



Fonte: Elaborado pelo autor.

O panorama criado a partir das respostas dos estudantes ao questionário permitiu que se pensasse sobre as explicações que seriam feitas no decorrer da sequência didática. Além disso, também serviu para refletir quais pontos deveriam ser enfatizadas para que os estudantes compreendessem melhor o período da Ditadura Civil-Militar e a vida (e morte) dos personagens a serem biografados.

Na primeira aula em que a sequência começou a ser aplicada, no dia 16 de novembro de 2017, foram organizados seis grupos de trabalho, divididos por afinidade e escolha dos próprios estudantes. Após a formação dos grupos, foi entregue um envelope para um contendo uma série de documentos de um determinado personagem.

Após uma orientação geral sobre como organizar e preencher as fichas de análise interna dos documentos, fui em cada um dos seis grupos para explicações e orientações mais específicas, já orientando a coleta de dados para a atividade seguinte, que seria a escrita biográfica.

A atividade teve grande aceitação por parte dos alunos, pois se empenharam em fazer o que lhes foi proposto. Um aluno, após formar seu grupo, disse que estava cansado de fazer as atividades em grupo sozinho, enquanto seus colegas ficavam olhando. Ele afirmou que dessa vez apenas iria olhar seus colegas trabalharem. Cerca de 3 minutos depois, ele estava com documentos e fichas nas mãos, trabalhando em conjunto com seus colegas.

Durante a realização dessa primeira atividade, alguns alunos perguntaram se aqueles documentos e personagens eram inventados pelo professor. Quando respondi que não, que tanto os personagens como os documentos eram reais, eles ficaram mais interessados pela atividade.

Alguns alunos tiveram dificuldades no preenchimento das fichas de análise. Alguns tentaram fazer rápido, sem a atenção que o exercício exigia. Outros tiveram dificuldade de interpretação de texto.

Os alunos, durante a realização da atividade, chamavam-me constantemente em seus grupos para orientações e tirar dúvidas. As dúvidas mais frequentes diziam respeito a duas questões da ficha de análise: a primeira delas foi sobre “o que a fonte nos permite inferir sobre o período da Ditadura Civil-Militar?”, principalmente nas certidões de nascimento e casamento, pois não havia nenhum indício do período da ditadura e os alunos ficaram com dúvidas e também receio de colocar que não podemos inferir nada sobre o período estudado, até mesmo porque muitos desses documentos são da década de 1940. Expliquei aos alunos que a ficha tinha sido feita não de forma individual para cada documento, e que, dessa maneira, algumas das perguntas não poderiam ser respondidas com determinado documento. Outra pergunta que gerou dúvidas foi sobre “o autor da fonte”, pois alguns alunos pensaram em colocar o primeiro nome que encontravam no documento. Tentei fazê-los perceber quem tinha produzido a fonte, e que não necessariamente seria uma pessoa física.

Ao mesmo tempo, alguns alunos perceberam diferentes informações sobre a mesma pessoa em documentos diferentes, seja a grafia do nome, como, por exemplo, Manoel Raymundo ou Manoel Raimundo, ou sobre a ocupação da pessoa, se estudante ou professora, no caso de Ísis Dias de Oliveira.

Sobre os diferentes tempos dos desaparecimentos, um aluno questionou sobre o fato de terem muitas notícias explícitas nas capas de jornais sobre a morte de Manoel Raimundo Soares. Ele questionou se todas aquelas notícias foram feitas porque quem morreu foi um sargento ou porque foi um caso “famoso”. Outro aluno do grupo perguntou se não tinha censura. Perguntei a eles a data da morte desse sargento. Na ata da CPI aberta pela Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul eles encontraram a data de agosto de 1966.

Pedi então para que lessem novamente o material disponibilizado para eles na aula anterior (um resumo temático sobre a Ditadura Civil-Militar no Brasil) e procurassem sobre o Ato Institucional 5, de 13 de dezembro de 1968, no qual a censura é oficializada e estruturada. Assim, os estudantes foram

convidados a circular pelos outros grupos perguntando se havia alguma capa de jornal que narrasse algum outro desaparecimento. Como os outros crimes aconteceram após o AI-5, eles não encontraram esse material. Essa é uma informação e questionamento interessante para constar na Biografia escrita pelos estudantes.

A segunda aula foi reservada para que os alunos completassem o preenchimento das fichas de análise interna dos documentos. Entretanto, alguns grupos encontraram dificuldades para a realização da tarefa, devido ao número de alunos que faltaram nesse encontro e os alunos que não estavam presentes na primeira aula. O grupo responsável por pesquisar sobre a vida de Luiza Augusta Garlippe estava composto, nessa segunda aula, apenas com alunas que não estavam presentes na aula anterior. Então, toda a explicação dos objetivos da atividade, de como preencher as fichas e quais informações retirar dos documentos teve que ser feita com elas, o que acarretou no fato desse grupo não conseguir completar o preenchimento das fichas nessa aula.

Por outro lado, o grupo responsável por pesquisar a vida de Isis Dias de Oliveira estava bem adiantado e envolvido com a atividade. Preencheram todas as fichas, começaram a procurar por desencontros de informações nos documentos. Esse grupo me perguntou se poderia pesquisar mais sobre a sua personagem na internet. Eu respondi que se eles pesquisassem, deveriam anotar bem o site, a data de publicação, o autor e o link, me mostrar tudo isso antes de colocar alguma dessas informações no texto deles.

Ainda nessa aula, um grupo onde todos os alunos estavam aprovados em História se recusou a fazer a atividade. Insisti para que fizessem, pois não era só pela nota, mas pelo aprendizado, por ser uma atividade diferente e por me ajudar com minha pesquisa. Assim, eles começaram a fazer, mas de uma forma bem lenta, praticamente apenas quando eu passava pelo grupo ou os observava de longe.

O grupo que pesquisou sobre David Capistrano da Costa ficou bastante interessado sobre o personagem, mas se desapontou porque nos documentos não havia muitas informações sobre sua participação na Segunda Guerra

Mundial. Perguntaram-me se poderiam pesquisar mais sobre isso, mas não o fizeram.

Os alunos que pesquisaram sobre Flávio de Carvalho Molina ficaram bastante confusos com a documentação a ser analisada, pois havia documentos com outro nome – Álvaro Lopes Peralta – e, num primeiro momento, eles pensaram se tratar de outra pessoa. Depois, lendo outros documentos, eles se deram conta que era um nome falso para Flávio escapar da vigilância do regime ditatorial brasileiro.

Nessa segunda aula, dos seis grupos, quatro acabaram a atividade de análise interna dos documentos e preenchimento das fichas de análise. De um lado, isso foi positivo porque a maioria conseguiu terminar e já estavam aptos a iniciar suas escritas biográficas. Por outro lado, os demais grupos deveriam terminar sua análise dos documentos e já iniciar a escrita, no mesmo período, acarretando numa aceleração do processo de realização da atividade.

No terceiro encontro após o início da realização da sequência didática, os estudantes receberam uma cópia de um conceito de “Terrorismo de Estado” (Apêndice 4), após uma explicação breve e sem maiores questionamentos dos alunos, foi solicitado que dessem início ao processo de escrita da biografia de seus personagens. Para isso, também lhes foi entregue uma biografia já pronta dessas pessoas mortas e desaparecidas pela Ditadura Civil-Militar, para que eles comparassem suas informações com as daqueles textos, bem como para usá-los como suporte para a sua escrita.

Alguns questionamentos interessantes apareceram no momento da escrita. O primeiro deles, do grupo que pesquisou David Capistrano, diz respeito à condição do biografado no seu desaparecimento. Alguns membros do grupo defendiam a ideia de que ele foi preso pelos militares. Outros acreditavam que ele foi sequestrado. Questionei o grupo sobre qual procedimento legal deveria acontecer após uma prisão. Responderam-me que deveriam levar pra delegacia, e decidir se fica preso ou aguarda o julgamento em liberdade. Então perguntei sobre a dinâmica de um sequestro. Disseram-me que quem pratica é bandido e geralmente tentam trocar/devolver a pessoa em

troca de algo. Dessa forma, questionei sobre o que aconteceu com David Capistrano, se ele ficou preso aguardando julgamento ou se entraram em contato com a família para negociar alguma troca. Os estudantes falaram que nenhuma das duas coisas aconteceu. Decidiram, então, que o personagem teria sido preso, mas como não houve o andamento legal, tornou-se um sequestro, e como o sequestro não teve um desfecho, o caso virou um desaparecimento. Pedi, então para que escrevessem essas reflexões no texto final do grupo.

Outra problemática muito interessante que apareceu no primeiro momento de escrita das biografias foi levantada pelo grupo responsável por Isis Dias de Oliveira. Analisando os documentos e a biografia dessa personagem, os estudantes ficaram em dúvida se ela seria uma foragida ou uma desaparecida, pois a denominavam das duas formas nos diferentes textos. Conversando com o grupo, questionei-os sobre o significado de cada expressão. Um aluno do grupo falou que “foragida” coloca a personagem como culpada, pois estaria fugindo da justiça, enquanto que a expressão “desaparecida” a coloca como uma vítima do governo, que teria sumido com ela. Concordando com a conclusão e definição do aluno, perguntei ao grupo sobre quem estava usando aquelas expressões, pois isso ajudaria a entender a escolha das palavras. Os alunos disseram-me que quem usava “foragida” eram os militares, para não se comprometerem com o corpo dela, e que quem usava “desaparecida” era sua mãe, numa carta, pois via sua filha como vítima. Assim, concluíram que ela poderia estar foragida, mas quando foi presa, passou a ser desaparecida, pois nunca encontraram o seu corpo.

O quarto encontro da sequência didática foi destinado à reescrita ou ao término da escrita biográfica dos personagens. Nessa aula, percebi que alguns grupos já estavam saturados com a atividade, sobretudo aqueles que não se envolveram desde o início, pelos mais variados motivos, como por exemplo, a falta de interesse na atividade, o fato de já estar aprovado na disciplina de história, o rodízio de alunos presentes em aula do mesmo grupo. Por outro

lado, os grupos que se motivaram desde o início, mantiveram-se empolgados com essa reescrita, pois poderiam melhorar seus textos.

Um grupo de alunos perguntou-me se poderiam colocar suas opiniões no texto biográfico. Respondi que deveriam escrever e se posicionar, apenas os corriji que aquilo não era uma opinião, mas era um conhecimento histórico produzido por eles, a partir de análise de fontes, cruzamento com outro texto historiográfico e uso de conceitos. Com essa informação, eles ficaram motivados pois estariam “escrevendo história de verdade”, como nos livros.

Infelizmente, essa aula foi marcada pela pressão de ser o período anterior ao de Matemática, no qual aconteceria a última prova de recuperação do ano. Assim, muitos alunos combinaram, dentro dos grupos, de que apenas um aluno faria a reescrita ou terminaria de escrever a biografia, enquanto que os outros ficariam estudando para a avaliação do período posterior.

Dessa forma, muitos dos debates e reflexões que foram levantados durante o processo de análise dos documentos não apareceram no texto final entregue pelos estudantes, conforme analisaremos mais adiante.

3.3. Análise das biografias do ensino fundamental

De uma forma geral, todos os grupos de trabalho iniciaram sua escrita sobre seus respectivos personagens com os dados básicos de identificação: nome, data e local de nascimento, nome dos pais. Essa forma de iniciar a escrita biográfica é bem comum, seja em biografias historiográficas ou jornalísticas, pois se acredita que a forma construir a narrativa biográfica deva ser coerente e linear, que se busque exemplos na infância do personagem que já apresente uma predisposição ao que ele ou ela se tornou quando adulto.

Essa postura, embora recorrente em biografias atuais, é criticada por Bourdieu em 1986, no artigo “A ilusão biográfica”. Sobre isso, Schmidt nos diz que, “para o sociólogo, expressões como ‘sempre’ ou ‘desde pequeno’ indicariam claramente a busca por coerência e da linearidade nas histórias de vida” (p.57-58, 2000).

Por mais que os estudantes não tivessem muitas informações sobre a infância dos personagens biografados, eles buscaram traçar as suas vidas de forma cronológica e linear, iniciando pelo nascimento e terminando com a morte. Mas isso não pode ser considerado um problema ou falha dos estudantes, uma vez que biógrafos profissionais também constroem suas narrativas dessa forma, além de que esse também é um formato legítimo de organização de narrativas

Dito isso, a partir de agora, será feita uma análise de cada biografia produzida pelos grupos de alunos. Além disso, será levado em conta as anotações na ficha de análise interna dos documentos produzidas pelos estudantes, bem como nas versões anteriores do texto final. Também será pensada a construção dos alunos no que se refere ao processo de pesquisa realizado durante as aulas.

3.3.1. Luiza Augusta Garlippe

A biografia de Luiza Augusta Garlippe - produzida por um grupo de cinco estudantes, todas meninas, e tiveram problemas quanto à realização das atividades pela descontinuidade das presenças em aula, ou seja, o grupo nunca esteve completo e os presentes alternavam-se - foi entregue apenas com os dados de identificação. Todas as informações foram retiradas da Certidão de Nascimento. Dessa forma, não é possível verificar a construção de conhecimento histórico produzido pelos estudantes, tampouco a realização de uma crítica documental ou o grau de empatia histórica desenvolvida.

No entanto, tão ou mais importante do que a entrega do texto final é o processo de desenvolvimento da sequência didática. Assim, lendo as fichas de análise interna dos documentos referentes à personagem, bem como as anotações do diário de campo, podemos perceber outras questões levantadas pelas alunas desse grupo.

Ao analisarem uma ficha do Centro de Inteligência do Exército sobre os desaparecidos, as alunas responderam a questão “o que a fonte permite inferir sobre o Brasil durante a Ditadura Civil-Militar?” da seguinte forma: “*que os*

*militares controlavam a vida de quem era contra a ditadura, que ela foi morta e está desaparecida, mas não diz o motivo dela ter sido morta*¹⁴. Ou seja, partindo de outros materiais produzidos pelas estudantes que não só o texto final pedido na atividade, podemos perceber que houve, sim, uma construção de conhecimento histórico. Isto não significa que a aprendizagem histórica só pode ser aferida a partir do que os estudantes escrevem, mas que as alunas, a partir de fontes documentais, conseguiram inferir, acertadamente, que havia toda uma rede controle e de informações sobre os opositores à Ditadura Civil-Militar no Brasil, o que só se pode verificar fazendo o acompanhamento da realização da atividade, e não apenas observando as fichas de análise interna.

Essa construção das estudantes demonstra que elas conseguiram mobilizar os conceitos de desaparecido político e de Terrorismo de Estado, ainda que não o tivessem feito de forma explícita, uma vez que o Terrorismo de Estado, conforme apresentado anteriormente (item 1.5) diz respeito a ações do Estado, que usa da violência acima do permitido pela lei, para controlar e subjugar a oposição ao governo instaurado. Assim como o conceito de desaparecido político se refere àqueles que foram mortos e seu corpo nunca foi encontrado e entregue às famílias.

Ao fazerem a comparação dos documentos com a biografia de Luiza Augusta Garlippe entregue a elas, após a análise dos documentos, as alunas escreveram que “na sua biografia consta com o que ela trabalhava, fala também sobre alguns cursos que ela fez e fala um pouco sobre seu desaparecimento e isso não tem nos documentos que estamos trabalhando”. Ou seja, as estudantes fizeram todo o processo da sequência didática desenvolvida com a turma, apenas não escreveram seus apontamentos e aprendizados no texto final.

3.3.2. David Capistrano da Costa

¹⁴ Todas as citações em itálico serão citações diretas dos estudantes. Possíveis faltas ortográficas foram corrigidas.

A biografia de David Capistrano da Costa - produzida por um grupo de 4 estudantes, todos eles meninos, que demonstraram interesse durante a tarefa, apesar de dificuldades de parte do grupo em entender o que estava sendo pedido nas tarefas - diferente das demais, não é totalmente linear, pois inicia com os dados de identificação, perpassa pelas atividades políticas do personagem, de 1947 a 1974, e depois volta para seu envolvimento na Guerra Civil Espanhola e na Segunda Guerra Mundial. Esse último período histórico foi citado para explicar os motivos do envolvimento da Embaixada francesa no caso, já que ele é considerado um herói de guerra pelos franceses.

Ao mesmo tempo em que não é linear, apresenta o personagem “desde sempre” envolvido em atos, ações e revoltas, como que explicasse ou justificasse seu envolvimento com a oposição à Ditadura Civil-Militar.

Quando o texto se refere ao momento do sequestro, o relato fica um pouco confuso, uma vez que dá a entender que David Capistrano foi sequestrado duas vezes. Além disso, nas duas passagens em que o grupo fala em sequestro, não aparece quem é o agente, ou seja, quem sequestrou o personagem.

Dessa forma, fica em aberto uma questão central para identificarmos David Capistrano como uma vítima de terrorismo de Estado e um desaparecido político, já que os alunos também não relacionaram seu relato com os conceitos trabalhados em aula.

O sequestro, segundo Bauer era uma prática que fazia parte da “fase do terror”, que iniciava no momento da prisão do indivíduo, que geralmente era “efetuado sem mandato de prisão expedido por um juiz; depois de realizada, a justiça não era comunicada sobre as detenções o que fazia com que a data indicada não correspondia ao verdadeiro dia da prisão” (2006, p.103). Sendo assim, essas prisões devem ser encaradas como sequestros, pois não obedeciam nenhum aspecto legal, mesmo as estabelecidas pelo regime ditatorial.

Analisando as fichas de análise interna dos documentos, pode-se perceber que os alunos, ao lerem o relatório sobre o desaparecimento de David

Capistrano da Costa, conseguiram conectar o documento com os conceitos trabalhados, uma vez que preencheram a ficha, na questão sobre “o que a fonte permite inferir sobre o Brasil durante a Ditadura Civil-Militar?”, respondendo que “*era um regime que perseguia opositores*” e que David Capistrano “*sofria perseguições políticas*”. Assim como ao analisarem a ficha de informações do CENIMAR, no qual responderam à mesma questão afirmando que “*todos eram monitorados e investigados durante a ditadura*”.

Portanto, mais uma vez, notamos que a análise feita sobre os documentos, bem como as reflexões do grupo sobre o personagem não apareceram no texto final entregue ao término da atividade.

3.3.3. Ísis Dias de Oliveira

Por sua vez, a biografia escrita sobre Ísis Dias de Oliveira - feita por um grupo de três meninos - que se envolveram muito desde o início da atividade - traz elementos bastante ricos no que se refere à aprendizagem em história. O texto inicia com os dados de identificação da personagem, sua ocupação e o grupo político ao qual pertencia. Na sequência, os estudantes colocaram em seu texto uma discussão a respeito da forma como se referem à Ísis.

Os estudantes afirmaram que o Exército declarava que ela era foragida, enquanto sua mãe defendia que ela era uma desaparecida. Essa discussão teve o objetivo de refletir como a escolha das palavras afeta as memórias construídas sobre a personagem. Essa discussão apresenta uma forma de empatia histórica contextualizada, segundo Lee e Ashby (2001). Segundo os autores, os estudantes serão capazes de diferenciar pontos de vista, como o do historiador e dos agentes do passado. Os estudantes ainda diferenciaram pontos de vista contraditórios do passado, interpretando e criando um ponto de vista do presente sobre esse fato do passado.

Além dessa discussão, os estudantes trouxeram informações de que o Exército já havia reconhecido o corpo de Ísis, além de terem encontrado sua ficha numa pasta de “falecidos”.

Dessa forma, os estudantes escreveram suas “*opiniões*” sobre o que teria acontecido com Ísis. Na realidade, conforme explicado para os estudantes, não se trata de opinião, mas de conhecimento histórico produzido por eles, já que analisaram fontes primárias, cruzaram com outros registros historiográficos, pensaram em conceitos a serem usados de acordo com o período e escreveram suas conclusões.

Schmidt (2000) afirma que, mesmo em biografias historiográficas, existe espaço para a ficção nas narrativas. Diferentemente do cineasta ou jornalista, que usam a ficção sem distingui-la da realidade, o historiador/biógrafo deve anunciar ao leitor que está escrevendo uma possibilidade. Assim, momentos de invenção devem estar sinalizados ao leitor com expressões como “talvez”, “pode-se presumir”, “provavelmente”.

De acordo com isso, os estudantes deixaram explícito ao anunciarem: “*Achamos que*” e depois “*Achamos também que*”, para apresentar suas interpretações sobre a morte de Ísis. Por exemplo, no último parágrafo do texto, eles escreveram:

Achamos também que o assassinato de Ísis pode ter ligação com a morte de mais 11 presos políticos que tinham sido dados como desaparecidos. A razão para acharmos isso é que o marido dela têm ligação com a política, trabalhando como secretário político. Essas mortes podem ter sido um caso de terrorismo de Estado, porque o governo usava a violência contra quem se opunha a ele.

Esse parágrafo apresenta um nível de complexidade bastante alto em relação aos demais, uma vez que cruza informações de fontes primárias com registros historiográficos, além de interpretar tudo isso, fazendo relações com um conceito. O uso do conceito não foi feito de forma solta, como em outras biografias produzidas pela turma, foi utilizado de forma contextualizada e coerente ao assunto abordado no texto.

3.3.4. Alceri Maria Gomes da Silva

Já na biografia de Alceri Maria Gomes da Silva - feita por apenas duas meninas, que se envolveram com a atividade, apesar de não comentar com o professor durante o processo de realização das tarefas - as estudantes iniciam, além dos dados de identificação, com uma descrição pessoal: “*uma moça baixinha, magra, muito alegre*”. Schmidt, sobre esse assunto, afirma que:

Também por parte dos historiadores, percebe-se, em alguns estudos recentes, a tentativa de resgatar facetas diferenciadas dos personagens e não apenas, como nos trabalhos tradicionais, sua vida pública e seus feitos notáveis. Assim, emergem nestes textos, entre outros aspectos, os sentimentos, o inconsciente, a cultura, a dimensão privada e o cotidiano (2001, p.62).

Isto significa que, por mais que sentimentos não possam ser documentados, mesmo que estejam descritos em diários ou autobiografias, eles aparecem e compõem as narrativas das biografias. Essa informação de Alceri foi retirada de uma carta escrita por sua mãe, ou seja, alguém que possivelmente tem um laço afetivo bastante forte com a personagem e que, portanto, busca, a partir da escrita, colocar ordem ao vivido, fixando os sentimentos. Tudo isso se conecta à sensibilidade, presente no problema desta pesquisa e nos objetivos da sequência didática.

As estudantes desse grupo levantaram um ponto interessante ao evidenciar a inconsistência dos documentos, que não trazem a verdade absoluta, como por exemplo, ao escreverem que “*na certidão de nascimento ela é branca, mas na verdade [a partir de fotografias] ela é negra*”. Não houve uma explicação ou análise ao escreverem sobre esse aspecto. Entretanto, durante a realização da atividade, foi questionado às estudantes se essa informação no documento não poderia ser uma resposta padrão ao documento, ou seja, a cor branca tratada como a resposta pronta em um formulário. Por mais que as estudantes não evidenciam essa discussão em seu texto, e nem nas fichas de análise, a construção do texto final nos indica que houve esse entendimento. A informação de que ela era negra e não branca como diz o

documento está no mesmo parágrafo em que elas conceituam terrorismo de Estado, ou seja, pode ser um indício de que elas pensem no não reconhecimento da negritude da personagem como também um ato de violência do Estado.

O uso do conceito de terrorismo de Estado, então, não apresentou relação direta com outras passagens em que os crimes aconteceram. Porém, as estudantes mobilizaram o conceito em outros momentos, mesmo que não escrevendo explicitamente, como por exemplo, quando as alunas narraram a circunstância da morte de Alceri – *“a sua casa tinha sido invadida por agentes de órgãos de segurança”*. Ou ainda quando abordaram a luta da irmã de Alceri para esclarecer sua morte, as estudantes não relacionaram diretamente o caso com os conceitos de desaparecidos políticos ou de terrorismo de Estado, mas mobilizaram as ideias do conceito.

3.3.5. Flávio de Carvalho Molina

A biografia de Flávio de Carvalho Molina - feita por um grupo de cinco meninos, todos eles envolvidos com a tarefa e que questionavam muito a cada informação encontrada nos documentos - tem início com os dados básicos de identificação. Apesar dos estudantes não usarem conceitos explicitamente, eles inserem o personagem no contexto em que ele viveu, como por exemplo, na passagem que afirma que: *“Flávio era contra a ditadura, participava do grupo do Movimento Popular de Libertação, participava da luta armada e foi pra Cuba receber treinamento. Como consequência disso, a Marinha começou a persegui-lo”*.

Ao invés de apenas relatar a sequência dos fatos da vida de Flávio, os estudantes buscaram relacioná-los entre si, gerando explicações de causalidade e consequências. Ou seja, eles estão desenvolvendo algum grau de empatia histórica, pois, segundo Lee e Ashby, “Claims to understand past documents, artifacts, actions or institutions are not claims to certain knowledge, but that does not mean that no knowledge is possible” (2001, p.24), ou seja,

entender as razões, crenças e valores faz com que algum conhecimento seja produzido, no caso aqui exposto, o conhecimento historiográfico.

Essa forma de escrita aparece em outros momentos da biografia escrita pelos estudantes, que tentaram inserir as ações de Flávio no contexto em que vivia, buscando compreendê-las: *“Flávio, em 1969, deixou a casa de seus pais para não transferir a repressão que sofria para sua família”, “Flávio começou a usar identidades falsas para fugir da Ditadura e não ser preso”, usava nomes falsos, “tudo para dificultar a busca dele”, “Flávio de Carvalho Molina participava de grupos anti-ditadura e por esse motivo foi perseguido e morto pelo governo militar”.*

Mesmo tendo escrito que Flávio foi perseguido e morto pelo governo militar, os alunos não relacionaram diretamente esse fato ao conceito de terrorismo de Estado, o que não significa que eles não entenderam o conceito, apenas não o escreveram literalmente. Outro ponto que não apareceu em seu texto final, mas que consta na ficha de análise dos documentos, e que também poderia ser pensado como terrorismo de Estado, é o fato de que os militares sabiam que Álvaro Lopes Peralta era um dos nomes falsos de Flávio Carvalho Molina, e que, mesmo assim, fizeram certidão de óbito e o sepultaram com o nome errado, o que impossibilitou sua família de ter feito um enterro e vivido seu luto. Nas palavras dos alunos: *“A secretaria [de segurança] sabia que Álvaro era Flávio [...]. Eles enterraram com o nome falso pra família não achar”.*

Além disso, os estudantes não escreveram em seu texto final a respeito da busca de sua família pelo seu corpo, tampouco sobre a investigação do Ministério Público Federal sobre as condições em que os exames de reconhecimento de DNA estavam sendo feitos para o reconhecimento de desaparecidos, apesar de estar presente em outra ficha de análise interna.

3.3.6. Manoel Raimundo Soares

Por sua vez, a biografia de Manoel Raimundo Soares - feita por um grupo de cinco estudantes, sendo três meninos e duas meninas, que não participou muito durante as aulas, sendo praticamente apenas um aluno o

responsável pela tarefa - foi feita de forma apressada, sem os alunos tentarem reescrever o que havia sido solicitado pelo professor. Ela inicia com os dados de identificação do personagem e já parte para o momento de sua prisão.

Em seguida, os estudantes afirmam que ele *“foi torturado por dias, o que pode ser considerado terrorismo de Estado pelo abuso de poder”*. Ou seja, pela forma apressada e sem dar prosseguimento a linha de raciocínio, os estudantes usaram a expressão terrorismo de estado, de forma explícita, talvez apenas para cumprir a tarefa que lhes foi solicitada. Os estudantes concluem dizendo que ele foi encontrado com as mãos amarradas no rio Jacuí e que sua esposa acusa a polícia de tê-lo assassinado.

Entretanto, ao olharmos as fichas de análise interna, podemos perceber que durante o processo de realização da sequência didática, os alunos tiveram reflexões importantes sobre o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil e que não apareceram no texto final.

Uma delas é o fato de haver muitas capas de jornal noticiando o caso, falando em prisão, tortura e assassinato, sem nenhum tipo de censura. Os estudantes escreveram nas fichas que, em 1966, época do crime, ainda não existia censura nos jornais, por isso foi tão noticiado. Esse fato diferencia sua biografia das demais, pois aconteceu num período anterior ao AI-5, mas isso também não apareceu na escrita, apesar de ter sido conversado entre o grupo durante a realização da tarefa.

A abertura de uma CPI para investigar as circunstâncias da morte de Manoel Raimundo Soares, bem como para averiguar outros casos de tortura na Ilha do Presídio, não foram consideradas pelos estudantes para fazer parte da biografia de seu personagem, o que também pode indicar o não entendimento do conceito de terrorismo de Estado pelo grupo.

Por isso, o processo de construção de conhecimento histórico é difícil de ser percebido em pesquisa acadêmica, assim como é na avaliação de aprendizagem escolar, uma vez que as pessoas não aprendem apenas na escola e na aula de história, mas em vários outros contextos, por meio de várias outras fontes. É certo que alguns conhecimentos históricos, tais como

conceitos, uso de fontes, só acontecem na escola, mas o resultado desses conhecimentos pode vir a aparecer muitos anos depois, na vida adulta dessas pessoas, se é que podemos usar os termos “resultado” e “aparecer”. Assim, o que pretendemos analisar aqui não foi apenas se o estudante “aprendeu” história, mas um detalhamento dessa aprendizagem, isto é, se houve produção de conhecimento histórico, se os conceitos foram utilizados e de que forma foram utilizados, de que forma a empatia histórica apareceu e se ela auxiliou na compreensão do período histórico estudado.

Lee e Ashby, abordam esse aspecto ao refletir sobre o papel do ensino de história na escola. Sobre isso, eles afirmam que:

[...] that historical empathy is going to be difficult for youngsters. But learning history at school is not becoming a historian. Progress is not all or nothing. We try to give students more powerful ideas than the ones they start out with. Teaching historical understanding is in part an exercise in giving students a different intellectual apparatus, different assumptions and strategies (2001, p.25).

Ou seja, para os autores, o fundamental não é formar pequenos historiadores, tampouco avaliar o resultado final do processo de ensino-aprendizagem, mas sim o desenvolvimento desse processo. Isto é, poder promover aos alunos a possibilidade de complexificarem suas ideias, conforme forem trabalhando com evidências históricas.

3.4. Sequência Didática com o 3º ano do Ensino Médio

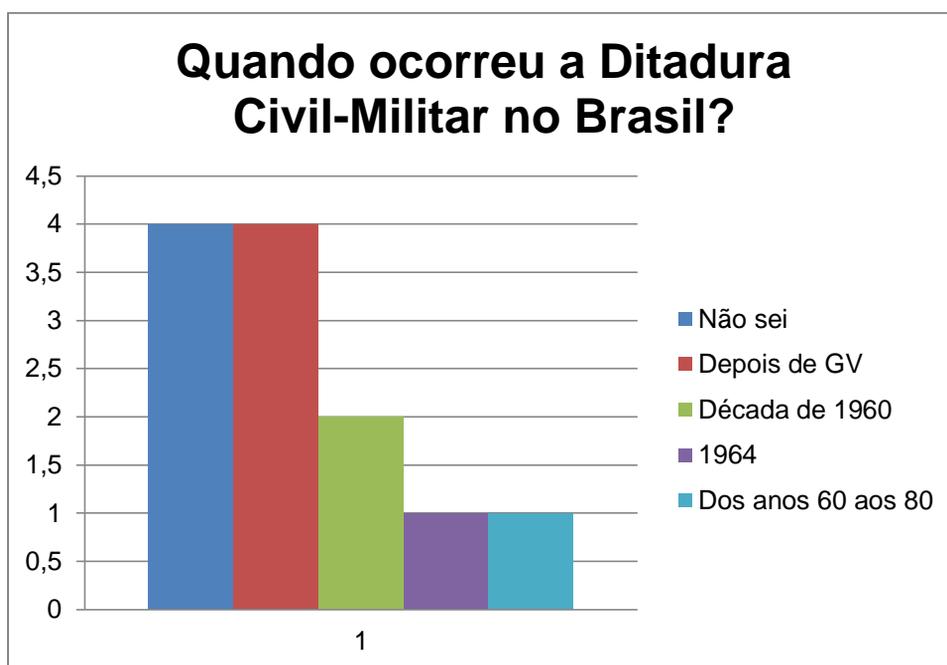
A sequência didática aplicada na turma de 3º ano do Ensino Médio foi a mesma da realizada com os alunos do 9º ano do Ensino fundamental. A primeira aula em que a sequência didática começou a ser colocada em prática aconteceu no dia 05 de janeiro de 2018, nos seis períodos do turno da manhã, isto é, no turno inverso ao regular da turma.

Após uma explicação breve dos objetivos da atividade proposta na sequência didática e dos objetivos da pesquisa que seria realizada a partir dos materiais produzidos pelos estudantes, eles iniciaram a responder o questionário de sondagem.

Entretanto, no dia da aplicação da sondagem, o número de alunos era baixo, sendo um total de 13 questionários. Um desses questionários não será considerado para essa pesquisa, pois o aluno que o respondeu realizou pesquisas na internet, perdendo, assim, o objetivo de saber os conhecimentos prévios dos estudantes.

A primeira pergunta dizia respeito ao marco temporal em que aconteceu a Ditadura Civil-Militar no Brasil. Do total de 12 alunos que fizeram o questionário de sondagem, apenas quatro não souberam responder essa questão. Outros quatro afirmaram ter acontecido depois do governo de Getúlio Vargas. Dois alunos afirmaram que a Ditadura aconteceu na década de 1960, enquanto que um aluno respondeu que foi em 1964. Apenas um aluno colocou um período de tempo em que a Ditadura aconteceu no Brasil, ainda que de forma mais ampla, respondendo o período entre a década de 1960 e a década de 1980.

Gráfico 7 – Quando ocorreu a Ditadura



Fonte: Elaborado pelo autor.

A segunda pergunta, sobre os conhecimentos acerca do período da Ditadura (O que você sabe sobre o período da Ditadura Civil-Militar?), trouxe elementos bem distintos nas respostas, como se pode observar na tabela a seguir.

Gráfico 8 – O que você sabe sobre o período da Ditadura



Fonte: Elaborado pelo autor.

O item mais citado pelos estudantes foi a existência de um toque de recolher (apareceu em 7 respostas), na qual as pessoas tinham um determinado horário para estar dentro de casa. Em uma dessas respostas, um aluno escreveu:

A ditadura foi uma época cheia de regras como o toque de recolher e daí se você fosse pego num horário que não podia estar na rua, você era preso. Você só não era preso se você tinha um comprovante que estava indo trabalhar ou voltando do trabalho.

