



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

ISRAEL MADUREIRA DE MENEZES

DITADURA MILITAR E DIREITOS HUMANOS NO AMAPÁ (1964-1985): um paradidático para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos

MACAPÁ-AP
2024

ISRAEL MADUREIRA DE MENEZES

DITADURA MILITAR E DIREITOS HUMANOS NO AMAPÁ (1964-1985): um paradidático para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade Federal do Amapá como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof^a Dra. Maura Leal da Silva

Co-orientador: Prof^o Dr. David Junior de Souza Silva

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

MACAPÁ-AP
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

M543d Menezes, Israel Madureira de.

Ditadura militar e direitos humanos no Amapá (1964-1985): um paradidático para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos / Israel Madureira de Menezes. - Macapá, 2024.

1 recurso eletrônico. 105 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Mestrado Profissional em História. Macapá, 2024.

Orientadora: Maura Leal da Silva.

Coorientador: David Junior de Souza Silva.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Amapá. 2. Ditadura militar. 3. Direitos humanos. I. Maura Leal da Silva, orientadora. II. Silva, David Junior de Souza, coorientador. III. Universidade Federal do Amapá. IV. Título.

CDD 23. ed. – 907.098116

MENEZES, Israel Madureira de. Ditadura militar e direitos humanos no Amapá (1964-1985): um paradidático para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos. Orientadora: Maura Leal da Silva. 2024. Coorientador: David Junior de Souza Silva. 105 f. Dissertação (Mestrado) - Profhistória. Universidade Federal do Amapá. Macapá, 2024.

ATA DO EXAME DE DEFESA

Aos dezessete dias do mês de junho do ano de 2024, às 15 horas, na sala virtual do google meet realizou-se o Exame de Defesa de Israel Madureira de Menezes, do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História. A Comissão Examinadora, obedecendo ao disposto no Regimento Interno do ProfHistória, foi constituída pelos/as professores/as doutores/as: David Junior de Souza Silva (presidente), Andrius Noronha (avaliador/a interno/a), Adilson Júnior Ishihara Brito (avaliador/a externo/a), e Marcos Antônio da Silva (avaliador/a externo/a). O tema arguido foi: **DITADURA MILITAR E DIREITOS HUMANOS NO AMAPÁ (1964-1985): um paradidático para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos**. Após o/a discente ter apresentado os resultados de sua pesquisa, obedecendo ao prazo regimental, foi dada a palavra aos examinadores para arguição. O/A discente respondeu adequadamente às perguntas formuladas e, posteriormente, a Comissão Examinadora reuniu-se para proceder à avaliação. Assim sendo, a Comissão Examinadora **APROVOU** o/a discente Israel Madureira de Menezes. Nada mais havendo a tratar, o/a Presidente da Comissão Examinadora deu por encerrado os trabalhos e foi lavrada a presente Ata, devidamente assinada por quem é de direito.

Considerações da banca: _____



Prof. Dr. David Junior de Souza Silva – UNIFAP (Presidente)



Prof. Dr. Marcos Antônio da Silva- UFGD (Membro Titular)

Documento assinado digitalmente
gov.br ADILSON JUNIOR ISHIHARA BRITO
Data: 18/06/2024 10:07:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Adilson Júnior Ishihara Brito - UFP (Membro Titular)



Prof. Dr. Andrius Noronha - UNIFAP (Membro Titular)

*Aos meus pais Onofre (in memorian) e
Júlia, responsáveis pela minha existência.
À minha amada esposa Cláudia com quem
eu compartilho a vida.*

*Aos meus filhos Tayrine, Aquino, José e
Jessé, o melhor de mim.*

*À minha neta Olívia, minha conexão com o
futuro.*

AGRADECIMENTOS

Duas décadas após ter concluído o curso de Licenciatura Plena e Bacharelado em História na Universidade Federal do Amapá – Unifap, eu voltei a esta instituição visando satisfazer um desejo antigo do meu coração: cursar um mestrado em História para melhor desempenhar a minha vocação, o magistério, e em março de 2022 dei início ao ProfHistória. De lá para cá passaram-se dois anos e eu não poderia concluir o curso sem agradecer àqueles que auxiliaram-me nesta caminhada.

Sou grato:

A Deus, inteligência suprema e precedente a toda existência, por capacitar-me para o desenvolvimento deste estudo.

À minha esposa, filhos e neta pelo constante apoio em tudo o que faço.

À Professora Maura Leal da Silva por orientar-me no início desta pesquisa e ao Professor David Junior de Souza Silva por orientar-me na conclusão dela. O conhecimento e a experiência de ambos direcionou-me, permitindo que eu chegasse até aqui.

Aos Professores Alder Dias, Carmentilla Martins, Cecília Bastos, David Silva, Eliane Vasquez, Gabriel Marques, Paulo Cambraia, Raimundo Diniz, Sidney Lobato e Vitor Sousa pelo entusiasmo com o qual compartilharam comigo e com os meus colegas de curso o seu conhecimento, ampliando nossa compreensão sobre o ensino de História e o papel do docente desta disciplina no espaço escolar.

À Professora Julia Monnerat Barbosa pelas observações feitas na audiência de qualificação do projeto de pesquisa e pela delicadeza de tê-las entregue-me por escrito, todas muito pertinentes, assim como as apontadas pelos demais componentes da banca, Professores Maura e David Silva.

Aos meus colegas do ProfHistória Alan, Alessandro, Aroldo, Cláudia, David, Idbas, Keila, Luciano, Marques, Maryjara, Paulo e Ronei, com quem aprendi muito nas interlocuções e nas reflexões coletivas de cada aula. O cabedal de

conhecimento, a experiência de docente e a particular visão de mundo de cada um só enriqueceram os debates acadêmicos, favorecendo o meu aprendizado e desenvolvimento intelectual.

A todos, muito obrigado.

A história se apresenta como um verdadeiro livro “da alma humana nos tempos e nas nações”, em que é possível decifrar a imortalidade (pelo menos, potencial) não dos indivíduos, mas da humanidade.

François Hartog (2013)

RESUMO

A recente disputa de narrativas contra e a favor da intervenção militar no Brasil resultou em ataques à democracia no país e inspirou-me a desenvolver este estudo com vistas a contribuir para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio, que partiu da minha inquietação pela escassez de material didático específico sobre o período que compreende os anos de 1964 a 1985 no então Território Federal do Amapá – limites temporal e territorial da pesquisa. A investigação resultou na produção do livro *DITADURA MILITAR E DIREITOS HUMANOS NO AMAPÁ: um paradidático para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos*, direcionado aos alunos, no qual discorri, entre outros pontos, sobre a estrutura local de repressão do estado; os atos de violação de direitos humanos praticados por agentes públicos contra cidadãos amapaenses; o discreto revide destes por tímidos atos de resistências; a conexão do Amapá com a Guerrilha do Araguaia; os lugares de memória da ditadura e os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade (CNV) e da Comissão Estadual da Verdade do Amapá (CEV-AP), que deram a conhecer a história daquele regime de exceção a partir das vozes de quem o vivenciou nesta parte do país. Como texto de apoio para a aplicabilidade deste produto educacional, escrevi esta dissertação, em que trato sobre o ensino de História; a história local; a EJA; os conceitos de democracia, ditadura e direitos humanos; a ditadura militar no Brasil; as suas representações nos livros didáticos nacionais; as comissões da verdade e o próprio livro paradidático, sua apresentação e potencialidade de uso no ensino de História. Neste ano em que o golpe de estado, que deu início a ditadura militar no país, completou 60 anos, apresento-lhes este estudo celebrando a resistência que nos trouxe à democracia.

Palavras-chave: Amapá; ditadura militar; direitos humanos; ensino de História; história local.

ABSTRACT

The recent dispute between narratives for and against military intervention in Brazil has resulted in attacks on democracy in the country and inspired me to develop this study with a view to contributing to the teaching of History in High School Youth and Adult Education (EJA), which started from my concern about the scarcity of specific didactic material on the period from 1964 to 1985 in the then Federal Territory of Amapá - the temporal and territorial limits of the research. The research resulted in the production of the book *DITADURA MILITAR E DIREITOS HUMANOS NO AMAPÁ: um paradidático para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos*, aimed at students, in which I discussed, among other points, the local structure of repression in the state; the acts of human rights violations carried out by public agents against Amapá citizens; their discreet retaliation by timid acts of resistance; the connection between Amapá and the Araguaia Guerrilla; the places of memory of the dictatorship and the work of the National Truth Commission (CNV) and the Amapá State Truth Commission (CEV-AP), which have revealed the history of that regime of exception through the voices of those who experienced it in this part of the country. As a support text for the applicability of this educational product, I wrote this dissertation, in which I deal with the teaching of history; local history; the EJA; the concepts of democracy, dictatorship and human rights; the military dictatorship in Brazil; its representations in national textbooks; the truth commissions and the paradidactic book itself, its presentation and potential use in the teaching of history. This year, the 60th anniversary of the coup d'état that started the military dictatorship in the country, I present this study to you, celebrating the resistance that brought us democracy.

Keywords: Amapá; military dictatorship; human rights; history teaching; local history.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AI – Ato Institucional
AC – Ato Complementar
ALN – Ação Libertadora Nacional
AMCEL – Amapá Florestal e Celulose S.A.
ARENA – Aliança Renovadora Nacional
ASI – Assessoria de Segurança e Informações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CENIMAR – Centro de Informações da Marinha
CEV-AP – Comissão Estadual da Verdade do Amapá
CEV-PA – Comissão Estadual da Verdade do Pará
CF – Constituição Federal
CIDH – Comissão Interamericana de Direitos Humanos
CIE – Centro de Informações do Exército
CISA – Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica
CNV – Comissão Nacional da Verdade
CODEPA – Companhia de Dendê do Amapá
CONADEP – *Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas*
Corte IDH – Corte Interamericana de Direitos Humanos
DCEB-AP – Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá
DIC – Delegacia de Investigação e Captura
DICIO – Dicionário online de Português
DOI – CODI - Destacamento de Operações e Informações do Centro de Operações e Defesa Interna
DOPS – Departamento de Ordem Política e Social
DPF – Departamento de Polícia Federal
DSI – Divisão de Segurança e Informações
DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENCEEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

EUA – Estados Unidos da América
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário
FPESP – Força Pública do Estado de São Paulo
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICOMI – Indústria e Comércio de Minérios
IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
JEC – Juventude Estudantil Católica
JOC – Juventude Operária Católica
JOT – Juventude Oratoriana do Trem
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSN – Lei de Segurança Nacional
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
OBAN – Operação Bandeirante
ONU – Organização das Nações Unidas
PCB – Partido Comunista Brasileiro
PCdoB – Partido Comunista do Brasil
PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDET – Plano Decenal de Educação para Todos
PDS – Partido democrático Social
PEEDH-AP – Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Amapá
PIB – Produto Interno Bruto
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNA – Programa Nacional de Alfabetização
PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNLD – Programa Nacional do Livro e Material Didático
PNLD-EJA – Programa Nacional do Livro Didático da EJA
SEA – Serviço de Educação de Adultos
SNI – Serviço Nacional de Informações
STF – Supremo Tribunal Federal

UECSA – União dos Estudantes dos Cursos Secundários do Amapá

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNIFAP – Universidade Federal do Amapá

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USP – Universidade de São Paulo

VPR – Vanguarda Popular Revolucionária

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1: ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRIA LOCAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	22
1.1 A história do ensino de História no Brasil, um breve resumo	23
1.2 A História local e o ensino de História	28
1.3 A Educação de Jovens e Adultos e o ensino da história local	34
CAPÍTULO 2: DITADURA MILITAR, DIREITOS HUMANOS E O ENSINO DE HISTÓRIA	41
2.1 Os conceitos de democracia, ditadura e direitos humanos	43
2.2 Ditadura militar e violação de direitos humanos também no Amapá	56
2.3 O ensino de história da ditadura militar no Brasil a partir das suas representações nos livros didáticos nacionais.....	78
CAPÍTULO 3: AS COMISSÕES DA VERDADE, O PRODUTO EDUCACIONAL E SUA POTENCIALIDADE DE USO NO ENSINO DE HISTÓRIA	82
3.1 A Comissão Nacional da Verdade e a Comissão Estadual da Verdade do Amapá: esclarecendo fatos e recontando a história da ditadura militar.....	83
3.2 O produto educacional e sua potencialidade de uso no ensino de História.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
FONTES.....	98
Fontes escritas: impressas e digitais.....	98
Fontes escritas: leis e decretos	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101

INTRODUÇÃO

O ensino de história tem como função precípua formar cidadãos autônomos, críticos e reflexivos, para isso cabe ao professor da disciplina, não apenas municiar os alunos com as informações necessárias para que eles venham a conhecer o assunto, como também despertar neles inquietações sobre o tema, levando-os a pensar, refletir e construir o seu próprio conhecimento.

Em vista disso, é recomendável que os temas sociais sejam levados à sala de aula pelo professor da disciplina, quanto mais estando eles relacionados com os conteúdos programáticos e as diretrizes curriculares de ensino, como é o caso da ditadura militar, que foi implantada no Brasil em abril de 1964, por meio de um golpe de estado que este ano completou 60 anos e que, anos após o seu fim, encontra-se no centro de uma disputa de narrativas, com falas contra e a favor deste regime autoritário no país.

A defesa da ditadura e de outras ideias reacionárias voltaram a aflorar no país em meados da segunda década deste século quando este pensamento antidemocrático, propagado a partir do discurso conservador e anticomunista de políticos da extrema direita nacional¹, passou a fomentar uma ameaça ao regime democrático brasileiro.

Este pensamento antidemocrático foi difundido no território nacional nos últimos anos, sendo absorvido e replicado por parte da população brasileira de orientação conservadora, que passou a manifestar-se reivindicando por intervenção militar no governo e pelo restabelecimento da ditadura militar no Brasil.

Em 8 de janeiro de 2023, representantes dessa parcela da população, inconformados com o resultado da eleição presidencial de 2022 vencida pelo candidato da esquerda Luiz Inácio Lula da Silva, invadiram e depredaram os

¹ Segundo Michael Löwy (2015), no Brasil essa ala radical da direita tradicional busca associar a defesa de suas pautas à religião, notadamente evangélica neopentecostal e agrega ao seu discurso conservador uma extrema reverência aos militares, à ditadura militar e à violência policial.

edifícios-sedes dos três poderes da República em Brasília-DF em uma tentativa, frustrada, de golpe de estado.

Este contexto potencializou a importância deste assunto ser abordado pelo professor de História em sala de aula, preferencialmente associando-o ao estudo dos direitos humanos, cujo ensino deve ser aplicado, de forma interdisciplinar, em todas as modalidades e etapas educativas no país².

Contudo, lecionar sobre a ditadura militar e os direitos humanos não é uma tarefa fácil, notadamente no ambiente de tensão política criado no Brasil recentemente, sendo que a dificuldade aumenta quando o público discente pertence a uma modalidade especial da Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos (EJA)³, formada, como regra, por alunos que estiveram, por muito tempo, afastados da escola e que sentem dificuldade na compreensão dos conteúdos. Ressalte-se que afirmo isso a partir das minhas próprias experiências com esta modalidade de ensino, pois dos 14 anos que trabalho como professor de História da rede pública estadual no Estado do Amapá, passei 12 deles lecionando para alunos da EJA.

Neste sentido, tenho que uma boa estratégia para o ensino de História na EJA é fazer uso da história local, porquanto ela possibilita uma aproximação entre o conteúdo e o aluno, permitindo a este identificar-se com a presença de elementos que lhes são familiar no assunto. Ocorre que em relação ao período histórico que compreende os anos de 1964 e 1985 a ditadura militar é comumente tratada a partir das experiências vivenciadas nos grandes centros urbanos do Brasil e isso acaba refletindo-se nos livros didáticos nacionais que, para piorar – e aqui eu abro um parêntese –, não suprem, democraticamente, todas as etapas e modalidade de ensino do país.

² O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) de 2007 prevê isso.

³ A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a modalidade de educação destinada à população acima de 15 anos de idade que não teve acesso ou não concluiu a Educação Básica no tempo regular. Nesta modalidade de ensino, o aluno faz o Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio em menos tempo em razão da flexibilidade curricular.

No caso da EJA, apesar de ela contar com um programa específico de livro didático⁴, na prática, este material é pouco divulgado e fornecido. Creio que ele não seja produzido em quantidade suficiente para suprir a demanda. Tomando novamente a minha experiência pessoal como exemplo, durante todo o tempo em que eu estou no magistério público tive contato com livros didáticos de História, específicos da EJA, uma única vez e eram pouquíssimos exemplares, insuficientes para o número de alunos que estudavam comigo à época.

Aplicar a história local para lecionar sobre a ditadura militar e a consequente violação de direitos humanos no Amapá é outro desafio, pois pouco se escreveu sobre isso e o acervo de pesquisas acadêmicas relacionadas com este tema é muito limitado, o que é possível constatar-se em uma simples busca nos sites especializados neste tipo de material, como: Scielo, Portal da Capes, Academia.edu, Science.gov, BDTD e Google Acadêmico. Além disso, os poucos estudos existentes abrangendo esse assunto encontram-se em uma linguagem erudita e são impróprios para o uso direto no ensino de História, sobretudo junto a EJA.

Todas estas questões causaram-me inquietação e trouxeram-me a realização deste estudo, que partiu da seguinte pergunta: como lecionar para a EJA sobre a história da ditadura militar e da consequente violação de direitos humanos no Amapá ante a carência de material didático específico?

A hipótese de verificação que confirmei nesta pesquisa é de que é possível compor uma narrativa sobre a história local da ditadura militar e da violação de direitos humanos a partir do conteúdo dos relatórios finais da Comissão Estadual da Verdade do Amapá (CEV-AP) e da Comissão Nacional da Verdade (CNV), documentos que serviram como fontes principais para o estudo.

O itinerário que percorri na pesquisa seguiu a seguinte sequência: escolha das fontes, seleção dos referenciais teóricos, leitura da documentação e da

⁴ O Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) foi criado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), órgão do Ministério da Educação, para atender com livros didáticos a EJA da rede pública. O programa é disciplinado pela Resolução/CD/FNDE nº 51 de 16 de setembro de 2009, alterada pela Resolução nº 22 de 07 de junho de 2013.

bibliografia, sistematização dos dados obtidos, concatenação das informações e redação dos textos do produto educacional e desta dissertação. Para a análise da documentação apliquei o método qualitativo de investigação, caracterizado pela subjetividade das interpretações e fiz uso dos conceitos de democracia, ditadura e direitos humanos, estes diretamente relacionados entre si e com o tema.

Como resultado, consegui atingir o objetivo que propus para a pesquisa e compus uma narrativa sobre a ditadura militar e a violação de direitos humanos no Amapá entre os anos de 1964 e 1985, a qual encontra-se no livro paradidático que escrevi para ser usado no ensino de História como complemento aos livros didáticos que tratam daquele regime de exceção no Brasil.

Com o título *DITADURA MILITAR E DIREITOS HUMANOS NO AMAPÁ: um paradidático para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos*, ele foi pensado para os discentes da EJA do Ensino Médio, entretanto, nada impede que seja utilizado no ensino regular, porquanto sua função precípua é informar. A ideia é que o professor faça uso dele quando for tratar da ditadura militar no país, proporcionando aos alunos um entendimento mais abrangente, que alcance, também, as especificidades do Amapá.

O professor pode ainda, através do seu conteúdo, tratar de temas transversais como, por exemplo, a violência – em algumas de suas manifestações mais comuns no presente como a violência doméstica, os conflitos raciais, o *bullying*, os massacres nas escolas e a morte de civis por policiais, destacando-se que o Amapá é o estado em que a polícia mais mata no país –, a cidadania e a preservação ambiental, além dos direitos humanos, que já integram o seu texto.

Com esta visão, dividi o seu conteúdo em 12 partes, a saber: apresentação, 10 capítulos – alguns com seções – e considerações finais, sendo que ao fim de cada um dos capítulo propus uma atividade para a aferição de aprendizagem.

Na apresentação tecí breves considerações sobre a função do ensino de História, o papel do professor da disciplina, as circunstâncias que inspiraram-me a escrever a narrativa ali contida, do que ela trata e a quem está direcionada.

Aos capítulos atribuí os seguintes títulos: Democracia, ditadura e direitos humanos (capítulo 1); A repercussão no Amapá do início da ditadura militar no Brasil (capítulo 2); A estrutura de repressão da ditadura militar no Amapá (capítulo 3); A violação de direitos humanos pela ditadura no Amapá (capítulo 4); Movimentos de resistência à ditadura militar no Amapá (capítulo 5); “Operação Engasga”: o inimigo inventado (capítulo 6); A Guerrilha do Araguaia e o Território Federal do Amapá (capítulo 7); O final da ditadura e o processo de redemocratização no Amapá (capítulo 8); Lugares de memória da ditadura militar no Amapá (capítulo 9); A Comissão Estadual da Verdade do Amapá: recontando a história da ditadura a partir do testemunho de quem a vivenciou (capítulo 10).

Dividi o capítulo 1 em 3 seções, com os seguintes subtítulos: O que é “democracia?”; “O que é ditadura?”; “O que são direitos humanos?” Em cada uma delas discorri de forma breve sobre o conceito que a nomeia, sua origem histórica e aplicação prática no contexto social brasileiro.

O capítulo 2 dividi em 2 seções: “O contexto socioeconômico do Amapá na década de 1960” e “O início da ditadura militar no Amapá”. Na primeira, expus o cenário socioeconômico e político do então território em 1964 e na segunda discorri sobre o início da ditadura militar em âmbito local, enfatizando os primeiros conflitos provocados pelo governo amapaense em razão do novo regime.

No capítulo 3 demostrei como era formada a estrutura de repressão da ditadura militar no Amapá e em âmbito nacional, quais os órgãos que a compunha e como estes operaram em conjunto violando direitos humanos de opositores do regime por meio do terrorismo de estado⁵.

Já no capítulo 4 discorri sobre a repressão e a perseguição do governo aos opositores do regime no Amapá, consubstanciadas nas demissões de servidores públicos, detenções, prisões arbitrárias e tortura de militantes políticos, sindicalistas, estudantes e outros que insurgiram-se contra a ditadura militar em âmbito local.

⁵ Regime de violência institucional instaurado e mantido por um governo, em que o grupo político que detém o poder utiliza-se do terror como instrumento de governabilidade.

No capítulo 5 tratei sobre as tímidas ações de resistência dos opositores da ditadura militar no Amapá e demonstrei como servidores públicos, jornalistas, radialistas, jovens, estudantes e artistas expressaram sua insatisfação com o regime, citando exemplos de atos de resistência em âmbito local e nacional.

Na sequência, no capítulo 6, discorri sobre a “operação engasga”, ocorrida no ano de 1973 em Macapá, como uma das estratégias governamentais para colocar a opinião pública contra os opositores da ditadura e justificar o terrorismo de estado. No caso, esta estratégia do governo local tinha ainda a finalidade de forçar o governo federal a criar a Polícia Militar no Amapá.

No capítulo 7 tratei sobre a relação do Amapá com a Guerrilha do Araguaia, discorrendo sobre o desenvolvimento do conflito, o desaparecimento de pessoas por ações governamentais, as investigações e processos judiciais para punir os responsáveis pela ocultação de cadáveres, a participação e a morte de soldados amapaenses e a possibilidade dos restos mortais de desaparecidos políticos terem sido ocultados na região do Oiapoque-AP.

Finalizei o período da ditadura militar no Amapá no capítulo 8, em que tratei sobre a gestão dos dois últimos governadores do então território federal nomeados pelo regime, Artur de Azevedo Henning e Annibal Barcellos, explicando o abrandamento da repressão ocorrido neste período como parte de uma política de justificação e menos violenta dos governos militares no país. Neste capítulo explanei também, resumidamente, sobre a transição daquele regime de exceção para a democracia no Brasil.

Já o capítulo 9 dividi em 5 seções, a saber: “A Fortaleza de São José de Macapá”; “A Delegacia de Investigação e Captura (DIC)”; “A Prisão do Beirol”; “A Delegacia do Bairro do Trem” e “O Palácio do Setentrião”. Em cada uma delas apresentei um local utilizado como prisão pelo governo militar no Amapá e todos como lugares de memória da ditadura para os amapaenses.

No capítulo 10 discorri sobre as comissões da verdade, abordando a origem histórica desse instituto, suas características e finalidade. Tratei, ainda, da CNV e da criação, objetivos, composição, trabalho e conclusão da CEV-AP.

Nas considerações finais enfatizei a importância de lecionar-se sobre a ditadura militar e os direitos humanos no ensino de História para desenvolver nos alunos uma visão crítica da realidade associada a uma consciência cidadã.

Com o objetivo de fornecer um suporte teórico para o uso daquele produto educacional escrevi este texto de apoio, no qual apresento reflexões não apenas sobre a ditadura militar e a consequente violação de direitos humanos no período mas, também, sobre o ensino de História, sobre a história local e sobre a Educação de Jovens e Adultos no país. Ele encontra-se ordenado em três capítulos, como passo a detalhar:

No capítulo 1, que dividi em três seções, trato sobre o ensino de História, a história local e a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Na primeira seção discorro, brevemente, sobre a história do ensino de História no país desde o seu início até a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁶ vigente; na segunda traço considerações sobre a história local e a sua aplicação no ensino de História e na terceira concluo discorrendo sobre a EJA, seus objetivos, origem histórica e sobre o ensino da história local nesta modalidade educativa.

Já no capítulo 2, que também dividi em três seções, discorro sobre a ditadura militar e a consequente violação aos direitos humanos no Brasil, relacionando isso com o ensino de História. Na primeira seção abordo os conceitos de democracia, ditadura e direitos humanos, referenciando a origem histórica dos termos e sua manifestação prática na sociedade brasileira; na segunda historicizo a ditadura e a decorrente violação de direitos humanos por meio do terrorismo de estado, dando ênfase ao Amapá na discussão e na terceira trato sobre o ensino de história da ditadura militar a partir das representações daquele regime de exceção nos livros didáticos nacionais.

No capítulo 3, que dividi em duas seções, trato sobre as comissões da verdade e sobre o produto educacional resultante deste estudo. Na primeira seção

⁶ A Lei nº 9.394/1996 é a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ela define e regulariza a organização da educação no Brasil com base em princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988.

discurso sobre as comissões da verdade a partir da origem histórica deste instituto e como foram criadas a CNV e a CEV-AP, enfatizando o papel destas na apuração das graves violações aos direitos humanos e dos crimes contra a humanidade cometidos durante a ditadura pelo governo militar, já na segunda conclusão o estudo apresentando o produto educacional e sua potencialidade de uso no ensino de História.

CAPÍTULO 1: ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRIA LOCAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Para que serve o ensino de História? Esta pergunta, inspirada na argumentação de Marc Bloch (2001, p. 41) sobre a importância dos questionamentos para revelar o historiador, possibilita muitas discussões e respostas. Para Circe Bittencourt (2008) “Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na construção de *identidades*” (BITTENCOURT, 2008, p. 121).

Essa construção deverá estar associada a formação da cidadania nas dimensões política, intelectual e humanística, para tornar o aluno capaz de conscientizar-se do seu papel de agente transformador na sociedade, cabendo ao professor da disciplina agir como um facilitador para a construção do conhecimento, que o estimule a pensar historicamente, tornando-o capaz de estabelecer uma relação coerente, entre o passado e o presente.

Esse é um desafio que o professor de História deve enfrentar e que potencializa-se com os alunos da EJA pois, como regra, estes passaram muito tempo afastados da escola e sentem dificuldade para compreender o processo histórico. Neste sentido, os estudos da ditadura militar e dos direitos humanos apresentam-se como instrumentos para a construção dessas identidades e de uma consciência cidadã, na medida em que possibilitam ao discente conhecer esta parte da história do seu povo e enxergar-se como sujeito de direito.

Para facilitar essa construção junto aos alunos da EJA, a história local apresenta-se como um meio capaz de aproxima-los do objeto de estudo, pois

permite que eles reconheçam no conteúdo espaços e pessoas do seu contexto social e com eles se identifiquem, tornando o assunto mais agradável e inteligível. Esta aproximação poderá despertar no discente um sentimento de pertencimento pelo vínculo existente entre ele e a comunidade cuja história lhe está sendo revelada.

Com tais considerações, passaremos a tratar neste capítulo sobre o ensino de História, a partir da sua dimensão histórica no plano nacional, sobre a história local, sua origem, conceito, aplicabilidade e sobre a EJA, seus antecedentes históricos no Brasil e o perfil do seu público alvo.

1.1 A história do ensino de História no Brasil, um breve resumo

A História como disciplina escolar surgiu na França do século XIX, em um período de profundas transformações, marcado pelo fervilhar dos movimentos de laicização da sociedade e pela constituição das nações modernas. Seu foco era a investigação genealógica da civilização contemporânea. Para François Furet (1970) neste período “[...] a história é a árvore genealógica das nações europeias e da civilização de que são portadoras” (FURET, 1970, p. 135). O seu surgimento coincidiu com a criação do método positivista de pesquisa, que foi por ela adotado.

No Brasil, o ensino de História como disciplina teve início em 1838 no Colégio Pedro II⁷, na Cidade do Rio de Janeiro-RJ, durante a fase regencial do império. Para isso o país importou o modelo francês, porquanto desde a sua independência em 1822 as elites políticas internas buscavam criar uma imagem de estado-nação, o que reclamava a construção de um saber histórico sobre o passado nacional como convinha a uma nação civilizada. Neste período a Igreja Católica estava atrelada ao estado e o povo brasileiro era constituído, em sua maioria, por uma massa de pessoas desvalidas e ignoradas pelo governo,

⁷ O Colégio Pedro II foi criado em 02/12/1837, durante o Período Regencial, na cidade do Rio de Janeiro-RJ, então Capital do Império do Brasil e funcionou como escola de instrução secundária para atender aos filhos dos integrantes das elites nacionais, visando transmitir a estes os valores culturais de civilização e progresso em um projeto de construção do estado-nação. Atualmente ele continua em funcionamento, desdobrando-se em quatro unidades naquela cidade.

composta de escravos pretos, índios, mestiços e por uma minoria, predominantemente branca, que formava as elites rurais e urbanas.

Segundo Elza Nadai (1992), a importação do modelo francês se deu de forma integral, a ponto de se utilizar os compêndios franceses – precursores dos livros didáticos – traduzidos para o português e na “[...] falta de traduções, apelava-se diretamente para os próprios manuais franceses” (NADAI, 1992, p. 146).

Isso ocorreu porque, após a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759⁸, o sistema educacional criado por eles foi desmantelado e o Colégio Pedro II não tinha como implementar o ensino de História sem um modelo contendo um método pedagógico apropriado.