Esse tipo de depoimento demonstra a preocupação dos jovens nascidos na democracia com a falta de liberdade individual, sobretudo de coisas aparentemente banais, como estar na rua até a hora que desejar. Além disso, percebe-se a construção do imaginário sobre a Ditadura a partir de narrativas contadas pelos pais e avós desses jovens, como o próprio aluno me relatou quando questionado de onde ele tinha essa informação.

Outros elementos que os estudantes elencaram como características da Ditadura foram em relação ao caráter militar da ditadura. Três alunos escreveram sobre um “golpe militar para assumir o poder” do Brasil, enquanto que dois falaram que os “militares assumiram o poder”.

Um aspecto que os alunos também destacaram foi a falta de liberdade de pensamento e expressão. Três alunos escreveram sobre o período da Ditadura ser um momento extremamente regrado ou controlado. Também apareceu em três respostas a falta de liberdade de expressão e pensamento.

Ainda sobre esse ponto, uma aluna escreveu: “*Algumas matérias escolares foram retiradas da grade curricular como Sociologia*”. Essa estudante relatou que pretende estudar Ciências Sociais, e que por isso essa informação chamou sua atenção.

Essa mesma aluna escreveu sobre como os artistas “*usavam a música como meio indireto para expressar suas opiniões*”. O fato de ela ter salientado que as opiniões dos artistas apareciam de forma indireta, vai ao encontro do que escreveu outro aluno sobre a existência da censura no rádio e na televisão.

O último ponto de destaque faz referência à questão político-social, pois um aluno escreveu sobre a falta de democracia no período. No mesmo sentido, outro estudante afirmava sobre a impossibilidade de ir contra o Estado. Uma aluna escreveu que havia confronto entre o povo e os militares, apresentando uma visão de que a discordância da população em relação aos militares acabava gerando conflitos, armados ou não.

A terceira pergunta da sondagem era sobre artefatos culturais que representassem o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, com os quais os alunos tiveram contato (Você se lembra de algum(a) filme/novela/série que

retrate o período da Ditadura? Se lembra, poderia citar o nome, ou explicar uma parte do enredo?).

Gráfico 9 – Lembra de algum filme/novela/série que retrate o período



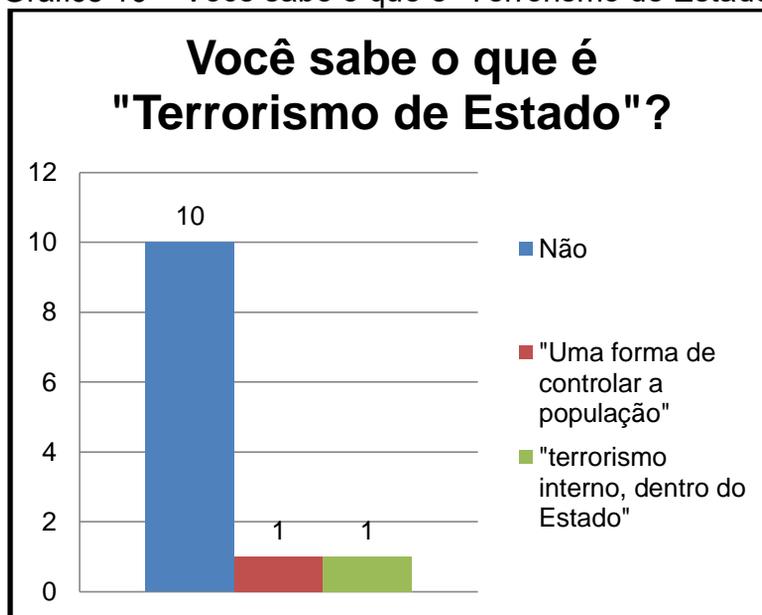
Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos 12 alunos que responderam o questionário, cinco afirmaram não ter visto qualquer filme/novela/série que retratasse o período da Ditadura no Brasil. O filme “Faroeste Caboclo” foi o mais citado, presente em três respostas. A minissérie “Os dias eram assim” e o filme “Raul Seixas: o início, o fim e o meio” apareceram em duas respostas cada. Interessante notar que, os dois filmes citados, não tem como elemento fundamental em seus respectivos enredos a problemática da Ditadura, e mesmo assim os estudantes conseguiram associar o período das histórias com o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, ou seja, isso quer dizer, que o pensamento histórico deles parece mais apurado que o dos alunos do 9o ano.

Sobre a quarta pergunta (Você já ouviu falar sobre “Terrorismo de Estado”? Se já ouviu, o que você sabe?), dez alunos afirmaram não saber do que se tratava. Apenas dois tentaram responder. Um deles disse que

Terrorismo de Estado é uma forma de controlar a população. Já a outra aluna respondeu que Terrorismo de estado seria uma forma de terrorismo interno, que acontecia dentro do Estado. De certa forma, as duas respostas se complementam e formam um conceito bastante interessante de Terrorismo de Estado, muito parecido com o utilizado pelo professor e distribuído para os estudantes durante a sequência didática (apêndice 4).

Gráfico 10 – Você sabe o que é “Terrorismo de Estado”



Fonte: Elaborado pelo autor.

A quinta pergunta do questionário de sondagem foi sobre os conhecimentos que os estudantes tinham sobre desaparecidos políticos. Nessa pergunta, oito alunos responderam que não sabiam o que era um desaparecido político. Dos quatro que tentaram responder, dois afirmaram que um desaparecido político é quando “os militares sumiam (ou ‘desapareciam’) com quem era contra o governo”.

Os outros dois responderam coisas diferentes. Um respondeu que desaparecidos políticos seriam “pessoas importantes que sumiam na época da Ditadura”, mas não colocou em que circunstância aconteciam esses “sumiços”, nem quem agia para que isso acontecesse. A outra aluna respondeu que um

desaparecido político era “um político sumido, que parou de ser conhecido ou que foi sequestrado”. Para essa aluna, os desaparecidos políticos não tinham nenhuma relação com alguma prática dos militares.

Gráfico 11 – Você sabe o que é um “desaparecido político”



Fonte: Elaborado pelo autor.

A sexta e última pergunta do questionário de sondagem respondido pelos estudantes era sobre Biografias (Você sabe o que é Biografia? Já leu alguma, ou viu algum filme que fosse biográfico? Que tipo de informações podem aparecer, em geral, em uma biografia?).

Gráfico 12 – Você sabe o que é uma biografia



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 13 – Você já leu/viu uma biografia



Fonte: Elaborado pelo autor.

Nessa pergunta, apenas um aluno não soube explicar o que era biografia. Os outros 11 explicaram de forma bastante sucinta e parecida entre si. Afirmaram que Biografia é narrar/contar/descrever a história da vida de uma

pessoa. Eles apontaram como fatores para constar em uma biografia os “fatos marcantes”, “vida profissional e pessoal”, “toda a história de alguém” ou “quase toda a história de alguém”. Isto indica que os estudantes expressaram a ideia de um recorte necessário para a escrita biográfica.

Sete alunos afirmaram que não tinham visto ou lido nenhuma biografia. Dois afirmaram terem assistido ao filme “Raul Seixas: o início, o fim e o meio”, que foram os mesmos dois que citaram esse filme como um artefato cultural que narrasse o período da Ditadura. Os outros filmes citados, com uma aparição cada um, foram “A teoria de tudo” (Stephen Hawking), “A Rede Social” (Mark Zuckerberg) e “Dois filhos de Francisco” (Zezé di Camargo & Luciano).

Assim como com o ensino fundamental, o questionário de sondagem aplicado aos alunos do ensino médio redirecionou minha atenção para pontos em que deveria focar mais na explicação, tanto para o grupo como individual. Além disso, permitiu-me perceber de forma mais explícita a construção do conhecimento histórico dos estudantes e o entendimento e aplicação dos conceitos trabalhados em aula.

Depois de responderem os questionários de sondagem, os estudantes formaram os grupos – pedi para que contassem com quem não estava presente naquela aula para a formação dos grupos – e receberam os envelopes com os documentos e as fichas de análise. Como estávamos no Laboratório de Informática, onde só há uma mesa grande no centro da sala, dois grupos me pediram se poderiam iniciar a atividade nas mesas da biblioteca, pois estariam mais confortáveis do que naquela sala, o que foi permitido.

Após a formação e organização dos grupos, passei a circular para explicações e sanar dúvidas pontuais em cada grupo. De início, não houve muita dúvida para o preenchimento das fichas, pois os estudantes selecionaram de dentro do envelope as que eles consideravam mais fáceis, deixando as outras para os colegas faltantes.

Na segunda metade dessa aula algumas dúvidas começaram a aparecer, sobretudo no grupo responsável por biografar Manoel Raimundo

Soares. O grupo ficou relutante em ler na íntegra a ata da CPI promovida pela Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul para averiguar as circunstâncias da morte do sargento. Orientei esse grupo para que dividissem a ata entre os membros do grupo, para que cada um lesse uma parte e depois contasse aos demais o que tinha entendido e retirado de informações. Os alunos, então, iniciaram essa leitura, ainda que de forma descontinuada e contra a sua vontade.

O grupo responsável por Fernando Molina questionou sobre a denominação “terrorista” presente no laudo necroscópico. Queriam saber se ele era realmente terrorista ou se era a forma que os militares chamavam quem era contra o governo. Pedi para que anotassem a pergunta e que continuassem lendo os outros documentos, além de prestarem bastante atenção em quem estava produzindo esses documentos, pois isso ajudava a compreender a escolha das palavras. Ao lerem o trecho do laudo do Ministério Público sobre sua suposta ossada e a reportagem da Revista Isto É, documentos não produzidos pelos militares e nem durante o regime, perceberam que era comum aos militares chamarem quem participava da luta armada de terroristas.

No dia seguinte, sábado, dia 06 de janeiro, no turno da manhã, aconteceu a segunda aula em que essa sequência didática foi aplicada. O número de alunos presentes era menor do que na aula anterior. Além dos poucos alunos da turma, aquele encontro contou com um aluno do 3º ano do turno da manhã, que era o único presente em sua turma e pediu para se juntar a nós naquela manhã. Como ele tinha sido meu aluno durante o 1º e metade do 2º ano, permiti sua participação. Apesar de não estar sendo avaliado, ele auxiliou os colegas no preenchimento das fichas encontrando algumas informações nos documentos.

Essa aula teve início com a finalização do preenchimento das fichas de análise. Apenas um grupo estava sem nenhum representante naquela manhã. Enquanto os alunos iam terminando suas tarefas, foi-lhes distribuído a folha-resumo sobre a ditadura Civil-Militar, o conceito de “Terrorismo de Estado” e a biografia de seu personagem. Esses materiais serviriam para o cruzamento

com os documentos analisados pelos estudantes. Tudo isso deveria ser levado em conta na hora da escrita das narrativas biográficas.

Assim como no grupo do Ensino Fundamental, o grupo do Ensino Médio responsável por biografar Isis Dias de Oliveira também fez um debate acerca do uso de diferentes expressões para designar a sua situação, se usavam e pensavam em termos de uma foragida ou de uma desaparecida. Quando cheguei ao grupo para ver como estava o andamento da tarefa, os estudantes já estavam debatendo esse caso e tentando achar soluções para o uso das diferentes expressões. Uma aluna foi enfática ao dizer que os militares, em seus documentos oficiais, nunca usariam a palavra “desaparecida”, pois seria uma confissão de sua responsabilidade no caso. Ainda nesse sentido, outra aluna disse que o mesmo poderia valer para a mãe, que jamais falaria de sua filha como uma “foragida”. O grupo, naquele momento, chegou à conclusão de que os militares teriam muito mais a perder do que a mãe de Isis, ainda mais que o documento dela era uma carta, nada tão “oficial e sério” como no caso dos militares. Nesse momento, eu, que até então estava só ouvindo, solicito que esse debate apareça de alguma forma quando forem escrever a biografia de sua personagem, pois foi bem elaborado.

O grupo responsável por David Capistrano, ao ler os documentos disponíveis, fez relações entre a trajetória de seu personagem com o conteúdo estudado ao longo do ano na disciplina de História – “intentona comunista” de 1935, Ditadura do Estado Novo de Vargas, Guerra Civil Espanhola, Segunda Guerra Mundial, Democracia Populista e, por fim, a Ditadura Civil-Militar - falando que poderiam estudar todos esses conteúdos e perceber como o personagem participou desses eventos. Também foi solicitado que essa informação aparecesse na escrita biográfica.

Depois de três períodos de efetivo trabalho com os documentos, houve outra atividade imprevista organizada pela direção da escola, encerrando assim o trabalho naquele encontro.

Na segunda-feira, dia 08 de janeiro de 2018, no turno da tarde, dessa vez com quase todos alunos presentes, aconteceu o terceiro encontro para a

realização das atividades. Dos seis períodos de aula nessa tarde, os 4 últimos ficaram destinados para a escrita das biografias. O primeiro e o segundo períodos foram utilizados pelo professor para contextualizar historicamente o Brasil durante o período da Ditadura Civil-Militar, a partir do resumo entregue na aula anterior. Após essa conversa, os alunos iniciaram a escrever as biografias de seus personagens.

No momento da escrita, a falta às aulas anteriores fez com que os grupos estivessem em momentos diferentes da atividade. Inclusive, esse número alto de faltas fez com que alguns grupos não tivessem acabado a análise interna dos documentos, acarretando em um tempo menor para a escrita/reescrita da biografia.

Esse aspecto causou mais dificuldades no grupo responsável por biografar Manoel Raimundo Soares. Os alunos membros desse grupo estiveram presentes apenas na primeira aula, em que responderam o questionário de sondagem e iniciaram o preenchimento das fichas. Dessa forma, eles tiveram menos tempo para trabalhar com os documentos. Além de um tempo menor, esses alunos já demonstravam dificuldades em História ao longo do ano, principalmente no que se refere à interpretação de textos e de documentos. Mesmo assim, conseguiram concluir a atividade, que será analisada adiante.

Os demais grupos conseguiram entregar o texto biográfico na metade do tempo estipulado, sendo possível o professor fazer uma leitura, correção e sugestões para o texto final a ser entregue ainda naquela aula.

3.5. Análise das biografias historiográficas do ensino médio

Analisando as biografias produzidas pelos estudantes de ensino médio, percebe-se que há um grau de complexidade um pouco maior que naquelas realizadas pelos alunos de ensino fundamental.

Além disso, ainda de uma forma geral, é possível notar que o engajamento de alguns grupos foi maior do que de outros, que fizeram apenas

o necessário para cumprir a tarefa, já que a sequência didática foi realizada no andamento regular das aulas, como demonstrado no capítulo anterior. Isso também é natural, já que a atividade foi proposta a toda a turma, e não apenas a um grupo de voluntários que se interessam pelo tema. A escolha de realizar a atividade durante as aulas, com toda a turma, foi feita para ver, justamente, a diversidade de relações que os estudantes seriam capazes de fazer com os documentos, com os conceitos e com a escrita biográfica.

A partir de agora, será feita uma análise de cada narrativa biográfica produzida pelos alunos. Também será levado em conta as anotações na ficha de análise interna dos documentos, bem como nas versões anteriores do texto final. Também o processo de pesquisa realizado durante as aulas e um questionário respondido ao final da atividade serão levados em conta para essa análise.

3.5.1. Luiza Augusta Garlippe

A biografia de Luiza Augusta Garlippe – produzida por um grupo de três alunos, sendo dois meninos e uma menina, que realizou a tarefa, sobretudo a escrita final, de forma a apenas cumprir o que foi pedido, sem se interessar muito pela proposta – começa com seu desaparecimento e grupo político ao qual participava. Diferente das demais, que iniciam com os dados básicos de identificação.

A narrativa construída pelos estudantes está dividida em dados de identificação, vida profissional, vida política e desaparecimento, que aparece tanto no início quanto no final do texto.

A princípio, não são feitas críticas documentais ou o uso de conceitos trabalhados em aula. Também não se verifica algum grau de empatia histórica desenvolvida. Isso se deve ao fato de que as informações apresentadas na narrativa biográfica produzida pelos estudantes foi retirada da biografia historiográfica entregue a eles para relacionarem aos seus documentos e conceitos.

Entretanto, ao analisar as fichas preenchidas pelos estudantes, onde fizeram a análise interna dos documentos, pode-se notar que houve reflexão e busca por compreensão do período estudado. Em documentos produzidos pelos militares, os alunos perceberam “*Que muitos dos militantes estavam desaparecendo*”, “*que era feita uma investigação sobre os envolvidos nos desaparecimentos e de como foi feito o julgamento de cada envolvido no ocorrido*” (documento com a versão militar sobre o paradeiro dos presos políticos, mortos e desaparecidos). Por sua vez, ao analisarem um depoimento de um sobrevivente do Araguaia, anotaram que “*os militares estavam em guerra contra os militantes e estavam caçando-os. E que muitos estavam morrendo em função disso*”.

Com essas passagens percebemos a mobilização do conceito de Terrorismo de Estado, pois os alunos falam que os militares caçavam os militantes, causando alguns desaparecimentos. Essa “caça” pode ser entendida como as prisões arbitrárias feitas pelas forças do Estado a seus opositores.

No Relatório Brasil Nunca Mais esse fato é pensado da seguinte forma: “Quando os órgãos de segurança conseguem deter uma pessoa nessas circunstâncias [vivendo na clandestinidade], desse fato não tomam conhecimento a sociedade, os tribunais, a família, os amigos e os advogados do preso” (1985, p.260). Essa passagem se conecta a ideia de sequestro como forma de prisão, conforme explicitado anteriormente seguindo Bauer (2006).

Dessa forma, mais uma vez percebe-se que o processo de realização das atividades é tão ou mais importante do que o resultado final, e que, assim, a avaliação (e nesse caso a análise) não pode ter o foco voltado apenas no instrumento mais formal, escrito e entregue ao professor. A educação escolar, na qual o processo de ensino-aprendizagem em caráter dialógico e libertador é fundamental, como a defendida por Paulo Freire e apresentada no capítulo 1, e vem ao encontro da prática realizada com os alunos.

3.5.2. David Capistrano da Costa

A biografia de David Capistrano da Costa – realizada por um grupo de 3 meninos, aparentemente interessados durante o processo, pois faziam muitas perguntas enquanto analisavam os documentos – inicia com os dados básicos de identificação.

Na sequência, os estudantes anunciam o envolvimento político de David Capistrano em 1964 como causador da perseguição sofrida por ele. Além disso, associam a escolha em mudar-se para o Rio de Janeiro, em 1965, com o contexto em que viviam, indicando certo grau de empatia histórica, pois demonstraram entender as escolhas das pessoas do passado de acordo com as possibilidades que aquele passado oferecia (LEE, 2002).

O momento de seu desaparecimento não é bem explicado, pois não aparecem os agentes desse fato. Porém, na parte final do texto, os estudantes apresentam a entrevista de um médico que testemunhou David Capistrano sendo torturado em Petrópolis, bem como um documento em que consta que David estaria preso há quatro meses. Ou seja, por mais que não esteja explícito no texto, fica a ideia de que os militares foram os responsáveis pelo desaparecimento de David Capistrano.

O que chamou a atenção foi o fato de os alunos não darem destaque à história de lutas políticas de David Capistrano, apenas citando de passagem que ele é considerado herói de guerra pela França por seu enfrentamento ao Nazismo. Essa informação só aparece como explicação para a troca de cartas entre a família de Capistrano e a embaixada francesa.

Nas fichas de análise interna dos documentos, os estudantes apresentaram informações que não estão presentes no texto final. Os alunos afirmam que conseguem perceber *“sobre a perseguição das pessoas suspeitas, pois chegando a uma conclusão de torturar ou até mesmo matar, sendo que todos foram contra o regime armado de 1964”*. Esse trecho é interessante, pois apresenta uma visão de que ninguém apoiou os militares na tomada do poder, o que contradiz o conceito de Ditadura Civil-Militar, o qual evidencia a participação ativa de segmentos civis na ditadura, conforme apresentado anteriormente, seguindo Campos (2014) e Dreifuss (1981).

Além disso, outro elemento que não consta no texto final é o de que, para os alunos, “*sobre o desaparecimento dos políticos desaparecidos [os militares] informavam mentiras aos seus familiares, [...] cobrindo a morte das vítimas e não havendo justiça*”. Eles estão se referindo ao caso dos militares soltarem informações desencontradas, soltas, dando possíveis pistas do paradeiro de pessoas desaparecidas, como foi no caso de David Capistrano, fazendo com que os familiares percam tempo procurando essas pistas, enquanto o indivíduo está preso e sendo torturado ou já está morto. Em outra ficha, essa preocupação volta: “*as pessoas eram desaparecidas e torturadas, e mantinham as informações em segredo*”. Interessante dessa passagem é a construção da frase, quando escrevem “*eram desaparecidas*”, dando a entender que não era um sumiço, mas que alguém estava fazendo as pessoas desaparecerem.

3.5.3. Ísis Dias de Oliveira

A biografia de Ísis Dias de Oliveira – escrita por um grupo de quatro meninas, que se interessam desde o início da sequência didática, fazendo perguntas e debatendo sobre os documentos – tem início com os dados de identificação e também com características pessoais: “*foi uma menina simples, talvez tímida*”, “*tinha interesse em conhecer melhor as relações do homem na sociedade*”, “*determinada sobre o que queria da vida*”. Essas informações, apesar de não poderem ser documentadas, estão presentes e fazem parte das escritas biográficas contemporâneas, conforme discutido anteriormente ao analisar a biografia de Alceri Maria Gomes da Silva, escrita pelos alunos de ensino fundamental.

Ao longo do texto, as estudantes foram escrevendo informações de forma a tornar a vida de Ísis linear e cronológica. Apesar de não fazer o debate durante o texto, anunciam que no terceiro (de um total de cinco) pedido de Habeas Corpus para Ísis, ela foi considerada foragida pelos militares, que não reconheceram sua prisão. Entretanto, várias outras fontes indicam o contrário, e as alunas escreveram e citaram essas fontes.

Depois da biografia, em forma de tópicos, as estudantes escreveram suas interpretações e “teorias” sobre o caso. No que se refere à discussão acerca da nomenclatura ao se denominarem a Isis, se foragida ou desaparecida, as alunas escreveram: “*Os relatórios do Ministério da Marinha e do Exército insistem em afirmar que Ísis está foragida. Desaparecida: vítima de algum crime. Foragida: fugindo de algum crime que cometeu*”.

O debate que travaram sobre esse assunto enquanto analisavam os documentos, conforme descrito no capítulo anterior, foi riquíssimo, mas, embora tivesse sido solicitado que aparecesse no texto final, não foram registrados os diferentes aspectos levantados sobre esse assunto pelas alunas e nem apareceram na narrativa final entregue ao término da sequência didática. Apesar disso, graças ao acompanhamento do debate por parte do professor, pode-se perceber que os estudantes mobilizaram e operaram com os conceitos e tentaram entender como foi possível que os militares escrevessem de um jeito e não de outro, o que é um indício de empatia histórica.

Outro aspecto interessante que o grupo dessas alunas levantou foi a rede de desinformação montada pelo aparato militar durante a Ditadura Civil-Militar. Primeiro, as alunas relatam que algumas informações sobre a prisão de Ísis, segundo os militares, não passou de um engano, e que ela não estava sob a custódia do Estado brasileiro. Segundo, elas narram um momento em que se confundiu Ísis com uma moça que trabalhava em uma agência de turismo, em Londres. Elas escreveram que “*tudo foi uma grande série de desinformações e que serviam apenas para confundir e repensar a cada sinal de uma esperança*”. Além disso, em suas “teorias”, as estudantes escreveram:

Nossa teoria é de que o “amigo” da família, que prometeu trazer informações (1974), ele atuava no DOPS, logo, sabia do seu paradeiro, que nos arquivos do DOPS ela se encontra falecida, e isso foi tudo armação para criar confusão e esperança na família.

Isto é, as alunas, mesmo sem citar o conceito, colocaram Ísis e sua família como vítimas de Terrorismo de Estado. Outra vez que citam esse

conceito é quando afirmam que é que “*Ísis sofreu terrorismo de Estado, logo, acabou sendo morta pelo governo e deram um jeito de sumir com seu corpo*”.

Para essa afirmação, percebe-se que as estudantes fizeram questão de deixar claro de onde tiraram essas informações, explicitando as fontes: matéria da Folha de São Paulo, matéria da revista IstoÉ, arquivo do DOPS/PR. Essa preocupação revela que estão de acordo com a prática historiográfica de apresentar as fontes, dando embasamento para suas conclusões.

Em uma das fichas de análise interna dos documentos, o grupo escreveu que era possível inferir que “*eles [os militares] desapareciam com as pessoas que se voltavam contra o governo e não explicavam aos familiares o que acontecia com os mesmos*”. Percebe-se, assim, que desde o início da sequência didática, as alunas tiveram um olhar para a questão do desaparecimento como algo realizado por agentes militares e para a desinformação aos familiares.

3.5.4. Alceri Maria Gomes da Silva

A biografia de Alceri Maria Gomes da Silva – feita por um grupo de cinco pessoas, quatro meninos e uma menina, que tiveram uma participação descontinuada no andamento da sequência didática, devido às faltas e ao rodízio de presenças – é baseada na biografia historiográfica, sendo, praticamente, uma reescrita do texto já pronto, suprimindo algumas partes e alterando a ordem das palavras de outras.

Entretanto, analisando as fichas de análise interna dos documentos, pode-se perceber vários apontamentos e reflexões importantes, o que indica que, devido à descontinuidade durante a realização da sequência didática, os estudantes provavelmente optaram por fazerem o texto da maneira que fizeram para que pudessem entregá-lo dentro do prazo estabelecido.

Um exemplo disso é quando os alunos afirmam que durante a Ditadura, “*eram eliminados e oprimidos quem não era a seu favor*”. No texto final, sobre isso, foi escrito que “*Alceri foi vítima de terrorismo de Estado, foi morta por agentes de órgão de segurança porque lutava contra a ditadura*”.

Porém, outras informações que constam nas fichas não foram comentadas ou citadas, ainda que de forma indireta, na narrativa final. O fato de Alceri ser negra e em sua Certidão de Óbito ela é apresentada como branca foi relatado nas fichas e não apareceu no texto final. Também o fato da irmã de Alceri, Valmira, ter se suicidado “*pois estava sentindo-se culpada por ter deixado a irmã ter se mudado do apartamento em que viviam e ir para São Paulo*” não está presente no texto final.

Essa biografia é mais uma demonstração da importância de refletir e avaliar todo o processo de produção dos estudantes, e não apenas uma avaliação final, mesmo que ela não seja uma prova tradicional, pois os motivos para fazer ou não, ir bem ou não em uma avaliação é muito subjetivo. Acompanhar o desenvolvimento da construção do conhecimento dos alunos, suas descobertas, inquietações e lacunas deixadas é fundamental para que possamos perceber a aprendizagem dos estudantes.

3.5.5. Flávio de Carvalho Molina

A biografia de Flávio de Carvalho Molina – feita por um grupo de quatro meninas, que demonstraram bastante interesse durante a realização das tarefas – apresenta em sua maior parte, os debates e análises feitas na narrativa final, bem como interpretações sobre os documentos analisados.

As alunas usaram o conceito de terrorismo de estado de uma maneira que se encaixasse no texto. Quando afirmavam que ele foi torturado até a morte, escreveram que Flávio foi “*vítima de terrorismo de Estado, onde o governo o reprimiu por ser contra a ditadura*”. Em outros momentos em que se pode perceber o terrorismo de Estado, as alunas não fizeram ligação direta com o conceito, como por exemplo, quando elas escreveram que as ossadas de Flávio estavam enterradas no cemitério de Perus “*com o nome falso de Álvaro Lopes Peralta, mesmo o governo sabendo que esse era um nome falso de Flávio*”.

Elas chegaram a essa conclusão após a leitura da certidão de óbito em nome de Álvaro e de uma ficha de controle de Flávio que constava como um

dos nomes falsos usados por ele, justamente o de Álvaro Lopes Peralta. Assim, podemos notar a construção do conhecimento histórico, uma vez que, da análise de duas fontes diferentes do mesmo período histórico, elas chegaram a uma informação que não estava explícita em nenhum documento.

Sobre os nomes falsos e as fichas dos militares para o controle dos opositores, as alunas perceberam que em alguns documentos, Flávio e os demais opositores à Ditadura eram chamados de terroristas. Nos debates em aula, durante a realização da tarefa, as estudantes afirmaram que eles eram chamados assim porque os documentos eram produzidos pelos militares, porém, esse debate não apareceu no texto final nem nas fichas de análise.

Além disso, o que não aparece no texto, mas está presente nas fichas de análise interna dos documentos, é o fato de os militares terem serviços de informações contra quem não era a favor da ditadura e que esse sistema tinha um monitoramento com a ficha de cada pessoa que se opunha ao governo.

No que se refere à empatia histórica, as estudantes conseguiram evidenciar que as escolhas de seu personagem estão intimamente ligadas ao contexto em que ele vivia, sobretudo na passagem em que destacam a escolha de Flávio sair da casa dos pais para que a Ditadura não os perseguisse como a ele mesmo.

3.5.6. Manoel Raimundo Soares

A biografia de Manoel Raimundo Soares – feita por um grupo de quatro estudantes, sendo uma menina e três meninos, que demonstraram algumas dificuldades de compreensão do que a sequência didática exigia –, assim como a do grupo responsável por Alceri Maria, foi escrita apenas a partir da biografia pronta entregue aos estudantes para que comparassem com suas anotações sobre os documentos.

Ao analisar as fichas de análise interna preenchida pelos estudantes, pode-se perceber que as informações anotadas, além de não aparecerem no texto final, partem muito do campo da especulação, como por exemplo, quando afirmam que *“a morte do sargento fará com que as pessoas comecem a lutar*

mais pelos direitos e não desistirem". Essa passagem, respondendo a questão sobre o que a fonte permitia inferir sobre o Brasil durante a Ditadura Civil-Militar, nos mostra que a empatia histórica foi desenvolvida de forma inconstante por esse grupo, uma vez que escreve como se o fato tivesse acontecido no presente, e com esperanças de que futuramente isso pudesse gerar alguma consequência para as lutas da população.

Ao mesmo tempo, os alunos apresentaram uma construção do conhecimento histórico interessante, com nítida empatia histórica desenvolvida ao afirmarem que a morte de Manoel *"repercutiu bastante na época, e como foi em 1966, ainda não havia censura nos jornais"*. Essa informação não estava de forma explícita em nenhum documento pesquisado por eles. Eles associaram a vastidão de capas de jornais citando o caso com a data da morte e também com a data de promulgação do ato institucional número 5, que oficializou a censura prévia no Brasil.

Além disso, os estudantes fizeram anotações no que diz respeito à opressão que os órgãos de segurança faziam a quem era oposição aos militares: *"Quem se colocasse no caminho da ditadura militar, o DOPS torturava os prisioneiros até a morte e prendia os civis que atravessavam o caminho deles"*. A construção da frase, ainda que exagerada, demonstra que os estudantes conseguiram perceber que tanto militares quanto civis poderiam ser (e eram) presos, torturados e mortos pelo Estado, ainda que o conceito de terrorismo de Estado não tenha aparecido de forma explícita.

3.5.7. Estudantes avaliam o processo

No dia 12 de janeiro, os alunos responderam a alguns questionamentos sobre o processo de construção da biografia, sobre a construção do conhecimento histórico e sobre a atividade que tinham acabado de fazer (apêndice 5).

As perguntas foram: 1- O que é um preso político e um desaparecido político? 2- Qual teu personagem? O que você aprendeu sobre ele? 3- Quais os documentos que você analisou para a realização da atividade? 4- O que

você aprendeu sobre o período da ditadura Civil-Militar brasileira com essa atividade? 5- Você acha que é possível aprender sobre um período da história a partir do estudo de biografias? Justifique. 6- Você acha que é possível aprender sobre um período da história a partir do estudo de documentos produzidos na época? Justifique. 7- Que avaliação você faz da atividade (pontos positivos/negativos/sugestões)?

Sobre a primeira pergunta, a intenção era perceber se houve e qual o aprendizado sobre esse tema, uma vez que foi feita uma pergunta parecida no questionário de sondagem. Antes, de 12 questionários de sondagem respondidos, oito afirmavam não saber o que era um desaparecido político, enquanto que dos outros quatro, dois responderam que um desaparecido político é quando “os militares sumiam (ou ‘desapareciam’) com quem era contra o governo”. Por sua vez, os outros dois alunos não indicavam relação entre os militares e os desaparecidos.

Ao término da atividade, com esse novo questionário, as respostas mudaram. De um total de 14, oito afirmaram que um preso político era alguém que foi preso por motivos políticos, o mesmo motivo do desaparecimento. Ainda que não deixaram explícito em suas respostas o fato do “desaparecimento” ser uma estratégia dos militares de não se responsabilizarem pelas mortes, pode-se perceber que os estudantes não associaram mais com a prisão ou desaparecimento de um político, mas sim com a motivação da prisão.

Três alunos mantiveram relacionando o conceito de “preso político” com a prisão de um político. Dois deles não estavam presentes em nenhuma parte da atividade proposta na sequência didática, portanto, é compreensível que suas respostas se pareçam com as da sondagem de outros colegas. O outro aluno, apesar de manter a ideia de “político preso”, acrescentou que “quando um político morria, era dado como preso ou desaparecido”.

Os outros três alunos deram respostas que merecem destaque. Um deles respondeu: “Pessoas que desapareciam (na maioria das vezes eram mortas) ou foram presas na ditadura militar por ser contra o governo”. Nesse caso, percebe-se que estão presentes elementos importantes para a

compreensão do que é um “desaparecido político”. Primeiro, ele não associa as prisões e/ou desaparecimentos com políticos, mas pelo fato de ser contra o governo. Segundo, relaciona os desaparecimentos com mortes. Terceiro, demonstra o período de tempo em que isso aconteceu: “na ditadura militar”.

Esse mesmo aluno, no questionário de sondagem, respondeu da seguinte forma: “Pessoas importantes que sumiam na época da ditadura militar”. Dessa forma, podemos perceber como a ideia em torno de um “desaparecido político” ficou mais complexa e sofisticada, atingindo, assim, um dos objetivos da sequência didática proposta.

Esses elementos também aparecem, ainda que de forma menos elaborada, na resposta de outro aluno: “Quem era contra a ditadura militar, sumia, era maltratado e torturado, ou até mesmo morria”. Essa definição apresenta o período de tempo, a motivação e o fato da morte. Infelizmente, esse aluno não estava presente na aula em que o questionário de sondagem foi respondido, não nos sendo possível comparar suas respostas.