Ivan Aparecido Manoel (2012) adverte, no entanto, que:

[...] essa adoção dos métodos franceses deve ser relativizada. Embora até hoje os vínculos das metodologias de pesquisa histórica empregadas no Brasil com as vertentes historiográficas francesas sejam fortes, elas não foram e não são as únicas. No momento histórico da criação do Colégio Pedro II, houve sim a forte presença do positivismo francês. Entretanto, mais forte do que ele era a presença das teorias e filosofias católicas (MANOEL, 2012, 150).

No seu período inicial, a disciplina História compôs com a Geografia uma única cadeira, só vindo a separar-se desta partir de 1862 (BITTENCOURT, 1993, p. 196) e os conteúdos transmitidos para os alunos apresentavam um caráter humanístico que privilegiavam a história universal. Eles “[...] tinham como referência a moral e a religião para orientar os espíritos e como inspiração a Grécia e Roma” (TOLEDO, 2005, p.4).

Neste sentido, Nadai afirma que:

[...] a história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas (NADAI, *op. cit.*, p. 146).

⁸ Os jesuítas foram expulsos do Brasil em 1759, no período colonial, durante a reforma administrativa promovida pelo Marquês de Pombal. Eles tinham organizado um sistema de ensino que ia desde as primeiras letras até as sete artes liberais (aritmética, astronomia, dialética, geometria, gramática, harmonia e retórica). Na época, este sistema de ensino era o único existente na colônia.

Ainda em 1838 foi criado também o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) com o objetivo de construir, por meio da pesquisa histórica, uma identidade de nação para o Brasil. Esta instituição mantinha um vínculo com o Colégio Pedro II, responsável pela formação dos filhos da nobreza e das elites coloniais, pois compartilhavam funcionários e os estudos realizados pelos pesquisadores do IHGB eram inseridos no currículo daquela entidade de ensino.

Foi um período muito conturbado, visto que o Brasil tinha recentemente passado pelo processo de independência, criado a sua primeira Constituição, adotado a monarquia como forma de governo e o seu primeiro monarca tinha abdicado, dando início a uma fase tumultuada de regências, com revoltas eclodindo por todo o território nacional, o que levaria ao “Golpe da Maioridade” e a precipitação do início do segundo reinado.

Sobre isso, Manoel ensina que:

No remoinho das tensões e incertezas que circundavam o recém-criado Estado do Brasil, a instituição do Colégio Pedro II e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro cumpria uma tarefa política fundamental, a de construir a nação brasileira, de soldar as fissuras existentes entre as províncias, herança do passado colonial, e o cimento a unir os díspares no todo nacional seria o humanismo, lido na versão de Bernardo de Vasconcelos, um conceito de humanismo assentada no estudo dos autores clássicos (MANOEL, *op. cit.*, p. 152).

E essa foi a direção que o ensino de História continuou seguindo durante todo o segundo reinado. A partir de 1889, com a instituição da república, aprofundaram-se os laços de identificação do Brasil com a Europa e o ensino de História permaneceu como instrumento de construção da nacionalidade, mas, em um novo contexto, procurava expressar uma ideia de nação formada a partir de uma identidade comum de seus grupos étnicos.

Para Nadai:

“O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição liberal europeia. Desta forma, procurava-se negar a condição de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posições face à colonização das diversas etnias. Procurou-se criar uma *ideia de nação* resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares europeias. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre os africanos e indígenas bem como a sujeição

(externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas" (NADAI, *op. cit.*, p. 149).

Esse modelo, que limitou os conteúdos do ensino de História em torno da Europa ocidental e das ideias de nação, cidadão e pátria, ocultando a dominação oligárquica e as desigualdades sociais existentes no Brasil, vigeu por décadas no período republicano. Para piorar, este modelo deficiente deixava de fora os estudos sobre a África, a Ásia e a América espanhola, criando incongruências do tipo: o aluno sabia mais sobre a história da Europa do que sobre a da América. Somente a partir da década de 1950 "[...] o estudo da América foi introduzido, de forma autônoma, no currículo dos ginásios [...] (NADAI, *op. cit.*, p. 151).

Com o fim da Primeira República, ainda durante o governo provisório de Getúlio Vargas, foi realizada pelo Ministro da Educação Francisco Campos uma reforma no ensino no ano de 1931, com a inserção de instruções metodológicas para o ensino de História que apresentavam os objetivos, as técnicas e os demais aspectos a serem observados no desenvolvimento do programa da disciplina.

Kátia Maria Abud (1993) explica que:

[...] a revolução de 30 colocou fim ao regime federativo criado pela Constituição de 1891 e o poder político passou a ser centralizado pelo governo federal. Alegando a necessidade de substituir as antiquadas instituições políticas brasileiras, Getúlio Vargas prometia a modernização do país mediante a reformulação do seu modelo econômico e jurídico-político. Nesse contexto, a reforma Francisco Campos pode ser visto como "fator de coesão nacional" e "a História era tida como disciplina que, por excelência, formava os estudantes para o exercício da cidadania e seus programas incorporavam essa concepção (ABUD, 1993, p. 165).

Neste período, a falta de professores para atuar no ensino de História dos colégios secundaristas do país era um problema, o que levou a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e a implantação dos cursos de História e Geografia naquela instituição.

Manoel leciona que:

O curso de História e Geografia, mais tarde separadas, criado com forte influência da historiografia francesa trazida por professores como Fernand Braudel, por exemplo, que vieram da França para implementarem sua instalação, introduziu no cenário brasileiro um outro tipo de profissional: o professor de História, formado sobre sólido embasamento teórico e metodológico que lhe dava condições do exercício da crítica, tanto sobre a historiografia, quanto sobre os próprios fatos, objeto do ensino (MANOEL, *op. cit.*, p. 160).

Na década de 1940, foi realizada uma nova reforma no sistema de ensino e elaborada a nova Lei Orgânica do Ensino Secundário que trouxe como princípio a e autonomia didática para o professor e manteve a disciplina História como componente curricular obrigatório, resguardando os seus conteúdos específicos.

Com o golpe de estado de 1964 e a implantação da ditadura militar no Brasil, o governo, por meio do controle dos currículos, buscou propagar a ideologia do regime com o intuito de formar cidadãos dóceis e obedientes. Para isso, desarranjou o ensino de História, que ficou restrito ao Segundo Grau (atual Ensino Médio), com apenas duas aulas semanais. Para as séries do Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental) o governo Médici criou, em 1971, a disciplina Estudos Sociais, em substituição às de História e Geografia, que deixaram de ser ministradas para esta etapa do ensino. A nova disciplina transmitia os princípios e os valores defendidos pelo regime.

Para Ana Claudia Urban (2011):

Acreditava-se que a adoção de Estudos Sociais deveria desenvolver nos alunos noções de espaço e tempo a partir dos estudos da escola, do bairro, da casa, da rua, para ir se ampliando, chegando ao estudo da cidade, do estado e assim por diante. Ainda eram reforçadas pelo ensino de Estudos Sociais, noções como: pátria, nação, igualdade, liberdade, bem como a valorização dos heróis nacionais dentro de uma ótica que tentava legitimar, pelo controle do ensino, a política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento (URBAN, 2011, p. 10).

Para produzir mão de obra barata e mentes conformadas, o governo militar apostou no ensino técnico em detrimento do regular, mas, paradoxalmente, mesmo com os mecanismos coercitivos do regime a produção historiográfica sofreu uma renovação com o emprego da dialética marxista e com a introdução de novos temas de pesquisa voltados para o social, tais como a escravidão e a economia colonial. Teve, ainda, uma expansão de vagas e acessibilidade nas escolas secundárias com a criação do ensino noturno e o fim dos exames de admissão ao ginásio.

Com o fim da ditadura militar e a redemocratização do país, o ensino de História passou a experimentar uma mudança qualitativa em sua prática, apesar de o conhecimento histórico transmitido ainda permanecer arraigado no eurocentrismo, que coloca a Europa como parâmetro civilizatório e a cultura europeia como referência hegemônica para as sociedades contemporâneas.

A Constituição Federal (CF) de 1988 trouxe no seu texto vários direitos e garantias – individuais e coletivos – relativos à cultura e a educação, que desdobraram-se em diversos preceitos infraconstitucionais, permitindo melhorar o sistema de ensino nacional como o Plano Decenal de Educação para Todos (PDET)⁹, que previu “[...] modalidades diversificadas de educação continuada a jovens e adultos subescolarizados [...]” (BRASIL, 1993, p. 39) e a LDBEN atual, que ao longo do tempo foi sendo modificada por outras leis que corrigiram erros históricos no ensino como, por exemplo, a inclusão da história e da cultura afro-brasileira¹⁰ e indígena¹¹ no currículo oficial.

Neste ponto, faremos uma interrupção nesta discussão para mais à frente voltarmos a tratar, em outras seções, sobre a história do ensino de História no Brasil.

1.2 A História local e o ensino de História

A história local está inserida no modelo teórico-metodológico de pesquisa histórica inaugurado pela Escola dos *Annales*¹², mais precisamente no campo da Nova História¹³, vinculada a terceira geração daquele movimento e que ganhou notoriedade na década de 1970, abrindo novas fronteiras interpretativas no campo da investigação. Trouxe como proposta atribuir protagonismo aos sujeitos invisibilizados nas grandes sínteses e voltar o foco da pesquisa para as

⁹ Foi elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) com a participação das secretarias de educação estaduais e municipais para servir como um instrumento-guia na recuperação da Educação Básica do país a partir do Ensino Fundamental. Estabeleceu os objetivos desta educação e as metas para serem alcançadas no decênio 1993-2003.

¹⁰ Lei nº 10.639/2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639

¹¹ Lei nº 11.645/2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008

¹² Movimento historiográfico gerado em torno do periódico acadêmico francês *Annales d'Histoire Economique et Sociale* fundado por Marc Bloch e Lucien Febvre em 1929, em Estrasburgo, leste da França, que depois foi transferido para Paris. Este movimento se contrapôs à história factual, episódica, simplista e alargou os horizontes de produção do conhecimento histórico, que passou a ser pensado a partir das manifestações econômicas, políticas, sociais e culturais. Ele incorporou a problematização na pesquisa e estimulou a relação da História com as outras ciências, sobretudo com a Sociologia, a Antropologia e a Geografia no ofício do historiador. Este movimento manifestou-se em quatro gerações, iniciadas nos seguintes anos: 1929, 1949, 1968 e 1989.

¹³ A expressão Nova História decorre do título de uma coleção de ensaios editada pelo renomado medievalista francês Jacques Le Goff chamada *La nouvelle histoire*. Estes ensaios foram editados em três volumes acerca de: “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos” na pesquisa.

particularidades regionais e locais. Mas, o que é história local? Para conceituarmos a história local é necessário definirmos, primeiro, o sentido de “local”.

Etimologicamente, o termo “local” vem do latim *localis*, assim como o vocábulo “lugar”, que é comumente empregado como seu sinônimo. Dermival Ribeiro Rios (1997) no seu Dicionário Prático da Língua Portuguesa, define “local” como “*Adj. 1. Relativo a certo lugar, sítio, localidade. S.f. Notícia dada por um periódico relativo ao lugar onde este se publica*” (RIOS, 1997, p. 341). Estas definições associam “local” a “lugar”, que para Ana Fani Alessandri Carlos (2007):

[...] é, em sua essência, produção humana, visto que se reproduz na relação entre espaço e sociedade, o que significa criação, estabelecimento de uma identidade entre comunidade e lugar, identidade essa que se dá por meio de formas de apropriação para a vida. O lugar é produto das relações humanas, entre homem e natureza, tecido por relações sociais que se realizam no plano de vivido, o que garante a construção de uma rede de significados e sentidos que são tecidos pela história e cultura civilizadora produzindo a identidade. Aí o homem se reconhece porque aí vive. O sujeito pertence ao lugar como este a ele, pois a produção do lugar se liga indissociavelmente à produção da vida (CARLOS, 2007, p. 67).

Nesta perspectiva – de tomarmos o termo “local” como sinônimo de “lugar” –, não devemos limitar o seu sentido a um simples recorte geográfico-territorial – muito embora isto deva ser considerado –, mas interpretá-lo como uma unidade em permanente construção pela interação social dos indivíduos que o ocupam. O que o define são as relações sociais nele existentes, que aproximam as pessoas umas das outras e as fazem entender o espaço em que vivem, estabelecendo com ele uma relação de identidade e de pertencimento. “Local” é, então, um lugar marcado pela sociabilidade e pela relação sujeito-espaco.

Tendo isso em conta, podemos definir a história local como um gênero historiográfico, uma modalidade de estudos históricos que se ocupa em compreender a dinâmica das relações sociais de sujeitos e grupos que convivem em espaços por eles coletivamente construídos e com os quais se identificam. Entendemos que estes espaços-lugares podem apresentar-se politicamente na forma de estados – isoladamente, pois do contrário constituir-se-iam em regiões –, municípios, cidades, distritos, comunidades ou bairros.

Esta história pode parecer, em princípio, pequena e menos importante que as histórias global, nacional ou regional, mas certamente não o é, porquanto os

fatos investigados nestas perspectivas mais abrangentes e tidas como relevantes para um número maior de pessoas aconteceram ou começaram a acontecer em um espaço físico determinado, mais restrito, local. O golpe de estado que tirou João Goulart da presidência da república na virada do dia 1º para o dia 2 abril de 1964 e resultou na implantação da ditadura militar no Brasil efetivou-se em um lugar específico: o Congresso Nacional, localizado do Plano Piloto, em Brasília-DF; no entanto, as consequências deste ato refletiram-se por todo o país e atingiram a todos os brasileiros por um período de vinte e um anos.

Se formos mais longe, o assassinato do Arquiduque do Império Austro-Húngaro Francisco Ferdinando e de sua esposa Sofia pelo jovem nacionalista sérvio Gavrilo Princip, em 28 de junho de 1914, aconteceu em um espaço físico determinado: a rua em frente a passagem sobre o Rio Miljacka, próximo à Vijecnica – prefeitura de Sarajevo –, no centro da capital da Bósnia e Herzegovina, mas este ato desencadeou a Primeira Guerra Mundial, que tem relevância global.

Erinaldo Cavalcanti (2018) resumiu bem isso com um outro exemplo:

[...] a Queda da Bastilha, ocorrida na França em 14 de julho de 1789, foi um acontecimento local, pois ocorreu no bairro de Saint-Antoine, no município de Paris. Entretanto, sua dimensão política, construída de forma relacional e heterogênea, sem determinismos a priori, sem prognósticos estabelecidos, tornou possível que seus desdobramentos ultrapassassem os limites do bairro, da cidade e do país. Dessa forma, aquele acontecimento ocorrido em um bairro da cidade de Paris, de maneira gradativa, passou a ser compreendido e apreendido como fazendo parte da História, sem a necessidade de nele ser inserido ou eliminado o adjetivo “local” (CAVALCANTI, 2018, p. 285).

Em outras palavras, tudo começa pela história local e esta não deve ser compreendida de forma isolada ou em oposição às histórias: regional, nacional e global, pois o processo histórico não se fende, antes ela deve ser interpretada como complemento destas perspectivas mais generalizantes que permite compreendê-las em uma dimensão reduzida. Com efeito, as histórias não locais – partindo-se de uma concepção físico-geográfica – são resultado da soma das histórias locais.

A história local favorece a pesquisa na medida em que permite ao investigador aproximar-se do objeto de estudo. Para Pierre Goubert (1972, p. 70) ela possibilita ao pesquisador chegar mais facilmente a uma verdade por tratar com fatos precisos, nas dimensões espacial e temporal. Essa precisão está relacionada

com a proximidade deste com as fontes de pesquisa e com os sujeitos envolvidos no processo histórico. Nesse sentido, Raphael Samuel (1989) entende que a História Local “[...] dá ao pesquisador uma ideia mais imediata do passado. Ele a encontra dobrando a esquina e descendo a rua. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos” (SAMUEL, 1989, p. 220).

Sobre a aplicação da história local no ensino de História, já seria suficiente dizer que, mais do que recomendável, deveria ser obrigatório, pois é inadmissível que o aluno estude sobre a história global e não conheça a história do seu estado, do seu município, da sua cidade, do seu bairro, enfim, do lugar onde reside, mas existem ainda outras razões para a adoção deste gênero historiográfico na educação, contudo, antes de avançarmos nesta análise convém tecermos algumas considerações sobre a relação dos alunos com a disciplina.

Ao explanar sobre o ensino de História no Brasil, Nadai inicia sua argumentação trazendo uma citação de Murilo Mendes sobre a receptibilidade desta disciplina pelos alunos no país:

“Nossos adolescentes também detestam a História. Votam-lhe ódio estranho e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimentos que o ‘ponto’ exige ou se valendo levemente da ‘cola’ para passar nos exames. Damos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente, odiosa...”

Murilo Mendes. *A História no Curso Secundário*. São Paulo, Gráfica Paulista, 1935, p. 41 (NADAI, *op. cit.*, p. 143).

Esta análise realizada em um estudo de quase um século demonstra que a situação não se modificou muito de lá para cá, pois, via de regra, os alunos ainda preconcebem a História como uma matéria de memorização e os seus conteúdos como algo distante da sua realidade. Eles têm dificuldade de lidar com temporalidades e/ou espacialidades, por esta razão muitos deles não se interessam pelo conhecimento histórico, cabendo ao professor da disciplina mitigar isso, desenvolvendo estratégias para tornar as suas aulas mais leves, inteligíveis – evitando usar uma linguagem rebuscada – e, consequentemente, mais atrativas.

O professor tem a missão de – pelo menos tentar – despertar no aluno a consciência crítica, levando-o a refletir sobre a relação do conteúdo com a sua

experiência de vida, de modo que ele aprenda a pensar historicamente para estabelecer uma relação coerente entre o passado e o presente, atribuindo significações para estas temporalidades.

Neste sentido, o uso da história local apresenta-se como uma boa estratégia para despertar nos alunos o interesse pela disciplina, atuando como um instrumento colaborativo para o ensino de História, notadamente, por auxiliar o discente a conhecer suas raízes, sua ancestralidade e compreender o seu papel na comunidade em que vive, favorecendo a construção de sua identidade.

Elison Antônio Paim e Vanessa Picolli (2007) lecionam que:

Quando o professor consegue cativar seus alunos com assuntos que lhe chamam a atenção, com temáticas que o fazem refletir e associar o seu dia-a-dia com os conteúdos escolares, os conteúdos tornam-se mais compreensíveis. Desta forma, os alunos passam a gostar de aprender história (PAIM; PICOLLI, 2007, p. 118).

A aplicação deste gênero historiográfico no ensino permite revelar sujeitos históricos invisibilizados nas narrativas generalizantes e coloca o aluno em contato com o passado de sua gente, com a história do seu local de vivência, que também é a sua história, permitindo-lhe ver-se como participante do processo histórico, tal e qual os personagens das grandes sínteses que integram os livros didáticos, fazendo com que perceba que ele e a sua comunidade não estão isolados no mundo.

Ademais, a história local também possibilita o contato do aluno com os prédios históricos do lugar que habita, lugares de memória que para o historiador francês Pierre Nora (1993) são espaços “[...] onde a memória se cristaliza e se refugia [...]” (NORA, 1993, p. 7), monumentos carregados de simbolismo, que pela vontade coletiva consolidam, protegem e expressam a memória dos membros de uma determinada comunidade para impedir o esquecimento da sua história.

No caso deste estudo, dedicamos um capítulo do livro paradidático para tratarmos sobre os lugares de memória da ditadura militar no Amapá, monumentos e instalações que conectam os amapaenses com as lembranças deste passado de violação de direitos humanos no país, dado que foram usados por agentes do estado para prender e torturar os opositores do regime como, por exemplo, a

Fortaleza de São José de Macapá e a Delegacia de Investigação e Captura (DIC), os lugares mais citados nos depoimentos prestados à CEV-AP como locais de prisão e tortura naquele regime de exceção nesta parte do Brasil.

Sobre isso, Maura Leal da Silva e Janaína Valéria Pinto Camilo (2021) explicam que:

Em Macapá, assim como em várias outras cidades do Brasil, diversos lugares foram utilizados como centros de prisões e torturas de presos políticos durante a ditadura civil-militar. A Delegacia do Bairro do Trem, as celas do Palácio do Setentrião e da Polícia Federal, o Quartel do Exército, a Prisão do Beirol, a Central de Polícia, a Delegacia de Investigação e Captura (DIC) e a Fortaleza de São José de Macapá foram espaços identificados pela CEV-AP como esses locais. Porém, o fato de o “forte de Macapá” ter sido citado por esses testemunhos como o principal lugar de cárcere de presos políticos levou-nos a pensá-lo como um dos lugares de memória da ditadura brasileira, conforme a expressão cunhada pelo historiador francês Pierre Nora (SILVA, CAMILO, 2021, p.127).

Neste ponto, voltaremos a tratar sobre a história do ensino de História no Brasil para explicar como a história local foi inserida no ensino público nacional. Deixando de comentar sobre as raízes históricas presentes nos períodos colonial e monárquico temos que isso ocorreu, efetivamente, com a redemocratização do país, após a ditadura militar, mais precisamente a partir da primeira metade da década de 1990, quando ocorreu uma flexibilização curricular que permitiu a reorganização dos conteúdos da História de forma a torná-los mais significativos para os alunos.

Naquele período, mais precisamente em 1993, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu o Plano Decenal de Educação para Todos (PDET) que, seguindo as diretrizes contidas na CF de 1988, estabeleceu metas a serem alcançadas pela educação fundamental no decênio 1993-2003. Este instrumento foi elaborado com a participação das secretarias de educação dos estados e de municípios do país e levou em consideração as demandadas e as diversidades regionais e locais.

Mais adiante, a LDBEN atual, que passou a vigorar em 1996, previu no seu art. 26 a construção de uma base nacional comum curricular de abrangência nacional para a Educação Básica, base esta que deveria ser complementada com uma parte diversificada que levasse em consideração as “[...] características

regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos" (BRASIL, 1996).

Este preceito desdobrou-se, ao longo do tempo, em diversas outras normas regulamentadoras da educação nacional como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)¹⁴ estabelecidos pelo MEC, que na edição de 1998 dispôs assim sobre a disciplina História:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História têm, como pressuposto, que o aluno pode aprender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações (BRASIL, 1998, p. 60).

Com efeito, todas essas considerações nos levam a concluir que a aplicação da história local no ensino de História, mais do que recomendável, é exigível para desenvolver nos alunos a consciência histórica, que para Jörn Rüsen (2001) é "[...] 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" (RÜSEN, 2001, p. 57).

1.3 A Educação de Jovens e Adultos e o ensino da história local

A EJA é uma modalidade educativa que encampa as etapas dos ensinos fundamental e médio da rede escolar no Brasil. Ela permite aos jovens e adultos que não estudaram ou não puderam completar os estudos da Educação Básica no período adequado possam fazê-lo em menos tempo, sendo adotada tanto no ensino público – o que é mais comum – quanto no privado, neste caso, mediante a

¹⁴ Estes documentos foram elaborados a partir de 1998 pelo MEC para nortear as atividades docentes em sala de aula definindo, entre outros pontos, os currículos e indicando os principais conteúdos a serem ministrados em cada disciplina.

autorização do governo. O curso é feito em etapas e exige a idade mínima de 15 anos para os alunos do Ensino Fundamental e de 18 anos para os do Ensino Médio.

No Ensino Fundamental, a EJA deve, como regra, ser ministrada em duas etapas, sendo que a 1^a correspondente aos anos iniciais (do 1º ao 5º) e a 2^a aos anos finais (do 6º ao 9º). A 3^a etapa refere-se ao Ensino Médio (da 1^a a 3^a série), no entanto, em alguns estados isso desdobra-se em mais tempo, como é o caso do Amapá, cuja organização foi feita em seis etapas¹⁵, sendo as quatro primeiras para o Ensino Fundamental e as duas últimas para o Ensino Médio.

As raízes históricas desta modalidade de ensino no Brasil remontam ao ensino jesuítico no período colonial, entretanto, a EJA passou a constar como política pública no país apenas em meados da década de 1920, com edição do Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, pelo governo federal. Esta norma previu a criação de escolas noturnas para adultos, conforme dispunha o seu art. 27, com a ortografia da época:

Art. 27. Poderão ser criadas escola nocturnas, do mesmo caráter, para adultos, obedecendo às mesmas condições do art. 25 (BRASIL, 1925).

Com o fim da Primeira República e o início da Era Vargas, foi promulgada a CF de 1934, que no seu Art. 149 declarou a educação como um direito de todos e firmou a competência da União para fixar, coordenar e fiscalizar a execução do plano nacional de educação, extensivo a todos os graus e ramos de ensino no país. Por este plano, o Ensino Primário deveria ser “[...] integral gratuito e de freqüência obrigatória, extensivo aos adultos” (BRASIL, 1934).

Em 1942 foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP)¹⁶ para garantir a educação para todos nesta etapa de ensino, que corresponde atualmente

¹⁵ A Resolução nº 27/2015 do Conselho Estadual de Educação do Estado do Amapá organizou a EJA no âmbito estadual em seis etapas, sendo que no Ensino Fundamental a 1^a Etapa corresponde ao 1º, 2º e 3º ano; a 2^a Etapa ao 4º e 5º ano; a 3^a Etapa ao 6º e 7º ano e a 4^a Etapa ao 8º e 9º ano, já no Ensino Médio a 1^a Etapa corresponde a 1^a série e a 2^a Etapa a 2^a e a 3^a série.

¹⁶ O Fundo Nacional do Ensino Primário foi instituído pelo Decreto-Lei nº 4.958 de 14 de novembro de 1942, que foi regulamentado pelo Decreto nº 19.513 de 25 de agosto de 1945, durante o Estado Novo, prevendo recursos financeiros para a educação de adultos através do Ensino Supletivo.

ao Ensino Fundamental, estendendo a escolarização aos adultos através do Supletivo.¹⁷

Com o término da Era Vargas e o início da República Populista, o Brasil tentou enquadrar-se no contexto ocidental do pós-guerra, em que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) alertou para a importância da educação no processo de desenvolvimento dos países subdesenvolvidos, contudo, para deslanchar o processo de industrialização o país precisava de mão de obra qualificada, por isso foi criado em 1947 o Serviço de Educação de Adultos (SEA), órgão cujo objetivo era reorientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos.

Neste sentido, escreveu Wilian Junior Bonete (2015):

A Educação de Adultos se definiu no cenário da política educacional brasileira, a partir da década de 1940, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, com a criação do Serviço de Educação de Adultos – SEA. Este órgão foi criado com o objetivo de reorientar e coordenar os trabalhos dos planos anuais de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. A educação tinha como finalidade preparar os indivíduos para o exercício da cidadania, através do voto, e formar, ao mesmo tempo, um contingente de trabalhadores, qualificados, que atendesse aos interesses das elites e também as demandas do processo tardio de industrialização. Nesse contexto foram elaboradas as primeiras campanhas de alfabetização de adultos direcionadas a erradicação do analfabetismo, entendido como a causa do subdesenvolvimento, uma “doença que precisava ser curada” (BONETE, 2015, p. 106).

Como foi dito, naquele período deu-se início a uma série de campanhas para a educação de jovens e adultos no plano nacional, como a Campanha de Educação de Adultos de 1947, a Campanha de Educação Rural de 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo de 1958.

No início da década de 1960, o Brasil experimentou a política nacional-desenvolvimentista do governo de Juscelino Kubitschek e os movimentos em prol da educação de jovens e adultos aconteceram em todo o país, visando diminuir o

¹⁷ Modalidade de ensino que permitia que pessoas acima da idade adequada pudessem obter a certificação do Ensino Primário (atual Ensino Fundamental) e/ou Secundário (atual Ensino Médio).

analfabetismo. Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro (2000) citam alguns destes movimentos:

Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 113)

Um passo importante foi dado através da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que instituiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois ela previu no seu Art. 99 que os maiores de 16 e 19 anos poderiam obter os certificados de conclusão dos cursos Ginásial (atual Ensino Fundamental) e Colegial (atual Ensino Médio), respectivamente, mediante a prestação de exames do Madureza¹⁸, “[...] após estudos realizados sem observância do regime escolar” (BRASIL, 1961).

Em 1964 foi criado pelo governo de João Goulart o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) com base no modelo educativo desenvolvido por Paulo Freire, em que a alfabetização de adultos e a construção do conhecimento parte do campo de experiências dos alunos, do seu cotidiano, daquilo que lhe é familiar. Sobre isso, Bonete explica que:

Uma das experiências de destaque é o Programa Nacional de Alfabetização – PNA – organizado durante o governo de João Goulart em 1964, que tinha por base o “Método Paulo Freire”. Brandão (2009, p. 263), no Dicionário Paulo Freire, explicita que a unidade de um grupo de alfabetizandos, de acordo com o “Método Paulo Freire”, não se constituía como uma “turma de alunos” ou como uma “turma de alfabetizandos”. Todos os participantes criavam, com sua presença, a unidade de um círculo de cultura [...] Nesse sentido, os participantes expunham suas palavras, suas ideias e pensamentos a partir da forma em que interpretavam as fichas de cultura, sobretudo, a partir de suas próprias experiências de vida. A alfabetização propriamente dita começava após esse processo de levantamento de dados e preparação de materiais. Ela prosseguia de forma ativa, procurando entender os desdobramentos de cada uma das palavras geradoras, em seus fonemas. Todos os participantes eram incentivados a procurarem

¹⁸ Curso de educação de jovens e adultos que correspondia as etapas de ensino do ginásial (atual Ensino Fundamental) e do colegial (atual Ensino Médio), sendo exigidas dos alunos as idades mínimas de 16 e 19 anos, respectivamente, para o ingresso. Cada ciclo durava entre dois e três anos. Esse curso foi extinto em 1969 durante a ditadura militar.

trabalhar o processo de decodificação, formando palavras existentes, “reais” ou não, e procurando integrar palavras em feixes de sentido, isto é, em pequenas frases que iam se tornando mais elaboradas e complexas ao longo do aprendizado (BONETE, *op. cit.*, p. 106).

Com a implantação da ditadura militar no país, essas ações foram suspensas a partir de 1965 e “[...] os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes, perseguidos, seus ideais, censurados” (HADDAD, DI PIERRO, *op. cit.*, p. 113), mas em 1967 o governo federal criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)¹⁹ e deu início a uma campanha nacional de alfabetização e educação continuada para jovens e adultos.