O terceiro e último aluno cuja resposta merece destaque respondeu da seguinte forma: “Preso político é alguém que foi contra o governo ou regime militar. Desaparecido político são os que foram vistos como suspeitos, sequestrados e até mesmo mortos”. Nesse caso, também se percebe os três elementos constitutivos do conceito de desaparecido político. Na sondagem, esse estudante respondeu que um desaparecido político seria “um político sumido, que parou de ser conhecido ou sequestrado”. Dessa forma, também podemos notar a mudança em seu entendimento sobre os desaparecidos políticos, sobretudo nas motivações do desaparecimento e no período de tempo em que aconteceu.

As respostas referentes à pergunta sobre o personagem e o que os estudantes aprenderam sobre ele, em sua maioria, foram embasadas nas biografias prontas que receberam durante a sequência didática. Do total, nove respostas tinham trechos da biografia dos personagens, sobretudo dados de identificação e filiação partidária ou de movimento político.

Duas respostas, ainda que apenas com informações básicas, teve uma escrita bem pessoal dos alunos, isto é, não foi cópia de nenhum lugar, apenas o que eles sabiam de memória.

Uma dessas respostas, soma-se a outras três no que diz respeito à sensibilidade com os personagens biografados. Em uma delas, sobre David Capistrano, o aluno escreveu que a família, após seu desaparecimento, lutou por justiça, pois acreditava que ele estava preso pelos militares e que nunca encontraram o seu corpo. As outras três respostas que apresentam sensibilidade com os biografados foram feitas sobre Ísis Dias de Oliveira.

Uma menina respondeu da seguinte forma: *“Ela parecia ser uma mulher de personalidade forte, que foi contra as ideias políticas da época”*, ou seja, a aluna descreveu a personagem a partir de um ponto de vista em que ressaltava a questão de gênero.

Outra menina respondeu que *“era uma mulher boa, estudiosa e inteligente. Foi lutar pelos seus direitos e pela sua pátria, acabou desaparecendo, porém, ela sabia que algo iria acontecer a ela”*. Nesse caso, além da questão de gênero, a estudante escreveu sobre o conhecimento por parte de Isis do perigo que ela corria por enfrentar a Ditadura.

A terceira e última menina escreveu:

[...] ela era uma pessoa boa, estudiosa, e por não concordar com o governo acabou sofrendo repressão. Ela já tinha em mente que poderia acontecer algo com ela, pouco tempo depois começou a fugir, apareceu machucada na casa de amigos e acabou desaparecendo.

Assim como a resposta anterior, essa estudante afirma que Ísis sabia dos riscos que corria e mesmo assim resolveu continuar na resistência contra a Ditadura no Brasil.

Esse conjunto de respostas, ainda que essas questões não estejam tão explícitas na redação final da biografia entregue para o professor, nos permite perceber que alguns dos estudantes sensibilizaram-se com os biografados, a partir da leitura e interpretação dos documentos da época.

Outro ponto que se destaca dessa mesma pergunta diz respeito à empatia histórica, pois alguns alunos fizeram relação entre o personagem biografado e o contexto em que eles viveram, historicizando sua vida e suas escolhas. Por exemplo, as próprias respostas sobre Isis citadas anteriormente, em que a colocam dentro de um determinado contexto e indicam as possibilidades e conhecimentos que ela tinha. Ou seja, podemos conectar sensibilidade, empatia e ensino de História, num trabalho envolvendo o engajamento do professor com uma questão cidadã.

Outro exemplo foi uma resposta de um aluno que biografou David Capistrano onde afirma que: “*ele foi um político que foi contra o regime de 1964 e devido a isso ele sofreu consequências, tendo que fugir e, quando voltou ao Brasil, foi desaparecido*”. A construção da frase pelo estudante é interessante, pois, além de apresentar causalidade entre os fatos – fuga e desaparecimento como consequência de sua posição contrária à Ditadura Civil-Militar – ele coloca o desaparecimento como uma ação que David Capistrano sofreu.

No que se refere à terceira pergunta, sobre os documentos usado pelos alunos, todos os 14 estudantes elencaram os documentos analisados nas fichas. Entretanto, apenas três estudantes colocaram como documento a biografia que eles receberam para tecer comparações com suas análises. Esse fato pode significar que a maioria dos estudantes percebe como documento histórico apenas o que foi produzido no período a ser estudado, e não os estudos sobre o tema.

Por sua vez, na quarta pergunta, sobre o que os estudantes aprenderam sobre o período da Ditadura Civil-Militar, de um total de 14 respostas, em sete foram citadas questões referentes à falta de liberdade de expressão e de opinião e censura.

Oito questionários apresentavam como características do período temas como tortura e morte. Desses alunos que citaram esses aspectos, dois deram ênfase a alguns pontos específicos. O primeiro estudante escreveu que “*muitas pessoas morreram nessa época, incluindo políticos*”. Esse aluno trabalhou com a biografia de David Capistrano, que era, dentre outras coisas,

um político. Isso pode explicar os motivos para essa ênfase na resposta. Também pode-se pensar que o estudante não considerava os outros militantes como agentes políticos, por não estarem dentro da lógica política partidária.

O segundo estudante resolveu enfatizar que “*havia tortura e sequestro, mas apenas com aqueles contra o regime*”. Essa é uma forma discreta de manutenção de um discurso que o aluno já trazia consigo de que os militares prendiam, torturavam e matavam apenas quem lutava contra a ditadura. Infelizmente, não foi possível fazer um debate sobre esse tema em específico com toda a turma, para verificar se havia mais alunos com essa ideia.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que apenas um aluno escreveu sobre toque de recolher, imposto pelos militares à população. Diferentemente do questionário de sondagem, onde a enorme maioria da turma elencou isso como um conhecimento que eles tinham sobre o período.

A quinta pergunta, sobre a possibilidade de aprender história a partir de biografias, traz elementos importantes sobre como os alunos perceberam a aprendizagem durante o processo da sequência didática. Nove estudantes escreveram que conhecendo a história da vida das pessoas da época é mais fácil de aprender, porém não colocaram quais as facilidades que esse tipo de estudo permite.

Ao mesmo tempo, nas respostas dos outros estudantes há uma riqueza de reflexões sobre essa problemática. Em uma dessas respostas, um aluno diz o seguinte: “[...] *pode-se analisar muitas informações da época observando os atos do personagem*”, no mesmo sentido, outra aluna escreveu que “*conhecendo a história de uma pessoa que viveu nesse período, através de seus costumes e estilo de vida, podemos tirar várias conclusões do período*” e uma terceira aluna completa afirmando que “[*o estudo de biografias*] *relata o que a pessoa viveu na época daquele fato ocorrido, e isso conta muito sobre aquele período*”. Esses três alunos, de forma mais explícita, embora a ideia também aparecesse em outras respostas, trazem reflexões que se aproximam do que Carlo Ginzburg defende, quando afirma que:

Alguns estudos biográficos mostraram que um indivíduo medíocre, destituído de interesse por si mesmo – e justamente por isso representativo – pode ser pesquisado como se fosse um microcosmo de um estrato social inteiro num determinado período histórico (2006, p.20).

Assim como Ginzburg afirma que esse não é o caso do moleiro Menocchio nem por sonho, esse também não é o caso dos biografados pelos estudantes, pois eles não são representantes do cidadão médio que viveu durante o período da Ditadura Civil-Militar. Eles fizeram parte de um grupo de pessoas que, de alguma forma, lutaram contra a Ditadura e acabaram sendo mortos em decorrência dessa luta.

Nesse sentido, um estudante respondeu a essa questão afirmando que a aprendizagem era possível “*se a pessoa estava ligada ao assunto e se estava presente nesse período*”, ou seja, para esse aluno, não é qualquer pessoa biografada que vai auxiliar na aprendizagem sobre um determinado período histórico. Schmidt, sobre esse aspecto, salienta “a importância de se incorporar os subalternos no panteão dos biografados, não por um ranço populista, mas porque estes indivíduos comuns podem permitir outros olhares sobre a história” (2000, p.54). Isto é, estudar as histórias de vida de diferentes personagens que não os “grandes vultos” da história, nos permite outras formas de compreensão do período estudado. Portanto, abrindo possibilidade para outros ensaios biográficos em sala de aula, derivados deste.

A sexta pergunta, sobre a possibilidade de aprender história a partir de documentos, traz 13 respostas afirmando que é possível e mais fácil aprender com os documentos e apenas uma resposta dizendo que é mais difícil. Nessa resposta negativa, o aluno escreveu: “*acho que seria mais difícil de porque a caligrafia era muito feia e a escrita não era legível*”, portanto, a dificuldade levantada pelo aluno não foi pelo uso do documento em si, mas pela dificuldade de ler alguns documentos. Mesmo assim, esse ponto é importante para pensarmos no material que oferecemos aos estudantes, e nas dificuldades extras que eles podem ter para fazer uma análise e reflexão sobre o documento e o período histórico.

As outras respostas foram menos sofisticadas do que as sobre a pergunta anterior. Em sua enorme maioria, os estudantes responderam que era possível aprender com os documentos da época porque eram da época estudada. Três estudantes responderam que ler documentos “*é mais legal que ler livros*”.

Uma aluna escreveu sobre a disponibilidade dos documentos: “[...] *se a gente tiver os documentos disponíveis é possível aprender todos os conteúdos de história, no ano todo*”. Cada vez mais, com recursos disponíveis na Internet, é possível encontrar documentos e fontes primárias sobre os mais diversos períodos da história. Cabe ao professor, se for do seu interesse, a tarefa de vasculhar e encontrar esse material para trabalhar com os alunos, lembrando também da responsabilidade de arquivos e de museus na divulgação e publicização de seus materiais.

A última pergunta do questionário, uma avaliação sobre a atividade realizada, também nos permite perceber como os alunos perceberam os objetivos da sequência didática e o que eles aprenderam com as tarefas. Quatro alunos foram sucintos em suas avaliações, escrevendo que gostaram da atividade, pois aprenderam mais sobre o período da Ditadura.

Por outro lado, os demais alunos fizeram reflexões mais profundas sobre a atividade. Além da questão de terem aprendido sobre o período estudado, um aluno e uma aluna destacaram o fato da atividade ter sido realizada em grupos, podendo, dessa forma, debater e discutir sobre as informações obtidas nos documentos.

Sobre a quantidade de informações, temos duas visões diferentes. Um aluno escreveu que a atividade foi muito boa “*para o aluno aprender a buscar as informações para seu trabalho com o pouco conteúdo que tem*”. Por outro lado, outro aluno escreveu que a atividade era “*mais fácil de aprender, pois você já tem tudo que precisa nas mãos, os documentos*”. Dessa forma, pode-se perceber que um aluno achou as informações de forma mais fácil que o outro, até porque eles analisaram e trabalharam com conjuntos diferentes de

documentos, o que pode ter levado a essas visões diferentes sobre o acesso à informação.

Alguns alunos, além de desenvolverem algum grau de empatia histórica, desenvolveram também uma empatia (na concepção tradicional da palavra) com os personagens. Uma aluna escreveu que *“esse foi um dos melhores trabalhos já feitos, superinteressante, praticamente vivenciamos o que cada personagem passou e isso foi fantástico! Sugiro que faça mais trabalhos assim”*.

Por fim, dois estudantes escreveram sobre o processo de realização da atividade. Uma aluna escreveu: *“[...] foi um estudo interessante, saber sobre a vida de alguém e tentar ‘desvendar’ o que aconteceu com ela”*. Nesse mesmo sentido, outro estudante afirmou que a atividade foi *“muito boa para trabalhar em grupo e ‘investigar’ a história de uma pessoa e com isso aprendemos sobre o período”*.

O uso das expressões *“desvendar”* e *“investigar”* nos permite perceber que a construção do conhecimento é interessante para o aluno. Não precisamos dar o conhecimento pronto ao estudante para que ele o aprenda/absorva/tome para si. Essa questão vai ao encontro da resposta de outra estudante, que afirmou: *“Gostei muito dessa atividade, pois conseguimos aprender bastante e não ficamos entediados, pois ficamos curiosos para saber das histórias”*.

Promover a curiosidade é uma das atribuições do professor. Paulo Freire, sobre isso, afirma:

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do objeto ou achado de sua razão de ser. Um ruído, por exemplo, pode provocar minha curiosidade. Observo o espaço onde parece que se está verificando. Aguço o ouvido. Procuo comparar com outro ruído cuja razão de ser já conheço. Investigo o espaço. Admito hipóteses várias em torno do possível origem do ruído. Elimino algumas até que chego a sua explicação. (2006, p. 88).

Paulo Freire destaca a importância da curiosidade em sala de aula e na vida das pessoas. Para esse autor, devemos ser curiosos mesmo nas nossas curiosidades. Portanto, além de promover aos estudantes a prática do trabalho do historiador, também foi instigada a curiosidade e trabalhada a capacidade de resolver problemas, cruzar fontes, estabelecer comparações, interpretar diferentes tipos de textos, ou seja, algumas das competências e habilidades esperadas para o último ano do ensino fundamental e para o ensino médio.

3.6. Conjunto de Documentos

Ao refletir sobre os conjuntos de documentos disponibilizados para os alunos realizarem a sequência didática, podemos perceber que os estudantes se saíram melhor com alguns documentos do que com outros. Procuraremos explicitar as possíveis razões para que isso tenha ocorrido a partir de agora.

Os grupos que refletiram sobre o personagem de forma mais complexa e profunda foram os dois grupos que trabalharam com os documentos sobre Ísis Dias de Oliveira. Sobre ela, os alunos tinham, além de uma foto, a certidão de óbito, a certidão de casamento e o trecho de um livro onde constava uma carta escrita por sua mãe. Além disso, esse trecho apresenta informações de que militares reconheceram sua morte.

O fato de esse conjunto ter documentos que tinham informações conflitantes, como a forma de se referir à Ísis (foragida ou desaparecida), bem como informações pessoais e sentimentais sobre a personagem, pode ter despertado a curiosidade dos estudantes em se aprofundar no caso. O conjunto não tinha respostas prontas sobre as circunstâncias da morte de Ísis e nem como se deu sua prisão. Mais uma vez, o fato de estar em aberto a história da personagem pode ter contribuído para as reflexões dos alunos.

Em oposição a isso, temos o conjunto de documentos de Manoel Raimundo Soares, onde constam capas de jornal noticiando sua morte, o encontro de seu corpo e a investigação das circunstâncias da morte. Além disso, também está presente um longo trecho da ata da CPI aberta pela

Assembleia Legislativa do estado do Rio Grande do Sul para apurar o caso. Ao preparar o material, pensei que os estudantes pudessem tirar muitas informações da Ata, pois ela conta com muitos detalhes. Entretanto, por ser um documento grande, por estar com a letra um pouco pequena e por não despertar curiosidade nos alunos, pois todas as respostas estavam prontas, bastando aos estudantes apenas encontrá-las, ambos os grupos que trabalharam com esse conjunto não se envolveram muito com a tarefa.

Caso parecido é o do conjunto de documentos de David Capistrano da Costa, onde constam a certidão de nascimento, um relatório sobre o seu desaparecimento, uma carta da Embaixada Francesa e uma ficha de um setor da inteligência do militares com as informações de sua prisão. Assim como o conjunto de Manoel Raimundo Soares, o de David Capistrano tinha bastantes informações sobre o personagem, sobretudo no relatório. Mais uma vez, os alunos não foram instigados pelos documentos a completar informações, apenas encontrá-las nos documentos.

O que não é o caso do conjunto de documentos referentes à Alceri Maria Gomes da Silva. Nesse, também estava presente um trecho de uma carta de sua mãe, contrapondo a visão oficial apresentada pelos militares. Esse fato nos permite afirmar que os alunos que realizaram a tarefa deram preferência a casos onde havia dúvidas, questões em aberto, contradição de informações, cabendo a eles, após a leitura crítica e análise dos materiais, escreverem suas próprias conclusões sobre os casos.

O mesmo acontece com o caso do conjunto de Flávio Carvalho Molina. Nesse, há informações sobre dois personagens, Flávio e Álvaro Lopes Peralta. O objetivo era que os alunos compreendessem a estratégia de militantes de usar nomes falsos para dificultarem sua captura pelos órgãos de segurança. Também era esperado que os alunos percebessem o fato de os militares saberem que Álvaro era o nome falso de Flávio, e mesmo assim fazer toda uma documentação com o nome falso, a fim de esconder a prisão e morte de Flávio Molina. Apesar das dificuldades encontradas, os alunos conseguiram fazer

essa ligação entre os dois nomes do personagem e a prática do terrorismo de Estado do governo brasileiro.

O conjunto de documentos de Luiza Augusta Garlippe, após a realização da atividade pelos estudantes, foi o que apresentou um grau de dificuldade de interpretação mais alto. Isso se deve ao fato de que não estão presentes explicitamente as informações sobre a personagem, como nos casos de Manoel Soares e de David Capistrano, nem aparecem informações contraditórias tão abertas como nos casos de Alceri Maria, de Ísis Dias de Oliveira e Flávio Molina. Os documentos sobre Luiza Garlippe contam com um depoimento de um sobrevivente da guerrilha do Araguaia, que cita, em seu depoimento o fato de ter conhecido “Tuca”, que em outro documento aparece como um dos apelidos de Luiza. Além disso, os documentos produzidos pelos militares só contam com informações como grupo político ao qual participava e os apelidos. De qualquer forma, os estudantes conseguiram refletir sobre a personagem, ainda que não tenha aparecido nos textos finais, como explicitado anteriormente.

Assim, a forma com que os estudantes trabalharam e se envolveram com os documentos, além do interesse individual de cada estudante, também é um reflexo dos documentos com os quais eles mexeram. Não seria justo exigir reflexões e conclusões mais profundas de um grupo que trabalhou com documentação extensa, onde tinha um relato completo sobre o tema e a personagem, assim como não poderia ser cobrado um grupo de apresentar muitas informações sobre um personagem na qual os documentos trazem questões em aberto.

Dessa forma, a escolha dos materiais a ser disponibilizado aos estudantes é fundamental. Essas reflexões sobre os documentos serão levadas em conta para a seleção de novos documentos de outros personagens para as demais turmas que realizarão essa sequência pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entrar em um programa de pós-graduação em Ensino de História, acreditamos ser capazes de fazer uma investigação científica onde encontraremos resultados satisfatórios e apresentaremos as soluções para a educação e para o ensino de história, sobretudo por ser uma pesquisa realizada por professores da Educação Básica.

À medida que vamos avançando na pesquisa, que começamos a tomar contato com outras pesquisas realizadas e, com isso, aumentando nossa percepção e nossa maturidade acadêmica, podemos perceber que as “soluções” ou “resultados” são a menor parte das contribuições de uma pesquisa em nível de mestrado. Assim como nas atividades realizadas pelos estudantes aqui analisadas, o mais importante é o processo da pesquisa, seu desenvolvimento, suas descontinuidades e mudanças de rumo.

É sobre esse viés que se pretende apresentar algumas considerações sobre o processo de elaboração desta dissertação. Essas considerações estão divididas na análise da produção dos alunos, na análise dos materiais e em algumas possíveis sugestões a outros professores.

Após o desenvolvimento dessa pesquisa, a primeira coisa que se pode afirmar em relação à atividade de escrita de biografias de desaparecidos políticos da Ditadura Civil-Militar no Brasil em sala de aula é a defesa de sua manutenção enquanto recurso didático efetivo para a aprendizagem em história por parte dos estudantes da educação básica.

Essa defesa não se sustenta apenas por ser uma forma supostamente “inovadora” de apresentar esse período aos estudantes, mas por estar pautada em teorias há muito tempo discutidas no campo do Ensino de História, e por ser uma atividade que coloca os alunos e alunas como protagonistas do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando-os a construção do conhecimento histórico.

A construção do conhecimento histórico é potencializada pela empatia histórica, conceito desenvolvido Peter Lee e fundamental para essa pesquisa. Lee entende que a aprendizagem em história é mais significativa quando os alunos conseguem pensar o passado a partir das possibilidades e saberes que as pessoas do passado tinham, sem julgá-las pelos saberes que temos no presente sobre esse passado, tudo isso através da interação do estudante com documentos da época estudada.

Assim, a aproximação do estudante de educação básica com o trabalho historiográfico é promovida pelos professores, a fim de melhorar a aprendizagem histórica. Essa aproximação é importante, pois, para ensinar história, não basta fornecer dados sobre o passado, assim como para aprender história não basta acumulá-los.

A aprendizagem histórica se dá na compreensão de como as narrativas históricas são construídas e, na própria interpretação sobre o passado através de métodos e teorias do domínio historiográfico.

O entendimento do conceito de empatia histórica foi se modificando ao longo da pesquisa, e isso trouxe desdobramentos tanto na construção da sequência didática quanto no olhar sobre o ensino de história. Ao iniciar o projeto de pesquisa, acreditava que empatia histórica estava ligada a se colocar no lugar de outro, desde que esse outro seja alguém do passado. Assim, a primeira ideia de atividade proposta aos alunos foi um jogo *online* sobre um personagem fictício que viveu durante a Ditadura Civil-Militar. Nesse jogo os estudantes deviam pensar como agiriam se estivessem no lugar do personagem.

Com mais leituras sobre empatia histórica esse jogo foi deixado de lado e a atividade secundária, construção de biografias, se tornou o carro chefe dessa pesquisa. A escrita biográfica, seguindo os pressupostos historiográficos, está intimamente ligada à empatia histórica, pois foca em escolhas pessoais, de um determinado período, a partir de fontes primárias, além de possibilitar um debate sobre o indivíduo e o contexto.

Ao mesmo tempo, o uso de fontes, a análise dessas fontes e a escrita biográfica coloca o aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Sobre esse aspecto, Selva Guimaraes Fonseca afirma que:

Nós professores de história, sabemos que o desenvolvimento do aluno, como sujeito social, com capacidade de análise e intervenção crítica na realidade, pressupõe a compreensão da história política do país, dos embates, projetos, problemas e dificuldades nas relações entre Estado e sociedade, na construção da democracia (2003, p.136).

Dessa forma, nessa pesquisa, o protagonismo dos estudantes foi estimulado a partir de uma proposta didática intimamente ligada com a história política e com as relações entre Estado e sociedade.

Essa pesquisa deixa claro que a aprendizagem histórica está presente não apenas na atividade final entregue pelos estudantes, mas em todo o processo de realização da mesma, pois muitas vezes os debates, reflexões, questionamentos ao longo da atividade apresentam construção do conhecimento histórico que não estarão no texto formal entregue ao professor. Portanto, é muito limitado ter foco apenas nas produções finais, seja de estudantes, seja de professores, quando a pergunta de pesquisa tem a ver com processos de construção de conhecimento histórico.

Esse tipo de conclusão também demonstra, para professores em formação, que podem se desprender do afã de ter que mostrar resultados "prontos" e que atentem para proporcionar momentos de estudo com os documentos, pois nessas ocasiões, reflexões e *insights* importantes podem aparecer. É relevante, também, acompanhar esses processos como professor, estimulando a aprofundarem respostas e a fazer cruzamentos ou questionamentos que não pensaram sozinhos.

Ainda nesse sentido, percebe-se que em várias biografias os alunos não escreveram no texto final seus apontamentos das fichas de análise e de seus debates. Assim, em uma pesquisa sobre aprendizagem dos alunos, quando não se criam ferramentas para acompanhar o processo, se perde muita

coisa. Portanto, é muito limitado ter foco apenas nas produções finais, seja de estudantes, seja de professores, quando a pergunta de pesquisa tem a ver com processos de construção de conhecimento histórico. Ou seja, temos duas considerações relevantes, sobre o mesmo aspecto: uma da ordem da pesquisa, outra da ordem do ensino.

O fato de os estudantes não escreverem em seus textos finais suas considerações e análises dos documentos pode ter várias interpretações. Uma delas é a de que essas interpretações podem ser encaradas pelos estudantes como não passíveis de estar no texto “sério” a ser entregue ao professor para avaliação.

Isso também pode ser explicado pelo fato de que a sequência didática proposta aos estudantes foi realizada nos períodos regulares da aula, isto é, não foi realizada em turno inverso, ou com um grupo reduzido de alunos, que demonstrassem interesse em realizar esse tipo de atividade. A sequência didática fez parte do currículo anual de trabalho nas duas escolas e, assim, apresentou toda a diversidade de desejos, interesse, disposição, que nós professores enfrentamos todos os dias.

Alguns grupos colocaram suas reflexões na biografia entregue ao final do processo, porém, elas estavam separadas do texto, como se a interpretação que eles fizeram a partir da análise de fontes, cruzamento com a historiografia existente e o uso explícito ou não de conceitos não fosse conhecimento histórico.

Outra possibilidade para os conhecimentos produzidos pelos alunos não aparecerem no texto final pode ser a compreensão que eles têm do que seria uma biografia, o que fica evidente no questionário prévio aplicado. Nesse questionário, na questão referente à biografia (Que tipo de informações podem aparecer, em geral, em uma biografia), os alunos responderam que uma biografia é um texto que “fala as coisas mais importantes de uma pessoa”, enquanto outros escreveram que é um “resumo da vida de uma pessoa” ou ainda a “história real de uma pessoa”. Portanto, como suas interpretações não

estavam no texto historiográfico, nem nos documentos, não poderiam estar também no seu texto final.

De toda a forma, como foi possível observar no ensino médio, a partir da atividade de avaliação sobre a sequência didática, por exemplo, os estudantes como autores de biografias aprenderam sobre Ditadura Civil-Militar, a resistência a esse regime e sobre direitos humanos. Ou seja, pela empatia histórica e pelas sensibilidades, os estudantes aprenderam, produziram, questionaram ou, no mínimo, foram incomodados por essas questões. Assim, pode-se notar a potência que essa sequência didática, apoiada por conceitos sofisticados, possui, aliadas a ação de um professor que busca estimular o raciocínio, a crítica e a curiosidade.

Alguns alunos do ensino médio, ao fazerem uma avaliação da atividade desenvolvida, salientaram que ela foi interessante pelo fato de os deixarem curiosos, com vontade de desvendar os acontecimentos de seus personagens. Isso nos permite perceber que a construção do conhecimento é interessante ao aluno. Além disso, nos permite entender que devemos reconhecer que o estudante é capaz de produzir conhecimento e que já traz consigo muitos saberes. Assim, não precisamos dar o conhecimento ao estudante como algo pronto e acabado.

Rüsen aborda esse aspecto ao falar em Consciência Histórica e na mudança do foco da didática da história nos anos 1960, do ensino para a aprendizagem em história. Sobre isso, Cerri afirma que:

Se o ensino de história implica o gerenciamento dos objetivos curriculares e das concepções de tempo e de história que os alunos já trazem consigo desde fora da escola, então o professor de história definitivamente não é um tradutor de conhecimento erudito para o conhecimento escolar, um simplificador de conteúdos. É, sim, um intelectual capaz de identificar os quadros de consciência histórica subjacentes aos sujeitos do processo educativo – inclusive o seu próprio – e de assessorar a comunidade na compreensão crítica do tempo, da identidade e da ação na história (2011, p.18).

Isto é, os estudantes já trazem conhecimentos sobre o passado antes de entrarem na escola ou na aula de história, uma vez que a consciência histórica, já explorada no capítulo 1, está ligada ao fato de como operamos mentalmente para interpretar nossa experiência no tempo, compreendendo o presente e projetando um futuro, sem, necessariamente, a intervenção de um professor.

Dessa forma, podemos dizer que a aprendizagem histórica não está ligada apenas à sala de aula. Sendo assim, uma das etapas pensadas para a atividade com os alunos que ficou faltando foi a de publicizar os textos dos estudantes. A forma de tornar públicas as escritas biográficas deles ainda não havia sido decidida, se em formato de folder, livreto, online. De todo modo, devido ao calendário escolar, não tive tempo hábil de fazer essa importante etapa, pois seria o momento de retirar o conhecimento histórico produzido pelos estudantes de dentro da sala de aula e apresenta-lo à comunidade escolar.

Outro momento em que o calendário escolar impossibilitou de acontecer foi uma roda de conversa entre os alunos, para que o conhecimento de cada grupo fosse compartilhado com os demais alunos da turma, sendo possível a comparação entre os personagens e períodos em que eles foram desaparecidos.

Essas duas etapas seriam mais uma fonte de análise sobre a aprendizagem histórica, tanto em sala de aula, como fora do ambiente escolar. Elas ainda podem fazer parte de uma nova pesquisa ou da continuidade desta.

Finalizando, cabe ressaltar que não basta "lembrar" ou "não esquecer" o que aconteceu a Ditadura Civil-Militar no Brasil. É preciso refletir sobre ela, questionar as evidências e produzir outras narrativas, levando em conta a autoria dos jovens e sua sensibilidade com esse passado que não passa, ficando, assim, nítida a relevância da empatia histórica para esse tipo de aula de história.

Assim, sendo uma pesquisa em ensino de História, feita por um professor de História comprometido com a autonomia, a emancipação e o

potencial pedagógico da História, não mais como história exemplar, a construção teórico-metodológica e as escolhas didáticas proporcionaram uma abordagem respeitosa - mas problematizadora - das perspectivas de cada estudante. E cada um deles, dentro de seus limites e interesses, teve respeitado seu direito de aprender uma questão socialmente relevante, comprometida com a defesa dos Direitos Humanos e com a construção de futuros em que ditaduras, terrorismo de estado, tortura e todo o tipo de violência estrutural não estejam mais no horizonte.

REFERÊNCIAS

ANHORN, Carmen T. Gabriel; COSTA, Warley. Currículo de história, política da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.36, n.1, 2011, p.127-146. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> acessado em 20/12/2016.

ARAUJO, Valdei Lopes de; PEREIRA, Mateus Henrique de Faria. Reconfigurações do tempo histórico: presentismo, atualismo e solidão na modernidade digital. In. *Revista da UFMG*, n.23, 2016.

ARQUIDIOCESE de São Paulo. *Brasil: Nunca mais*. Petrópolis: Vozes, 1985.

ASSIS, Charleston. *Memórias da Ditadura – uma proposta para a sala de aula*. V Encontro Perspectivas do Ensino de História; 2004.

BAUER, Caroline Silveira. *Como será o passado?: História, Historiadores e a Comissão Nacional da Verdade*. 1.ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

BAUER, Caroline Silveira. *Avenida João Pessoa, 2050 – 3º andar: Terrorismo de Estado e ação de polícia política do Departamento de Ordem Política e Social do Rio Grande do Sul (1964-1982)*. 2006. 283f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2006.

BAUER, Caroline Silveira. *Terrorismo de Estado e repressão política na ditadura cívico-militar dessegurança nacional brasileira (1964-1988)*. ANPUH - XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina, 2005.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história, ou, O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BRASIL. *Comissão Nacional da Verdade*. Brasília: CNV, 2014.

BRASIL. Portaria n. 7, de 22 de junho de 2009. *Diário Oficial da União*, n. 117, 23 de junho de 2009.

CAMPOS, Pedro Henrique Pedreira. *Estranhas Catedrais: As empreiteiras brasileiras e a ditadura civil-militar, 1964-1988*. Niterói: EDUFF, 2014.

CARISSIMI, Laura Bossle. *O jogo como suporte pedagógico e a utilização de documentos no ensino de história*. 2016. 100f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Caxias do sul, Programa de Pós-Graduação em História, 2016.

CASTEX, Lilian Costa. *O contexto da ditadura brasileira de 1964 a 1985 e os saberes de jovens do ensino fundamental de Curitiba*. VIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História; 2008. São Paulo; FEUSP; 2008.

CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CEVALLOS, Ivete. *O mestrado profissional em ensino de matemática e o desenvolvimento profissional de professores: um desafio institucional*. 2011. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

DILE ROBALINHO, Marta Cristina Soares. *Os Objetos no Ensino de História: um olhar para o século XIX no Museu da República*. 2016. 139f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2016.

DREIFUSS, René Armand. *1964: a conquista do Estado*. 3ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

ESTEIO. *Plano Político Pedagógico: Centro Municipal de Educação Básica Vila Olímpica*, 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas: Papirus, 2003.

FOSTER, Stuart J. Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. In DAVIS, O. L.; YEAGER, Elizabeth A.; FOSTER, Stuart J. (org.) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GADAMER, Hans-George. Problemas epistemológicos das Ciências Humanas. In: FRUCHON, Pierre (org.). *O Problema da consciência histórica*. 3 ed. Trad. Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2006, p.17-26.

GASPAROTTO, Alessandra; PADRÓS, Enrique Serra. A ditadura civil-miliar em sala de aula: desafios e compromissos com o resgate da História recente e da memória. In. BARROSO, Vera Lucia Maciel; [et al] (org). *Ensino de História: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry A. *A escola crítica e a política cultural*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

HARTOG, François. *Regimes de Historicidade: Presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HARTOG, François. *O tempo desorientado*. Tempo e História. Como escrever a história da França? Anos 90, Porto Alegre, n. 7, jul. 1997.

JENKINS, Keith. *A História Repensada*. 2ª edição, São Paulo, Contexto, 2004.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In. BARCA, Isabel. *Educação histórica e museus*. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Lusografe, 2002.

LEE, Peter; ASHBY, Rosalyn. Empathy, perspective Taking, and Rational Understanding. In: *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Boston: Rowman & Littlefield publishers, inc: 2001. p.21-50.

LORAUX, Nicole. Elogio do anacronismo. In: NOVAES, Adauto (org). *Tempo e História*. São Paulo: Cia. das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

LUIZ JR, Celso; TERUYA, Teresa Kazuko. *O Cinema, a resistência armada e a ditadura militar no ensino de história*. VIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História; 2008. São Paulo; FEUSP; 2008.

MATTE, Dinorah Amaral. *As ideias históricas de alunos da oitava série do ensino fundamental sobre a ditadura militar*. 2015. 69f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Mestrado Profissional em História, Pesquisa e Vivências de Ensino-Aprendizagem, 2015.

MEDEIROS, Gerson Ronaldo. *Produção de autobiografias por alunos do 6º ano do ensino fundamental como forma de refletir sobre trajetórias de vida e desenvolver noções do trabalho do historiador*. 2016. 94 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, programa de Pós-Graduação em História, Porto Alegre, 2016.

NUSSBAUM, Martha. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. São Paulo: M. Fontes, 2015.

ORWELL, George. *1984*. São Paulo: Editora Nacional, 1996.

PACIEVITCH, Caroline; CERRI, Luis Fernando. *Guerrilheiros ou sacerdotes? Professores de História, consciência histórica e construção de identidades*. *Proposições* [online]. 2010, vol.21, n.2, pp.163-183. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a11.pdf> > acessado em 25/06/2017

PACIEVITCH, Caroline; CERRI, Luis Fernando. *Professores de História e sua relação com a política: uma abordagem comparativa na América do Sul* In: OPSIS; v. 15, n. 2 (2015): Dossiê: Relações de gênero, História, Educação e Epistemologias feministas: O Centro-Oeste em debate jul/dez. 2015

PACIEVITCH, Caroline. *Responsabilidade pelo mundo: utopias de professores de história*. Curitiba: Appris, 2014.