Para difundir a ideologia do regime, na década de 1970, o governo militar investiu maciçamente na alfabetização e na formação continuada de jovens e adultos, para isso promulgou a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, instituindo a nova LDBEN em substituição a de 1961, que foi revogada. Esta nova LDBEN estabeleceu como finalidade do Ensino Supletivo²⁰ no país:

Art. 24. O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único. O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Com o fim da ditadura militar e a redemocratização do Brasil, foi promulgada em 5 de outubro de 1988 a CF vigente que, como foi dito na seção anterior, promoveu mudanças substanciais na educação nacional, notadamente pela

¹⁹ Foi uma fundação pública, cuja criação foi autorizada pela Lei nº 5.379/67. Ela desenvolveu um programa de alfabetização de jovens e adultos conhecido pelo mesmo nome: Mobra. Ela estava vinculada ao MEC e começou a funcionar somente em setembro de 1970 com recursos oriundos da Loteria Esportiva e do Imposto de Renda. Seu objetivo era substituir os programas de alfabetização ligados aos movimentos sociais e/ou ao governo derrubado em 1964 por um outro que veiculasse a ideológica do regime militar. A Fundação Mobra foi extinta em novembro de 1985, já no governo de José Sarney.

²⁰ A Lei nº 5.692/71 regularizou esta modalidade de educação voltada para suprir a escolarização dos jovens e adultos que não tinham concluído os seus estudos na idade apropriada. As aulas passaram a ser ministradas em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitiam alcançar um maior número de estudantes. Ele possibilitava ao aluno prestar exames relacionados ao que aprendeu e concluir o Ensino do Primeiro Grau (atual Ensino Fundamental) e/ou Segundo Grau (atual Ensino Médio).

legislação infraconstitucional correspondente, cuja base está assentada na LDBEN atual. Esta lei reorganizou o sistema de ensino brasileiro e, entre outras políticas, instituiu a EJA como modalidade educativa a ser aplicada em todo o país.

Ainda com relação as políticas públicas sobre a educação de jovens e adultos, o Executivo federal editou, há pouco tempo, o Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018, regulamentando a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica da qual faz parte o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)²¹, que possibilita aos nacionais deste público, residentes no país ou no exterior, obterem a certificação dos Ensinos Fundamental e/ou Médio por meio de exames de massa, realizados uma vez por ano, no Brasil e fora dele.

Nos últimos anos, o Brasil tem avançado nas políticas públicas para democratizar o ensino, e a EJA é prova disso. Esta modalidade educativa apresenta-se como um instrumento para a diminuição das desigualdades sociais no país, pois oportuniza às pessoas que não tiveram acesso ou que por alguma razão abriram mão do estudo consigam concluir a Educação Básica e melhorar a sua condição de existência.

O público que a busca é composto por pessoas sem escolarização ou com atraso escolar que por múltiplas razões deixaram de frequentar a escola, mas que em algum momento da vida param para refletir sobre o valor e a necessidade da educação e voltam a estudar.

Entre as razões da não escolarização ou da paralização dos estudos estão a dificuldade na aprendizagem; o não acesso à escola por questões financeiras e de distância – isso ocorre com maior frequência na zona rural –; por doença permanente do aluno e/ou de pessoa da sua família; para cuidar de afazeres

²¹Exame direcionado aos jovens e adultos nacionais residentes no Brasil ou no exterior que não puderam concluir os estudos da Educação Básica em idade regular, sendo exigido a idade mínima de 15 anos completos para o Ensino Fundamental e de 18 para o Ensino Médio na data da realização das provas. Os testes são aplicados pelo governo federal no Brasil e no exterior em datas distintas e são extensivos as pessoas privadas de liberdade ou que cumprem medidas socioeducativas.

domésticos ou de familiar; por gravidez precoce e por trabalho, inclusive o infantil. A necessidade de trabalhar para prover o sustento é, ainda, uma das causas mais recorrentes da evasão escolar no Brasil.

Sobre o trabalho como causa de evasão escolar, Áurea de Carvalho Costa (2000) explica que:

No dia-a-dia, o estudante trabalhador enfrenta barreiras para sustentar a dupla jornada escola/trabalho, como a incompatibilidade parcial de horários, a fadiga física, os custos com transporte, a dificuldade de encontrar horários para cumprir os deveres escolares. Portanto, a opção pessoal é permeada por todas essas esferas da vida, de modo que não é uma decisão solitária como aparenta num primeiro momento. Ao analisar as histórias de evasão, depreendemos que o aluno abandona os estudos para fugir do conflito que representa a conciliação entre trabalho e escola, resistindo às injunções da disciplina do trabalho na escola, já que ao trabalho não pode deixar de ir. Acaba por aceitar o discurso de que ele próprio é o responsável solitário pelo seu fracasso escolar (COSTA, 2000, p.11).

Estas pessoas são de diferentes faixas etárias, credos e classes sociais. Uma reduzida parcela delas vem de estratos sociais privilegiados – geralmente são jovens de famílias remediadas, oriundos do ensino privado, que não quiseram estudar ou têm dificuldades no aprendizado, com histórico de repetência e estagnação no ensino regular –, mas a maciça maioria vem das camadas mais pobres da população, indivíduos que tiveram de fazer escolhas para sobreviver e acabaram abrindo mão da educação formal no tempo regular.

Corriqueiramente estes sujeitos sentem dificuldades para adaptar-se ou readaptar-se ao cotidiano da vida escolar, compreender e acompanhar os conteúdos ministrados – é comum nesta modalidade de ensino os alunos trabalhadores chegarem atrasados às aulas em razão do seu horário de labor e as alunas mães de crianças de pouca idade fazerem-se acompanhar dos seus filhos na sala de aula por não terem com quem deixá-los –, por isso o professor desta modalidade de ensino deve buscar meios para facilitar o aprendizado e tornar mais inteligíveis os assuntos.

Para o ensino de História na EJA a aplicação da história local mostra-se ainda mais útil do que no ensino regular, pois aproximar o aluno do seu cotidiano é fundamental para o seu aprendizado, conforme nos ensinou o mestre Paulo Freire

(1997, p. 13-15). Incluir as experiências de vida dos discentes no processo de ensino-aprendizagem desperta neles o interesse e a curiosidade necessários para a construção do conhecimento.

Não pretendemos aqui nos alongarmos na discussão sobre a utilidade da história local no ensino de História para a EJA, ainda porque toda a argumentação apresentada na seção anterior aplica-se, de forma substancial, a esta modalidade educativa.

Queremos, entretanto, reforçar que por termos em conta as possibilidades de retorno advindas da aplicação da história local no ensino de História é que optamos por esta perspectiva histórica na realização deste estudo, em que buscamos construir uma narrativa identitária e significante para os alunos amapaenses da EJA sobre a história da ditadura militar e da consequente violação de direitos humanos no Amapá, de modo que os que dele tomem conhecimento entendam como esse período ocorreu nesta parte do país, reconheçam na narrativa pessoas e espaços físicos e venham a perceberem-se incluídos no processo histórico.

CAPÍTULO 2: DITADURA MILITAR, DIREITOS HUMANOS E O ENSINO DE HISTÓRIA

A ditadura militar, que teve início no Brasil com o golpe de estado de abril de 1964 e que estendeu-se por vinte e um anos no país sustentada pela violação de direitos humanos e crimes contra a humanidade cometidos por meio do terrorismo de estado, integra a base de conteúdos da disciplina História na Educação Básica nacional.

Deveras, o ensino não apenas sobre a ditadura militar mas também sobre e os direitos humanos – conteúdos intrinsecamente relacionados e complementares entre si – estão previstos em diversas normas que regulam e orientam a instrução no país como: a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de

2017²²; a Proposta de Estrutura Curricular – EJA Ensino Médio contida nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá (DCEB-AP)²³; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)²⁴ e o Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Amapá (PEEDH-AP)²⁵.

Ensinar sobre estes assuntos é extremamente importante para a formação da consciência histórica dos alunos e para o desenvolvimento de uma cultura humanista universal, sobretudo neste tempo em que se levantam vozes a favor da ditadura no Brasil.

Tendo isso em conta, passaremos a analisar agora alguns aspectos relacionados à ditadura militar e a violação de direitos humanos dela decorrente no país, incluindo na discussão o Amapá, que comumente não figura nas narrativas que compõem os livros didáticos de história que tratam deste regime de exceção.

Destacamos, porém, que não é o nosso propósito neste estudo estabelecermos uma análise abrangente sobre a ditadura – analisando, por exemplo, o Brasil do período sob uma perspectiva econômica –, mas apenas pôr em foco os aspectos relacionados a repressão e a violação de direitos humanos

²² Na versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicada em 2017 consta no capítulo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio como Competência Específica 6, Habilidade EM13CHS602: “Identificar e caracterizar a presença do paternalismo, do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos, relacionando-os com as formas de organização e de articulação das sociedades em defesa da autonomia, da liberdade, do diálogo e da promoção da democracia, da cidadania e dos direitos humanos na sociedade atual”.

²³ As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá estabelecem para o Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos o eixo: “Segunda Guerra e a Bipolarização do Mundo (Guerra Fria); Brasil no Contexto da Guerra Fria: Ditadura Militar no Brasil”. Neste eixo as habilidades e competências são: “Analizar as relações de dominação e convivência, resistência entre sujeitos históricos; compreender a formação de alianças e conflitos no contexto de disputa por hegemonia; Analisar os fatores e as consequências da ditadura militar no Brasil”.

²⁴ O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos foi publicado em 2007 e elaborado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, composto por membros da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, do Ministério da Educação, do Ministério da Justiça, da UNESCO e por representantes da sociedade civil para ser aplicado no Brasil, de forma interdisciplinar, nas seguintes etapas e modalidades de ensino: “Educação Básica, Educação Superior, Educação não-formal, Educação dos profissionais dos sistemas de Justiça e Segurança e Educação por mídia”.

²⁵ O Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Amapá foi elaborado pela Secretaria de Estado da Educação e publicado em 2021 para ser aplicado em âmbito local nas seguintes etapas e modalidades de ensino: “Educação Básica, Educação Superior, Educação não-formal, Educação dos profissionais dos sistemas de Justiça e Segurança e Educação por mídia”.

promovidos pelo regime militar e a reação dos sujeitos que viram-se obrigados a contraporem-se ao sistema para tentar ter de volta a sua liberdade.

Neste contexto, iniciaremos abordando os três conceitos chaves presentes neste estudo: democracia, ditadura e direitos humanos, nesta ordem; seguiremos discorrendo sobre a ditadura militar no Brasil, destacando como a repressão estatal operou-se no Amapá e concluiremos explanando sobre o ensino de história daquele regime de exceção no país, a partir das suas representações nos livros didáticos nacionais.

2.1 Os conceitos de democracia, ditadura e direitos humanos

No Dicionário Online de Português – (DICIO)²⁶ o termo democracia tem os seguintes significados:

Governo em que o poder é exercido pelo povo.

Regime que se baseia na ideia de liberdade e de soberania popular através dos quais não há desigualdades ou privilégios entre classes: a democracia, em oposição à ditadura, permite que os cidadãos se expressem livremente. Sistema governamental e político em que os dirigentes são escolhidos através de eleições populares: o Brasil é uma democracia.

Nação ou país cujos preceitos se baseiam no sistema democrático.

Etimologia (origem da palavra *democracia*). A palavra democracia deriva do grego "demokratia,as", pela junção de "demos", que significa povo, e "kratía", com sentido de poder, de força (DICIO, 2024).

Estas definições já transmitem ou expressam um sentido satisfatório para o termo na atualidade, no entanto, o conceito de democracia é bem mais amplo. Partindo da historização do termo, Denise Rolleberg e Samantha Viz Quadrat (2011, p. 18) ensinam que a *demokratia* foi criada pelos gregos de Atenas e denotava a participação dos cidadãos nas decisões políticas daquela cidade-estado. Não era uma participação plena, porquanto excluía as mulheres, os estrangeiros e os escravos.

Ao longo do tempo, esta concepção foi sendo ressignificada pela sociedade ocidental e em uma perspectiva atual passou a denotar um regime de liberdades e participação social dos indivíduos sob a regulamentação de um estado de direito

²⁶ Acessível pelo endereço eletrônico: <https://www.dicio.com.br/democracia/>

dotado de poderes constituídos, independentes e harmônicos entre si, em que a alternância de poder ocorre por meio de eleições periódicas, regulares e sem fraudes, através do voto direto, secreto e universal. É importante destacarmos que o cidadão não pode invocar as liberdades – de pensamento, informação, expressão e organização – que a democracia lhe concede para atentar contra a própria ordem democrática, como tem ocorrido no Brasil ultimamente.

Esta democracia moderna está intimamente atrelada ao conceito de cidadania (ROLLEMBERG, QUADRAT, *op. cit.*, p. 18) e manifesta-se, em regra, de forma indireta ou representativa – democracia representativa –, em que parte dos habitantes de um país – os eleitores – escolhem os seus representantes – os mandatários – para tomarem decisões por todo o conjunto da população, como é o caso do Brasil. Por tais razões, temos que ela se ajusta melhor com a república do que com a monarquia, em que a sucessão na chefia do estado é hereditária.

Para que essa ressignificação do termo acontecesse, foi necessário o surgimento da Constituição moderna que para Ferdinand Lassale (2002) resulta dos “[...] somatórios dos *fatores reais de poder* [...]” (LASSALE, 2002, p. 48) que predominam em uma sociedade.

Esses fatores “[...] que regem cada sociedade são essa força ativa e eficaz que informa todas as leis e instituições políticas da sociedade em questão, fazendo com que não possa ser, em substância, mais do que tal e como são” (LASSALE, *op. cit.*, 42), razão pela qual as Constituições passaram a limitar o poder do estado com relação aos indivíduos garantindo a estes certos direitos e liberdades.

Neste sentido, a independência das treze colônias da Inglaterra na América em 1776 e a Revolução Francesa iniciada em 1789, responsáveis pela positivação do ideário iluminista, apresentam-se como marcos históricos desta concepção moderna de democracia, uma vez que inspiraram o processo de emancipação dos territórios coloniais no continente americano e a quebra do absolutismo na Europa, fomentando o republicanismo e fazendo surgir os estados constitucionais liberais que na sua transição para estados democráticos de direitos buscaram implantar, manter e/ou aprimorar o sistema democrático em seus territórios.

O Brasil é um desses estados e ao longo da sua experiência republicana experimentou períodos de pseudodemocracia alternados com períodos ditoriais – como o da ditadura militar –, sendo que apenas no final do século XX veio a implementar um regime verdadeiramente democrático de governo, mais precisamente a partir de 1988, com a promulgação da CF vigente, quando o bem comum tornou-se meta e ficou declarado que “Todo o poder emana do povo [...]” (BRASIL, CF, Art. 1º, Parágrafo único, 1988) no país.

Este regime democrático já fica evidente no preâmbulo do texto constitucional:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. (BRASIL, 1988).

O texto da CF de 1988 resultou de profundas reflexões dos parlamentares constituintes sobre os efeitos do longo período de ditadura militar no Brasil (1964-1985) e implementou mudanças direcionadas à democracia em todo o território nacional, mudanças que foram sentidas mais intensamente nos ex-territórios federais que foram transformados em estados federados, como é o caso do Amapá, permitindo que suas populações passassem a eleger os seus governadores.

Com efeito, o constituinte originário buscou positivar no texto da CF de 1988 princípios e garantias democratizantes como o princípio da igualdade – cerne da democracia –, que encontra-se previsto no *caput* do Art. 5º e pulverizado nos demais dispositivos constitucionais, contudo, na prática, nem todos os brasileiros conseguem ter acesso às instituições públicas e/ou participar, ainda que indiretamente, das decisões políticas no país, isto porque o regime democrático institucionalizado vinculou tais direitos à cidadania e uma parcela da população nacional sequer teve o seu nascimento registrado pelo estado.