PADRÓS, Enrique Serra. *Terrorismo de Estado: reflexões a partir das experiências das DSN*. In: GALLO, C. A.; RUBERT, S. (orgs). *Entre a memória e o esquecimento*. Porto Alegre: Deriva, 2014.

PADRÓS, Enrique Serra; GASPAROTTO, Alessandra; ASSUMPCÃO, Marla. *Ditaduras civil-militares do Cone Sul: experiências de trabalho e práticas para a sala de aula*. In. GASPAROTTO, Alessandra; FRAGA, Hilda Jaqueline de;

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Ensino de história no CONESUL – Patrimônio cultural, territórios e fronteiras*. Porto Alegre: Evangraf/UNIPAMPA Jaguarão, 2013.

PAVIANI, Bruno. *Cada um Decide o tipo de Cidadão que vai ser...o conceito de cidadania em narrativas de alunos vestibulandos* (Londrina – 2015). 124 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2015.

PAVIANI, Bruno; FERREIRA, Thaisa Lopes. *A música e a ditadura militar: como trabalhar com letras de música enquanto documento histórico*. VIII Encontro Perspectivas do Ensino de História; 2012; Campinas, 2012.

PEREIRA, Juliano da Silva. *Uma máquina do tempo movida à imaginação: RPG e empatia histórica no ensino de história*. 2014. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. Londrina, 2014.

PEREIRA, Maria do Céu de Melo Esteves. *O conhecimento tácito histórico dos adolescentes – dar sentido à escravatura romana*. Lisboa: Universidade do Minho, 2003.

PEREIRA, Mateus; HERMETO, M. Justa memória, dívida ética e passados-presentes dolorosos: questões a partir da análise de interpretações sobre a ditadura militar brasileira (1964-1985) em livros didáticos de história. In: MAIA, Tatyana de Amaral; ALVES, Luís Alberto Marques; HERMETO, Miriam; RIBEIRO, Cláudia Sofia Pinto. (Org.). *(Re)construindo o passado: o papel insubstituível do ensino da história*. 1a.ed.Porto Alegre/BR; Porto/PT: EDIPUCRS-CITCEM, 2016, p. 150-168.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes no ensino de História. *Anos 90*. Porto Alegre, v.15, n.28, dez 2008, p.113-128.

PROFHISTÓRIA. *Regimento*. sd. Disponível em <https://www.ufpe.br/documents/595740/599405/profhistoria_em_rede___regimento_geral.pdf/79dbcb78-20ef-4f60-b93d-efe88d3f28e4> acessado em 24 de maio de 2018.

RELA, Eliana; DAL'AGNOL, Caroline. *REOLON por nós mesmos: o Trabalho de Conclusão do Mestrado Profissional em História e o conceito de Produto*. In. MÉTIS: história & cultura – v. 15, n. 29, p. 178-189, jan./jun. 2016.

RICOUER, Paul. *Interpretação e ideologias*; org., trad. e apresentação Hilton Japiassu. 4a ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROJAS, Carlos Antonio Aguirre. La biografia como género historiográfico - algunas reflexiones sobre sus posibilidades actuales. In. SCHMIDT, Benito Bisso (org). *O biográfico: perspectivas interdisciplinares*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

ROSÁRIO, Heleno Brodbeck. *Por uma vida sem treta: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, didática da história e empatia histórica*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. 2009. Disponível em <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_rosario.pdf> acessado em 19/10/2016.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. *Como dar sentido ao passado: questões relevantes da meta-história*. História da Historiografia, número 02, março, 2009.

SÁ, Patrícia Teixeira de. *Conhecimento histórico e mídia em uma escola da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. 2016. 197 f. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2016.

SANTOS, Boaventurade Sousa. *Lógica de mercado ameaça ciências humanas*. [outubro de 2014]. Porto Alegre: *Extra Classe*. Entrevista concedida a César Fraga.

SANTOS DE CASTRO, Nathália. *Che Guevara Vai ao Cinema: Possibilidades e Perspectivas para o Ensino de História*. 2016. 93f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Catalão, Programa de Pós-Graduação em História (profissional), Catalão, 2016.

SCHMIDT, Benito Bisso. História e Biografia. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: ELSEVIER, 2012.

SCHMIDT, Benito Bisso. Luz e papel, realidade e imaginação: as biografias na história, no jornalismo, na literatura e no cinema. In SCHMIDT, Benito Bisso (org). *O biográfico: perspectivas interdisciplinares*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

SOSA, Julio Cezar Gonçalves. *Ensino de História: o olhar dos e das estudantes do nono ano, da EEEM Lília Neves (Rio Grande, RS), sobre a Ditadura Civil Militar*. 2016. 152f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Rio Grande, 2016.

YILMAZ, Kaya. Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *The History Teacher*, Long Beach, CA, v.40, n.3, maio 2007, p.331-337. Disponível em <<https://www.researchgate.net/publication/215643395>> acessado em 07/01/2017.

APÊNDICES

Apêndice 1 - SONDAGEM – DITADURA CIVIL-MILITAR

- 1- Você sabe quando ocorreu a Ditadura Civil-Militar que aconteceu no Brasil?
- 2- O que você sabe sobre o período da Ditadura Civil-Militar?
- 3- Você se lembra de algum(a) filme/novela/série que retrate o período da Ditadura? Se lembra, poderia citar o nome, ou explicar uma parte do enredo?
- 4- Você já ouviu falar sobre “Terrorismo de Estado”? Se já ouviu, o que você sabe?
- 5- Você sabe o que é um “Desaparecido político”? Conhece a história de algum?
- 6- Você sabe o que é Biografia? Já leu alguma, ou viu algum filme que fosse biográfico? Que tipo de informações podem aparecer, em geral, em uma biografia?

RESPOSTAS:

Apêndice 2 - Ficha de análise interna dos documentos

O que é o documento?	
Quem é o autor?	
Quando produziu a fonte? Por quê?	
O que a fonte me diz sobre o personagem?	
O que a fonte permite inferir sobre o Brasil durante a Ditadura Civil-Militar?	
O que mais a fonte me diz que ajude a escrever a biografia?	
O que a fonte não me diz e como posso saber mais sobre isso?	

Apêndice 3 - Resumo temático Ditadura Civil-Militar

Ditadura Civil-Militar (1964-1985)

Golpe:

Contra João Goulart, presidente com origens sindicalistas, visto pelos setores mais conservadores como Comunista, devido a **Guerra Fria** e o “**medo**” do comunismo, espalhado pelos EUA.

Participaram do golpe, empresários, a alta cúpula da igreja católica, os Estados Unidos (Operação Brother Sam), a direita. Por isso o movimento é chamado de Ditadura Civil-Militar.

Presidentes: Castello Branco (64-67), Costa e Silva (67-69), Médici (69-74), Geisel (74-79) e Figueiredo (79-85).

Atos Institucionais:

Desde os primeiros momentos do Golpe, os presidentes suspenderam a Constituição e passaram a governar por Atos Institucionais (AI's):

AI 1: deu ao Presidente da República o poder de decretar estado de sítio e de cassar os direitos políticos de qualquer cidadão por 10 anos.

AI 2: eleição indireta para presidente e extinguiu todos os partidos políticos, substituindo-os por apenas dois: a **Aliança Renovadora Nacional (ARENA)**, partido que apoiava o governo; e o **Movimento Democrático Brasileiro (MDB)**, partido de oposição, limitado e controlado.

AI 3: eleições para governadores dos estados também seriam indiretas.

AI 4: mandato presidencial com 4 anos e proibição de reeleição (disfarçar a ditadura de Democracia).

AI 5: o mais repressivo de todos os atos institucionais. Através dele o presidente da república passava a ter plenos poderes, poderia fechar o Congresso Nacional e legislar sobre qualquer assunto, intervir nos Estados, aposentar funcionários públicos e suspender o habeas corpus para os crimes políticos. Dessa maneira, os presos políticos podiam sofrer punições físicas e psicológicas, e até mesmo ser mortos, sem qualquer responsabilidade do poder público. Assim, a tortura no Brasil estava institucionalizada. A censura à imprensa, as liberdades políticas e as artes foram reprimidas com mais força.

Milagre Econômico:

O objetivo era que a economia nacional crescesse a partir de investimentos públicos internos. Para isso, o presidente concedeu créditos com maior facilidade, facilitou o comércio exterior. Juntamente com essas medidas, o governo continuou o combate à inflação, porém adotou uma nova política salarial, aumentando seu poder de compra e conquistando o apoio de alguns setores da sociedade brasileira.

Resistência:

Movimento estudantil: Passeata dos 100 mil, motivada pelo assassinato do estudante Edson Luís. Serviu como estopim para o AI 5.

Luta Armada: grupos de guerrilha, com ideologia comunista, lutou para acabar com a Ditadura no Brasil. Destacam-se a **Guerrilha do Araguaia:** Fronteira do estado do Pará, Maranhão e Tocantins, reivindicava a posse da terra. A **Vanguarda Popular Revolucionária (VPR)**, liderada por Carlos Lamarca. E a **Ação Libertadora Nacional (ALN)**, liderada por Carlos Marighela.

Violência e Repressão:

Desde os primeiros momentos do regime Militar, a violência estava presente com torturas, prisões, censura, cassação de mandatos de políticos.

DOPS e DOI-Codi eram delegacias especializadas em prender e torturar pessoas, que muitas vezes eram presa sem nenhum motivo e que não tinham direito de defesa. Centenas dessas pessoas foram mortas e estão até hoje desaparecidas, ou seja, seus corpos nunca foram entregues para as famílias.

A censura atingia os jornais, que tinham algumas notícias retiradas antes da impressão, livros, músicas, peças de teatro, programas de televisão. Tudo para manter a ordem e o apoio da população.

A Abertura política:

O último presidente militar promoveu uma abertura “lenta, gradual e segura”. Evitando confrontos e punições para os militares em todos os crimes que cometeram ao longo dos 21 anos que durou a ditadura.

Em 1983 tem início a campanha das “Diretas Já”, mas a primeira eleição depois da ditadura ocorreu de forma indireta, sem a participação popular.

Apêndice 4 - Conceito de Terrorismo de Estado

Terrorismo de Estado consiste num regime de violência instaurado por um governo, em que o grupo político que detém o poder se utiliza do terror como instrumento de governabilidade.

Caracteriza-se pelo uso dos instrumentos de repressão do Estado como organização criminosa, restringindo os direitos humanos e as liberdades virtuais, podendo chegar ao extermínio de setores da população.

Um estado terrorista é entidade política territorialmente separado que usa a força e violência contra outros Estados ou seus cidadãos com a intenção de intimidar ou coagir sem reservas aceitar sua ideologia, e, assim, alcançar uma posição dominante no mundo ou estadia permanente no poder em seu próprio país.

"A aplicação dos instrumentos da 'pedagogia do medo' consolidou a 'cultura do medo' e produziu e acentuou o silenciamento e o isolamento dos indivíduos. Nas experiências de TDE, a combinação de violência direta com violência irradiada produziu medo, temor, apatia e anestesiamento" (PADRÓS, 2014).

PADRÓS, Enrique. Terrorismo de Estado: reflexões a partir das experiências das DSN. in: GALLO, c. a, RUBERT, S. (orgs) *Entre a memória e o esquecimento*. Porto Alegre, Deriva, 2014.

Apêndice 5 - Questionário avaliativo Ensino Médio

1- O que é um preso político e um desaparecido político?

2- Qual teu personagem? O que você aprendeu sobre ele?

3- Quais os documentos que você analisou para a realização da atividade?

4- O que você aprendeu sobre o período da ditadura Civil-Militar brasileira com essa atividade?

5- Você acha que é possível aprender sobre um período da história a partir do estudo de biografias? Justifique.

6- Você acha que é possível aprender sobre um período da história a partir do estudo de documentos produzidos na época? Justifique.

7- Que avaliação você faz da atividade (pontos positivos/negativos/sugestões)?

ANEXOS

Anexo 1 – Documentos utilizados

Os documentos dos demais anexos estão disponíveis nesse link:
<https://tinyurl.com/ya9oex7b>

*14.25
JH*

República Federativa do Brasil



Estado do Rio Grande do Sul

Registro Civil das Pessoas Naturais

Cachoeira do Sul - BARRO VERMELHO -

Oficial: *Bel. Therezinha C. Caspani*

Oficial Ajudante: *Isolde da Silva Gressler*

Certidão de Nascimento

Certifico que em meu cartório se acha Registrado no livro A - 03.-
 Fls. 197v.- sob n.º 181.-, o registro de nascimento de
 * * * " ALCERÍ MARIA GOMES DA SILVA " * * *
 nascid a em Barro Vermelho - Cachoeira do Sul.- no dia
vinte e cinco (25). de maio.-, de mil novecentos e
quarenta e três (1943). do sexo feminino.-
 filh a de OSCAR TOMAZ DA SILVA e ODILA GOMES DA SILVA, naturais
deste Estado.-

Registrado em 28 de maio de 1943.-

Sendo declarante o pai.-

Observações: :X:X:X:

:X:X:X:

:X:X:X:

:X:X:X:

:X:X:X:

O referido é verdade e dou fé.



Cachoeira do Sul, 26 de julho de 19 95

Isolde da Silva Gressler
 Oficial
 LUIZ RODOLFO BUCH
 3º Tabelião de Notas da Comarca de Blumenau
 Rua 15 de Novembro, 871 Fone: 326-2100/Fax: 322-2768
 CARLOS HEINZ FRITZKE
 TABELIÃO SUBSTITUTO
 ROSANE MARIA OSTERMANN MARY REGINA SCHULTZ
 ESCRETOÁRIO(A)S

Blumenau, 17 JAN 1996

Certifico que a presente fotocópia confere com o original apresentado, do que dou fé.
 Em teste de verdade.



OS DESAPARECIDOS

Comitê catarinense adota luta de gaúcha

O dossiê sobre a morte de uma ex-operária sumida durante os anos de chumbo está sendo montado em Santa Catarina

DIOGO OLIVIER e
ROSINA DUARTE (*)

A operária gaúcha Alceri Maria Gomes da Silva — ex-integrante da Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), assassinada por militares em São Paulo, em 1970 — foi adotada pelo Comitê Catarinense Pró-Memória dos Mortos e Desaparecidos. A pedido de uma das sete irmãs, Clélia Melo, residente em Blumenau, o dossiê da mulher está sendo montado na tentativa de esclarecer as circunstâncias de sua morte, emaranhadas no meio de três versões distintas. Fornecidas por um informante anônimo, um ex-guerrilheiro e um policial, nenhuma delas foi confirmada.

Tecnicamente, Alceri não é uma desaparecida, pois teve a morte comprovada. Fotos de seu cadáver com marcas de suturas no pescoço — provavelmente decorrentes de uma necropsia — foram localizadas no Instituto Médico Legal (IML) de São Paulo e constam no último Dossiê dos Mortos e Desaparecidos Políticos Brasileiros, montado pelos grupos de famílias. Nem os membros do comitê nem seus parentes, porém, sabem como morreu e onde está enterrada.

Conforme a criadora do comitê, Dorlei Catarina de Lucca, a notícia de seu assassinato se espalhou em três versões. A primeira delas foi passada por um jornalista desconhecido a uma de suas seis irmãs, Valmira, também residente em São Paulo. De acordo com o informante, Alceri teria sido metralhada pelas costas em uma emboscada da polícia política. A segunda história, contada à irmã mais velha, Talita, por um colega de militância de Alceri, dizia que a moça fora presa, contraíra tuberculose e morreu sob tortura na cadeia.

A terceira versão foi dada por um detetive da cidade gaúcha de Canoas, onde a família residia no começo dos anos 70. O policial, apelidado Dois Dedos — devido à ausência de dois dedos em uma das mãos —, não forneceu detalhes, mas confirmou a morte de Alceri. Advertiu, porém, que



Última foto: Alceri baliza a sobrinha em 1969, meses antes de sumir

nada poderia ser feito. Caso a família "abrisse o bico" todos teriam o mesmo destino da jovem. Os parentes seguiram o conselho: enterraram e depois queimaram as roupas e os livros da morta. Apenas uma das irmãs se insurgiu contra o silêncio familiar.

Quando se mudou para Santa Catarina, em 1982, a funcionária pública Clélia Melo, hoje com 49 anos, achou que estava na hora de desvendar a morte de Alceri e começou a reunir todas as informações possíveis. Por longos anos não soube ao certo a quem recorrer, enviando cartas e dando telefonemas a esmo. Há poucos meses entrou em contato com o Comitê Catarinense sediado em Criciúma e começou o processo de resgate da trajetória da irmã.

No final dos anos 60 quando ambas eram operárias das indústrias de Canoas, lutavam apenas por melhores salários e condições de trabalho. Depois, aos poucos, se embrenharam na insurreição contra o regime militar. Clélia engravidou e aliviou a militância para cuidar do bebê. Alceri, ao contrário, rumou para São Paulo e mergulhou na clandestinidade.

A morte da militante desisterrou a família, garante Clélia. "Os militares me levaram três irmãs e tornaram meu pai uma pessoa sereno ao dia para a noite", relata. Ela se refere ao fato de que o pai, menos de um ano depois do sumiço da filha, passou a definhir, com a saúde minada pela esclerose múltipla. Uma das irmãs, casada com um militar, se apartou do convívio familiar e outra, Valmira, se suicidou. "Ela nunca se perdeu por ter deixado Alceri se mudar do apartamento onde as duas moravam, em São Paulo", explica Clélia. Valmira passou a temer o escuro, falar com fantasmas e a soluçar à noite. Poucos anos depois, já comprometida psicologicamente, se suicidou ingerindo soda cáustica. Antes de morrer, em um hospital de São Paulo, disse não poder mais conviver com a culpa e a saudade.

(*) Colaborou Zeca Virtuoso, do Diário Catarinense

LUÍZ RODOLFO BUCH
3ª Tabelião de Notas da Comarca de Blumenau
Rua 15 de Novembro, 976 - Fone: 326-2100/Fax: 322-2788
CARLOS HEINZ FRITZKE
TABELIÃO SUBSTITUTO
ROSANE MARIA ORTMANN L. MERY REGINA SCHULTZ
ESCREVENTES NOTARIAIS

Blumenau, 17 JAN 1996

Certifico que a presente fotocópia confere com o original apresentado, do que dou fé.
Em teste da verdade.

1336
JJP

Medicina Legal ajuda a encontrar restos mortais de ex-militante



Alceri desapareceu em 1970. Relatório militar reconhece a morte.

Irmã quer sepultar Alceri em Blumenau

A Universidade Regional de Blumenau vai ajudar a encontrar a ossada da ex-militante Alceri Maria Gomes, morta em São Paulo nos anos da repressão. Militante da VPR-Vanguarda Popular Revolucionária, Alceri era irmã da auxiliar de enfermagem Clélia de Melo, que trabalha no Hospital Santa Catarina, além de tia e madrinha de Lara de Melo, aluna do curso de Direito.

Operária metalúrgica e comerciária, Alceri sumiu

no dia 17 de maio de 1970, pouco mais de quatro meses depois de ter chegado a capital paulista. O "aparelho" em que morava com outro companheiro de luta, Antônio Tricis Reis de Oliveira, fora "estourado" pelos "órgãos de segurança". Clélia desconhece até hoje as acusações que pairavam sobre a irmã. "Na época ficamos sabendo apenas que eles foram fuzilados pelas costas".

Essa informação teria sido passada por Carlos Franklin de Araújo, na época advogado do sindicato dos metalúrgicos de Porto Alegre. Clélia suspeita que

o próprio Franklin tenha informado as autoridades da mudança de Alceri, da capital gaúcha para São Paulo. Pode-se dizer que Clélia escapou de morrer junto com a irmã, pois não viajou a São Paulo em função de ter descoberto a gravidez de Lara cerca de dois meses antes.

Suscintamente, um relatório da Aeronáutica registrou o ferimento de Alceri na invasão e sua posterior morte, mas não informa onde o corpo foi sepultado e nem as razões que motivaram a invasão da casa.

Cruzamento de dados no computador da UNICAMP

Em contato freqüente com a área de medicina legal da Unicamp, o professor Lourival Saade informa que das 1.049 ossadas encontradas no cemitério clandestino de Perus, seis (e possivelmente mais quatro) foram identificadas como pertencentes a desaparecidos políticos.

O médico Fortunato Palhares, que participou da identificação do crânio de guerra Joseph Menghele, enviou a Saade um questionário sobre o passado médico de Alceri. O questionário refere-se a antropologia forense e solicita informações como

comprimento do cabelo, detalhes da aparência dentária (possíveis próteses) e até prováveis fraturas.

Clélia está respondendo com calma para que nenhum detalhe - que possa ser fundamental para a identificação - seja esquecido. A irmã quer enterrar os restos da ativista em Blumenau.

Os computadores da Unicamp serão alimentados com as respostas desse questionário. A esperança é de que a ossada de Alceri seja identificada no cruzamento dos dados já catalogados das ossadas encontradas em Perus.

Caso Paulo Wright ainda é mistério

O caso de Alceri passou a ser "trabalhado" pelo Comitê Catarinense Pró-Memória dos Mortos e Desaparecidos que investiga o paradeiro dos ativistas sumidos durante a ditadura. O próprio comitê é comandado por uma ativista dos anos negros, a ex-exilada em Cuba, Derlei de Lucca.

Fora Alceri, são nove os casos dos catarinenses investigados, entre eles o do então deputado estadual Paulo Stuart Wright, uma ferida aberta na história política do

Estado. Desaparecido em 1973, seus restos não foram encontrados em Perus. Agora suspeita-se que o corpo possa ser encontrado no cemitério Parque das Flores, no Recife.

O caso de Alceri é citado em duas publicações pós-ditadura: "Homenagem pelo Transcurso do 12º Aniversário da Lei da Anistia e às Famílias dos Desaparecidos Políticos Brasileiros Pós 64", publicado pelo Congresso Nacional e no best-seller "Brasil Nunca

Mais". "Os Carbonários", de Alfredo Sirkys, é outra leitura imperdível.

As lembrança de Alceri Wright e de todos os que sumiram nos porões da ditadura faz com que não esqueçamos do tempo em que brasileiros, uma boa parte estudantes e professores universitários, desapareciam como num passe de mágica (negra). Dum tempo em que aquele que lutava pela cidadania - palavra tão em voga em nossos tempos - era chamado de subversivo.

Vigília no Planalto exige a indenização

No dia 7 de agosto o Comitê Catarinense Pró-Memória dos Mortos e Desaparecidos reuniu familiares na Assembléia Legislativa para discutir uma posição conjunta. Nos próximos 28 e 29 de agosto os parentes dos mortos e desaparecidos durante o regime militar

vão estar em vigília na frente do Palácio do Planalto. De Santa Catarina irão Derlei de Lucca e parentes de Alceri e de Divo Fernandes de Oliveira, Frederico Mayr e de Rui Pfuetzenreuter.

A vigília faz parte de uma mobilização nacional que tem o objetivo de sensibilizar o presidente Fernando Henri-

que. O Governo Federal quer indenizar apenas as famílias dos que são tidos como desaparecidos enquanto os familiares exigem a indenização também dos mortos naquele período. Clélia de Melo não abre mão de solucionar o caso da irmã: "Queremos nossos mortos, um atestado de óbito e a indenização federal".

RELAÇÃO DOS CATARINENSES DESAPARECIDOS DURANTE A REPRESSÃO.

Paulo Stuart Wright*	Joazaba Criciúma	Dep. Estadual
João Batista Rila*	Orleães	Universitário
Rui Pfuetzenreuter**	Forquilha	Jornalista
Arno Preis***	Porto União	Advogado
Luiz Eurico Tejera**	Timbó	Universitário
Frederico E. Mayr**	Maíra	Func. Rec. Fed.
Lucindo Costa*	Rio do Peixe	Major
Vânio de Matos*		
Divo Fernandes de Oliveira*	Tubarão	Marinheiro

* Desaparecido
** Assassinado e encontrado
*** Desaparecido e encontrado

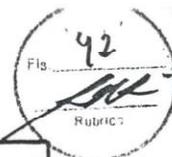
Fonte: Comitê Catarinense Pró-Memória dos Mortos e Desaparecidos

LUIS RODOLFO BUCHI
3º Tabelião de Notas da Comarca de Blumenau
Rua 16 de Novembro, 174 - Fone: 326-2100/Fax: 322-2786
CARLOS HEINZ FRITZKE
TABELIÃO SUBSTITUTO
ROSANE MARIA ORTMANN - MERY REGINA SCHULTZ
ESCREVENTES NOTARIAIS

Blumenau, 17 JAN 1996

Certifico que a presente fotocópia confere com o original apresentado, do que dou fé.
Em teste da verdade.

-9-



Alceri Maria Gomes da Silva			
PROF.	comerciária	IDADE	27
LOCAL	SP	ANO	1970
APELAÇÃO	40.233	VOL. Anexo	PÁG. 23
			CLXXX
PARTE	exame necroscópico		

Examinamos e necropsiamos hoje, no Necrotério do Instituto Médico Legal do Estado, um corpo que nos foi apontado como sendo o de ALCERI MARIA GOMES DA SILVA, feminina, branca, vinte e sete anos, solteira, brasileira, natural de Porto Alegre-RGS, comerciária, filha de Oscar da Silva e Odila Gomes da Silva, que residia na rua Caraguatai, cento e trinta e quatro - Tatuapé. -HISTÓRICO: Segundo nos informaram o examinado faleceu em virtude de disparos de arma de fogo. VESTES: - Blusa de seda rosa, calças de brim branco, soutien de nylon rosa, calças de nylon branca. e no pé sapato do sapatos de couro beje. - EXAME EXTERNO: - Cadáver de pessoa adulta, do sexo feminino, de cor branca, aparentando a idade que referem ter. Apresenta: - 1) quatro ferimentos perfuro contusos de forma ovalar com características de ferimentos de projétil de arma de fogo (bala) localizados respectivamente a) no terço médio da face dorsal do antebraço direito; b) na região mamária direita e seis centímetros do externo e a oito centímetros para dentro e para cima do mamilo direito; c) no terço inferior da região dorsal direita a dez centímetros da linha mediana; d) na região lombar à direita; 2) Dois ferimentos perfuro contusos com características de saída de projétil de arma de fogo (bala) localizados respectivamente: a) no terço superior da face dorsal do antebraço direito; EXAME INTERNO: - I) Tórax e Abdomem: - Abertas as cavidades verificamos: 1) hemotórax volumoso bi-lateral avaliado em mil mililitros de sangue; 2) Lesão transfixante do pulmão direito; 3) Lesão transfixante da aorta torácica; 4) Lesão transfixante do lobo superior do pulmão esquerdo. Foi retirado um projétil de arma de fogo que foi enviado ao Instituto de Polícia Técnica. - CONCLUSÃO: Do observado e exposto, concluímos que a examinada sofreu quatro disparos de arma de fogo. Os projéteis lesaram órgãos vitais como os pulmões e a aorta, determinando abundante hemorragia interna e externa com anemia aguda e conseqüente morte. RESPOSTAS AOS QUE SITOS: - ao primeiro - sim; ao segundo - choque hemorrágico; ao terceiro - instrumento perfuro contundente; ao quarto - prejudicado. (...)

Anexo 3 – Documentos David

COURS ALBERT 1^{er}
75009 PARIS

Paris, le 17 juillet 1974.

Monsieur François Mitterrand
12, Cité Malesherbes
75009 Paris.

Monsieur le Député,

Je viens de recevoir la lettre du 9 juillet courant, par laquelle vous me faites part de l'arrestation au Brésil du citoyen brésilien David Capistrano da Costa, qui serait "détenu au secret sous la responsabilité de la Sécurité Militaire brésilienne", et vous exprimez la crainte "que cet homme de 60 ans ne puisse résister plus longtemps au régime qui lui est imposé".

2. Vous ajoutez que "Attachés profondément aux principes de liberté et de justice, les socialistes français se devaient de vous faire connaître leur sentiment de réprobation, dès lors qu'il est porté atteinte aux droits les plus élémentaires des personnes, tels qu'ils résultent de la Charte des Nations Unies", et vous manifestez en outre votre espoir que le "Gouvernement brésilien voudra bien être sensible à cette démarche et que son intervention sera déterminante pour assurer la libération de M. David Capistrano da Costa."

3. Comme vous le savez sans doute, l'Ambassade du Brésil en France, de même que l'Ambassade de France au Brésil, traite seulement des questions concernant les relations entre les deux Gouvernements et, dans ces conditions, je ne puis naturellement transmettre à mon Gouvernement aucune requête particulière, mais seulement ce qui m'est remis officiellement par le Ministère des Affaires Étrangères.

4. A titre personnel et en raison de la considération que mérite votre personnalité, je tiens à vous faire savoir que l'Ambassade du Brésil n'a reçu aucune information au sujet de l'arrestation de M. Capistrano da Costa, et n'a connaissance, ni des actes judiciaires pratiqués par les

.../...

.../...

autorités brésiliennes, ni des raisons qui les motivent. Je peux vous assurer, toutefois, que les Brésiliens, comme les Français, sont très attachés aux principes de liberté et de justice, particulièrement à ceux qui sont à la base de la Charte des Nations Unies.

5. Les questions judiciaires, au Brésil comme en France, sont du seul ressort du pouvoir judiciaire, et le pouvoir exécutif n'est pas compétent pour intervenir dans les décisions prises par le premier. Ceci dit, les citoyens qui, brésiliens ou étrangers, s'estiment victimes d'une injustice peuvent réclamer le droit de défense et se faire assister par un avocat.

Veillez agréer, Monsieur le Député, l'assurance de ma considération distinguée.

A. de Lyra Tavares

A. de Lyra Tavares
Ambassadeur du Brésil



[Handwritten signature]

José Cândido de Carvalho, Tabelião e Escrivão Interino, Oficial do Registro civil, do termo de Boa-Viagem, da Comarca de Quixeramobim, Estado do Ceará, Republica dos Estados Unidos do Brasil, por nomeação legal etc.

CERTIDÃO

Certifico, em virtude da faculdade que me é conferida por Lei, e a requerimento verbal da parte interessada para documento seu, / que revendo em meu cartorio os Livros de registro de nascimento a meu cargo, que em um deles os fls 09 do Livro N.º 1, consta o assento de nascimento do teor seguinte: "N.º 19. Aos vinte e sete dias do mez de outubro de 1913, nesta cidade digo: nesta villa de Boa-Viagem, da Comarca de Quixeramobim, do Estado do Ceará, em meu cartorio compareceu o cidadão José Capistrano da Costa e declarou que no dia 10 de novembro de 1913, nasceu uma criança do sexo masculino e fôre baptisada com o nome de DAVID CAPISTRANO DA COSTA, pelo Padre Conçello de Oliveira, na Capela de Olinda, deste termo: sendo seus padrinhos S. José e D. Francisca Cyrillo de Araujo, seus avós paternos e maternos os supra dito / João Capistrano e D. Raimunda Nonata; Valdivino Ribeiro e D. Francisca Cyrillo, os dois primeiros fallecidos; naturaes deste termo. A parra constar lavrei este termo que vai assignado pelo declarante, e que tudo dou fé. O Escrivão do R. Civil. (a) Severino Ernesto Tavares. // ara o que se continhe em dito assento, copiado do próprio original, no qual me reporto, dou fé, datilografiei e assino. Certifico mais que / do registro feito no livro competente não foi declarado o nome dos pais do resistrando, falta do official que o lavrou, sabendo, porém, // que o resistrando é filho de José Capistrano da Costa e de D. Cristina Cirilo da Costa, atualmente residentes no distrito de Secampari, deste termo ei- Olinda. O referido é verdade.

Dou fé.



[Handwritten notes: 05, 06, 20, 06, S]



1915

FIRMA
Tab. PENTEADO
Rosario, 86 - D.º



[Handwritten signature]
a firma *[Handwritten signature]*
[Handwritten signature]
Ria 78 da *[Handwritten signature]* 1845
Em test. *[Handwritten signature]* da verdade



RELATÓRIO SOBRE O DESAPARECIMENTO DE DAVID CAPISTRANO DA COSTA

DAVID CAPISTRANO DA COSTA residia em Recife - PE, até março de 1964, quando se deu o golpe militar que interrompeu a legalidade democrática em nosso País.

Perseguido por sua participação política no Governo Estadual de Miguel Arraes - deposto pelos militares - e por sua atuação como membro efetivo do Comitê Central do Partido Comunista Brasileiro passou a viver ilegalmente, tendo saído de Pernambuco em 1965, após ser cassado pelo Ato Institucional no 1.

A partir de 1965 morou no Rio de Janeiro, juntamente com sua companheira Maria Augusta de Oliveira e seus três filhos - David Capistrano da Costa Filho, Maria Cristina Capistrano e Maria Carolina Capistrano, todos menores àquela época.

Em 1972, devido às contínuas perseguições e buscas policiais contra sua pessoa, exilou-se na Tchecoslováquia, e continuou mantendo contatos com a família através de cartas.

A família tem conhecimento de que David Capistrano trabalhou até 1974 na "Revista Internacional", com sede em Praga. Neste mesmo ano informou aos familiares que voltaria em breve ao Brasil.

Sua entrada se daria através da fronteira do Uruguai com o Brasil, na cidade de Uruguaiana - Rio Grande do Sul.

Em março de 1974 sua companheira Maria Augusta de Oliveira foi avisada que David Capistrano havia saído de Uruguaiana em 15 de março, acompanhado de seu amigo JOSÉ ROMAN, residente em São Paulo, que foi até Uruguaiana, em um carro Volkswagen verde, com o objetivo de transportá-lo até São Paulo, onde David Capistrano encontraria sua família.

Após esta data, nem David Capistrano, nem José Ramon jamais entraram em contato com suas famílias, nem foram vistos por nenhum de seus familiares.

Constatando que David Capistrano e José Ramon estavam desaparecidos as famílias impetraram "habeas corpus", em 25 de março de 1974, tendo os órgãos de repressão negado a prisão de ambos.

Em 9 de julho de 1974, em atenção a correspondência enviada pela família de David Capistrano, o Presidente francês Valery Giscard D'Estaing enviou carta ao governo brasileiro, pedindo sua intervenção pela preservação da vida de David Capistrano, por ser ele considerado herói de guerra do povo francês pela luta travada contra o nazismo, na Segunda Guerra Mundial.

A Embaixada brasileira, através de carta do embaixador Gal. Lira Tavares, negou a prisão de David Capistrano e informou desconhecer o seu paradeiro.