Para piorar, existe no Brasil uma desigualdade sistêmica em razão de sexo, cor da pele e condição social que afeta até mesmo os que têm o direito de cidadania

reconhecido. Percebe-se, por exemplo, que as mulheres ainda ocupam menos espaços políticos que os homens e as pessoas pretas menos que as brancas, neste último caso o desequilíbrio já fica evidente desde o acesso ao ensino, que é a base da emancipação humana, em que pese a existência de políticas mitigatórias por parte do estado como os programas de acesso ao ensino superior para as pessoas de baixa renda e as leis de cotas, racial e de gênero.

Deveras, este desequilíbrio pode ser notado em todos os setores no Brasil. O número de pessoas pretas ou pardas que ocupam cargos de liderança em empresas privadas ou no serviço público é menor do que o de pessoas brancas, mesmo com 55,5% da população brasileira tendo se autodeclarado pertencente àqueles grupos no Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2022²⁷.

Um lugar perfeito para aferir-se o desequilíbrio que se contrapõe ao princípio da igualdade e, consequentemente, ao espírito democrático no Brasil é o Congresso Nacional, símbolo da democracia brasileira. Na Câmara dos Deputados dos 513 deputados(as) federais eleitos(as) para a legislatura que teve início em 2023 apenas 91 são do sexo feminino, o que representa 18% dos cargos e soa como um absurdo se considerarmos que 52,65% do eleitorado nacional é formado por mulheres²⁸. Este percentual repetiu-se ainda no Senado da República, pois dos 81 senadores em exercício somente 15 são mulheres²⁹.

Essa realidade reflete-se nas casas legislativas Brasil a dentro, bem como na chefia do Executivo das unidades políticas nacionais e no Judiciário.

Contudo, percebe-se que, mesmo a passos lentos, a democracia brasileira vem sendo aperfeiçoada e os avanços estão ocorrendo com a edição de leis e a adoção de políticas públicas mitigatórias das desigualdades e dos desequilíbrios sociais sistêmicos, prova disso é que as estatísticas ao norte citadas referentes ao

²⁷ Fonte: Agência de Notícias do IBGE – acessível pelo endereço eletrônico: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>

²⁸ Fonte: portal de notícias da Câmara dos Deputados – acessível pelo endereço eletrônico: <https://www.camara.leg.br/noticias>

²⁹ Fonte: portal de notícias do Senado Federal – acessível pelo endereço eletrônico: <https://www25.senado.leg.br>

Congresso Nacional – que ainda são péssimas – apresentam uma substancial melhoria se comparadas com as de uma década atrás³⁰.

Com efeito, a CF de 1988, em permanente ajuste por meio de emendas constitucionais, prevê mecanismo de reparação e avanços democráticos para o país que, cremos, irão continuar ocorrendo até que o Brasil alcance, na prática, o sentido ideal de democracia.

Diferente da democracia, a ditadura é algo mais difícil de conceituarmos, pois ela apresenta-se de diferentes formas e não está vinculada a um espectro político determinado, podendo ser de direita ou de esquerda³¹, pessoais ou de grupos, de modelo fascista³² ou socialista³³ e de domínio civil ou militar; entretanto, Franz Neumann (1969) a conceituou como “[...] o governo de uma pessoa ou de um grupo de pessoas que se arrogam o poder e o monopolizam, exercendo-o sem restrições” (NEUMANN, 1969, p. 259).

Esta forma de monopolização do poder, que encontra-se em vigência tanto no Ocidente quanto no Oriente, também tem as suas raízes históricas na antiguidade clássica.

Segundo Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino (1998), o termo que a designa vem do latim *dictatura* e foi criado no século V a.C., na Roma antiga, durante o período da república. A ditadura romana tinha um sentido positivo e era uma instituição oficial de caráter extraordinário que só funcionava em circunstâncias excepcionais e de emergências, como guerras e crises internas.

³⁰ *Ibidem*

³¹ Os termos "direita" e "esquerda" resultam da Revolução Francesa e foram empregados para designar os lados em que os políticos ficavam no parlamento francês. Os que sentavam-se à direita da cadeira do presidente eram favoráveis ao *ancien régime* combatido pela Revolução já os que sentavam-se à esquerda eram contrários a ele.

³² O fascismo é uma ideologia política ultranacionalista e autoritária que caracteriza-se, entre outros pontos, por subordinar os interesses do indivíduo aos do estado e por ter a nação como forma suprema de desenvolvimento. Baseia-se no despotismo, na violência e na censura para suprimir a oposição. O líder arvora-se guia da sociedade. Surgiu em 1922 na Itália com Benito Mussolini.

³³ Socialismo é uma filosofia política, social e econômica caracterizada pela propriedade social dos meios de produção em detrimento da propriedade privada. Inclui teorias políticas e movimentos associados aos sistemas econômicos e sociais. Nele a propriedade social pode ser pública, coletiva, cooperativa ou patrimonial.

Para que o problema fosse solucionado o governo nomeava um ditador (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 368).

O ditador era nomeado por um ou pelos dois cônsules (chefes do governo romano na república) com a aprovação do Senado e por um período determinado, sendo definidos previamente, no termo de nomeação, os seus poderes e limites de atuação. Para resolver os problemas que justificavam a sua nomeação o ditador ditava os seus decretos – daí o termo ditador – que tinham o peso de lei.

Bobbio, Matteucci e Pasquino afirmam que:

Os poderes do ditador eram muito amplos: exercia o pleno comando militar; os cônsules eram a ele subordinados; seus atos não eram submetidos à *intercessio* dos tribunos; gozava do *jus edicendi* e, durante o período no qual exercia o cargo, seus decretos tinham o valor de lei; e, finalmente, contra suas sentenças penais, o cidadão não podia apelar. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, *op. cit.*, p. 368).

Ainda assim, o ditador não tinha poderes ilimitados e deveria cingir-se a finalidade definida na sua nomeação. Ele não tinha competência para revogar ou mudar a Constituição nem para a jurisdição civil, não poderia declarar guerra por Roma nem impor novos ônus fiscais aos cidadãos romanos. Seu encargo durava no máximo seis meses, podendo terminar antes se a questão a ser resolvida fosse logo solucionada.

Nos dois séculos seguintes esta instituição foi caindo em desuso e no século III a.C. deixou de ser invocada pelos romanos (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, *op. cit.*, p. 368).

Com o passar do tempo o termo ditadura também foi sendo resignificado pela sociedade ocidental e atualmente ele é entendido, no senso comum, como a negação e a antítese da democracia (ROLLEMBERG, QUADRAT, *op. cit.*, p. 18), estando associado à tirania e a governos que chegam ao poder através de golpes de estado, em que direitos e liberdades, individuais e coletivos, são negados ou suprimidos.

Esta ressignificação de sentido está vinculada ao autoritarismo que caracteriza todas as ditaduras modernas e que no decorrer dos séculos da era cristã foi um elemento presente em diversos sistemas políticos ao redor do mundo,

sobretudo nas monarquias absolutistas europeias dos séculos XVI a XIX caracterizadas pelo despotismo de seus governantes.

Já na primeira metade do século XX, crises internas nos estados nacionais modernos fizeram surgir diversos governos totalitários no Ocidente, entre os quais destacam-se o de Benito Mussolini, que subiu ao poder na Itália em 1922 e instituiu o fascismo, o de Josef Stalin, iniciado em 1924 na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), de modelo socialista e o de Adolf Hitler, que chegou ao governo da Alemanha em 1933 com a doutrina nazista³⁴ e em 1939 provou o início da Segunda Guerra Mundial.

Após a Segunda Guerra Mundial, uma disputa ideológica entre os Estados Unidos da América (EUA), de viés capitalista e a URSS, de viés socialista, deu início a Guerra Fria³⁵ que irradiou-se para as nações sob a influência daquelas duas potências militares. Neste contexto, diversos regimes autoritários ressurgiram em forma de ditaduras, de direita – capitalistas – e de esquerda – socialistas. Essas ditaduras foram fruto de disputas políticas internas e visavam repelir do território nacional a ideologia contrária.

A América Latina foi palco desta disputa e mesmo com a forte influência ideológica dos EUA na região um regime socialista foi implantado como ditadura em Cuba³⁶ após a queda de Fulgencio Batista em 1959 – esta ditadura, assim como

³⁴ O nazismo é uma forma de fascismo. É uma ideologia política criada na década de 1920 pelo Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, cuja sigla em alemão é Nazi, de onde decorre o termo. Seus princípios baseavam-se na supremacia da nação alemã e do seu povo incorporando o racismo científico, o antissemitismo, o anticomunismo, o uso da eugenia no seu credo e o desprezo pela democracia liberal. Seu símbolo era a suástica. Seu líder e mentor foi Adolf Hitler, cujas ações provocou a Segunda Guerra Mundial. Atualmente os simpatizantes desta ideologia são chamados de neonazistas e geralmente estão associados a grupos da extrema-direita.

³⁵ Período histórico iniciado logo após o fim da Segunda Guerra Mundial, mais precisamente em 1947 com a norte-americana Doutrina Truman, que combatia o comunismo. Este período foi marcado pela tensão geopolítica entre a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) e os Estados Unidos da América (EUA), envolvendo também os seus respectivos aliados: o Bloco Oriental e o Bloco Ocidental de países. Foi chamada de Guerra Fria porque não teve combates diretos entre as citadas superpotências, mas cada uma delas apoiou grandes conflitos regionais conhecidos como “guerras por procuração”. Ela chegou ao fim com a dissolução da URSS em 1991.

³⁶ O regime socialista foi implantado em Cuba em 1961, no contexto da Revolução Cubana, movimento armado e de guerrilha protagonizado pelo Movimento 26 de Julho liderado pelo guerrilheiro Fidel Castro, que em 1 de janeiro de 1959 derrubou o governo ditatorial de Fulgencio Batista, aliado dos EUA naquele estado.

outras de esquerda, que tendem a ser perenes, permanece em vigência na atualidade – e este fato contribuiu para que ditaduras de direita, em sua maioria protagonizadas por militares, fossem implementadas em países como: Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Cuba, Nicarágua, Peru e Uruguai.

Todas essas ditaduras têm em comum o despotismo de seus governantes que subverteram a norma constitucional vigente para controlar o estado e implementar seus projetos de poder, subjugando a população e reprimindo direitos fundamentais – individuais e coletivos –, notadamente os relacionados com a liberdade em suas diversas formas de expressão.

Alguns destes governantes criaram uma nova ordem constitucional para tentar legitimar a sua permanência no poder e instituíram um sistema eleitoral viciado permitindo até mesmo a existência de uma pseudo-oposição para simular uma democracia inexistente na pretensão de perpetuarem-se no governo, como aconteceu no Brasil durante a ditadura militar.

Na verdade, o Brasil já teve duas experiências desastrosas com governos ditatoriais, ambas no século XX.

A primeira ditadura vinculou-se com os governos totalitários europeus da primeira metade daquele século, foi de domínio civil, pessoal, de direita e de modelo fascista. Ela foi capitaneada por Getúlio Vargas e nominada de Estado Novo, que perdurou de 1937 a 1945 e caiu logo após o seu paradigma italiano, liderado por Benito Mussolini, na Segunda Guerra Mundial.

A segunda relacionou-se com a disputa ideológica manifestada na Guerra Fria e foi de domínio militar, de grupo e também de direita. Foi protagonizada por militares das forças armadas, principalmente do Exército, e subsistiu de 1964 a 1985. Esta, assim como as suas contemporâneas de direita na América Latina, acabou derrotada pela resiliência e determinação daqueles que lutaram pela liberdade e por democracia no país.

O Amapá tem a sua história diretamente vinculada com estas ditaduras, porquanto passou a existir como unidade política durante a primeira³⁷ e consolidou a sua transição de território federal para estado durante a segunda³⁸, tudo em contextos de controle e restrição de direitos e de liberdades, uma vez que a sua população nunca pôde escolher seus governantes e/ou participar das decisões políticas locais durante estes regimes de exceção e no período da ditadura militar diversas prisões arbitrárias ocorreram nesta unidade federativa, como buscamos demonstrar no livro paradidático, produto educacional deste estudo.

Neste sentido, as ditaduras contemporâneas distanciaram-se da romana antiga, mas ainda identificam-se com esta nas razões de sua instituição, pois foram/são implementadas em períodos de crise do estado.

As crises, tanto provocam o surgimento de ditaduras quanto permitem que algumas de suas práticas nocivas aos direitos fundamentais sejam adotadas por governos de regimes democráticos na forma de estado de exceção – se isto estiver previsto na Constituição – para manter a ordem e, paradoxalmente, salvaguardar tais direitos e a própria democracia.

Para Carl Schmitt (2007):

Quando a Constituição prevê, para casos de exceção, a possível revogação de direitos fundamentais por meio desse ato, ela deseja eliminar para uma instância que *não* é legisladora as restrições e os obstáculos contidos nos direitos fundamentais [a liberdade pessoal e a propriedade] e na primazia legal. O fato de essa instância *não* ser legisladora já precisa ser pressuposto como algo inteiramente óbvio, pois, de outra forma, os direitos fundamentais já estariam à mercê dela pela primazia geral da lei. Quando o Estado legiferante parlamentar permite, de forma típica, um “estado de exceção” com suspensão de direitos fundamentais, não é sua intenção equiparar o comissário da ação desse estado de exceção ao legislador, nem equiparar as medidas do comissário da ação à lei, mas criar uma margem de ação livre para as medidas efetivas necessárias. É claro que a revogação somente pode ter um sentido de [...] uma salvaguarda de liberdade e propriedade contida no reconhecimento de direitos fundamentais (SCHMITT, 2007, p. 77-78).

³⁷ O Amapá foi criado como território federal durante a ditadura de Getúlio Vargas pelo Decreto-Lei nº 5.812 de 13 de setembro de 1943.

³⁸ O Art. 14 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da CF de 1988 transformou os Territórios Federais do Amapá e de Roraima em Estados federados.

Neste sentido, o estado de exceção, como mecanismo de controle de crises em regimes democráticos, necessita de previsão constitucional e de aprovação pelo parlamento só podendo vigorar por um tempo previamente determinado.

Como exemplos deste instituto temos no Brasil o estado de defesa³⁹, o estado de sítio⁴⁰ e a intervenção federal⁴¹ previstos na CF de 1988, por meio dos quais direitos fundamentais como o de liberdade, ir e vir, reunião, sigilo de correspondência, sigilo de comunicação telegráfica e telefônica, informação pela imprensa, inviolabilidade de domicílio e de propriedade podem ser restringidos pelo governo e a autonomia política-administrativa dos Estados federados e/ou do Distrito Federal ser suspensa pela União.

Na prática, nenhum regime ou estado de exceção contribui para o desenvolvimento humano, visto que ao restringir as liberdades e a participação política das pessoas retira delas a possibilidade de atuarem na formação de uma sociedade justa e solidária, porém as ditaduras persistem no mundo e continuarão existindo no futuro, pois elas são frutos da construção social, “[...] gestadas no interior das sociedades [...]” (ROLLEMBERG, QUADRAT, *op. cit.*, p. 26).

As ditaduras contemporâneas também têm em comum o desrespeito aos direitos humanos que, via de regra, são violados pelo estado nestes regimes, mas o que vêm a ser direitos humanos?