Maria Augusta de Oliveira, companheira de David Capistrano procurou também o Gal. Reynaldo de Mello Almeida, à época Comandante do I Exército, que declarou nada conhecer sobre os fatos relacionados ao desaparecimento de David Capistrano.

Em 9 de agosto de 1974, (continuando desaparecidos David Capistrano e José Ramon), Maria Augusta de Oliveira, juntamente com familiares de outros desaparecidos, foi recebida pelo Gal. Golbery do Couto e Silva, Chefe da Casa Civil, na presença do Cardeal D. Evaristo Arns e do Sr. Candido Mendes de Almeida, da Comissão de Justiça e Paz, tendo o General Golbery, na ocasião, prometido a todos os presentes, um esclarecimento dos casos até o dia 20 de agosto do mesmo ano. Esta resposta nunca foi dada.

Em Janeiro de 1975 foi enviado ao Presidente Ernesto Geisel um relatório sobre dezenove desaparecidos políticos, assinado pelos familiares, entre eles constando o nome de David Capistrano, e a assinatura de sua companheira Maria Augusta de Oliveira.

Em 6 de fevereiro de 1975 o Sr. Armando Falcão - Ministro da Justiça fez publicar nos jornais e pela televisão nota sobre os desaparecidos: em relação a David Capistrano afirmou que o mesmo se encontrava exilado na Tchecoslováquia.

Em depoimento prestado à Secretaria de Segurança Pública - no Rio de Janeiro, em 25 de Fevereiro de 1975, às folhas 16, 17, 18, estando preso Samuel Dib, declara que David Capistrano atravessou a fronteira entre o Uruguai e o Brasil pela cidade de Uruguiana em 16 de março de 1974, em companhia de "Romano", em um carro Volkswagen, 1.500, cor gêlo, portando 5.000 dolares e grande volume de bagagens. A família de David Capistrano jamais foi informada pelos poderes judiciários da existencia desta quantia, nem recebeu os pertences de David Capistrano.

É importante ressaltar também, que José Ramon não estava sendo procurado pelos órgãos de repressão, mantinha vida legal na cidade de São Paulo e provavelmente foi preso e se encontra desaparecido até hoje somente por estar em companhia de David Capistrano.

Em 14 de março de 1978, quatro anos apos o desaparecimento de David

Capistrano, e continuando os familiares as buscas para o esclarecimento de sua prisão, o Sr. Hélio Leite, Presidente do Superior Tribunal Militar, respondendo a uma indagação da Sra. Patricia Desrey, da Anistia Internacional, reconheceu a prisão de David Capistrano, dizendo que o mesmo havia estado preso durante uma semana, sendo posteriormente libertado, sem no entanto esclarecer a data, o local da prisão ou onde havia estado detido, nem a data e local da sua libertação, assim como não declinou as autoridades responsáveis pela prisão.

Através de informações e indicações de outros presos políticos a família procurou David Capistrano no DOI CODI da Rua Barão de Mesquita, no Rio de Janeiro, no Manicômio do Juqueri em Franco da Rocha, em São Paulo e em dependências do Exército, Marinha e Aeronáutica do Rio de Janeiro e de São Paulo, onde supostamente, se mantinham presos políticos.

Em Setembro de 1978 foi julgado o processo 159/71 - que teve origem em um Inquérito Policial Militar -IPM de 1969, onde constava o envolvimento de David Capistrano e outras sessenta e três pessoas acusadas de reorganização do Partido Comunista Brasileiro, entre eles Luis Carlos Prestes.

Nesta data, David Capistrano, Hiram de Lima Pereira, Itair José Veloso, Elson Costa, Jaime Amorim de Miranda, João Massena de Mello, Luis Ignácio Maranhão e Orlando Bonfim Junior foram dados como desaparecidos.

Os advogados destes réus no processo entraram com requerimento para a apuração do desaparecimento de seus clientes, inclusive o Dr. Luis Celso de Araújo, advogado de David Capistrano.

Todos os acusados, entre eles David Capistrano foram absolvidos, declarando-se extintas as punibilidades.

O desaparecimento de David Capistrano foi amplamente divulgado, tendo sua companheira Maria Augusta de Oliveira, mãe dos três filhos do casal, empreendido todos os esforços possíveis para o esclarecimento destes fatos, divulgando o desaparecimento em entrevistas a jornais e revistas, nacionais e estrangeiras, participando de comissões de familiares de desaparecidos, enviando correspondências a autoridades civis e militares, à Ordem dos Advogados do Brasil, à Comissão Nacional dos Bispos do Brasil, e integrando, sendo uma de suas fundadoras, o Comitê Brasileiro pela Anistia-CBA.

Em outubro de 1988, o advogado Dr. Luis Eduardo Greenhalgh apresentou ao Supremo Tribunal Federal um pedido de "habeas-data", como último recurso para exigir do Serviço Nacional de Informações esclarecimentos sobre o desaparecimento de dezoito presos políticos, entre eles David Capistrano. Em 13 de outubro de 1988 o tribunal considerou-se incompetente para julgar o pedido. Segundo o Gal. Ivan de Souza Mendes, chefe do SNI, na data, não poderiam ser divulgadas informações ou fichas que pudessem ameaçar a segurança do Esta-

do.

Em entrevista prestada à Revista "Isto É" de 1/4/1987, o médico Amílcar Lobo, que servia no quartel da Polícia do Exército, na Rua Barão de Mesquita, no Rio de Janeiro, onde funcionou o DOI CODI, declarou que assistiu a diversos presos, nas dependências de uma casa na Rua Arthur Barbosa, no 668, na cidade de Petrópolis, RJ. Procurado por Maria Carolina Capistrano, filha de David Capistrano, contou que o mesmo havia sido torturado naquelas dependências, vindo a falecer em decorrência das torturas.

Em 18 de Novembro de 1992, Marival Dias Chaves do Canto, ex-sargento e agente do DOI CODI, declarou em entrevista à revista "Veja" - confirmando a entrevista anterior - que David Capistrano esteve preso no DOI CODI do Rio de Janeiro e foi levado a uma casa na cidade de Petrópolis, juntamente com José roman, onde foi executado e esquartejado, tendo seus restos mortais sido ensacados e jogados em rio próximo.

Em 26 de Novembro de 1992 foi fornecida Certidão emitida pela Secretaria de Estado de Justiça, Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, Divisão de Documentação Permanente, onde consta, nos arquivos do extinto Departamento de Ordem Política e Social, no prontuário no. 3579, que em 16 de Setembro de 1974, David Capistrano encontrava-se preso há quatro meses...."

Até o presente momento nenhum destes fatos ou informações sobre o desaparecimento de David Capistrano foram apurados por quaisquer órgãos policiais, e nenhum dos que declararam ter visto David Capistrano foram indagados pelo poder judiciário.

Os acontecimentos, informações e declarações aqui relatados estão amplamente apoiadas em documentos oficiais e em jornais e revistas nacionais e estrangeiras, publicadas no período compreendido entre 1974 e 1995, que anexamos, em cópias xerografadas, a este dossier, e atestam a luta de Maria Augusta de Oliveira, companheira de David Capistrano da Costa, em busca da Verdade e da Justiça.

São Paulo, 16 de Novembro de 1995.

CELSE GILBERTO DE OLIVEIRA

- DEZ/70, teria sido preso em 10/12/70, por Oficial da Aeronáutica e levado para o quartel da PC, na Guanabara, no dia 18/12/70; a partir daquela data não se soube mais do seu paradeiro. Pertencia à VPR e participou do sequestro de Embaixador Suíço. (Jornal O Globo, de 11/08/71).

DAVID CAPISTRANO DA COSTA

- MAR/74, desapareceu em São Paulo, no dia 16/03/74. Pertencia ao Comitê Central CC/PC, tendo sido preso na unidade de atendimento do Rocha, em São Paulo/SP.

DANIEL JOSE DE CARVALHO

- JAN/71, banido do Brasil exilou-se no Chile. Posteriormente foi para a Argentina, desaparecendo em SET/73 quando tentava retornar ao Brasil.

EDMUR PERICLES CAMARGO

- JUN/75, preso por autoridades brasileiras e argentinas quando o avião fez pouso em Buenos Aires. A viagem era do Chile para o Uruguai.

EDGAR AQUINO DUARTE

- MAI/71, memorial de presos políticos afirma ter sido preso em maio de 71, tendo passado por vários órgãos.

ELSON COSTA

- AGO/79, figura em uma relação do Sindicato dos Jornalistas Profissionais do Rio de Janeiro assinada pelos Al 1, 2 e 5 e encontrava-se desaparecido depois de ter sido preso.

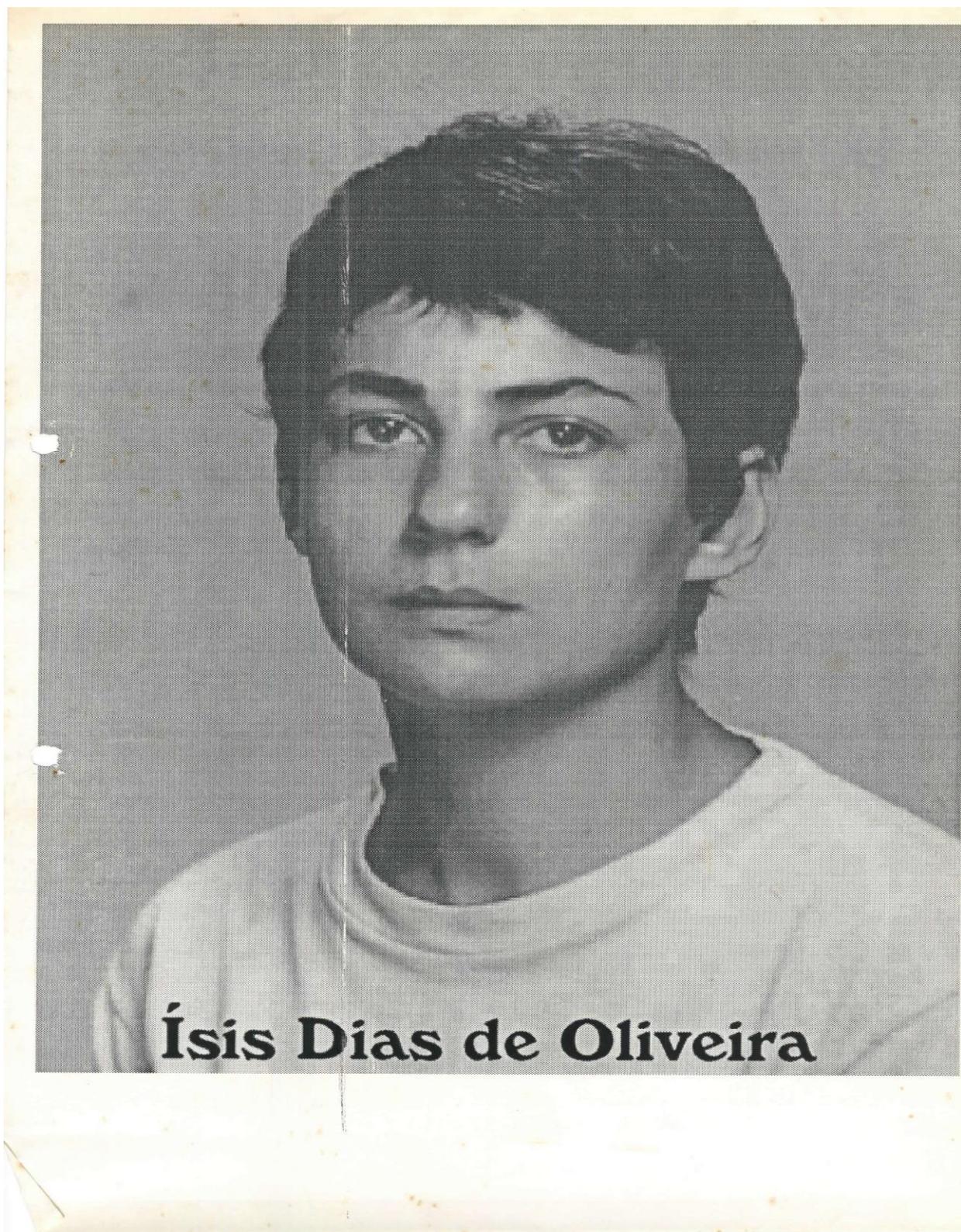
EDUARDO COLLIER FILHO

- JUL/68, liderou atentado contra sede da Comissão Executiva do Abando MEC-USAID em Salvador/BA, realizado por estudantes filiados à Ação Popular Marxista-Leninista (APML) do B.

- OUT/68, foi preso em Ibiúna/SP, ao participar do XXX Congresso da UNE.

- SET/72, foi condenado a (02) anos de detenção, pela Auditoria do Conselho de Justiça da Aeronáutica.

Anexo 4 – Documentos de Isis





REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL

REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS - PRIMEIRO SUBDISTRITO SÉ

SÃO PAULO - COMARCA DA CAPITAL - BRASIL

Dra. Geny de Jesus Macedo Morelli

Oficial

C.G.C. 68.968.916/0001-73
Av. Rangel Pestana, 271
1º Andar - Sé - CEP 01017-000
Fones: 605-6401 - 232-2515

CERTIDÃO DE OBITO

Livro-C-15-----Folhas---270-----Termo Nº---958-----

CERTIFICO que, em-07-de-fevereiro--de-1996, foi feito o registro do óbito de
ISIS DIAS DE OLIVEIRA-----

Sexo---feminino-----profissão---estudante-----

Natural de-São Paulo - SP-----

Com--trinta anos-----de idade, estado civil---casada-----

Filho de---EDMUNDO DIAS DE OLIVEIRA e FELICIA MARDINI DE OLIVEIRA-----

Declarante FELICIA MARDINI DE OLIVEIRA, grau de parentesco (Mãe)-----

OBSERVAÇÕES: Registro de Obito lavrado nos termos do Artigo 3º da Lei 9140, de
04 de dezembro de 1995 e conforme decisão do MMº Juiz Corregedor Geral da Jus-
tiça, Dr. Marcio Martins Bonilha, datado de 29 de janeiro de 1996. ISIS DIAS
DE OLIVEIRA, desaparecida desde 1972, último domicílio nesta Capital, casada
com JOSE LUIZ DEL'ROIO, não deixou testamento conhecido, nem bens, não dei-
xou filhos, herdeiros menores ou interditos. Era eleitora, RG nº 2093774. De
mais dados ignorados pelo declarante. **NADA MAIS.** Todo o referido é verdade e
dou fé.-----

Digitado por: Cibeli

Certidão: R\$ 8,65

São Paulo, 07-de--fevereiro-de 1996.

Cibeli da Silva Bortolotto

CIBELI DA SILVA BORTOLOTTI

escrevente substituta

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL



ESTADO DE SÃO PAULO



REGISTRO CIVIL

14.º SUBDISTRITO LAPA

RUA ALBION, 230 - 1.º ANDAR

MUNICÍPIO E COMARCA DA CAPITAL

MANUEL CARLOS ALVES DE SIQUEIRA
SERVENTUÁRIO

Certidão de Casamento N.º 27.643

CERTIFICO que às fls. **174**, do livro n.º **B-97** de registro de casamentos, encontra-se o assento do matrimônio de **JOSÉ LUIZ DEL ROIO =**

e de Dona **IZIS DIAS DE OLIVEIRA =**
contraído no dia **08** de **Abril** de **19 67**, perante o **Juiz de casamentos,** e as

testemunhas **as constantes do termo,**
sendo o contraente: nascido em **-esta Capital,**
aos **12** de **Março** de **19 42**
profissão **estudante**, domiciliado em **esta Capital,** filho

e residente n **este subdistrito,**
de **- LUIZ DEL ROIO =**
e de Dona **JUDITH LENZI DEL ROIO =**
e a contraente: nascida em **- esta Capital-**
aos **29** de **Agosto** de **19 41**
profissão **professora**, domiciliada em **esta Capital-** filha

e residente n **este subdistrito-**
de **- EDMUNDO DIAS DE OLIVEIRA =**
e de Dona **FELICIA MARDINI DE OLIVEIRA.-**
passando a contraente a chamar-se **IZIS DE OLIVEIRA DEL ROIO =**

, tendo sido apresentado os documentos a que se refere o art. 180 n.º **- 1-2-e-4-** do Código Civil Brasileiro.

Observações: **-Cas. realizado em oito de abril- de mil novecentos e sessenta e sete, em regime de Comunhão de bens-A margem consta: Averbação, que vai transc. no verso. Eu dat.-**

O referido é verdade, e dou fé.

Lapa, **05** do **-Setembro-** de **19 95.-**

Cartório do 14.º Subdistrito

Oficial

LUIZ CARLOS HERNANDES
OFICIAL SUBSTO.

Cartas: Foram escritas muitas. Eu as escrevia, com sacrifício, para poupar meu marido que havia sofrido um grave enfarte do miocárdio. Com o passar do tempo, fui vendo que os destinatários eram os mesmos, a quem as outras famílias de desaparecidos escreviam: Presidente da República, Ministros das três armas, Comandante do I e do II Exércitos, OAB, OEA, ONU, Anistia Internacional, Arcebispo do Rio de Janeiro e de São Paulo.

Foram tantas as cartas e inúteis que não gosto de lembrar. Só não esquecerei uma em especial, pelo trabalho e pela satisfação que me deu.

Nós, familiares dos presos políticos desaparecidos, pedíamos informações ao Governo, sobre o destino dos nossos parentes. Quando o Ministro da Justiça, através do líder José Bonifácio, vem de público enumerar uma série de delitos praticados por eles. Eu não me conformei com aquelas informações. Achei que era o fim de tudo. Nós queríamos saber o paradeiro deles e não o que eles haviam praticado. Escrevi uma carta de contestação. Mas, como publicar minha carta? A censura não respeitava nem o malote dos deputados. Não tive dúvidas. Fui pelo caminho mais longo, mas o que me pareceu seguro. Viajei 20 horas até Brasília para entregar minha carta ao deputado Lisâneas Maciel. O deputado Lisâneas não se encontrava em Brasília, entreguei então a minha carta em mãos do deputado Fernando Lira.

Mais 20 horas de volta. No meio do caminho, em uma parada de ônibus, comprei um jornal 'O Estado de São Paulo'. Lá estava a minha carta publicada. Valeu-me uma grande satisfação no momento. Mas foi só. Porque até hoje estou esperando saber o que eles fizeram com minha filha Ísis.

Foi indiciada em seis (6) processos. Em três, Ísis foi absolvida por falta de provas. Os outros três foram arquivados."

Em matéria publicada no jornal "Folha de São Paulo", em 28 de janeiro de 79, em geral com responsabilidade dentro dos órgãos de segurança, reconheceu a morte de Ísis e mais 11 presos políticos considerados desaparecidos.

Em 08 de abril de 1987, a Revista "Isto É", em matéria "Longe do Ponto Final", traz declarações de Amílcar Lobo que reconheceu Ísis no DOI-CODI/RJ, sem precisar a data.

No Arquivo do DOPS/PR, em uma gaveta com a identificação: "falecidos" foi encontrada sua ficha.

Os Relatórios dos Ministérios da Marinha e do Exército insistem em afirmar que Ísis está "foragida".

passar em os companheiros mais dispostos vóstemos para enfrentar os traidores fascistas.

Este governo não é eterno, ele muda e com ele mudará os homens, então se fará justiça, se punirá com dignidade aos carrascos de hoje, aos que tem coragem com as armas na mão e se tornam covardes quando se defrontam com elas.

O crime que fizeram, exército e Polícia, de P. Negre, foi um dos piores entre tantos que ocorreu hoje neste país.

Estas coisas não desanimam ninguém, pelo contrário, dão mais força e razão para se lutar, a morte pouco importa, interessa-nos é a vitória e tarde ou cedo será conseguida.

Não parar por aqui, estou muito chateado com o ocorrido, envio um abraço a todo o pessoal aí, por isso vou escrever para o Tica, tenha bastante matéria para ele; Um abraço especial ao amigo Gerônimo, e família.

Beijos a ti e mãe
Luiz Renato.

Sobrevivente Das Torturas no Sul Descreve o Terror a UH



'Eu vi o Sargento Nas



Mãos Dos Carrascos'

RAIO DA SORTE - Não seria possível dizer que a história de Manoel de Jesus Almeida, conhecido como 'Mão', não é apenas a história de um homem que sofreu torturas e perseguições, mas também a história de um povo que viveu o terror da UH.

Um sobrevivente das torturas no Sul descreve o terror a UH. O relato é baseado em depoimentos e documentos encontrados.

Manoel Almeida, conhecido como 'Mão', foi um dos muitos que sofreram as mãos dos carrascos da UH.

O relato descreve as condições de vida e as torturas sofridas pelo sobrevivente.

Manoel Almeida, conhecido como 'Mão', foi um dos muitos que sofreram as mãos dos carrascos da UH.

Manoel Almeida, conhecido como 'Mão', foi um dos muitos que sofreram as mãos dos carrascos da UH.

Mistério do rio Jacuí

CADÁVER APRESENTA SINAIS DE TORTURA

Um corpo sem vida foi encontrado no rio Jacuí, próximo à ponte de pedra, em uma das margens da cidade de Porto Alegre. O cadáver apresentava sinais de tortura e estava vestido com roupas simples. A polícia local está investigando o caso e acredita que se trata de um crime. O corpo foi encontrado por um pescador local e levado para o hospital de emergência. Os médicos constataram que o indivíduo havia sofrido graves ferimentos, incluindo queimaduras e cortes profundos. A polícia está trabalhando para identificar o autor do crime e o motivo da morte. O caso está sendo tratado como uma investigação de alto nível.



118

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

DIRETORIA LEGISLATIVA

VI — AVULSO DE ~~XXXXXXXXXXXX~~

30/6/67

28/6/67



PAUTA — 1.º dia PROJETO DE RESOLUÇÃO N.º 16-67 Dep. Airton Barnasque

Aprova relatório de Comissão Parlamentar de Inquérito.

Art. 1.º — É aprovado, com as respectivas conclusões, o relatório dos trabalhos da Comissão Parlamentar de Inquérito constituída com a finalidade de investigar as causas e circunstâncias em que ocorreu a morte do ex-sargento Manoel Raymundo Soares e de apurar a forma de tratamento dispensado a presos políticos.

Art. 2.º — São enviados à Procuradoria Geral da Justiça, para o indispensável encaminhamento das medidas necessárias ao competente procedimento penal, os autos do inquérito parlamentar.

Sala das Sessões, 30 de junho de 1967.

RELATÓRIO

Em 31.8.1966, com base no art. 54 do Regimento Interno, subscrita por 19 Srs. Deputados foi requerida a constituição de uma Comissão Parlamentar de Inquérito, com o fim especial de averiguar as circunstâncias em que ocorreu a trágica morte do ex-sargento do Exército Nacional e preso político Manoel Raymundo Soares, que se encontrava recolhido à Ilha do Presídio do Guaíba e, ainda, averiguar a situação e o tratamento dispensado a outros presos políticos.

A comissão foi, inicialmente, integrada pelos Deputados Airton Barnasque, Walter Bertolucci e Lidovino Fanton, do MDB e Hed Borges, Gudhem Castanheira e Antonino Fornari da ARENA, tendo sido indicado pela Mesa o Deputado Porcínio Pintosídios, ouvindo autoridades e testemunhas, agindo na busca das informações que proporcionassem, através da reconstituição dos fatos e do levantamento dos indícios, chegar à conclusão e ao apontamento de responsabilidades pelas atrocidades e morte trágica sofrida pelo inditoso sargento Manoel Raymundo Soares.

A primeira providência da Comissão foi no sentido de visitar a "Ilha Presídio" onde teria o Ex-sargento Manoel Raymundo Soares passado seus últimos dias como preso antes de seu misterioso desaparecimento. Foram convidados e se fizeram representar o Instituto e a Ordem dos Advogados, seção de Rio Grande do Sul. A seguir, no mesmo dia a C.P.I. visitou dependências do DOPS, onde foi recebido pelo Delegado Domingos Fernandes que, na ocasião, informando que o DOPS estava diretamente ligado ao Exército, ponderou aos Parlamentares que aguardassem, enquanto telefonava para o MAJOR MENNA BARRETO, indagando a respeito da permissão para a visita, após o que, foi franqueada a entrada à comitiva. Foi juntada ao processo o auto de necropsia, constatando-se pelo mesmo que a causa da morte de Manoel Raymundo Soares foi afogamento. Farta prova, através de fotografia, é anexada aos autos, constando da mesma, ampliada, fotogra-

fia do infeliz ex-sargento e fotografias do cadáver em várias posições, inclusive naquela em que se constata as amarras prendendo os braços às costas. Depõe Elizabeth Chalupp Soares e é anexada a fls. 40, certidão de casamento com Manoel Raymundo Soares. Vários depoimentos são prestados, inclusive carta subscrita pelo Padre Frei Odilon Tupinambá, na qual através de longa dissertação narra aquêlo religioso as circunstâncias em que ocorreu a sua prisão, o que passou na Ilha Presídio e as ameaças que sofreu para que não noticiasse sua prisão. Coihidos outros depoimentos, é anexado aos autos recorte do jornal "Última Hora" do Rio de Janeiro, dando publicidade a carta do estudante Luiz Renato Pires Almeida, narrando torturas sofridas no DOPS, na mesma ocasião em que o Sargento estava recolhido ao DOPS.

A fls. 90, consta recorte do Diário Oficial do Estado, de 14.9.1966, aparecendo discurso em que o Deputado Hed Borges se afastava da C.P.I. e elogiava a comissão pelos trabalhos.

Depõe, a seguir, o Sr. Antônio Giudice e outros Tranviários, que foram detidos pelo DOPS e privaram com Manoel Raymundo Soares, na prisão.

É anexado aos autos (fls. 106) carta do Sr. Werner Becker e telegrama do Ten. Cel. da Brigada Militar Teimo Azambuja.

São também anexados aos autos vários documentos e um contrato de locação entre Thomé Andrade Vieira e Berta Kersting, tendo ficado evidenciado que o locatário, o primeiro, era o mesmo ex-sargento Manoel Raymundo Soares. Depois de vários depoimentos coihidos, a fls. 140, consta carta do Comandante da Brigada Militar, Cel. Otávio Prota, respondendo à Presidência da C.P.I. algumas indagações formuladas. São anexados aos autos cópias de comentários de Rubem Braga, publicados no "Diário de Notícias" de 9.9.1966 (fls. 141 e 143), também carta dirigida ao advogado Sobral Pinto, na qual o Sr. Chefe do Gabinete Civil da Presidência da República dá conhecimento ao causídico do empinho do Sr. Presidente da República "em ver de-

viduamente eticadas os fatos e responsabilizados os culpados", pela morte de Manoel Raymundo Soares, Com. Dornado, requerente da constituição da Comissão, o nome Deputado Ayrton Barneaque foi eleito seu presidente.

Daquela data, da constituição da Comissão, até a presente, logo e por vezes, acidentado caminho foi percorrido, realizando a Comissão visitas e presenças. As páginas 145 e seguintes constam os habeas corpus interpostos em favor de Manoel Raymundo Soares no Superior Tribunal Militar e as informações das autoridades locais, da inexistência de presos com o nome de Manoel Raymundo Soares.

Cópia do acórdão do Superior Tribunal Militar na qual há menção daquela excelente corte respondendo a polícia gacha, pela morte do ex-sargento Manoel Raymundo Soares (fls. 152). A seguir, esta longa parte do causidico Sobral Pinto ao Presidente da República, pedindo que a autoridade da Presidência seja imposta para que o sangue do mártirado preso político não venha a manchar indelevelmente a dignidade de sua administração". A fls. 163, consta carta do ex-sargento dirigida a um certo Dr. Bento e também a sua esposa.

As virtas cartas de Dr. Sobral Pinto são anexadas aos autos. Regretos de jornais constam a fls. 177 e seguintes.

Anexada carta do Ten. Cel. Lauro Rieth, na qual o Superintendente dos Serviços Policiais do Rio Grande do Sul invocou os motivos pelos quais não compareceu da C.P.I. a Presidência da Assembleia pedindo a esta que, junto ao Governador, aja no sentido de ser ordenado o comparecimento a C.P.I. do Sr. Superintendente dos Serviços Policiais. Depois o Sr. Dr. Genesio Fachin, que informa a comissão a respeito de arbitrariedades e violências cometidas pelo delegado José Morsch. São anexadas certidões oriundas da Comissão de Livramento, que foram juntadas com o objetivo de evidenciar as impropriedades feitas no delegado José Morsch.

Regretos de jornais de Livramento são juntados, nos quais se constata do caso político criado no Governo do Estado pela presença do delegado José Morsch em Livramento.

A fls. 221 consta ofício da C.P.I. ao Sr. Presidente da Assembleia Legislativa solicitando fosse constituído advogado para acompanhar o Mandado de Segurança impetrado pelo Ten. Cel. Lauro Rieth, visando obter do Poder Judiciário a desobrigatoriedade de comparecer a C.P.I.

A requerimento da C.P.I. dirigido à Presidência da Assembleia, foi encaminhado "Correio" através do Sr. Governador ao Sr. Secretário de Segurança para ser disposto na C.P.I. O Governador respondeu invocando dispositivo constitucional que permite à Assembleia convocar qualquer Secretário, alegando, ainda, que o Sr. Superintendente dos Serviços Policiais Ten. Cel. Lauro Melchiorides Rieth, cujo comparecimento a C.P.I. também foi solicitado impetrando um habeas-corpus preventivo que ainda estava "suo-judice".

Ofício do Sr. Secretário de Segurança, constante de fls. 234, lastreado com perigo de longo articulado, notifica a C.P.I. que os delegados Amoldo Pralado da Motta e Carlos Castilhos Lemos resistem a comparecer à C.P.I. invocando razões jurídicas para fazê-lo e, concluído, informa que só compareceriam se designada a medida judicial de inibição do Ten. Cel. Lauro Melchiorides Rieth. A partir das fls. 238, são anexados vários regretos de jornais em que o Deputado Ayrton Barneaque denunciava

a obstrução dos trabalhos da C.P.I. por parte das autoridades policiais.

Regretos que noticiam a negativa de delegados e juizes, deporem, manchetes publicando que as instituições do ex-surgente em carta dirigida à imprensa estavam sendo submetidas a perdas no Estado da Guanabara e, finalmente, manchetes anunciando que a Presidência da Assembleia retirou três delegados do Ten. Cel. Lauro Melchiorides Rieth.

A fls. 248, consta a comunicação de Tribunal de Justiça à Presidência da Assembleia, de que fora negado a ordem de habeas-corpus requerida pelo Sr. Superintendente dos Serviços Policiais. Anexadas virtas notícias de jornais que noticiavam a designação do mandado interposto pelo Ten. Cel. Rieth. A fls. 249 consta ofício do Sr. Superintendente dos Serviços Policiais dirigido ao Sr. Secretário de Segurança no qual o primeiro informa que só compareceria a C.P.I. para depor se for intimado por um representante do Poder Judiciário. Dado conhecimento do fato a C.P.I. esta, através do Poder Judiciário, intimou o Ten. Cel. Lauro Rieth a depor. O Deputado Lidovino Facion, integrante da Comissão é substituído temporariamente pelo Sr. Deputado Marinho Goulart Loureiro.

A seguir, consta ofício do Tribunal de Justiça dando conhecimento a Presidência da Assembleia, da decisão demagógica dada ao Mandado de Segurança interposto pelos delegados Amoldo Pralado da Motta e Carlos Castilhos Lemos. O Instituto de Advogados do Rio Grande do Sul encaminhou, também, o relatório elaborado em razão das questões feitas por seu representante quando de visita a Ilha Prata e as cartas existentes no Departamento de Ordem Política e Social Arnds o Ten. Cel. Lauro Rieth e manchetes e assento do Correio do Povo de 27.10.1966, assinado em que este órgão de imprensa noticiava que "vanta a justiça mas nada revelaria aos depurados da C.P.I." Depois o Ten. Cel. Lauro Rieth e virtas outras pessoas entre as quais o Sr. João Dentice São anexados aos autos, regretos de jornais, que, em manchetes registram que "Retorna a C.P.I. e não diz nada". Encerra-se o ano de 1966, com esses trabalhos realizados.

Em seis de abril do corrente ano, instaura-se novamente a C.P.I. tendo formado constituída com os seguintes integrantes: Presidência - Deputado Ayrton Barneaque, Vice-Presidente - Plúbio Dirra, Relator - Lidovino Facion, tendo sido, posteriormente, substituído pelo Deputado Rosa Flores, além do Deputado Santelme Neto e mais o Deputado Raimundo Flores. A ausência de Deputados integrantes da Bancada da Arena na composição da C.P.I., deve-se ao fato de ter a mesma sido condecorada pela liderança da bancada governista a sua posição de maioria, na referida comissão, com o que não concordou a Bancada do MDB baseada em definitivo regimental inequívoco.

A seguir, virtas sessões são realizadas pelo C.P.I. mas é de se salientar que toda a prova cartada aos autos ocorreu quando a comissão estava constituída por elementos das duas agravações. Assim, durante o ano de 1966, nenhuma prova documental, ou documental, foi produzida na presença do promotor pelo Promotor de Justiça Paulo Cláudio Tovo e, neste ponto do inquérito que presidiu para elucidar o crime.

Este é o relatório, historiado na ordem cronológica dos depoimentos e documentos anexados aos autos. Apesar de as autoridades protestarem pública-

mente que não haviam esportes para apurar as circunstâncias em que a morte do sargento ocorreu, apontando e responsabilizando criminalmente seus autores, como mostramos no curso do relatório, o procurador criou óbices ao trabalho da Comissão, tentando desvirtuá-la e descredita-la perante a opinião pública.

O FATO:

A imprensa local anunciou, em dias de agosto do ano préterito que, nas águas do rio Jacui, que deságua no Guaíba, bem próximo ao último, pelas 17 horas do dia 24, do mês de agosto do ano de 1966, entre duas embarcações de madeira do aludido rio, boiando, foi encontrado um cadáver.

Levi Ramos Batista e João Gomes e Piscole que localizaram o corpo, imediatamente levaram as autoridades o conhecimento do fato e, ao acolher daquele dia comparecia ao local o guarda civil Luiz Boris Cardoso, policial que prestava serviços na Ilha da Prata, o qual reconheceu, depois de amarrar com cordas, o cadáver até a Ilha da Prata, pois encontrava-se com lancha.

O cadáver se apresentava com as mãos amarradas das costas e os pertos do Instituto Criminalístico não encontraram qualquer documento através do qual pudessem identificar o morto. A cabeça que havia sido resguardada para servir de amarra às mãos, não estava feita em 23.8.1966, constatando que a morte ocorreu por afogamento, devido os pertos: "A ausência de lesões traumáticas, que não podem explicar a causa da morte, aliada à conclusão do exame histopatológico, acusando a presença de elementos característicos de pâncreon mineral no interior dos bronquíolos e traços elementares lesados nos alvéolos pulmonares, permitiu-nos afirmar que a vítima respirou dentro d'água e que, portanto, a causa imediata da morte foi afogamento". Concluíram os Srs. peritos que a vítima se encontrava em estado de embriaguez, por ocasião da morte.

Conclusão daquele relatório: "cadáver de identidade desconhecida e, pelas circunstâncias, vítima de morte violenta". Sem qualquer requisito de dúvida o caso era de homicídio qualificado.

IDENTIFICAÇÃO DO MORTO:

Em 30 de agosto, surge Dna. Elisabeth Chalupp Soares, residente na Guanabara, reconhecendo o cadáver como de seu marido Manoel Raymundo Soares.

Indentificado em geral, feita com base não só nos seus traços em geral mas em traço de um de seus dentes especiais; seu indoloso marido possuía grampos quebrados em suas pontas moventes. O fato foi comprovado pela perita. Somando a isso, foi apresentada a carteira de identificação de seu marido, emitida pelo serviço de identificação do Exército, de nº 189.016 tendo se verificado a coincidência da impressão digital a carteira de identidade, punha identificando, posteriormente, foi comprovada, punha autenticando de qualquer dúvida a identificação do cadáver.

Na palavra da esposa da vítima, temos, a fls. 38, processo 1306, reproduzidas as circunstâncias da prisão do sargento Manoel Raymundo Soares. O sargento demandara a Porto Alegre, em janeiro

de 1966, em busca de emprego pois era desertor do Exército Nacional e fora preso nesta cidade por agentes do DOPS, que o conduziram à Polícia do Exército e posteriormente, ao DOPS. D. posse das carteiras do emprego, procurou um advogado de nome Mendonça e depois o Dr. Sobral Pinto, que impetrou vários "habeas-corpus" em favor da vítima sem qualquer efeito, face às informações das autoridades policiais de que a vítima não era prisioneira da polícia.

O DOPS E SEU SILENCIO:

Através das cartas recebidas, a dependente deu conhecimento de que, desde março daquele ano, seu marido estava preso na Ilha do Presídio.

Foi preciso a vítima esclarecer a Delegacia de Segurança a respeito da prisão da vítima, pois que o DOPS se mantinha no mais impenetrável mutismo apesar de já haver o fato chegado ao conhecimento da imprensa através de telegramas anônimo. Só então a Delegacia de Segurança buscou as informações de que o sargento Manoel Raymundo Soares, procedente do DOPS, fora recolhido à Ilha Presídio onde estivera de 18.3.1966 até 13.8.1966 (autos de inquérito 27/66; fotocópias).

Em 19.3.1966, o delegado Humar Fernandes de Souza através do memorando n.º 271, encaminhado à vítima ao presídio (inquérito 27/66) e através de outro memorando, assinado pelo delegado José Morsch, de 18.8.1966, a vítima foi entregue a funcionários do DOPS para onde foi transportado e recolhido a uma das celas. De 11 a 13/3, período em que a vítima esteve presa no DOPS, qual o tratamento que lhe foi dispensado?

TORTURAS NA P.E. E DOPS:

Através de carta cuja autenticação foi feita, enviada a esposa da vítima e de prova testemunhal constante no bojo dos autos é possível que se reproduza o que ocorreu com a vítima desde sua prisão pela polícia do Estado até a data de sua morte. Excertos de uma das cartas:

"...Fls. um pautaram da minha situação como preso. Foi deixado às 16.35 horas, mais ou menos, do dia 11/3, sexta-feira, de frente ao Auditório Atanajo Vianna. Dois "cavalheiros", seguraram-me pelos braços, enfiaram-me em um taxi e levaram-me para a P.E. (Polícia do Exército). Lá mantiveram-me até por volta das 19 horas de debate de um "tratamento". Interrogatório como eles chamam. Depois entraram no mesmo taxi e levaram-me para o DOPS onde o "tratamento" continuou por mais oito dias. Sujo, barulho, com a cama suja, todo manchado. Foi tratado para esta Ilha, onde estou até hoje. Desde de 19 de março não mais me ouviam. Estou todo esse tempo em regime de "incomunicabilidade". Deixo preso sem ter culpa formada, sem nenhum preventivo, sem ter sido julgado e muito menos condenado".

Outra carta se reporta ao mesmo assunto, em termos mais incisivos:

"...todas as torturas físicas a que fui submetido na P.E. e no DOPS não me abateram". Interessante o início de outra carta, por ele enviada a meus destinatários sendo no dia 10.7.1966, "...tu conduzido ao quartel da P.E. e lá, debaixo de um "tratamento" fui interrogado durante duas horas. A seguir, fui levado para o DOPS, na avenida João Pessoa, onde fui tratado durante

formada, sem inquérito regular instaurado, sem prisão decretada...

Merece especial análise, com base nas informações constantes nos autos, os locais para onde essas prisiones clandestinas eram levadas, isto é, as dependências do DOPS e da Ilha Presídio visitados pelos parlamentares e outras autoridades, inclusive um representante da Ordem dos Advogados do Brasil e Instituto dos Advogados.

Provas testemunhais constantes dos autos dão conta de que os prisioneiros não recebiam roupa para troca e é um habitonário (fls. 42) que diz:

... que o Presídio da Ilha não dispõe de roupas para distribuição entre os presos; que, periodicamente não vai médico ao Presídio da Ilha mas que lá existe um termômetro utilizado por guarda que conhece princípios de enfermagem...

Nem mesmo a existência do termômetro é verdadeira e quando a assistência médica aos equalizados seres que na Ilha vivem podem ser aferidas pelo que Informou o Prei Odilon (fls. 64 quando afirmou que o sargento Araken, um dos prisioneiros, com um balcão no ventre, não recebe qualquer assistência médica, no caso, cirurgia, isto sessenta dias depois de baleado...

Mas, a respeito da famigerada Ilha Presídio, usada pelas autoridades para esconder as vítimas das suas atrocidades e hesar-se Superior Tribunal Militar, como foi o caso do sargento Manoel Raymundo Soares, por mais de uma vez que tiveram preso com esse nome, é conveniente que se transcreva a denúncia do Instituto dos Advogados do Brasil, a Procuradoria Geral do Estado, através de relatório.

Considere-se que a visita, era esperada pelas autoridades policiais e que, consequentemente, fora a Ilha entregue para receber os visitantes Ilustres. Aquele relatório dirigido ao Sr. Procurador Geral do Estado:

"DENÚNCIA: Com efeito, na Ilha Presídio, onde não se cumpre, nem ainda, pode executar-se qualquer das normas gerais do regime penitenciário, sérias humanas equívocas, quase demandam, concentram-se promiscuas, carências das mais elementares condições de higiene, expostos da ordem jurídica, como se tivessem perdido a condição de pessoa humana, ao estado de épocas políticas e sociais que a humanidade amaldiçoou.

A Ilha do Presídio não se encontra em condições de cumprir o objetivo de ressocialização ou regeneração do criminoso ou indisciplinado. Degradada-lhes o corpo e o espírito, ao invés de promover-lhe a educação moral, intelectual, física e profissional, exige na Lei 3574 de 2.10.1957.

deito ou, por ordem escrita da autoridade competente, nos casos expressos em lei...

Mas adiante diz o mesmo oficial-denúncia ao senhor Procurador Geral do Estado:

"Nada justifica que os órgãos do Estado desistem o direito, na luta contra a criminalidade. Não, no combate ao delito, não podem perpetuar-se as mesmas injúrias e violências ensaiadas no infrator da lei. Ao abdicar de si mesmo, senhor Procurador, já está o Direito proclamando a vitória da injustiça e do mal!"

Apesar da dramática denúncia a Procuradoria Geral do Estado, não se tem conhecimento, até o momento, de que tenha sido tomada qualquer providência no sentido de responsabilizar a autoridade que ordenou ou executou medidas privativas de liberdade individual sem a tomada e o resguardo das formalidades legais.

Evidenciado o crime de abuso de poder, o Ministério Público é compelido a agir no desempenho de sua função de fiscalizador da lei. Submetida a pessoa e vexame ou constrangimento de órgão do Ministério Público, Inconveniente, ao dever o órgão do Ministério Público, Inconveniente, agir.

Não é do nosso conhecimento qualquer providência nesse sentido e a Procuradoria Geral do Estado recebeu o ofício denunciando os fatos em 21 de setembro de 1966...

O Relatório do Instituto dos Advogados do Brasil também levou ao conhecimento da Procuradoria Geral do Estado a existência das famigeradas do DOPS nesse tempo:

"Extremos cultivos, sem luz natural, proporcionalidade alguma ventilado apenas através de pequenos canais, quase estercozados, as referidas celas especiais destinam-se, ao que se informou, a quebrar as resistências do preso até cedor a comissão, desatire, ou o mero produto da dor, do cansaço ou do medo, sem a imprevisível espontaneidade, ou a falsa declaração de culpa.

Segue, mais além o ofício:

"Nas condições em que foram encontrados, a Ilha Presídio e as celas da Divisão de Ordem Política e Social, representam flagrantemente insulto à legalidade penitenciária, inaproveitável negação das leis do país... A prova da crueldade do tratamento desumano em degradante seria feita tão somente com a evidência dos lugares em que os presos cumpriam penas a que não foram condenados. E o Instituto que denuncia tais injúrias e os descreve para que a autoridade competente providencie.

Para essas prisiones, clandestinas, verdadeiras detenção em que o Poder Público economiza, e providencialmente esconde as vítimas de suas atrocidades, eram também recolhidas pessoas diplomatas em cursos superiores e Ministros de confissão religiosa, como foi o caso do Dr. Nery Pereira da Silva, funcionário da Casa e do Prei Tupinambá.

O tratamento iníquo e degradante igualava a esses Nos campos de concentração da Alemanha Nazista, maltratava-se com mais humanidade os judeus que eram remetidos às Camaras de Gás de que o inícuo sargento que foi jogado às águas encapuladas e fêles do Rio Quabira, do sombrio agosto de 1966. A esse foi primeiro ministro o "tratamento preventivo" que tirou de marco, cáda, da prisão, a agôta, data de sua morte.

Não se faz mister ressaltar e argumentar a respeito das limitações inerentes a qualquer comissão parlamentar de inquérito; o Poder Legislativo, por sua natureza não está aparelhado de pessoal de material próprio para investigações de natureza eminentemente política e quando o faz é superado, como no caso vertente, inúmeras dificuldades.

Não agimos com o poder de polícia, o que foi espontaneamente, não dispunhamos, conseguindo afirmado, de pessoal, especializado para investigações, nem aplicamos "métodos especiais em busca da verdade".

Examinados os locais em que a vítima, sargento Manoel Raymundo Soares sofreu os mais atrozes castigos e violências, com base na prova dos autos constatamos situar alguns responsabilidades definidas.

RESPONSÁVEIS PELAS TORTURAS E MORTE DE MANOEL RAYMUNDO SOARES:

A rigor, responsáveis pelo massacre dos presos do Departamento de Ordem Política e Social, por ação ou omissão, são todos aqueles que prestavam serviço naquele departamento a época dos fatos e, principalmente, as autoridades maiores a que deviam subordinação correntes com o preceito penal que estabelece: "quem de qualquer modo concorreu para o crime não há de pensar a este confinadas".

A lei penal brasileira diz que "o resultado de que depende a existência do crime somente é imputado a quem dele causou".

Considera-se, causa a ação ou omissão sem a qual o resultado não teria ocorrido (art. 11, C.P.). São previstos penas que devem ser lembradas no momento em que procurarmos estabelecer responsabilidades. Alguns policiais merecem ter sua personalidade retratada. E o que fazemos:

DELEGADO JOSÉ MORSECH: Existem nos autos autenticamente subsidiados de informação que permitem mostrar a personalidade delinqüente desse servidor do DOPS. Sua vocação para crueldade e seus impulsos sádicos são denunciados não só pelas vítimas mas a próprio imprensa dífice de conhecimento. Seus antecedentes são conhecidos da Polícia.

Em geral os delegados do DOPS mandavam seus funcionários realizar o "serviço" de tortura. O delegado Morsch comprazia-se em realizá-lo pessoalmente.

As fls. 94 dos autos, a testemunha Aldo Alves de Oliveira, depois de narrar as torturas a que era submetido o sargento Manoel Raymundo Soares, diz:

"O depoente declara que não sabe quem espancava o sargento Manoel Raymundo Soares, mas que querria abrir a cela para o sargento sair e quem o mandava trazer de volta era o delegado José Morsch".

As fls. 35, a testemunha Edgar da Silva informou:

"Declara o depoente que sempre que o sargento era levado para outra sala ou trazido de volta a sua cela o delegado Morsch fazia-se presente, declarando, que durante o dia o delegado Morsch costumava ir a cela do sargento Manoel Raymundo Soares, abrir a porta, olhava para dentro do recinto e violava".

Enfi de Freitas, violentada pelos policiais do DOPS, em seu depoimento de fls. 130, diz:

"Declara no final a depoente que todas as pessoas cujos nomes citou, além de muitas outras que foram torturadas, foram unânimes em afirmar que, embora os delegados de polícia não costumam bater nos presos, e sim mandar que outros e façam, o mesmo não ocorre com os presos, demonstrando ao fazelão sintomas de grande satisfação".

Não bastasse o que Informam as testemunhas a respeito do veredicto José Morsch, ainda a serviço do Departamento de Polícia, vale comentar depoimento do Cel. Teófilo Assombaja, que, espontaneamente, depôs de escrever uma carta para a Comissão Parlamentar de Inquérito, deu conhecimento de um fato que permite alertar-se da personalidade deformada e delinqüente do referido "agente da lei e guardião da paz pública e integridade física dos seus condados".

Em novembro de 1966, a testemunha em serviço, com mais de cem pragas sob seu comando, aguardava em vigília para repetir uma prova incursão de xalidos, na forma da denúncia que as autoridades receberam. Nesta ocasião, deteve um jovem de quem suspeitou por ser uruguaio e só falar o espanhol. Entrougo o jovem aos cuidados de um policial, visto não ter o delito qualquer documento de identificação. Posteriormente, a testemunha foi até o posto de controle do DOPS (Polícia Rodoviária) para saber de alguma notícia a respeito do delicto, ocasião em que foi apresentado ao delegado José Morsch, a quem pediu informações. Vale a pena registrar o diálogo entabulado entre o Cel. Assombaja e o Delegado Morsch:

"... que no diálogo que então travou com o delegado Morsch, perguntou-lhe se tinha recebido o jovem uruguaio que pelo depoente fora enviado dentro de Jesp antes referido, que o delegado José Morsch sorriu "ombrosivamente" declarou que o mesmo estava muito bem guardado e arindo o porta-mala do carro mostrou ao então maior da Brigada Militar Tirino Assombaja, o prisioneiro, que se encontrava de cabeça para baixo aprimido entre o pneu e a parede do carro, sangrando abundantemente e em posição que uma vez fechado o porta-mala, deixava comprimido pela porta".

Depois de insistir com Morsch para que libertasse o delicto e o tirasse da posição em que se encontrava, face a resistência do mesmo em acatar seus insistentes apelos, a testemunha lá mandar prendê-lo, quando, finalmente, este acabou cedendo e mandando soltar o prisioneiro.

A testemunha deu conhecimento à Comissão de Segurança levando ao seu conhecimento casos de corrupção de policiais, mas foram totalmente indocuss as denúncias que formulou por escrito. Classificou o Ten. Cel. Lantiro Rieth, Superintendente dos Serviços Policiais de "proletor de corruptos".

A fls. 194 consta documentos oriundos do cartório de exceções criminais da Comarca de Livramento onde consta agressões praticadas pelo delegado José Morsch em um menor.

Furta documentada a partir das fls. 194 dão conhecimento da atuação arbitrária do delegado José Morsch na cidade de Livramento, atuação caracterizada sempre pela mesma vocação para o atentado a integridade física dos seus condados.

Vários recortes de jornais juntados a fls. 213 e seguintes dão conhecimento do problema político que a conduta arbitrária de Morsch criou em Santana do Livramento.

O jornal "A Platéia", de Santana, edição de 26 de abril de 1966, em manchete destacava a notícia: "PSD de Livramento: Salda do delegado ou rompimento com o Governo Meneguetti".

A notícia estava assim redigida:

"Ao que fomos informados, o diretório municipal do PSD, caso não vir a ser atendido em sua exi-

afirma (afastamento do Sr. José Morsch) titular da chefia de delegacia de Policia de Livramento) conhecido com o Diretor Regional do PSD gaúcho e desvirtuando-se (totalmente) do governador. Men-phite!

Duas outras notícias divulgadas pela imprensa, constantes das fls. 214 e 215, dão conta de arbitrariedades e inopelias e evitenciam as violências cometidas por José Morsch.

Com essas informações, é possível fazer-se um juízo sobre a personalidade de um dos agentes da autoridade, responsável por um importante setor policial desde os meses que sucederam ao movimento armado de março de 1964.

Delegado Tamar Fernandes:

O infortunio evidentemente, não foi ditado no sentido de apurar-se as responsabilidades individuais, eis que entendiamos que todos os policiais, por co-autoria, eram responsáveis pelas atrocidades cometidas. No curso do inquérito entretanto foram des-pontando, com mais frequência, alguns nomes que se notabilizaram pelas atrocidades cometidas: entre eles, o delegado Tamar Fernandes. Sobre ele, diz a prisão de Eide Costa, fls. 89, quando notícias as torturas sofridas pelo sargento Manoel Raymundo Soares:

“Que o agente policial a que se refere a companhia um moço de baixa estatura, havendo o aparecido o delegado Tamar que a eles se incorporou. Al embio a dependente ouviu gritos, hurras de dor e ruidos de coisas que caíam.”

A fls. 73, José Morsch, informa que o Delegado Tamar Fernandes integrava seu equipe:

Sobre o Delegado Tamar destaca-se a fls. 89, um recorte do Jornal “Última Hora”, de Rio de Janeiro, onde em grandes letras brancas se lê: “III Exército sabia das torturas do sargento” e reproduzido uma entrevista com o estudante que esteve preso com o sargento Manoel Raymundo Soares, no DOPS, diz o estudante Luiz Renato Pires de Almeida, na parte a que se refere ao delegado Tamar Fernandes:

“... Na manhã seguinte, às 8 horas, o sargento Manoel Raymundo Soares, ainda sofria violências mas quando a porta de cigaerros que os policiais apertavam sobre o seu corpo, recebeu pontapés e pauladas, desferidas pelo delegado Tamar Fernandes de Souza.

Assigura, a seguir, o estudante:

“Depois de suplicio, só de cuecas, com as costas sangrando e uma das vistas fechadas, em consequência de um golpe desferido pelo Delegado Tamar Fernandes de Souza.”

Em outro trecho, arrolando alguns dos torturadores do desolado sargento, diz o estudante:

“São eles os delegados Tamar Fernandes de Souza, José Morsch e inspetores...”

Helelo de Souza, fls. 102, depois de torturado no DOPS é advertido por Tamar:

“Que por volta das 11 horas foi levado à presença do escritório tendo então aparecido o delegado Tamar... levou-o para uma sala de trabalho onde começou a dizendo que se contasse a al-

guém que havia sido torturado no DOPS...” se fizesse as inopelias costumeiras...”

Seria o caso analisarmos o comportamento de todos os policiais que os autos registram.

Os dois policiais cujos comportamentos foram analisados servem de retrato do demais que atuavam no DOPS e através de sua conduta, de sua maneira de agir, dos métodos usados para a busca da “verdade”, do desuso pela integridade física de seus meliantes, informamos a respeito do que passaram os infelizes que, na maioria das vezes, por mera suspeita, eram levados e detidos naquele departamento policial.

— QUEM ESTAVA SUBORDINADO O DOPS? — MAIOR MENA BARRETO:

Evidentemente que as torturas, as atrocidades, os atentados a integridade física dos prisioneiros do DOPS não eram cometidos contra a vontade ou ao arreplio das normas daquele departamento policial, nem os Srs. Delegados e seus subordinados agiam como se processar a um setor autônomo da polícia, estanhoque des deza: “um subordinado, obediente e atento a qualquer superior.

Quem, em última instância comandava o DOPS nos meses de março a agosto de 1964, quando ocorreu a prisão, as torturas intermináveis e a morte trágica do sargento Manoel Raymundo Soares?”

E o próprio sargento Manoel Raymundo Soares que através de carta dirigida a esposa (assinatura autêntica) dá o seguinte relato de que, antes de ser retido no DOPS, sofreu torturas por mais de duas horas na Polícia de Exército. A esse respeito se refere o relatório de Exército. Tovo, contante do processo n.º 330 anexado.

O prestigioso Jornal “Última Hora”, de Rio de Janeiro, edição de 12.9.1966 em manchete destacada, sob o título: III Exército sabia das torturas do sargento, trans-reve carta do estudante LUIZ RENATO PIRES DE ALMEIDA, o qual juntamente com o infelaz sargento sofreu torturas infligidas pelo DOPS. Nesta carta o estudante informa:

“O ex-sargento Manoel Raymundo Soares, preso sexta-feira, 11 de março foi conduzido por agentes do DOPS, ao quartel da Polícia de Exército onde, durante duas horas foi torturado por um colega, o sargento Peirasso e um tenente...”

A conduta do preso no quartel e desde no DOPS estão a nos informar a respeito do intercâmbio entre o Exército e a polícia, neste serviço de policiamento.

Mas para comprovarmos que os horrores cometidos pelo DOPS não eram desconhecidos da Secretaria de Segurança do Estado basta que se informe que o DOPS estava diretamente subordinado a um militar, que fazia a ligação DOPS — III Exército. Desse fato dá conhecimento várias testemunhas: a fls. 18, o delegado Domingos, quando da visita dos deputados componentes da C.P.T., justifiou o fato de não permitir a visita pretendida sob a alegação de que o DOPS estava ligada diretamente ao Exército.

Toda a atuação aqui é exercida em consonância com o mesmo (o Exército) portanto as execuções aqui tomadas são imediatamente comunicadas. Isto Realmente, tendo instruções, para enfrentar as portas é feito através da pessoa do maior Mena Barreto.

do DOPS, mas mediante um prévio entendimento com o maior Mena Barreto.”

O maior Mena Barreto era o homem ligação III Exército — DOPS e foi o maior que determinou a transferência do sargento para a Uha. E’ crível que o relatório oficial do Exército desconhecesse o que se passava no DOPS e que não se tivesse do estado físico do infeliz sargento, quando o transferiu para o prédio da Uha? Entender-se afirmativamente é inválz contra a razão e o bom senso. Foi o maior Luiz Carlos Mena Barreto que determinou que o sargento fosse mantido preso no DOPS, através do ofício n.º 0/1108 (fls. 20) de 25.9.1966, determinando sua manutenção até posteriores decisões e foi ainda o mesmo maior que determinou, através de ofício “Fosse liberado o ex-sargento Manoel Raymundo Soares”. Of. 01105, de 23.9.1966 (obn. fls. 21 do relatório do Promotor Tovo).

Portanto, tudo que se passava na Delegacia de Ordem Policia e Social era conhecido do maior Mena Barreto, indivíduo preparado pela disciplina militar e pela personalidade autoritária para impor seu comando. Sobre o maior é conveniente que se transcreva o que informa o Promotor Tovo, no relatório realizado pela P.G.E. fls. 33 — Sobre a morte do sargento:

“Quem seriam os executores de um crime tão hediondo? A Delegacia de Segurança Fessual, não obstante ingênuos estores, não conseguiram apurar. Todavia, indícios de co-autoria, já examinados, apontam como culpados o maior Luiz Carlos Mena Barreto (chef. todo poderes) do DOPS e da DOPINHA) — José Morsch. Eis que, no caso em foco, o simples assentimento nas torturas, por parte de autoridade superior, já constitui uma forma de concesso para o homicídio eventualmente doloso, a modalidade de tortura, já referida, — “banho” ou “calde”, — contem em si o risco de matar.”

E não se pode imaginar sequer que agentes do DOPS ou “DOPINHA” torturassem o sargento Manoel a revelia de seu chefe, todo poderoso, maior Luiz Carlos Mena Barreto. Não pelo fato em si de ser chefe, mas de ser o chefe que realmente é. Com efeito, quando o maior Luiz Carlos Mena Barreto pisa no portal do edifício da DPC há um desassossego que se propaga num vale-vevem de corrido, expresso na frase “O Mena Barreto está aí”. Ele chegou...”

“Sua liderança terrífica é um fato incontestável.”

E incontestável e irretratável o fato de que os crimes cometidos no DOPS eram de conhecimento do maior Mena Barreto.

Além do mais, temos em mãos as conclusões e o relatório do promotor Paulo Claudio Tovo. Trata-se de um trabalho investigatório de grande seriedade, não só por ter sido conduzido e redigido por um brilhante e deslealado membro do Ministério Público, como pela profundidade e alcance das investigações que realizou.

Vigilou, com sua equipe policial, constituída por elementos credenciados da Polícia, para o Rio de Janeiro, examinou documentos do punho do ex-sargento, constataron a autenticidade de assinatura, em cartas que a vítima enviou à esposa, buscou provas em abundância e juntou-as aos autos do inquérito que ora se encontra na Justiça servindo de base ao processo crime a que responderon vários indiciados. Examinou livros e documentos do DOPS, resco-

lheu memorandos, enfim fez um trabalho que pode ser classificado de excoente. Evidentemente, que a prova testemunhal colhida não poderia ser das melhores porque as informações prestavam-se de pessoas pertencentes ao DOPS e, consequentemente, próximas ao rramentado, responsáveis também pelo fato delituoso.

Documentos de relevância para a elucidação do fato, foram examinados no DOPS, misteriosamente (fls. 23 do relatório). Testemunhas voltando à Comissão de Inquérito para “relembra” e retratarse de informações precisas também ocorreu (fls. 26). Pressões e interpelações sobre o Dr. Paulo Claudio Tovo, que as repeliu com dignidade e altivez, também foram feitas pelo Secretário de Segurança.

Merece transcrever parte do relatório de Dr. Paulo Tovo.

E, no período de 19 de março à 13 de agosto de 1966, onde permaneceu preso Manoel? Além de outros documentos, o livro de registro de presos da Uha Presídio apreendido em 31.8.1966, “Ul” auto de apreensão anexo ao inquérito 27/66, responde-nos: Manoel foi recolhido à Uha Presídio, para “verificações” em 19.3.1966 e de lá retirado em 13 de 8.1966 pelo DOPS.

A seguir, o relatório comenta os documentos que servem de base à afirmação e absercado em um dos documentos, afirma o relator que o delegado José Morsch executou a ordem de libertação determinando que os policiais Antonio Carlos Pavia, Horning, Flavio Caparelli de Andrade e Luiz Delain Pereira realizassem a condução do preso. Comenta, prosseguido, o relator:

“Interessante o colíado, com o preso que ia ser libertado, em liberdade! Trouxeram-no em três policiais no jeep, como é costume com os delinquentes em geral, para que não tentem fugir e, depois, transcritaram-no no xadrez seguindo rigorosamente as ordens recebidas.”

Comentando, o registro constante do livro de soltura do DOPS, onde consta o nome do ex-sargento como solto às 13 horas e 30 minutos e a assinatura de Manoel, diz o relator:

“Mas Manoel Raymundo foi posto em liberdade mesmo? Ou sua assinatura foi obtida por meios fraudulentos? A resposta não é primeira indagação, e sim a segunda se impõe antes os indícios apurados até agora.”

A seguir, arroia o ilustrado membro do Ministério Público, com base nas provas que colheu, fundamentos para o que afirmou. Prossegue o relator:

“Na verdade, porém, ninguém viu Manoel Raymundo Soares sequer descer as escadarias do prédio de Avenida João Pessoa, onde funciona o DOPS.

Entrar 13 (data da suposta libertação) e 24 de agosto (data do encontro do cadáver da vítima), não há a menor notícia de um suposto, ao menos, de Manoel, fora das dependências do DOPS. Nenhum rastro ou vestígio sequer de um passo de Manoel fora dos umbrais do DOPS. E não é crível que o DOPS o deixasse ir assim em paz em se tratando de um agente subordinado.”

Anexo 6 – Documentos de Flávio

96

1002

ISTO É

POLÍTICA E ECONOMIA

UM CORPO DA DITADURA

Flávio Molina foi enterrado clandestinamente no cemitério de Perus

ANTONIO CARLOS PRADO



O regime autoritário que se instaurou no Brasil com o golpe militar de 1964 enterrou parte de sua história no cemitério Dom Bosco, no bairro de Perus, em São Paulo. História clandestina e, no caso, enterrada literalmente — ou seja, foi para baixo da terra com corpos de alguns de seus adversários políticos em funerais dos quais apenas os órgãos repressivos tomavam conhecimento e nos quais tinham os mortos os nomes trocados. Na terça-feira, 4, o administrador do cemitério de Perus, Antônio Pires Eustáquio, localizou uma vafa comum com cerca de 1.500 ossadas. Passou-se a cogitar, então, de que poderiam estar em Perus corpos de presos políticos classificados pelos organismos de repressão como desaparecidos políticos. Na quinta-feira, 13, podia-se afirmar que pelo menos um corpo está sob a terra no cemitério Dom Bosco — na verdade, um ou mil corpos, é o mesmo o caráter perverso e ilegal do regime que o enterrou. Trata-se do estudante carioca Flávio de Carvalho Molina, morto pela repressão aos 23 anos, no dia 7 de novembro de 1971, no bairro do Ipiranga, em São Paulo. A história de Molina, o *vivo desaparecido* que na verdade era um *morto escondido*, que segundo a versão oficial morreu em tiroteio com a polícia e de acordo com seus companheiros morreu sob tortura, volta ao País pelas mãos do advogado e vice-prefeito de São Paulo Luiz Eduardo Greenhalgh, um dos principais organizadores do Comitê

Da polícia para a Justiça
O delegado Romeu Tuma forneceu as informações à Auditoria da Marinha, abrindo caminho para que se provasse que Peralta era Molina

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA SEGURANÇA PÚBLICA
DEPARTAMENTO ESTADUAL DE CHEFIA DE POLÍCIA E SOCIAL-ESQ.
POLÍCIA CIVIL DE SÃO PAULO
— SERVIÇO DE IDENTIFICAÇÃO E POLÍCIA —

Ofício 2012/80 de 07/08/78

São Paulo, 07 de agosto de 1978

7 A *14.05*
Pires *14.05*

IDENTIFICAÇÃO SUBST.

Em atendimento aos termos do ofício n.º 1243/78 datado de 1º de julho último, dessa digna Auditoria, encaminhamos a Vossa Excelência informação prestada pela Divisão de Ordem Social deste Departamento, bem como Certidão de Óbito expedida em nome de ALVARO LOPES PERALTA, nome falso de FLÁVIO CARVALHO MOLINA, o qual usava ainda os codinomes "FERNANLO, ANDRÉ e ARMANDO".

Tenho em vista a impossibilidade de obter copiaerox mais legível conforme se vê no anexo, transcrevemos seu conteúdo na forma a parte.

Aproveito a oportunidade para renovar a Vossa Excelência os meus protestos de estima e digna consideração.

ROMEU TUMA
DIRETOR GERAL DE POLÍCIA DO DOPS

Romeu Tuma

Diretor do Instituto
do Estado, para proceder a exame de corpo de delito em
o cadáver de ALVARO LOPES PERALTA - FLAVIO
responder aos quesitos seguintes: DE CARVALHO MOLINA

Falha técnica
No laudo do exame
necroscópico
de Molina (à
esq.), seus algozes
anotaram
à mão o seu
nome verdadeiro

Brasileiro de Anistia. "Agora o caso de Molina pode ser contado", diz Greenhalgh. "Ele prova que perseguidos políticos foram clandestinamente enterrados em Perus e desmonta a figura do desaparecido político."

A rigor, a figura jurídica de desaparecido político foi criada pelo regime militar em 1970 - mesmo ano em que nos maiores estádios de futebol do País o governo começou a distribuir panfletos com o Hino Nacional e o pedido para que se comunicasse à polícia mudanças que saíssem ou entrassem na vizinhança. Se colocada num Aurélio da repressão, a expressão desaparecido poderia vir acompanhada da seguinte explicação: aquele cuja prisão ou morte não é reconhecida e nem é do conhecimento das autoridades. O caso de Molina, terceiro filho

entre cinco de Álvaro Andrade Lopes Molina e Maria Helena Carvalho Molina, mostra que os órgãos de repressão sabiam de mortes, sabiam os nomes corretos de mortos e sabiam que estavam enterrando esses mortos com nomes trocados. "Era a lei do cinismo", diz Greenhalgh. "A repressão sabia de tudo e ainda mandava às vezes os mortos a julgamentos, nos quais eram julgados à revelia."

Molina, morto em 1971, estava sendo julgado em agosto de 1978 pela Segunda Auditoria da Marinha, no Rio de Janeiro, por atividades subversivas, como integrante do Movimento de Libertação Popular, o Molipo, uma dissidência da organização guerrilheira Ação Libertadora Nacional, a ALN. Pediu então a Segunda Auditoria

da Marinha informações ao Departamento de Ordem Social de São Paulo, o Dops, sobre o réu Álvaro Lopes Peralta - nome pelo qual Molina estava sendo julgado. Na documentação encaminhada à Auditoria Militar fica claro que o Dops paulista tinha conhecimento de que Molina estava morto, de que fora enterrado como Álvaro Lopes Peralta, mesmo sabendo que não era esse o seu nome, e que o corpo estava em Perus.

A comprovação de que o Dops de São Paulo sabia que Flávio de Carvalho Molina estava enterrado com o nome de Álvaro Lopes Peralta: "Em atendimento aos termos do ofício... dessa digna auditoria, encaminhamos... informação prestada pela Divisão de Ordem Social... bem como certidão de óbito expedida em nome de Álvaro Lopes Peralta, nome falso de Flávio de Carvalho Molina..." É o documento assinado pelo delegado Romeu Tuma, na época delegado do Dops e hoje superintendente da Polícia Federal e secretário da Receita Federal. Tuma não tem a menor responsabilidade pelo fato de Molina ter sido enterrado com nome falso. Ele cumpriu o dever de pedir as informações ao então diretor do Dops Alcides Singillo e transmitir essas informações ao juiz da Auditoria. "O Tuma não pode ser responsabilizado", diz Greenhalgh. "Apenas cumpriu a função administrativa de fornecer a informação, tanto que anexou o atestado de óbito, ou seja, agiu corretamente." Na quinta-feira, 13, Tuma declarou que se empenhará para que todo o caso de Perus seja apurado. "A anistia não anistia a história", afirmou ele.