Dalmo de Abreu Dalarri (2004) leciona que:

A expressão *direitos humanos* é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais da pessoa humana. Esses direitos são considerados fundamentais porque sem eles a pessoa humana não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver e de participar plenamente da vida. Todos os seres humanos devem ter asseguradas, desde o nascimento, as condições mínimas necessárias para se tornarem úteis à humanidade, como também devem ter a possibilidade de receber os benefícios que a vida em sociedade pode proporcionar. Esse conjunto de condições e de possibilidades associa as características naturais dos seres humanos, a capacidade natural de cada pessoa e os meios de que a pessoa pode valer-se como resultado da organização social. É a esse conjunto que se dá o nome de *direitos humanos* (DALARRI, 2004, p. 12-13).

³⁹ Previsto no Art. 136 da CF de 1988.

⁴⁰ Previsto nos Arts. 137 a 139 da CF de 1988.

⁴¹ Previsto no Art. 21, V, c/c os Arts. 34; 84, X; 90, I; 91, § 1º, II, da CF de 1988.

Estes direitos garantem à pessoa humana a satisfação das suas necessidades essenciais de existência e devem ser assegurados a todos pelo estado, de forma equânime, independentemente de sexo, opção sexual, nacionalidade, cor da pele, crença e dos padrões financeiro, social e cultural de vida. Em outras palavras, são direitos universais aos quais todo homem deve ter acesso pelo simples fato de existir, como à vida, à liberdade, à saúde, à educação, à moradia e ao trabalho.

Se retirássemos o caráter universal dos direitos humanos, poderíamos buscar as suas origens na antiguidade ocidental – numa perspectiva eurocentrista – quando alguns destes direitos passaram a ser respeitados pelo estado em relação aos homens livres nacionais, não extensivos aos escravos – considerados mercadorias –, aos estrangeiros e as mulheres.

Na idade média, o respeito aos direitos dos homens não alcançava irrestritamente os servos, mas São Tomás de Aquino (1225-1274) defendeu em sua teologia de base filosófica aristotélica a existência dos direitos naturais, que fariam parte da natureza de todos os homens, porquanto lhes foram dados por Deus, como à vida e à liberdade.

No século XVIII, a Revolução Francesa deflagrada em 1789 estabeleceu por meio da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) uma base mais sólida para o reconhecimento do que viriam a ser os direitos humanos.

Para Bobbio, Matteucci e Pasquino na:

Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, votada pela Assembléia Nacional francesa em 1789, na qual se proclamava a liberdade e a igualdade nos direitos de todos os homens, reivindicavam-se os seus direitos naturais e imprescritíveis (a liberdade, a propriedade, a segurança, a resistência à opressão), em vista dos quais se constitui toda a associação política legítima (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, *op. cit.* p. 354).

Inspirada pela doutrina dos direitos naturais desenvolvida pelos filósofos iluministas John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), a Declaração foi o primeiro documento a anunciar os direitos individuais e coletivos dos homens como universais, conforme depreende-se do seu preâmbulo e dos seus dois primeiros artigos:

Os representantes do povo francês, constituídos em ASSEMBLEIA NACIONAL, considerando que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção dos Governos, resolveram expor em declaração solene os Direitos naturais, inalienáveis e sagrados do Homem, a fim de que esta declaração, constantemente presente em todos os membros do corpo social, lhes lembre sem cessar os seus direitos e os seus deveres; a fim de que os actos do Poder legislativo e do Poder executivo, a instituição política, sejam por isso mais respeitados; a fim de que as reclamações dos cidadãos, doravante fundadas em princípios simples e incontestáveis, se dirijam sempre à conservação da Constituição e à felicidade geral.

Por consequência, a ASSEMBLEIA NACIONAL reconhece e declara, na presença e sob os auspícios do Ser Supremo, os seguintes direitos do Homem e do Cidadão:

Artigo 1º- Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundar-se na utilidade comum.

Artigo 2º- O fim de toda a associação política é a conservação dos direitos naturais e imprescritíveis do homem. Esses Direitos são a liberdade, a propriedade, a segurança e a resistência à opressão (BRASIL, UFSM, 2018).

Este documento inspirou o constitucionalismo moderno que abriu caminho para as democracias contemporâneas, contudo a universalidade dos direitos fundamentais implícita no seu texto não foi estendida para as populações das colônias francesas, onde predominava a mão de obra escrava africana.

Isso tornou-se objeto de debate nos anos seguintes a Revolução, concluindo-se pela autonomia das assembleias coloniais para tratar do assunto, o que manteve a escravidão e provocou a revolução de 1791 na colônia francesa de São Domingos, situada na América. A revolta protagonizada por escravos pretos, ex-escravos e mestiços culminou com a independência daquele território colonial francês e com a criação do estado soberano do Haiti em 1804.

Avançando ainda no tempo, temos no século XX os eventos que colocaram os direitos humanos como objetos de discussão nas principais agendas governamentais no plano internacional: a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto⁴².

⁴² Do hebreu Shoah (destruição, ruína, catástrofe), o Holocausto foi o “genocídio que, iniciado pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, vitimou judeus e outras minorias, realizado nos campos de concentração construídos pelos alemães (com a inicial maiúscula): Holocausto Judeu. Sacrifício que, realizado pelos hebreus antigos, se caracterizava pela ação de queimar completamente a vítima; a vítima desse sacrifício. Etimologia da palavra: do grego *holókaustos*” (Dicio – Dicionário Online de Português).

Com o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, o mundo tomou conhecimento do genocídio praticado pelos nazistas, sobretudo contra o povo judeu no território da Alemanha e nos de outros estados europeus antes e durante o conflito. O Holocausto provocou discussões entre os governos e a Organização das Nações Unidas (ONU) elaborou um documento que positivou os direitos da pessoa humana como universais.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas ocorrida em Paris, capital da França, em 10 de dezembro de 1948. O documento foi aprovado por 48 dos 58 países que à época eram membros da ONU, dentre os quais o Brasil. Atualmente, 193 estados nacionais são membros da ONU e todos são signatários da DUDH.

Os direitos humanos previstos nos trinta artigos da DUDH têm caráter universal e são inalienáveis, isto é, alcançam a todas as pessoas humanas, indiscriminadamente, em todos os lugares do mundo e não devem ser condicionados, restringidos, violados ou suprimidos, apesar disso os governos autoritários e ditoriais não respeitaram/respeitam esses caráteres, mesmo sendo os estados que governam membros da ONU e signatários da Declaração.

Durante a ditadura militar no Brasil muitos desses direitos foram violados ou suprimidos pelo governo e milhares de pessoas foram violentadas, presas arbitrariamente, torturadas ou mortas por agentes do estado, sendo que uma parcela delas era amapaense, conforme demonstramos no produto educacional deste estudo.

Com o processo de redemocratização e a promulgação da CF de 1988 tais direitos voltaram a ser observados no país, ainda que o seu gozo, tal como acontece com os direitos de representatividade e de acessibilidade às instituições, próprios da democracia, estejam vinculados à cidadania que, aliás, é um dos direitos humanos (Artigo XXI da DUDH) que na prática não é promovido pelo estado de forma universal.

Atualmente a doutrina classifica os direitos humanos em três gerações, sendo que a primeira relaciona-se com direitos da Declaração dos Direitos do

Homem e do Cidadão do século XVIII, como o direito à vida, à liberdade, à igualdade e à propriedade; a segunda vincula-se aos direitos sociais, econômicos e culturais, como à saúde e à educação previsto na DUDH e a terceira diz respeito aos direitos difusos em evidência a partir da segunda metade do século XX, cujo número de beneficiários não se pode especificar, como o direito a um meio ambiente equilibrado, nestes o objeto de proteção é a própria espécie humana.

Finalmente, há que se observar que, tal como está ocorrendo com a democracia, o respeito aos direitos humanos está avançando no Brasil, que passou a ser signatário de diversos tratados internacionais que os têm como objeto – como a Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), assinada em 22 de novembro de 1969 e ratificada pelo governo brasileiro em 1992 – e instituiu ainda o PNEDH para que esses direitos fossem ensinados nas escolas visando a construção de uma sociedade justa, solidária e plural.

2.2 Ditadura militar e violação de direitos humanos também no Amapá

O século XX foi marcado pela ocorrência de conflitos internacionais e pela disputa política-ideológica interna em várias nações do mundo resultando no surgimento de diversos regimes autoritários – de direita e esquerda – e na implantação de ditaduras na Ásia, na África, na Europa e na América.

Na sua segunda metade proliferaram ditaduras na América Latina, a maior parte delas de direita e protagonizada por militares como ocorreu nos seguintes países: Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Nicarágua, Peru e Uruguai, todas implantadas no contexto da Guerra Fria, quando os EUA e URSS empenhavam-se para ampliar as suas áreas de influência política propagando a ideologia de seus governos.

Neste contexto, governos legitimamente estabelecidos foram derrubados por golpes de estado e no seu lugar foram implantadas ditaduras militares firmadas no

discurso salvacionista e no compromisso de livrar a nação do comunismo⁴³ que ameaçava os valores cristãos do seu povo. Quanto a isso, Rollemburg e Quadrat esclarecem que:

[...] as ditaduras latino-americanas dos anos 1960 e 1970 tinham, desde as articulações do golpe e durante o regime, como discurso principal “salvar os valores ocidentais e cristãos do perigo do comunismo”. Buscaram e receberam o apoio de setores da sociedade para o golpe. Sucessivamente, Brasil (1964), Uruguai (1973), Chile (1973) e Argentina (1976) passaram a ter governos ditoriais. Os governos legítimos e legais foram depostos e acusados de incapacidade e irresponsabilidade. Os novos governos, representados por militares, mas não exclusivamente formados por eles, seriam a representação da salvação, enquanto o que havia antes nos países seria o caos. A esquerda queria entregar o país a Moscou (Rollemburg e Quadrat, *op. cit.*, p. 25).

No caso do Brasil, a ditadura militar foi implantada a partir de um golpe de estado contra o Presidente João Belchior Marques Goulart, conhecido como Jango, que havia implementado uma política trabalhista fortalecendo o movimento sindicalista de esquerda no país. O golpe, promovido pelas forças conservadoras nacionais com o apoio imperialista norte-americano, foi levado a efeito pelos deputados federais e senadores representantes destes setores entre os dias 1º e 2 de abril de 1964.

A derrubada de Jango teve como antecedentes imediatos o seu pronunciamento no comício ocorrido em 13 de março de 1964, em frente à estação da Central do Brasil, na cidade do Rio de Janeiro-RJ, convocando a população à pressionar o Legislativo para aprovar as Reformas de Bases⁴⁴ e a Marcha da

⁴³ O comunismo é um sistema ideológico e um movimento político, filosófico, social e econômico, cujo objetivo final é o estabelecimento de uma sociedade sem classes, comunista e igualitária, com a propriedade coletiva dos meios de produção e a extinção do estado. Sua doutrina tem por base o pensamento de autores como Karl Marx e Friedrich Engels. As ditaduras socialistas como as da URSS, China e Cuba caracterizam-se pelo unipartidarismo político protagonizado pelos respectivos partidos comunistas.

⁴⁴ As Reformas de Base integravam o plano de governo de Goulart, que tinha como eixos as reformas: agrária, urbana, bancária, fiscal, administrativa, educacional e eleitoral a serem implementadas através de medidas como: desapropriação de terras rurais improdutivas; tabelamento dos aluguéis de imóveis; nacionalização das refinarias de petróleo; subordinação dos bancos privados ao Banco Central; combate as altas taxas de juros; taxação das grandes fortunas; modernização da máquina pública; combate ao analfabetismo; democratização do acesso ao ensino superior e a extensão do direito de voto aos analfabetos.

Família com Deus pela Liberdade⁴⁵ ocorrida na Cidade de São Paulo-SP, em 19 de março daquele ano, como reação das forças conservadoras ao seu governo.

Tais eventos mobilizaram centenas de milhares de pessoas contra e a favor a Goulart e provocaram a reação de uma parcela dos militares que, já descontente com a política trabalhista de seu governo, em 31 de março daquele ano, rebelou-se contra ele, sob a alegação de que pretendia implantar um regime comunista no país. Naquele dia, tropas do Exército partiram de Minas Gerais em direção ao Rio de Janeiro, onde estava Jango, cumprindo compromissos políticos.

O Presidente viajou do Rio de Janeiro para o Rio Grande do Sul, onde recebeu a notícia de sua deposição pelo Congresso Nacional e em 4 de abril partiu para a cidade de Montevidéu, capital do Uruguai, recebendo asilo político naquele país.

Jango morreu exilado na Argentina em 6 de dezembro de 1976, mas seu corpo foi sepultado no Brasil. Em 18 de dezembro de 2013 o Congresso Nacional brasileiro anulou a sessão ocorrida entre os dias 1º e 2 de abril de 1964 que declarou vago o cargo de presidente da república e devolveu, simbolicamente, o seu mandato. Na ocasião, uma réplica do diploma de presidente foi entregue ao seu filho João Vicente Goulart como reconhecimento da injustiça cometida contra o seu pai pelo estado brasileiro, uma injustiça que mudou a sorte não apenas do injustiçado e da sua família, mas de toda uma nação.

Ao analisar o governo de João Goulart e as causas da sua derrubada Marcos Napolitano (2021) escreveu:

Ao que parece, a virtude principal do governo Jango, ao menos se quisermos manter uma perspectiva progressista, foi revisar a agenda política brasileira na direção de uma democratização da cidadania e da propriedade. Reiteramos, tratava-se mais de uma *agenda* do que, propriamente, um *projeto* político de inclusão social, nacionalismo econômico e democratização política. Entretanto, em um ambiente político profundamente conservador e excluente, marcado pela tradição liberal-oligárquica e pelo autoritarismo pragmático, ambos elitistas e avessos à

⁴⁵ Passeata organizada por grupos conservadores e financiada pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo como reação a fala de Goulart no comício da Central do Brasil ocorrido em 13 de março de 1964 na cidade do Rio de Janeiro-RJ.

participação das massas na política, esta mudança de agenda serviu para fazer convergir contra o governo Jango tanto o golpismo histórico, que vinha do começo dos anos 1950, alimentado pelo medo do comunismo nos marcos da Guerra Fria, como o eventual, engrossado no calor da crise política conjuntural do seu governo (NAPOLITANO, 2021, p. 17).

Voltando à descrição do golpe, em 11 de abril de 1964 o Congresso Nacional elegeu o Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco como presidente da república para completar o tempo de mandato que restava a Goulart e, daí para frente, os militares assumiram o protagonismo do governo.

O mandato de Castelo Branco encerraria-se em 31 de janeiro de 1966, mas ele suspendeu as eleições diretas previstas para 3 de outubro de 1965 e governou até 15 de março de 1967 dando início à ditadura militar no Brasil e o que era para ser provisório perdurou até 1985, sem que o povo brasileiro pudesse votar para escolher o mandatário do país, que passou a ser eleito, indiretamente, pelos congressistas.

Após o governo do Marechal Castelo Branco (1964-1967), a ditadura prosseguiu no Brasil protagonizada por militares das forças armadas, notadamente do Exército, nos governos do Marechal Artur da Costa e Silva (1967-1969), do General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974), do General Ernesto Beckmann Geisel (1974-1979) e do General João Baptista de Oliveira Figueiredo (1979-1985), todos sustentados por uma estrutura de repressão e pelo terrorismo de estado.