A comprovação de que era do conhecimento da polícia que o corpo estava em Perus é a certidão de óbito em seu poder, número 50.741, na qual se lê no final: "... que dou como causa da morte hemorragia interna traumática... e o sepultamento no cemitério de Perus, nesta cidade." A certidão de óbito fora lavrada em São Paulo, no 18º Subdistrito, no bairro do Ipiranga, no qual segundo a polícia Molina morreu. Teve ele, assim, a ação penal sustada por ter a Justiça tomado conhecimento de que estava julgando um morto. Outras provas de que o Dops estava ciente do nome verdadeiro e optou por enterrá-lo com nome falso: na requisição de exame do Instituto Médico Legal e no laudo de exame necroscópico constam, datilografado, o nome Álvaro Lopes Peralta e, escrito à mão, o nome Flávio de Carvalho Molina. Tanto a requisição quanto o laudo foram encaminhados ao Dops. Com base nesses documentos, Greenhalgh conseguiu na Justiça a

Porões abertos

Na certidão de óbito (acima, à esq.), o envio do corpo ao cemitério de Perus. Na apreensão, o nome do juiz de futebol Boschilia

auto de apreensão 21

REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS
DISTRITO DE SÃO PAULO - 18º SUBDISTRITO - IPIRANGA
Rua Dom Pastor, 409 - Tel. 62-4581 - SÃO PAULO

JOÃO DINIZ OFICIAL
RINALDO ZAMPIERI OFICIAL MAIOR

CERTIDÃO DE ÓBITO

Certifico que, sob n.º 50.741, As fls. 191v do Livro C- 73, do registros de obitos, encontra-se o assento do - ALVARO LOPES PERALTA - falecido em 07 de novembro de 1971, às 13:00 horas, em Rua 500, Marchetti, Rua Xavier de Almeida, Ipiranga, sexo masculino, cor branca, profissão, corruptor, natural de Rio de Janeiro - Guanabara - residente em local ignorado, com 25 anos, de idade, estado civil solteiro, filho de José Maria P. e de dona Maria Helena Lopes Molito, tendo sido declarante Miguel Fernandes Zaninello, o obito atestado pelo Dr. Renato Capellano, que dou como causa da morte hemorragia interna traumática, e o sepultamento no cemitério de Perus, nesta cidade.

OBSERVAÇÕES:

dado em poder de FLAVIO CARVALHO MOLINA "Alvaro Lopes Peralta" "Joaquim Gustavo Villeda Leiva", "Armando", "André", tendo sido apreendido em poder do mesmo dois exemplares do jornal "VENCEREMOS de nº 4 e um jornal GUERRILHA OPERARIA de nº 1; quando de sua prisão no dia seis de novembro de 1971, na Rua Agostinho - Gomes nº 2.000, Ipiranga.

Em seguida, pela mesma autoridade foi ordenado que se fizesse a apreensão do objeto acima mencionado, o que foi feito. Nada mais havendo a tratar, mandou a autoridade encerrar este auto, que, depois de lido e achado conforme, vai devidamente assinado.

Eu, Dulcídio Wanderley Boschilia escrº ad hoc que o escrevi e assino.

desaparecido - figura jurídica ?

ECONOMIA

o nome falso para o
no assentamento de

há, ainda, uma última comprovação de que Álvaro Lopes Peralta, enterrado no cemitério de Perus, sempre se tratou de Flávio de Carvalho Molina. No auto de exibição e apreensão, feito no DOI-Codi de São Paulo, tendo como escrivão o juiz de futebol Dulcídio Wanderley Boschilia, então sargento e rádio-operador de polícia, consta: "... quatro pedaços de papel, sendo dois brancos e dois amarelos, com dizeres manuscritos... material esse apreendido em poder de Flávio de Carvalho Molina, Álvaro Lopes Peralta..." Comprova-se, também, que a certidão de óbito que registrou Molina como Peralta e o envio do corpo para Perus teve como

testemunha alguém que nunca existiu: Miguel Fernandes Zaninello. Greenhalgh, assim que soube das informações que o DOPS de São Paulo mandou para a Auditoria da Marinha no Rio de Janeiro, começou a indagar do próprio DOPS, da Polícia Federal e do Comando do II Exército sobre a testemunha. O resultado que Greenhalgh



Greenhalgh

Provas que apontam o "cinismo dos órgãos da repressão" que inventaram os desaparecidos

general-de-divisão Túlio Chagas Nogueira, comandante da Segunda Região Militar, e o coronel Gilberto Bezerra Cavalcante Soares, chefe do Estado-Maior da Segunda Região Militar.

Assim como Flávio de Carvalho Molina foi enterrado em Perus clandestinamente, entidades ligadas aos direitos humanos, fa-

obteve e hoje revela: "Respondo que na lista de funcionários do DOPS não figura Miguel Fernandes Zaninello ou Zanielo", respondeu o DOPS, em documento assinado pelo delegado José Domingos Ferreira. "Não consta dos nossos registros que Zaninello ou Zanielo tenha trabalhado conosco", afirmou o então superintendente da Polícia Federal em São Paulo, Nelson Marabuto Domingos. "Verificando os arquivos onomásticos dessa Região Militar nada consta que possa identificar tal cidadão", assinaram o

miliares de desaparecidos políticos e o movimento Tortura Nunca Mais acreditam que outros corpos de adversários do regime militar estejam no cemitério. "É preciso que tudo seja investigado", diz Antônio Rezk, integrante do Executiva Nacional do Partido Comunista Brasileiro, o PCB. "Não com revanchismo, mas com a responsabilidade de uma investigação séria." Para as entidades que exigem a mesma seriedade na investigação das ossadas de Perus, ela começa por não entregar o comando dos trabalhos ao Instituto Médico Legal de São Paulo — justamente pela participação que alguns de seus diretores tiveram em atestados de óbitos falsos, como o que foi dado ao jornalista Vladimir Herzog pelo médico-legista Henry Shibata. Herzog morreu nas dependências do DOI-Codi paulista em 1975. Na terça-feira, 11, o governador de São Paulo, Orestes Quércia, afastou do caso o diretor do IML, o médico-legista e obstetra José Antônio Mello — e deu o comando do serviço de verificação das ossadas ao legista Fortunato Badan Palhares, diretor do Departamento de Medicina Legal da Universidade de Campinas, a Unicamp. Integra a equipe de Palhares o legista Nelson Maçsini. Foram eles que trabalharam em 1985 no reconhecimento da ossada do carrasco nazista Josef Mengele.

Um primeiro passo para o reconhecimento das ossadas de Perus foi dado na

Carta da clandestinidade

Molina escreve à sua mãe em agosto de 69

Trechos de uma das últimas cartas de Flávio de Carvalho Molina à sua mãe, Maria Helena, em agosto de 1969, quando ele já estava na clandestinidade:

"Sei que você ainda não se acostumou com a minha ausência. O caminho que escolhi é bastante difícil e ambos devemos saber suportá-lo, devemos encarar a realidade como ela é. Estou fazendo algo que considero certo e necessário e para isto saí de casa e abandonei os estudos."

"Passei o mês de agosto sem perigo algum, pois onde estou é quase impossível me encontrarem. Mês de setembro vem aí e então será completamente impossível me pegarem, estarei em total segurança. Digo isto porque é verdade e não quero que você e o papai percam o sono por minha causa."

"... O que fiz não é vergonha para ninguém, estou de cabeça erguida e quero que todos também estejam. O ser humano que tem suas idéias e não as leva para prática é um fraco, hipócrita e cabotino, e isto eu não sou, pois o caminho obrigatório

da teoria é a prática e se esta se mostra diferente, cabe, dentro desta prática, corrigi-la e formar uma nova teoria para buscar novamente a unidade."

"... Mostre a eles (os irmãos) sempre a verdade, não apenas a verdade do Repórter Esso, mas toda a verdade e de todos os ângulos e a primeira verdade é esta carta, pois toda a família deve lê-la. Aqui não há nada particular nem vergonhoso, pois já disse que estou de cabeça erguida..."

"... Peça ao tio desculpas pelos tiros que dei por lá (foi longe das galinhas), mas

eu precisava melhorar a pontaria..."

"Papai uma vez me disse que não há nada de novo sob o Sol. Isto não é verdade, tudo se transforma e esta lei não tem exceção. A prova são as mudanças ocorridas em algumas famílias atualmente."

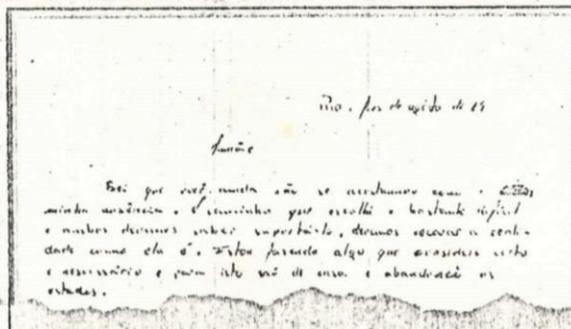
"Papai é uma pessoa formidável. Honesto e trabalhador de sol a sol. Sua posição social melhorou? Seu poder aquisitivo aumentou? Hoje ele teria condições de criar cinco filhos? Então, que sociedade é esta que vive com o trabalho árduo da grande maioria do povo brasileiro enquanto uma minoria fica viajando pelo mundo..."

"Mãe, estou bem de saúde e em segurança. É como se eu estivesse num colégio interno como passei a infância. Não corro perigo algum e não precisa se preocupar. Estou terminando a carta, dê aos garotos

toda a atenção, amor e carinho que você deu a mim. Não tente mimá-los, seria um grande erro."

"Quando for possível, escrevo de novo completando esta."

Cabeça erguida
Saúde da família
e a certeza de
que tomara uma
decisão correta





JOSEF TUZ CAMARGO

quarta-feira, 12. Matemáticos, engenheiros e técnicos em computação começaram a preparar um programa para reunir 50 informações sobre cada ossada. Em outro programa de computador serão registrados os dados sobre os

Distantes
O legista Mello, afastado por Quêrcia, e o promotor Paes, que acompanhará o caso: o IML é o coração das investigações

desaparecidos. Será feita, então, a comparação dos dois programas. A partir daí, entra-se na fase final do trabalho com a coleta das características dos desaparecidos. Segundo o vice-prefeito Greenhalgh, na verdade, talvez não seja preciso o estudo de todas as ossadas. Ele conta que no rol de óbitos do IML aparecem, por exemplo, alguns nomes com a letra *t* ao lado – o que significava no cadastramento policial *t* de terrorista: denominação que o regime militar deu aos que se opuseram a ele com armas nas mãos. Pode haver nome com o *t* ao lado sem que a pessoa tenha sido integrante de grupos armados – uma vez que, por exemplo, um garçom que morreu em consequência de um tiroteio entre polícia e terrorista dentro de um restaurante também era considerado um morto da guerrilha. Da mesma forma, nem todo nome com *t* é desaparecido político, pois muitos corpos já foram entregues a familiares e muitas mortes assumidas pelos órgãos de repressão. Abreviará, no entanto, a identificação.

As mesmas entidades, que pediram ao governador Quêrcia o afastamento do IML de São Paulo na averiguação dos ossos, reuniram-se na quarta-feira com o cardeal-arcebispo de São Paulo, d. Paulo Evaristo Arns, que também sempre apoiou os movimentos pela anistia no Brasil. O objetivo da reunião, que se deu sem a presença da im-

prensa, é o da formação de uma espécie de fórum na Cúria Metropolitana de São Paulo. Perus passaria, assim, a ser um caso cuidado também pela Cúria, e pessoas que participaram dos organismos repressivos e que estejam dispostas a colaborar com a investigação dos mortos poderão prestar seus depoimentos na própria Cúria. Na quinta-feira, 13, realizou-se uma visita de familiares de desaparecidos ao IML como forma de evitar que os arquivos do instituto fossem alterados. A rigor, os arquivos estavam vulneráveis e os familiares conseguiram que o promotor Mario Pedro Paes, que estava reunido no IML com Mello, os lacrasse.

Os receios se explicam. Na segunda-feira, 10, o administrador do cemitério, Pires Eustáquio, deixou sua residência com a mulher e os dois filhos. Correram versões de que Eustáquio estaria recebendo ameaças de morte. A prefeita de São Paulo, Luiza Erundina, chegou a pedir ao secretário de Segurança Pública do Estado, Antônio Cláudio Mariz de Oliveira, que auxiliasse na localização do administrador do cemitério e lhe desse proteção policial. Na noite de terça-feira Eustáquio entrou em contato com a Superintendência do Serviço Funerário paulistano e garantiu que voltaria a se apresentar ao trabalho. Na manhã do dia seguinte ele declarou à imprensa que não havia ameaças de morte. "Não recebi pressão", afirma ele. "A única pressão é a da minha mulher, mas é pressão de saúde. Ela está com problemas de pressão alta." Antes que a identificação das ossadas seja concluída pode-se afirmar que em Perus está o corpo de Molina. Podem estar, ainda, cerca de outros 20 corpos. "Dos 144 desaparecidos no Brasil, 64 foram na guerrilha do Araguaia, e mais dez corpos já foram encontrados, incluindo dois na fazenda Rio Verde, em Goiás", diz Greenhalgh. "Restam, então, 70 desaparecidos. Destes, sete eram do comitê central do Partido Comunista Brasileiro, que desapareceram no sul do País. Assim, dos 63 que desapareceram em São Paulo, acredito que cerca de 20 estejam em Perus."

1916-1990

Liberal fardado

Morre Délio, uma voz que não se calou no Riocentro

Um mês após a morte do general Walter Pires, a turma de 37 da Escola Militar do Realengo, no Rio de Janeiro, perdeu na quinta-feira, 13, outro destacado integrante, o brigadeiro Délio Jardim de Mattos, vítima de um enfisema pulmonar, aos 73 anos. Délio era tido como um liberal no grupo do qual também faz parte, no extremo oposto, o ex-presidente João Figueiredo. Ministro da Aeronáutica na era Figueiredo, en-

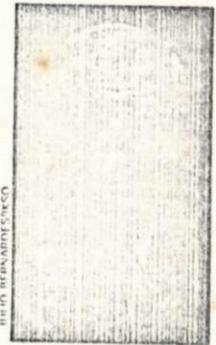
quanto que a Pires coube conduzir o Exército, Délio rezava pelo credo político do brigadeiro Eduardo Gomes, que encontrou no marechal Humberto de Alencar Castello Branco sua vertente na preparação e condução do movimento de 64. Com Castello, que o nomeou subchefe da Casa Militar, sua carreira ganhou impulso e ele não tardou a ser conhecido como um militar fora dos padrões habituais: sempre afável, apreciava o diálogo com políticos da oposição e, às vezes, arriscava opiniões consideradas perigosas, à época – como a sua idéia de que em pleno governo Geisel pudesse ser eleito um Congresso Constituinte.

Ao fim de seu governo, Geisel indicou Délio para o Superior Tribunal Militar, mas ele não ficaria lá por muito tempo. Seu amigo mais íntimo na área do poder, o general Golbery do Couto e Silva, articulou a sucessão de Geisel por Figueiredo e o colega de turma o fez ministro. A fidelidade política de Délio a Figueiredo encontrou seu limite no episódio do Riocentro, em

1981: como Golbery, ele foi de opinião que a explosão patrocinada pelos grupos "duros" do Exército deveria ser investigada até as últimas consequências. Atropelado pela decisão de Figueiredo de contemporarizar com o sistema, Golbery acabou deixando o governo. Délio ficou, mas sua estrela não mais reluzia como antes.

Em 1984, ainda por identificação política com Golbery, acabou sendo ele próprio atropelado num outro episódio dos bastidores do poder. Na inauguração do aeroporto de Salvador, Délio atacou os políticos do PDS que não estavam apoiando de verdade o candidato oficial do partido do governo, Paulo Maluf. Chamou-os de traidores. E teve de engolir a resposta do cacique político baiano, Antônio Carlos Magalhães, que percebera antes para que lado sopravam os ventos do poder: "Traidor é quem apóia um corrupto."

Na verdade, Délio tentou sustentar a candidatura Maluf em mais uma manifestação de sua identidade política com Golbery. O general, mesmo fora do governo, achava que a vitória de Maluf na convenção do PDS, além de lógica na perspectiva de continuidade do "sistema", representava um mal menor em relação ao outro candidato, Mário Andreazza, um militar não castelista. Além disso, Golbery sempre teve suas desconfianças quanto a Tancredo Neves.



FELIX FERREZ/REUTERS

Délio

Trombou com ACM por causa de Maluf para ser fiel a Golbery

O Ministério Público Federal também solicitou informações à família de Flavio Molina. Gilberto Molina, irmão de Flavio, esclareceu, então, sobre o exame de DNA na UFMG (Doc. 22):

“Tais exames foram inconclusivos como pode ser observado no conteúdo dos dois relatórios emitidos por aquela entidade. A indignação por um descaso que se prolongou por 2 anos de exames infrutíferos, foi somente mais um golpe que nossa família recebeu, somado a inúmeros outros, insuficientes, entretanto, para interromper nosso objetivo, que é tão somente a identificação de seus restos e um sepultamento entre os nossos. Uma prática que a cultura humana consagrou, mas a truculência de seus assassinos impediu naquele momento e prolonga até hoje seus reflexos.

A luta de nossa família já ultrapassa 30 anos. Em tanto tempo é fácil imaginar quantas pessoas já nos envolveram com suas expectativas lançadas, quanto desgaste consumiu nossa saúde, quantas vezes acordamos à noite e quantas não dormimos. Não é difícil imaginar também à quantas pessoas ou entidades já recorreremos e tão poucos resultados temos tido.”

Com sua missiva veio a cópia de Relatórios de Estudos de Ossadas elaborado pela UFMG. Informou-se ali a não obtenção de resultados e o recebimento de fragmentos pertencentes a 09 (nove) ossadas. Informou-se também que essa análise se deu no âmbito de um projeto de pesquisa “*com apoio da FAPEMIG e CNPq, sob a direção da abaixo-assinada Prof. VÂNIA FERREIRA PRADO*”. Para a mesma finalidade, foi ainda “*estabelecido um convênio de cooperação de pesquisa com o Departamento de Medicina Legal da UNICAMP*”.

No relatório específico produzido pela UFMG sobre a ossada suspeita de pertencer a Flavio Carvalho Molina (Doc. 23), a Universidade indica que esperava trabalhar com a premissa de que todas as ossadas recebidas fossem comprovadamente de uma mesma pessoa. Esta afirmação, porém, seria impossível em se tratando das ossadas exumadas de Perus e dado o próprio objetivo do exame. Parece que a Universidade desejava apenas fazer pesquisa com o material, mas sem compromisso com a demanda concreta da família, ou seja, identificar desaparecido político sepultado irregularmente em vala comum com mais de 1.000 outras ossadas e promover os direitos humanos. Nessas condições, não havia chance de sucesso e não foi por menos que a UFMG, não sem antes reclamar das “*pressões constantes para a entrega de resultados*” decidiu “*não continuar a colaboração iniciada com o Departamento de*



REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS

DISTRITO DE SÃO PAULO - 18.º SUBDISTRITO - IPIRANGA
Rua Bom Pastor, 499 - Tel. 63-4381 - SÃO PAULO

JOÃO DINIZ
OFICIAL

RINALDO ZAMPIERI
OFICIAL MAIOR

CERTIDÃO DE ÓBITO

Certifico que, sob n.º 50.741, às fls. 191v do Livro C- 73, de registros de obitos, encontra-se o assento de - ALVARO LOPES PERALTA - falecido em 07 de novembro de 19 71, às 13:00 horas, em a rua pde. Mercnetti, C/rua Xavier de Almeida, Ipiranga do sexo masculino, cor branca - profissão corretor - natural de Rio de Janeiro - Guanabara - residente em local ignorado - com 25 anos - de idade, estado civil solteiro - filho de José Maria Peralta - e de dona Maria Helena Lopes Peralta - tendo sido declarante Miguel Fernandes Zaninello - o obito atestado pelo Dr. Renato Capallano - que deu como causa da morte hemorragia interna traumática -

e o sepultamento no cemiterio de Parus, neste cidade -

OBSERVAÇÕES:

REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS
Rinaldo Zamperl
OFICIAL MAIOR
18.º SUBDISTRITO - IPIRANGA - SÃO PAULO

O referido é verdadeiro; dou fé.

São Paulo, 23 de agosto de 19 78

O Oficial

SELO PAGO POR VERBA
Emolumentos . . Cr\$ 30,00
Selo Apos. . . Cr\$ 3,00
Gula do dia 24 / 78

NO. 1. TABELÃO
RUA SÃO PAULO, 499 - S.P.

D.O.P.



SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA
INSTITUTO MÉDICO-LEGAL DO ESTADO
SÃO PAULO

Registrado em 16 de 11 de 1971 sob n.º 43715 Alice

LAUDO DE EXAME DE CORPO DE DELITO
EXAME NECROSCÓPICO

Aos sete dias do mês de novembro de mil novecentos e setenta e um

, nesta cidade de São Paulo, a fim de atender a requisição do doutor delegado de polícia

os infra-assinados, doutores Renato Cappellano e José Henrique da Fonseca

médicos-legistas, foram designados pelo doutor Arnaldo Biqueira

, Diretor do Instituto Médico-Legal do Estado, para proceder a exame de corpo de delito em

* - o cadáver de ALVARO LOPES PERALTA - *
e responder aos quesitos seguintes:

- Primeiro — Houve morte?
- Segundo — Qual a sua causa?
- Terceiro — Qual o instrumento ou meio que a produziu?
- Quarto — Foi produzida por meio de veneno, fogo, explosivo, asfixia ou tortura, ou por outro meio insidioso ou cruel? (Resposta especificada).

DEPARTAMENTO POLÍCIA E ...
311 22
302/162/194

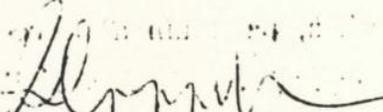
Realizada a perícia, passaram a oferecer o seguinte laudo: examinados e necropsiados hoje, no Necrotério do Instituto Médico-Legal, um cadáver que nós foi indicado como sendo o de ALVARO LOPES PERALTA, masculino, branco, com vinte e cinco anos de idade, solteiro, brasileiro, natural do Rio de Janeiro - Guanabara filho de José Maria Peralta e Maria Helena Lopes Peralta, com residência ignorada. HEMERECIA:- trata-se de elemento terrorista, que veio a falecer às treze horas de sete de novembro de setenta e um, na Rua Padre Marchetti, com Rua Xavier de Almeida - Ipiranga. VESTUÁRIO:- camisa de algodão branco, e calça de corami-

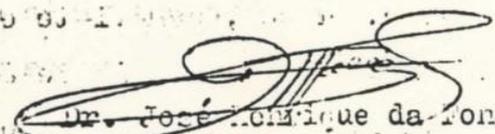
DIRETOR

VISTO:

ra cinza. REALIDADE DA MORTE:- a morte evidenciava-se pelos clássicos sinais tanatológicos de certeza. LESIONES:- caláver masculino - branco, cabelos castanhos, cílios e supercílios pretos, olhos castanhos, barba e bigode escassos, dentes bons. 1) Ferimento pérfuro-contusos com um centímetro de diâmetro de entrada, quarto intercosto na região médio esternal, intermamilar e na horizontal que passa pelos mamilos. Saída na face posterior do hemitorax esquerdo a quatro centímetros da linha média e a seis centímetros da ponta do omoplata, pelo sexto intercosto. 2) de entrada com um centímetro de diâmetro na face posterior do hemitorax esquerdo a sete centímetros da linha média à altura do oitavo intercosto posterior. Saída pelo quarto intercosto esquerdo anterior entre o mamilo esquerdo e a linha médio esternal, com um centímetro e meio na horizontal que passa pelos mamilos. INTERNO:- O ferimento I teve trajetória horizontal de diante para trás e ligeiramente da direita para a esquerda. O ferimento II também com trajetória horizontal de trás para diante e ligeiramente de trás para frente. O ferimento I transfixou lobo superior esquerdo do pulmão e ventrículo esquerdo e o ferimento II só o lobo superior esquerdo. Volunoso hemitorax esquerdo. Nada mais de particular interesse nos foi dado a observar. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO:- concluímos que o examinado veio a falecer em consequência de anemia aguda consecutiva a hemorragia interna traumática. RESPOSTAS AOS QUESTIONAMENTOS:- ao primeiro - sim; ao segundo - hemorragia interna traumática; ao terceiro - instrumento pérfuro contundente - projétil de arma de fogo - bala; ao quarto - não. Nada mais havendo encerramos o presente laudo. - * - * - * - * - *

São Paulo, 16 de novembro de 1.971


 Dr. Renato Cappellano


 Dr. José Henrique da Fonseca



SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA
INSTITUTO MÉDICO-LEGAL DO ESTADO

REQUISIÇÃO DE EXAME

Ilmo. Sr. Diretor do Instituto Médico-Legal do Estado.

C A P I T A L

Solicito suas providências no sentido de ser recolhido ao Necrotério desse Instituto, a fim de ser submetido ao necessário exame o cadáver abaixo qualificado:

NOME: Alvaro Lopes Peralta Doc. Ident. R. G. 4.215.310
Idade: 8/11/1946(25) Sexo: Masculino Estado civil: Solteiro
Cór: Branca Profissão: Estudante
Nacionalidade: Brasileira Naturalidade: Rio de Janeiro, Gb.
FILIAÇÃO } Pai: José Maria Peralta
 } Mãe: Maria Helena Jorge Peralta
RESIDÊNCIA: Ignorada
Falecido às ----- 13 horas e encontrado às ----- 13 horas
Do dia 7/11/1971 à rua Padre Marquotti n.º -----
Bairro: Ipiranga

NATUREZA DA OCORRÊNCIA: (assinalar)

Homicídio	<input type="checkbox"/>	Suicídio	<input type="checkbox"/>
Acidente	<input type="checkbox"/>	Morte suspeita	<input type="checkbox"/>
Infanticídio	<input type="checkbox"/>	Acidente do Trabalho	<input type="checkbox"/>
Abortamento	<input type="checkbox"/>	Morte natural	<input type="checkbox"/>

Breve histórico do caso: (deve ser preenchido pela autoridade requisitante) Após travar tiroteio com os órgãos de Segurança foi ferido e em consequência veio a falecer -----

DEPARTAMENTO DE ORDEM
POLÍTICA E SOCIAL

2231122

302162195

Conduzido por Carro Funerario Carro N.º -----

Remeter o laudo para DCPS

Observações: Fotografar e tirar impressões digitais do cadáver

DEPARTAMENTO DE ORDEM São Paulo, 7 de novembro de 1971
POLÍTICA E SOCIAL



O RELEGADO,

(nome dactilografado)

Anexo 7 – Documentos Luiza

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL



CARTÓRIO DO REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS
1º SUBDISTRITO - COMARCA DE ARARAQUARA - ESTADO DE SÃO PAULO

Cláudio Berti
Oficial Maior

Bel. Sival de Oliveira Salvador
Escrivão

Alexandre José Francisco
Escrivente

CERTIDÃO DE NASCIMENTO

CERTIFICO que, às folhas 095-V, do livro A nº 112 de Registro de Nascimento, sob nº de ordem 18.312, foi lavrado o assento de **LUIZA AUGUSTA GARLIPPE**, do sexo feminino, nascida no dia **dezesseis de outubro de mil novecentos e quarenta e um (16/10/1941)**, à zero hora e oito minutos, em domicílio, na rua Gonçalves Dias, nº1.279, nesta cidade de, Araraquara, Estado de São Paulo, filha de **ARMANDO GARLIPPE**, natural de Campinas, Estado de São Paulo e de **DURVALINA SANTOMO GARLIPPE**, natural de Araraquara, Estado de São Paulo, sendo avós paternos **GERMANO GARLIPPE** e **AUGUSTA SCHEIDER GARLIPPE** e avós maternos **JOSÉ SANTOMO** e **LUIZA BIAZZETA**.
Foram declarantes : o pai.

Registro lavrado no dia 16 de outubro de 1941.
Observações: Nada consta.

O referido é verdade e dou fé.
Araraquara, 04 de setembro de 1995.

Bel. Sival de Oliveira Salvador
Escrivão

Reconheço a firma supra de Bel. Sival de Oliveira Salvador e dou fé.
Araraquara, 04 de setembro de 1995.
Em testemunho da verdade.

Cláudio Berti
Esc. Subst. Designado

Emolumentos	Estado	Cart. Serv.	Apanagis	Total
4,65	0,12	0,93	0,00	5,70

Selos recolhidos pela guia nº 00212/95.
Digitado por : SILVANA



CONFIDENCIAL

com João

DADOS EXISTENTES NO CENTRO DE INTELIGÊNCIA DO EXÉRCITO (CIE)
SORRE OS 144 (CENTO E QUARENTA E QUATRO) DESAPARECIDOS POLÍTICOS

ADRIANO FONSECA FERNANDES FILHO

Filho de Adriano Fonseca e de Zely Eustáquio Fonseca, nascido no dia 18 Dez 45, em PONTE ALTA/MG.

Militante do PC do B, utilizava-se dos codinomes "ALBERTO", "CHICO", "FELIPE", "LOLA" e "QUEIXADA", participando ativamente da guerrilha do Araguaia.

Consta que teria morrido em combate com as forças de segurança na guerrilha do Araguaia, onde atuava no Destacamento "C".

ALUISIO FALHANO PEDREIRA FERREIRA

Filho de João Alves Pedreira Ferreira e de Henise Falhano Pedreira Ferreira, nascido no dia 05 Set 22, em SÃO PAULO/SP. Advogado, militante da VPR/VAR-F, realizou curso de guerrilha em CUBA.

Fossua o nome falso de MILTON VANNI CARVALHO, além dos codinomes "AQUILES", "AURÉLIO", "JOAQUIM" e "RAMIRO".

ANA ROSA KUCINSKI SILVA

Filha de Majer Kucinski e de Ester Kucinski, nascida no dia 13 Jan 42, em SÃO PAULO/SP.

Militante da ALN, utilizava-se do codinome "TEREZA".

Bacharel em Química, ex-funcionária do Instituto de Química da Universidade de São Paulo (USP), doutora em Filosofia e casada com WILSON SILVA.

Segundo reportagem veiculada pela Revista "Isto É" de 29 Mar 78, a nominada teria desaparecido em 22 Abr 74, juntamente com seu esposo, fato sobre o qual não existe qualquer registro oficial.

ANDRÉ GRABOIS

Filho de Maurício Grabois e de Alzira Costa Reis, nascido em 03 Ago 47, no RIO DE JANEIRO/RJ.

Cursou a Escola Militar de PEQUIM/CHINA.

Possua os nomes falsos de JOSÉ CARLOS FERREIRA e JOSÉ VIEIRA DA SILVA JÚNIOR, além dos codinomes de "ZÉ CARLOS" e "ZECA".

ANTONIO DOS TRÊS REIS DE OLIVEIRA

Filho de Argem de Oliveira e de Gláucia Mano Abadia Oliveira, nascido no dia 19 Nov 48, em TIROS/MG.

Militante da VPR/VAR-F, utilizava-se dos codinomes "AGEU", "ELOI" e "ZECA".

Consta que teria sido morto em tiroteio durante estouro de um aparelho em que se encontrava em SÃO PAULO/SP.

Seu Atestado de óbito foi localizado pelo advogado LUIS EDUARDO GREENHALGH, quando revia o processo nº 100/72 na 2ª Auctoridade do Exército, o qual teria sido enterrado no cemitério de Vila Formosa, em SÃO PAULO/SP, segundo reportagem do Jornal de Brasília, em sua edição do dia 30 Jun 81.

CONFIDENCIAL

Guimarães

18

LUCIO PETIT DA SILVA

Filho de José Bernardino da Silva Júnior e de Julieta Petit da Silva, sem data e local de nascimento.

Engenheiro, militante do PC do B, em 1970 foi deslocado para a região do Araguaia, onde utilizava os codinomes "DETO" e "ROBERTO".

É considerado desaparecido desde 29 Nov 73, quando teria travado tiroteio com uma patrulha do Exército.

LUIZ RENÉ SILVEIRA E SILVA

Filho de René de Oliveira e Silva e de Lolita Silveira e Silveira, nascido em 15 Jul 51, no RIO DE JANEIRO/RJ.

Militante do PC do B, participou ativamente da guerrilha do Araguaia em 1971, onde integrava o Destacamento "A", utilizando-se dos codinomes "PEDRO" e "DUBA".

LUIZA AUGUSTA GARLIPPE

Filha de Armando Garlippe e de Durvalina Garlippe, sem data de nascimento e naturalidade.

Militante do PC do B, utilizava os codinomes "TUCA" e "DONA MARIA", integrando o destacamento da guarda do comando militar na guerrilha do Araguaia, sendo considerada desaparecida desde Mai 74.

MANUEL JOSÉ MURCHIS

Filho de José Francisco Murchis e de Rosalina Carvalho Murchis, nascido no dia 19 Dez 40, em SÃO PAULO/SP.

Militante do PC do B, utilizava os codinomes "GIL", "GILBERTO" e "GUILHERME", tendo também realizado o curso de guerrilha na Escola Militar de PEQUIM/CHINA. Atuou na guerrilha do Araguaia.

MARCO ANTONIO DIAS BATISTA

Não possui registros.

MÁRCIO BECK MACHADO

Filho de Flávio Henezes Machado e de Edna Beck Machado, nascido no dia 16 Jan 43, em SÃO PAULO/SP.

Militante da ALN, utilizava-se dos codinomes "LUIZ", "RAIMUNDO", "GERALDO", "TIAGO" e "BIGODE".

Foi preso no dia 30 Set 69. Entretanto, três elementos que faziam sua cobertura, dispararam contra seus captores, atingindo mortalmente o agente DPF CLÁUDIO ERNESTO CANTON. Beneficiando-se do fato, o nominado evadiu-se do local.

Em 04 Nov 69, participou do sequestro de um avião da VARIG para CUBA, onde fez curso de guerrilha em 1970.

Nos anos de 1971 e 72, encontrava-se em SÃO PAULO/SP, onde participou de várias ações armadas.

Consta, conforme noticiário da imprensa, que teria sido morto em tiroteio juntamente com MARIA AUGUSTA THOMAZ numa fazenda em RIO VERDE/GO, no dia 17 Mai 73. Nesta época, integrava o Movimento de Libertação Popular (HOLIPO).

CONFIDENCIAL

CONFIDENCIAL

últimos 18 anos e documentos de entidades de defesa dos direitos humanos, teria sido morto ou desaparecido no Araguaia. Não há dados que comprovem essa versão. 30/37

LIBERO GIANCARLO CASTIGLIA - Militante do PC do B e guerrilheiro no Araguaia. Segundo noticiário da imprensa nos últimos 18 anos e documentos de entidades de defesa dos direitos humanos, teria sido morto ou desaparecido no Araguaia. Não há dados que comprovem essa versão.

LUIS DE ALMEIDA ARAUJO - Dado como desaparecido por familiares, pela imprensa e por defensores dos direitos humanos. Não há dados que comprovem essa versão.

LUIS URICO TEJERA LISPOA - Dado como desaparecido por familiares, por diversas publicações na imprensa e por defensores dos direitos humanos. Não há dados que comprovem essa versão. Segundo a imprensa, seus restos mortais foram encontrados recentemente num cemitério em SAO PAULO. Seu corpo foi encontrado sepultado no Cemitério de Perus, com o nome de NELSON BUENO. (FOLHA DE SAO PAULO de 22 Ago 79).

LOURIVAL PAULINO - Militante do PC do B e guerrilheiro no Araguaia. Segundo noticiário da imprensa nos últimos 18 anos e documentos de entidades de defesa dos direitos humanos, teria sido morto ou desaparecido no Araguaia. Não há dados que comprovem essa versão.

LUIS INACIO MARANHÃO FILHO - Segundo nota do Exmo Ministro da Justiça publicada dia 07 Fev 75, pela imprensa, o mesmo "encontrava-se foragido e com mandado de prisão preventiva expedida em 1971, pela 2ª Auditoria da Marinha."

LUCIA MARIA DE SOUZA - Militante do PCdoB e guerrilheira no Araguaia. Segundo o noticiário de imprensa nos últimos 18 anos e documentos de entidades de defesa dos direitos humanos, teria sido morta ou desaparecido no Araguaia. Neste Orgão, não há dados que comprovem essa versão.

LOCIO PETIT DA SILVA - Militante do PC do B e guerrilheiro no Araguaia. Segundo noticiário da imprensa nos últimos 18 anos e documentos de entidades de defesa dos direitos humanos, teria sido morto ou desaparecido no Araguaia. Não há dados que comprovem essa versão.

LUIZ RENE SILVEIRA E SILVA - Militante do PC do B e guerrilheiro no Araguaia. Segundo noticiário da imprensa nos últimos 18 anos e documentos de entidades de defesa dos direitos humanos, teria sido morto ou desaparecido no Araguaia. Não há dados que comprovem essa versão.

LUIZA AUGUSTA GARLIPPE - Militante do PC do B e guerrilheira no Araguaia. Segundo noticiário da imprensa nos últimos 18 anos e documentos de entidades de defesa dos direitos humanos, teria sido morta ou desaparecido no Araguaia. Não há dados que comprovem essa versão.

MANUEL JOSE NURCHIS - Militante do PC do B e guerrilheiro no Araguaia. Segundo noticiário da imprensa nos últimos 18 anos e documentos de entidades de defesa dos direitos

CONFIDENCIAL



PODER JUDICIÁRIO
JUSTIÇA FEDERAL



SEÇÃO JUDICIÁRIA DO DISTRITO FEDERAL

JUIZO FEDERAL DA 1ª VARA

A S S E N T A D A

Aos dezenove (19) dias do mês de agosto do ano de mil novecentos e oitenta e cinco (1985), nesta cidade de Brasília, Capital da República Federativa do Brasil, na sala de audiências do Juízo Federal da Vara, onde se encontrava o MM. Juiz Federal, Dr. Vicente Leal de Araújo, comigo, Aux. Jud.

(Liane Furtado) o Diretor de Secretaria, ao final assinado, à hora designada, presentes os autores Cyrene Moroni Barroso, Julia Gomes Lund, Helena Pereira dos Santos, Alzira da Costa Reis, Consucto Ferreira Callado e Diva Soares Santana, representando o autor Antonio Pereira de Santana, acompanhados de seus advogados, os Drs. Luiz Eduardo Greenhalg e José Geraldo de Souza Junior, e o ilustre Procurador da República, Dr. João Batista de Almeida (processo I-108/83)

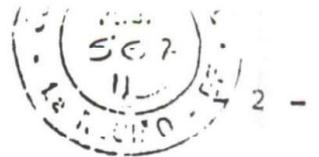
foi feita a inquirição da S. testemunha S, como se vê adiante, do que, para constar, lavro este termo, Eu, URMÉRQUIDDO, Auxiliar Judiciário, o datilografei e subscrevo, Eu,

Diretor de Secretaria, o subscrevo e assino.

1ª TESTEMUNHA ARROLADA PELOS AUTORES: JOSÉ GENOÍNO NETO, brasileiro, solteiro, Professor e Deputado Federal, residente à Rua Maestro Carlos Cruz, 154, São Paulo. A testemunha, compromissada, advertida das penas cominadas ao falso testemunho e inquirida pelo MM. Juiz, às suas perguntas respondeu: QUE a testemunha esteve presente na Região do Araguaia, digo, na região do Araguaia no período de julho de 1970 a abril de 1972; QUE, naquela região, a testemunha integrava um grupo de pessoas que ali viviam em trabalho junto à comunidade, participando de atividades agrícolas; QUE o grupo de pessoas do qual a testemunha participava fazia oposição ao regime de governo então vigente; QUE durante a permanência da testemunha naquela região, teve a oportunidade de conviver com os seguintes companheiros: Orlando, digo, Osvaldo

Handwritten signatures and initials

Oswaldo Orlando Costa, José Humberto Bronca, Ciro Flávio de Oliveira Salazar, Antonio Guilherme Ribas, Valquíria Queiróz Costa, Idalício Soares, Silon Brum, Suely Yomiko Kanaiama, Tuca, Gilberto, João Carlos Haas Sobrinho, Pedro, Victor, Bergson Gurgel Farias, Maria Dina, João e outros de que a testemunha não se recorda na ocasião; QUE, em abril de 1972, a testemunha foi preso por forças militares naquela região; QUE quando se encontrava preso na região do Araguaia, a testemunha viu ali chegar sem vida o corpo de Bergson Gurgel Farias; QUE também viu preso naquela região DOWER MORAES CAVALCANTE; QUE permaneceu preso no Araguaia durante cinco (05) dias, sendo transferido para Brasília, onde permaneceu preso no PIC durante nove (09) meses; QUE durante a sua permanência no PIC, nesta Capital, a testemunha, durante os interrogatórios, viu fotografias e slides de Flávio de Oliveira Salazar, Maria Lúcia Petit, João Carlos Haas Sobrinho, José Francisco, Elenira Rezende de Souza Nazaré e ainda viu preso também no PIC Danilo e Luzia, assim como também Mo, digo, Dower Moraes Cavalcante; QUE a testemunha foi posteriormente transferido para uma prisão em São Paulo, onde permaneceu durante três (03) anos; QUE durante sua permanência na prisão em São Paulo, a testemunha encontrou presa Criméia Schmitt; QUE todas estas tes, digo, todas essas pessoas citadas encontram-se até hoje desaparecidas. Com a palavra o patrono dos autores, que indagou por intermédio do MM. Juiz, a testemunha respondeu: QUE a testemunha foi preso na região do Araguaia por um grupo de pistoleiros, em trj, digo, em trajes civis, comandado pelo Sargento Marra da Polícia Militar de Goiás, sediado em Xambioá, os quais diziam cumprir ordens do Exército; QUE a testemunha, naquele ensejo, foi conduzida a um barraco na floresta, digo, na floresta, chegando ali um helicóptero com emblema da United State Still; QUE no helicóptero vinham militares do Exército que realizaram um interrogatório da testemunha, no próprio barraco; QUE o grupo de militares do helicóptero era comandado pelo Coronel Othon, em serviço em Brasília; QUE, na região do Araguaia, a testemunha, que integrava um movimento armado de oposição ao regime, fazia parte de um destacamento, nominado "Destacamento B", comandado por Oswaldo Orlando Costa; QUE a testemunha, à vista de uma relação de nomes que lhe foi apresentada, pode esclarecer que participavam de seu destacamento as seguintes pessoas, além das antes já nomeadas: Antonio Teodoro de Castro, Elmo Correia, José Maurílio Patrício; Manoel José Nurcs, Paulo Roberto Pereira Marques, Telma Regina Cordeiro Cor



Telma Regina Cordeiro Correia, Vandick Haidner Pereira Coqueiro; QUE conforme já declarou, quando preso na Região do Araguaia viu chegar ali sem vida o copro, digo, o corpo de Bergson' Gurjão Farias, transportado em um helicóptero da FAB, pilotado por paraquedistas; QUE as pessoas identificadas pela testemunha em fotos e slides durante a sua permanência no PIC, como já declarou, estavam mortas, esclarecendo que Ciro Flávio de Oliveira Salazar tinha a fotografia, digo, tinha na fotografia' apenas a metade da cabeça; QUE tais fotografias lhe foram apresentadas com dois objetivos: o primeiro, para identificação, e o segundo, como forma de tortura; QUE, em geral, os membros' do movimento armado, que era clandestino, usavam, via de regra, nomes falsos para evitar identificação, principalmente aqueles integrantes já conhecidos e destinatários de perseguição política; QUE a testemunha conheceu TUCA na região do Araguaia, porém não chegou a conhecer o seu nome civil; QUE a pessoa antes mencionada sob o nome de VICTOR, nome pelo qual era conhecido no meio do movimento, sabe hoje chamar-se José Toledo, que era bancário com residência no Rio de Janeiro; QUE também veio a saber depois que Gilberto se chamava efetivamente' Gilberto Maria; QUE antes da sua condenação judicial, a testemunha sempre esteve preso em dependência da Administração Federal; QUE a testemunha foi ouvido em interrogatório pelo General Antonio Bandeira sobre fatos relativos ao movimento armado do Araguaia por diversas vezes, nestas ocasiões sempre acompanhado o General por um cachorro preto; QUE viu presos Dower Moraes Cavalcante, Danilo, Luzia, Criméia Alice Schmidt, esclarecendo que tais pessoas encontram-se vivas e os encontrou após a sua saída da prisão; QUE as mencionadas pessoas pertenciam ao movimento armado em atuação na Região do Araguaia; QUE o depoimento prestado ao jornalista Palmério Dória, mencionado' na inicial, foi efetivamente expresso pela testemunha, que agora o confirma perante este Juízo; QUE a testemunha prestou depoimentos sobre fatos vividos na região do Araguaia, os quais foram publicados em jornais do País; QUE a testemunha afirma' que o seu depoimento prestado ao Jornal da Tarde, através do Jornalista Fernando Portela, também publicado pela Tribuna da Imprensa, contém declarações rigorosamente feitas pela testemunha, declarações estas que a testemunha, neste instante, confirma sob as penas da lei; QUE tal depoimento foi prestado ao



Processo I-108/83

QUE tal depoimento foi preastado, digo, prestado ao mencionado jornalista, mediante compromisso, digo, mediante carta compromisso firmada, o que foi rigorosamente cumprido pelo mencionado homem de imprensa; QUE a testemunha pode afirmar que a repressão feita ao movimento militar clandestino do Araguaia foi efetuada exclusivamente pelas Forças Militares Federais. Dada a palavra à União Federal, por seu Procurador, a testemunha respondeu: QUE as forças militares dos Estados do Pará e de Goiás, ao tempo dos fatos ora agitados, se ocupavam do policiamento de segurança das cidades; QUE quando a testemunha se encontrava na região do Araguaia, preso numa unidade militar, ou viu comentários entre os militares que muitos militares tinham sido extintos no confronto com as forças do movimento clandestino, sendo que a testemunha chegou a ver dar entrada naquela unidade um paraquedista ferido e, também, foi interrogado sobre a morte de um militar ocorrida na região de sua atuação, morte esta, todavia, ocorrida após a sua prisão; QUE o movimento guerrilheiro tinha como princípios o respeito profundo aos cadáveres, bem como à integridade física dos feridos, sendo que, em relação aos cadáveres, tinha-se na prática o comportamento de sepultar os guerrilheiros na região da guerrilha e os mortos inimigos serem colocados em lugar de fácil descoberta pelas forças antagônicas; QUE sobre o ponto em menção, esclarece que quando interrogado na unidade militar do Araguaia sobre a morte do militar antes mencionada, soube que o corpo do mesmo foi encontrado numa casa; QUE a testemunha não participou de nenhum confronto armado envolvendo guerrilheiros e militares; QUE a testemunha não tem conhecimento se quaisquer dos familiares dos desaparecidos mencionados receberam algum benefício em razão da Lei da Anistia, digo, em razão da Lei da Anistia, bem como não sabe se requereram em Juízo declaração de ausência dos seus parentes desaparecidos; QUE o objetivo do movimento militar clandestino do Araguaia era por termo ao regime militar do Brasil, sendo certo que dentre os seus participantes havia pessoas que professavam a doutrina política marxista, inclusive a testemunha. Nada mais havendo e para constar, encerro o presente termo que vai devidamente assinado. Eu, WALDEMAR DO, o datilografei e subscrevo. Eu,

Anexo 8 - BIOGRAFIAS – ENSINO FUNDAMENTAL

LUIZA AUGUSTA GARLIPPE

Luiza Augusta Garlippe nasceu no dia 16/10/1941 as 00h08 no seu domicílio, na rua Gonçalves Dias, número 279, na cidade de Araraquara, estado de São Paulo. Filha de Armando Gaarlippe e de Durvalina Santomo Garlippe, seus avós paternos Germano Garlippe e Augusta Acheider Garlippe e os avós maternos José Santomo e Luiza Biazeta de acordo com a certidão de nascimento.

MANOEL RAIMUNDO SOARES

Manoel Raimundo Soares, nascido em 13/03/1936, no município de nascimento em Belém do Pará.

Em 11 de março de 1966, foi preso em frente ao Auditório Araújo Vianna, pelos sargentos a paisana Carlos Otto Back e Nilton Aguinador, da 6ª Companhia de Polícia do Exército, sob ordem do Capitão Darci Gomes Prange.

Foi levado primeiro ao Quartel, onde foi submetido a interrogatório e tortura de acordo com documentos.

Foi torturado por dias, o que pode ser considerado terrorismo de Estado pelo abuso de poder.

Após um tempo de tortura, o corpo é encontrado no rio Jacuí, com as mãos atadas, o que deu origem ao nome do caso. Sua esposa reconheceu o marido e acusa a polícia de tê-lo assassinado, em 24 de agosto de 1966.

FLAVIO DE CARVALHO MOLINA

Nascido em 8 de dezembro de 1947, conforme seus documentos, ele era filho de Álvaro Andrade Lopes Molina e Maria Helena Molina.

Flavio era contra a ditadura, participava do grupo do Movimento Popular de Libertação, participava da luta armada e foi pra Cuba receber treinamento. Como consequência disso, a Marinha começou a persegui-lo.

Flavio, em 1969, deixou a casa de seus pais para não transferir a repressão que sofria para sua família. Por causa disso, Flavio começou a usar identidades falsas para fugir da Ditadura e não ser preso. Como diz no registro do CENIMAR, seu codinome era Fernando, tudo para dificultar a busca dele. Uma de suas identidades falsas tinha o nome de “Alvaro Lopes Peralta” ou de “Joaquim Peralta”.

Flavio morreu aos 25 anos de hemorragia interna traumática, por causa de um tiroteio em que estava envolvido.

Flavio de Carvalho Molina participava de grupos anti-ditadura e por esse motivo foi perseguido e morto pelo governo militar.

ALCERI MARIA GOMES DA SILVA

Alceri Maria Gomes da Silva, nascida dia 25 de maio de 1943, em Porto Alegre, filha de Oscar da Silva e Odile Gomes da Silva. Ela era uma moça baixinha, magra, muito alegre, negra, tinha 7 irmãos, sendo uma das irmãs Clélia Melo.

Alceri se mudou para Canoas onde fez 2º grau, trabalhou no escritório da fábrica Michelletto, onde começou a participar do movimento operário. Era sócia do Sindicato dos metalúrgicos de Canoas.

Em setembro de 1970, esteve em Cachoeira do Sul, despedindo-se de sua família. Falou para sua irmã Clélia que ia para São Paulo para lutar contra a ditadura militar.

O terrorismo de Estado ocorre quando o governo faz uso da violência para reprimir grupo sociais ou organizações políticas que lhe façam oposição. O terrorismo de Estado era prática corrente nos anos 1960 e 1970 em vários governos ditatoriais da América Latina, Ásia e África. Nesse meio tempo, várias coisas aconteceram com Alceri. No dia 17 de maio de 1970, as vinte e uma horas, foi enterrada no cemitério da Vila Formosa, mas os pais dizem que não sabem onde ela está enterrada, como também fala que na certidão de nascimento ela é branca, mas na verdade ela é negra.

Quando ela foi assassinada juntamente com Antônio dos Três Reis Oliveira, em São Paulo, a sua casa tinha sido invadida por agentes de órgãos de segurança. Faleceu aos 27 anos, com disparo de arma de fogo, quatro ferimentos foram feitos.

Quando se mudou para Santa Catarina em 1982, a funcionária pública Clélia Melo achou que estava na hora de desvendar a morte de Alceri e começou a reunir todas as informações possíveis. O caso de Alceri passou a ser “trabalhado” pelo comitê catarinense pró-memória dos mortos e desaparecidos que investiga o paradeiro dos ativistas sumidos durante a ditadura.

ÍISIS DIAS DE OLIVEIRA

Íisis nasceu em 29 de agosto de 1947, filha de Edmundo Dias de Oliveira e Felícia Nardine de Oliveira. Íisis foi acusada de assassinar seu próprio pai pelo delegado de polícia apossado Cardenio Jayme Dolce.

Íisis era estudante de Ciências Políticas na Universidade de São Paulo, mas não chegou a concluir o curso. Íisis Dias de Oliveira era militante da Ação Libertadora Nacional (ALN), cursou Ciências Sociais na Universidade de São Paulo e casou-se com José Luís del Roio, secretário político do Partido Comunista Brasileiro na Universidade de São Paulo. Ambos se conheceram em 1965 na faculdade, ficaram casados de 1967 a 1969. O último ano de casamento foi, também, o último contato que tiveram. Íisis havia acabado de voltar do curso que fizera em Cuba.

O Exército dizia que ela era foragida, mas a carta da mãe de Íisis dizia que ela está morta. O Exército negava a morte dela, até um general do Exército reconhecer a morte dela e acharem em uma gaveta de falecidos a identificação de Íisis. Porém, não foi o general que reconheceu o corpo de Íisis, e sim o médico que trabalha na prisão. A informação que Íisis foi morta no mesmo dia que foi presa, em 31/01/1972, não é concreta.

Achamos que o exército assassinou Íisis, pelo fato de que o Exército negou a morte dela e ter dado a informação de que ela estava desaparecida. Porém, tanto o médico da prisão quanto o general do Exército reconheceram o corpo dela e acharam a identificação de falecida.

Achamos também que o assassinato de Íisis pode ter ligação com a morte de mais 11 presos políticos que tinham sido dados como desaparecidos. A razão para acharmos isso é que o marido dela têm ligação com a política, trabalhando como secretário político. Essas mortes podem ter sido um caso de terrorismo de Estado, porque o governo usava a violência contra quem se opunha a ele.

DAVID CAPISTRANO DA COSTA

De acordo com sua certidão de nascimento, David Capistrano é filho de José Capistrano da Costa e Cristina Cirilo de Araújo. David nasceu no dia 16 de novembro de 1913, em Boa Viagem, Ceará.

David Capistrano, como sargento da Aeronáutica brasileira, fez parte do levante comunista do Brasil em 1935, onde foi expulso das Forças Armadas e condenado a revelia, ou seja, sem chance de se defender, pelo Estado Novo a 19 anos de prisão.

Em 1947 foi eleito Deputado Estadual, em Pernambuco. Em 1958 e 1964 atuou na política pernambucana e dirigiu os jornais “A Hora” e “Folha do Povo”.

Em 1974, David foi sequestrado com seu amigo José Roman. E no mesmo ano, o embaixador da França ficou sabendo e fez um pedido para sua liberdade, pois David participou da Resistência Francesa contra a ocupação nazista. Participou também da Guerra Civil Espanhola. Com isso, a embaixada brasileira na França negou a sua prisão e disse que conhecia o paradeiro do herói da França.

Logo após isso, David tentou voltar para o Brasil, mas foi sequestrado. Fizeram buscas. Naquela época diversos presos políticos, inclusive David Capistrano, estavam em um hospital psiquiátrico, mas nada foi conseguido. E Samuel Dib em depoimento relatou a entrada de David Capistrano no Brasil através da Argentina.

Anexo 9 – BIOGRAFIAS – ENSINO MÉDIO

LUIZA AUGUSTA GARLIPPE

Luiza Augusta Garlippe, militante do partido Comunista do Brasil. Ela foi dada como desaparecida no ano de 1974, na Guerrilha do Araguaia quando tinha 33 anos.

Nascida em Araraquara, no estado de São Paulo, em 16 de outubro de 1941, filha de Armando Garlippe e Durvalina Santamo Garlippe. Fez o primário, o ginásial e o científico em Araraquara e mudou-se para a cidade de São Paulo onde fez o curso de enfermagem na USP, formou-se em 1964.

Em seguida, começou a trabalhar no hospital das clínicas, chegando a virar chefe do departamento de doenças tropicais, assunto especializado, fazendo inclusive algumas viagens pelo país como ao Amapá e ao Acre.

Ela participava da Associação dos Funcionários do Hospital das Clínicas, distribuindo panfletos e organizando seus colegas de trabalho. Ela foi viver em uma região da Gameleira, no Araguaia, onde desenvolveu intenso trabalho de saúde, detacando-se como parteira.

Foi pertencente ao destacamento B da guerrilha, que foi vista pela última vez por seus companheiros no dia 25 de dezembro de 1973, próximo à Serra das Andorinhas, num acampamento. Próximo à Serra, houve um intenso tiroteio contra esse acampamento.

MANOEL RAIMUNDO SOARES

Em 15 de março de 1936, no Belém do Pará, nasceu Manoel Raimundo Soares, filho de Etelvina Soares dos Santos. Morreu aos 30 anos. Coursou, no Grupo Escolar Paulino de Brito e depois foi para o Instituto Lauro Sodré, onde fez o curso de aprendizagem industrial, estudando e trabalhando numa oficina mecânica. Aos 17 anos foi para o Rio de Janeiro. Em 1955 ingressou no Exército. Em 25 de agosto de 1963 foi transferido do Rio de Janeiro para o Mato Grosso. Com sua participação política, em 1964 sua prisão foi decretada. Foi viver na clandestinidade.

Foi preso em 11 de março de 1966, em frente ao Auditório Araújo Viana, em Porto Alegre, por dois militares à paisana. Sargento Carlos Otto Bock e Nilton Aguiadas.

Após isso, Manoel foi torturado pelos delegados Itamar Fernandes de Souza e José Morsch. No dia 24 de agosto de 1966, seu corpo foi encontrado no Rio Jacuí. Seu corpo foi encontrado em estado de putrefação com as mãos e pés amarrados as costas, e seu corpo apresentava sinais de tortura. Dentre os 21 presos acusados, quatro delegados, um major e um coronel.

Nos 152 dias que esteve preso, Manoel escreveu várias cartas da prisão. A última das cartas era de 25 de junho de 1966. Seu caso teve grande repercussão, esse fato causou comoção na opinião pública. O caso da morte de Manoel foi arquivado sem sequer indiciar os acusados, apesar dos inúmeros depoimentos que mostravam o crime. Os assassinos ainda continuaram impunes e alguns foram promovidos.

Manoel foi enterrado em 2 de setembro. Uma pequena multidão acompanhou seu cortejo. Foi hasteada uma bandeira nacional e um estudante gritou para um policial à paisana: "Seu assassino" e a multidão repetiu.

FLAVIO DE CARVALHO MOLINA

Flávio de Carvalho Molina, nascido em 8 de novembro de 1947, filho de Álvaro Andrade Lopes Molina e Maria Helena Carvalho Molina, morador do Rio de Janeiro, segundo a ficha de Carvalho Molina (CENIMAR).

Em julho de 1963, vendo-se perseguido pelas forças da repressão, optou por deixar a casa de seus pais, para não transferir para a família a repressão a ele dirigida. Teve sua prisão preventiva solicitada em duas ocasiões: 6 de novembro de 1969 e 30 de janeiro de 1970.

Morou em Cuba de novembro de 1969 até meados de 1971. Preso no dia 6 e novembro de 1971, em São Paulo, foi torturado até a morte.

Flávio foi vítima de um Terrorismo de Estado, onde o governo o reprimiu por ser contra a ditadura militar. Presos políticos foram testemunhas de que Flávio foi assassinado sob tortura, no dia 7 de novembro de 1971, no Bairro Ipiranga, em São Paulo, desmascarando a versão oficial de que ele teria sido morto ao reagir à prisão, conforme reportagem da revista IstoÉ Sênior (19/09/1990).

Molina estava sendo julgado pela segunda auditoria da Marinha, no Rio de Janeiro, por atividades subversivas, como integrante do Movimento de Libertação Popular.

Molina estava enterrado com o nome de Álvaro Lopes Peralta, mesmo sabendo que não era o seu nome e que o corpo estava em Perus.

Comprova-se que a certidão de óbito que registrou Molina como Peralta e o envio do corpo para o cemitério de Perus teve como testemunha alguém que nunca existiu: Miguel Fernandes Zaninello.

De acordo com a certidão de óbito, Álvaro Lopes Peralta faleceu em 7 de novembro de 1971, às 13 horas, na rua P. Maronetti com a rua Xavier de Almeida.

Conforme o exame necroscópico do Instituto Médico Legal do estado de São Paulo, Álvaro Lopes Peralta morreu de anemia consecutiva de hemorragia interna traumática após levar um tiro.

Em outros documentos ele era chamado de terrorista, por lutar contra a ditadura militar. De acordo com o ofício da Polícia Civil de São Paulo, Flávio usava vários nomes falsos, por ser contra a ditadura militar e acabou sendo perseguido. Usava codinomes como “Fernando”, “André” e “Armando”, além de “Álvaro Lopes Peralta”.

Suas ossadas foram enterradas no cemitério de Perus com o nome de Álvaro Lopes Peralta, mesmo o governo sabendo que esse era um nome falso de Flávio.

ALCERI MARIA GOMES DA SILVA

Nascida em Barro Vermelho – Cachoeira do Sul, no dia 25 de maio de 1949, filha de Oscar Tomaz da Silva e Odila Gomes da Silva, logo depois mudou-se para Canoas onde fez o segundo grau, trabalhou na fábrica Michelletto, onde começou a participar do movimento operário.

Em seguida, através do sindicato entrou em contato com o VPR (vanguarda Popular Revolucionária).

Em 1970 foi morar em São Paulo para lutar contra a Ditadura militar, no dia 17 de maio foi assassinada juntamente com Antônio dos Reis.

Alceri foi vítima de terrorismo de Estado, foi morta por agentes de órgão de segurança porque lutava contra a ditadura militar. Seus pais foram informados por um delegado de Canoas, onde foram ameaçados para que não fizessem nada sobre o caso, ao contrário seriam mortos.

Alceri morreu em 15 de maio de 1970 as 21 horas de hemorragia interna traumática, causada por disparos de arma de fogo. Sua irmã Clélia lutou na justiça para encontrar e sepultar o corpo de Alceri.

ÍISIS DIAS DE OLIVEIRA

Íisis Dias de Oliveira nasceu em 29 de agosto de 1947, filha de Edmundo Dias de Oliveira e Felícia Nardine de Oliveira. Ela, em sua infância, foi uma menina simples, talvez tímida. Em sua adolescência, se interessou cada vez mais em aprofundar seus conhecimentos. Gostava de ler sobre psicologia, filosofia e história geral. Tinha interesse em conhecer melhor as relações do homem na sociedade, por isso, entrou na faculdade de ciências sociais, na USP, não chegando a concluir. Ela mostrava-se muito determinada sobre o que queria da sua vida.

Em 16 de junho de 1970, Íisis foi morar no Rio de Janeiro. Em um dos seus encontros com sua mãe, Íisis fala pra ela que se alguma coisa lhe acontecer, uma companheira mandaria notícias. No dia de seu encontro com Íisis novamente, sua mãe espera por horas, mas ela não aparece.

No dia 22 de janeiro de 1971, ela liga para um vizinho, chamando por sua mãe, se desculpando por não ter aparecido, e dizendo que estava tudo bem. No dia 23 de janeiro de 1972, Íisis encontra-se em apuros, chegando na casa de uns amigos em Niterói, com um ferimento no pescoço. Passou a noite e logo no outro dia, um dos amigos a levou até os barcos. Foi a última pessoa a vê-la.

4 de fevereiro de 1972, uma moça liga para Edmundo, alegando que Íisis tinha sido presa pelo 1º Exército. Ela o aconselha que a localizem logo, pois corre perigo, diz Aurora Maria do Nascimento Furtado posteriormente assassinada pela repressão. Aurora também foi colega de Íisis na USP.

Seis dias depois, Eny Raimundo Moreira pediu um habeas corpus em favor de Íisis. Ao todo foram 5, mas no terceiro, deram ela como foragida.

A carta de sua mãe afirma que Íisis sofreu 6 processos e em três ela foi absolvida por falta de provas, e os outros três foram arquivados.

Em sua biografia original, consta que em meados de fevereiro de 1970, ela esteve presa no DOI-CODI/RJ. Março de 1972, em uma das transferências de Rio de Janeiro para São Paulo, junto com outros presos, ela acabou sendo desligada do grupo por problemas renais. No mesmo mês, pelo mesmo problema, esteve hospitalizada em São Paulo. Ainda em março, foi transferida para a Base Aérea de Cumbica/SP. Em abril de 1972, uma assistente social, Maria do Carmo de Oliveira, informa a sua mãe e sua prima a prisão de Íisis, pelo 1º Exército, com duas identidades. Ela encontrava-se incomunicável na Ilha das Flores. No dia seguinte, Maria do Carmo de Oliveira, sua mãe e sua prima foram convocadas ao 1º Exército, para a notícia que a notícia da prisão de Íisis foi um engano.

Em 21 de junho de 1972, tiveram a informação de um recente paradeiro de Íisis, conhecido como CENIMAR, de lá ela foi transferida para o Aeroporto de Campo dos Afonsos/RJ.

Em 20 de fevereiro de 1974, um conhecido do pai de Íisis prometia conseguir informações sobre ela, chegando de uma excursão, ele afirma ter visto uma brasileira de nome Íisis, que tinha tudo pra ser Íisis. Mostrou fotos de sua filha para os participantes dessa excursão, todos concordaram que de fato poderia ser Íisis.

Edmundo acabou tendo que fazer uma cirurgia, por conta de grava infarto, então Felícia e seu filho decidiram tirar tudo a limpo. Em 4 de março de 1974, viajaram para Londres e encontraram a moça da agência de turismo. Ela realmente era uma brasileira, mas não tinha nada a ver com Íisis. Chegaram a conclusão que tudo foi uma grande série de desinformações e que serviam apenas para confundir e repensar a cada sinal de uma esperança.

Uma matéria publicada no jornal “Folha de São Paulo”, em 28 de janeiro de 1979, um general reconheceu a morte de Ísis e mais 11 presos políticos.

Presos políticos: pessoas presas por causas políticas.

Em 8 de abril de 1987, a revista “IstoÉ” em matéria “Longe do ponto final”, trás declarações de Amilca Lobo, que reconheceu Ísis no DOI-CODI/RJ sem precisa a data.

No arquivo do DOPS/PR, em uma gaveta com identificação “Falecidos”, foi encontrado a ficha de Ísis.

Os relatórios do Ministério da Marinha e do Exército insistem em afirmar que Ísis está foragida.

Desaparecida: vítima de algum crime.

Foragida: fugindo de algum crime que cometeu.

TEORIAS:

Nossa teoria é de que o “amigo” da família, que prometeu trazer informações (1974), ele atuava no DOPS, logo, sabia do seu paradeiro, que nos arquivos do DOPS ela se encontra falecida, e isso foi tudo armação para criar confusão e esperança na família.

Nossa outra teoria é que Ísis sofreu terrorismo de Estado, logo, acabou sendo morta pelo governo e deram um jeito de sumir com seu corpo.

DAVID CAPISTRANO DA COSTA

Nasceu no dia 27 de outubro de 1913 na vila de Boa Viagem, na comarca de Quixeramobim, batismo pelo padre Carçallo de Oliveira. Seus pais são José Capistrano da Costa e Cristina Cirila de Araújo, e padrinho S. José e V. Francisco Piello de Araújo. Avós paternos e maternos: João Capistrano e D. Raimundo Nonato, Valderino Belteiro e D. Francisco Piello.

David Capistrano entrou no Comitê do PCB (Partido Comunista do Brasil), onde comandou o grupo contra o regime das Forças Armadas no ano de 1964. Devido a esse ato, o governo que foi tomado pelos ditadores procurou fazer a perseguição contra David Capistrano. Pela sua participação no Partido Comunista, ele e sua família fizeram uma fuga para o Rio de Janeiro em 1965, pois saindo de seu estado de origem (Pernambuco) devido às perseguições foi para a Europa em 1972 onde passou a trabalhar em uma revista internacional em Praga, pois passou a mandar cartas a sua família sobre a sua vivência.

Em 1974, David informou a sua companheira Maria Augusta de Oliveira sobre a sua volta ao Brasil, na cidade de Uruguaiana, que faz divisa com o Uruguai, com seu amigo José Remo, depois disso não recebeu nenhuma informação. Dez dias depois do seu desaparecimento, tentaram habeas corpus, se caso estivesse preso. Em 9 de julho de 1974, a sua família mandou uma correspondência ao presidente da França Valéry Giscard D'estaico a Embaixada francesa, pedindo uma intervenção de prevenção da vida por considerar David como herói de guerra contra o nazismo.

A embaixada brasileira negou a prisão de David e de seu parceiro, em 9 de agosto de 1974. Maria Augusta, juntamente com outros familiares, foi até a casa do Gal. Golbery para receber um esclarecimento, que não foi concedido.

É importante ressaltar que José Roman não estava sendo procurado. Em 1978 David foi dado pelas autoridades como desaparecido. Em entrevista prestada a revista "IstoÉ", o médico Amulan Lobo afirmou ter assistido diversos presos serem torturados, inclusive David Capistrano, que havia sido torturado na cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro. Em 26 de novembro de 1992, foi fornecido um documento onde consta que David estava preso há 4 meses.

Todos os acontecimentos estão apoiados em documentos oficiais e em jornais da época.