Para impor a ideologia do regime, o governo militar resolveu usar a força do estado contra a população civil, contudo não encontrou amparo legal para os atos repressivos no ordenamento jurídico vigente que tinha na CF de 1946, de cunho democrático, a sua delimitação, por isso criou uma aberração jurídica nominada de ato institucional⁴⁶ (AI), um instrumento que colocava o Executivo federal como fonte

⁴⁶ Conhecidos como AI's, os atos institucionais foram decretos emitidos pelo governo militar e serviram para criar as condições de implantação e permanência do regime autoritário até que uma outra Constituição Federal fosse criada. Os AI's poderiam ser alterados, quando necessário, pelos atos complementares chamados de AC's. Ao todo foram editados 17 atos institucionais emitidos entre os anos de 1964 e 1969, dos quais os 5 primeiros foram os mais gravosos e ofensivos aos direitos individuais e coletivos dos brasileiros, com destaque para o AI-5, editado em 13 de dezembro de 1968, que deu início aos chamados “anos de chumbo” (1969-1974), período de maior repressão e violência por parte do estado contra os que questionaram a ditadura militar.

e, concomitantemente, destinatário do poder do estado. Os AI's tinham a função de dar um ar de legitimidade às atrocidades praticadas pelo governo.

Por meio dos AI's, o governo militar demitiu, colocou em disponibilidade e aposentou compulsoriamente servidores públicos; suspendeu os direitos políticos de cidadãos; cassou mandatos legislativos, excluindo da apreciação do Poder Judiciário os atos de cassação; decretou recesso legislativo e assumiu as funções deste poder, baixando decretos-leis e atos complementares; intervii nos estados; suspendeu a concessão de *habeas corpus*; instituiu eleições indiretas para presidente e vice-presidente da república, para governadores e vice-governadores dos estados; aumentou o número de ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) e extinguiu todos os partidos políticos do país.

Como medida mitigadora, o governo de Castelo Branco instituiu em 1966 o bipartidarismo com a existência de apenas dois partidos políticos no Brasil: a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido de situação que apoiou a ditadura militar e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição controlado pelo governo militar. Tratava-se de uma oposição permitida para simular a existência de um regime democrático, na prática, inexistente.

Em 15 de janeiro de 1967, foi outorgada uma nova CF em substituição a de 1946 e em 13 de março daquele ano Castelo Branco editou o Decreto-Lei nº 314 como a primeira versão da Lei de Segurança Nacional (LSN) da ditadura militar⁴⁷, que definiu “[...] os crimes contra a segurança nacional, a ordem política e social [...]” (BRASIL, 1967) e subsidiou o terrorismo de estado contra os opositores do regime.

Em razão de a CF de 1967 não atender plenamente as necessidades jurídicas da ditadura, o governo militar continuou editando os AI's até 17 de outubro de 1969, quando foi publicada a Emenda Constitucional nº 1 que reformou completamente aquela carta constitucional pelo viés do estado repressor.

⁴⁷ Durante a ditadura militar foram editadas duas versões da Lei de Segurança Nacional: o Decreto-Lei nº 314 de 13 de março de 1967 e o Decreto-Lei nº 898 de 29 de setembro de 1969. Este último vigeu por mais tempo.

Para fazer valer aquele ordenamento normativo desprovido de legitimidade – pois provinha de um governo golpista e de um Legislativo sem autonomia – e impor os seus desígnios aos brasileiros, o governo militar montou ainda uma estrutura de espionagem e repressão composta por órgãos estatais já existentes – alguns tiveram as suas atribuições alteradas para atender aos fins do regime – e por outros criados com o objetivo de identificar e punir os que questionavam a ditadura.

Sobre isso expõe o Relatório Final da CEV-AP (2017):

As Forças Armadas, entre 1964 e 1968, aumentaram em 160%, passando de 114 mil para mais de 300 mil militares. Seu objetivo mudou, o novo foco era o combate ao “inimigo interno”. O governo militarizou as polícias estaduais e montou a estrutura de espionagem e repressão. O primeiro órgão a ser criado foi o Serviço Nacional de Informações (SNI) que, de acordo com estimativas de alguns autores, chegou a ter à sua disposição 300 mil informantes e um milhão de colaboradores [...] Cada ministério ganhou a sua Divisão de Segurança e Informação (DSI). Nos demais órgãos públicos funcionava a Assessoria de Segurança e Informação (ASI). O Departamento de Ordem Política e Social (DOPS), existente nos Estados e que já fora usado na ditadura de Getúlio Vargas, transformou-se em centros de tortura. Exército, Marinha e Aeronáutica também formaram seus centros de repressão e tortura, respectivamente, Centro de Informações do Exército (CIE), Centro de Informações da Marinha (CENIMAR) e Centro de Informações da Aeronáutica (CISA) [...] Surgem, em 1970, no governo Médici, os DOI-CODIs (Destacamento de Operações e Informações/Centro de Operações e Defesa Interna) que funcionavam em cada uma das regiões militares do país, subordinados ao Comando Regional do Exército. Com o apoio de empresários, foi criada, em São Paulo, a Operação Bandeirante (OBAN), que reunia representantes do II Exército, da Aeronáutica, da Marinha, do Departamento da [sic] Polícia Federal (DPF), do Serviço Nacional de Informações (SNI), da Secretaria de Segurança Pública (SSP), do Departamento de Ordem Política e Social (Dops), da Guarda Civil e da Força Pública do Estado de São Paulo (FPESP) [...] A funcionalidade deste sistema começa pela informação (SNI), articula-se com os três órgãos militares (CIE, CISA e CENIMAR), e todos atuavam integrados com o DOPS (AMAPÁ, 2017, p. 22-23).

Com a garantia da LSN e os serviços desta estrutura de repressão, os governos militares utilizaram-se do terrorismo de estado para tentar eliminar a resistência ao regime.

Quanto a isso, Sabrina Schultz (2015) esclarece que:

No plano legal, a existência dos órgãos de repressão e a prática do terrorismo de Estado era chancelada pela própria Lei de Segurança Nacional (LSN), de 13 de março de 1967, que condensava os critérios e conceitos pertinentes à Doutrina de Segurança Nacional, juntamente com

uma série de disposições de caráter repressivo, visando à eliminação do dissenso político no país. (SCHULTZ, 2015, p. 97).

O terrorismo de estado fez dezenas de milhares de vítimas em todo o país e manifestou-se através da intervenção e controle da vida privada dos indivíduos, das ameaças, das detenções e prisões arbitrárias, do exílio forçado, da tortura (psicológica, moral e física), da violência sexual e dos homicídios com a ocultação de cadáveres.

Quanto a tortura física, o Relatório Final da CNV (2014) identificou, pelo menos, 17 práticas comuns, consubstanciadas em: exposições ao frio, pancadas, pau-de-arara, choques elétricos, injeções subcutâneas de produtos químicos, sufocamentos, queimaduras, afogamentos (BRASIL, 2014, p. 366-375) e violência sexual, esta tratada em um capítulo à parte naquele documento.

O mesmo documento assim dispõe sobre a violência sexual como prática de tortura e sobre os homicídios cometidos por agentes do estado:

No caso das vítimas de violência sexual, além de lesões, ferimentos e amputações de membros, resultantes das sessões de tortura, também constituem exemplos de danos físicos ou biológicos as doenças psicosomáticas provocadas pelo medo, vergonha, ansiedade, angústia e tristeza experimentados à época dos crimes e depois. Os danos morais, por sua vez, dizem respeito à dor e ao sofrimento vivenciado pelo desprezo a valores fundamentais para indivíduos e coletividades e podem ser considerados “como toda modificação dolorosa do espírito, consistente em profundas preocupações, ou em estados de aguda irritação que afetam a honra, a reputação e o equilíbrio anímico das pessoas e que incide na maneira de pensar, querer ou sentir”. Permanentes, tais danos afetaram e seguem afetando a vida e a tomada de decisão dos sobreviventes, não raro impossibilitando-os de escolher livremente como estruturar a própria vida. Estupros e empalamentos determinaram o relacionamento afetivo e a vida sexual dos sobreviventes. Mutilações nos seios privaram mães de amamentar seus bebês. Úteros queimados com choques elétricos tornaram muitas mulheres incapazes de engravidar ou de levar adiante uma gestação (BRASIL, *op. cit.*, p. 422).

Os homicídios eram cometidos pelos órgãos de segurança com uso arbitrário da força em circunstâncias ilegais, mesmo considerado o aparato institucional de exceção criado pelo próprio regime autoritário, iniciado com o golpe de 1964. Esses crimes foram praticados dentro de complexa estrutura constituída no interior do aparelho estatal, ou com a vítima sob custódia do Estado, ainda que fora de uma instalação policial ou militar, ou em locais clandestinos de tortura e execuções. A grande maioria dessas mortes ocorreu em decorrência de tortura, quando os presos eram submetidos a longos interrogatórios. Para ocultar as reais circunstâncias desses assassinatos, os órgãos de segurança montaram encenações de falsos tiroteios, suicídios simulados ou acidentes. Quase sempre ocultados, alguns corpos foram entregues às famílias para seu sepultamento civil em

caixão lacrado, para esconder as marcas de sevícia (BRASIL, *op. cit.*, p. 438).

Percebe-se que a violência dos agentes estatais naquele período causou traumas, destruiu vidas e deixou sequelas. Seus efeitos perpetuaram-se no tempo e continuam sendo suportados, no presente, por vítimas e familiares.

É impossível dizer quantas pessoas foram vítimas do terrorismo de estado na ditadura militar, visto que fatores como a extensão territorial do país, o isolamento geográfico de algumas regiões como o Amapá, a falta de registros e a escassez dos meios de comunicação na época não permitem contabilizar a quantidade exata delas, entretanto alguns números foram levantados e vamos expô-los aqui.

A Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania do Governo Federal no seu relatório Direito à Memória e à Verdade (2007) divulgou alguns levantamentos feitos pelo projeto Brasil Nunca Mais⁴⁸:

O saldo da repressão política exercida pelo regime atingia cifras muito elevadas. Calcula-se que cerca de 50 mil pessoas teriam sido detidas somente nos primeiros meses da ditadura, ao passo que em torno de 10 mil cidadãos teriam vivido no exílio em algum momento do longo ciclo. Ao pesquisar os dados constantes de 707 processos políticos formados pela Justiça Militar entre 1964 e 1979, o projeto Brasil Nunca Mais contou 7.367 acusados judicialmente e 10.034 atingidos na fase de inquérito. Houve quatro condenações à pena de morte, não consumadas; 130 pessoas foram banidas do País; 4.862 tiveram cassados os seus mandatos e direitos políticos; 6.592 militares foram punidos e pelo menos 245 estudantes foram expulsos da universidade (BRASIL, 2007, p. 30).

Já a CNV constatou 434 mortes e desaparecimentos de pessoas por agentes do Estado. Dos 224 mortos 33 eram desaparecidos que tiveram o seu lugar de sepultamento encontrado, entretanto 210 pessoas ainda permanecem sumidas (BRASIL, *op. cit.*, p. 26).

⁴⁸ Projeto desenvolvido pelo Cardeal da Igreja Católica Dom Paulo Evaristo Arns, pelo Rabino Henry Sobel e pelo Pastor presbiteriano Jaime Wright junto com uma equipe de voluntários. Ele foi realizado clandestinamente entre os anos de 1979 e 1985, durante o período final da ditadura militar no Brasil e levantou uma importante documentação sobre esse período histórico.

A repressão exercida pelo governo – sobretudo após a edição do AI-5 – provocou reação em parte da população brasileira, principalmente entre integrantes de grupos como estudantes, trabalhadores, políticos, artistas e intelectuais.

As manifestações de resistência vieram através da informação jornalística e da produção intelectual e artística, considerando a arte em todas as suas formas. Jornalistas, intelectuais, atores, pintores, desenhistas, poetas, compositores e cantores protestaram contra a ditadura militar expressando a sua insatisfação através das suas respectivas produções. O governo reagiu a isso restringindo a liberdade de expressão através da censura prévia, pois:

Na leitura dos militares, a livre expansão da arte de esquerda naquele contexto incentivaria a passagem da “guerra psicológica” para a “guerra revolucionária”, limite de tolerância conforme manuais da Doutrina de Segurança Nacional (NAPOLITANO, *op. cit.*, p. 106).

Paralelamente a isso, formaram-se nas cidades dezenas de organizações de combate à ditadura militar, inclusive com o uso da luta armada e a prática de guerrilha como a Ação Libertadora Nacional (ANL) e a Vanguarda Popular Revolucionária (VPR), além do próprio Partido Comunista do Brasil (PCdoB).

Também surgiram líderes dessa resistência como Carlos Marighella, ex-deputado federal da Bahia pelo Partido Comunista Brasileiro (PCB) e um dos fundadores da ANL e Carlos Lamarca, ex-capitão do Exército brasileiro que desertou para lutar como um dos comandantes da VPR. Ambos acabaram mortos pelo governo militar, mas inspiraram muitos a lutarem por liberdade no país.

Ressalte-se ainda que assim como a ditadura contou com o apoio político de determinados setores da sociedade civil brasileira – daí ela ser chamada por alguns pesquisadores de ditadura civil-militar – muitos militares, a exemplo Lamarca, eram contra o regime e a favor da democracia, por isso acabaram sendo perseguidos pelo governo dentro das suas corporações.

Neste sentido, o Relatório Final da CNV, nos Textos Temáticos do seu Volume II, revelou:

[...] um expressivo número de militares perseguidos, o qual pode ainda ser ampliado por novas investigações. Constatase, por esse diagnóstico, um total de 6.591 militares perseguidos (do Exército, Marinha, Aeronáutica e

Forças Policiais), incluindo nomes de oficiais e praças, bem como de policiais e bombeiros, atingidos nos anos 1980 (BRASIL, *op. cit.*, p. 13).

Além das guerrilhas urbanas, a ditadura militar foi combatida também pela Guerrilha do Araguaia, um movimento de resistência protagonizado por membros do PCdoB que desenvolveu-se ao longo do Rio Araguaia, na Amazônia brasileira, entre o final da década de 1960 e o início da década de 1970. O movimento foi formado, em sua maciça maioria, por estudantes universitários e profissionais liberais das regiões Nordeste e Sudeste do país, mas também contou com o apoio e a participação de caboclos da região Norte.

O conflito durou até 1974 e a maioria dos membros da Guerrilha foi morta em combate na selva e executada pelos militares após a prisão. Dos cerca de 80 guerrilheiros que integraram o movimento menos de 20 sobreviveram e mais de 50, juntamente com outras pessoas ligadas ao evento, não foram encontrados ou tiveram os seus corpos localizados, sendo considerados desaparecidos políticos. Em 1995 um grupo de familiares destas pessoas denunciou o caso na Comissão Interamericana de Direitos Humanos (CIDH).

Em 2010, a Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte IDH) condenou o estado brasileiro pelo desaparecimento forçado de 70 pessoas ligadas à Guerrilha do Araguaia e determinou que os agentes estatais responsáveis por estas graves violações de direitos humanos fossem investigados, processados e punidos criminalmente, bem como, que os restos mortais dos desaparecidos fossem localizados e elucidadas as circunstâncias das mortes. Esta condenação motivou a criação das comissões da verdade no Brasil, sobre as quais trataremos mais adiante.

Mesmo neste contexto de extrema tensão social no país, o governo militar buscava obter apoio popular à ditadura utilizando-se dos meios de comunicação da época para veicular, de forma massificada, propagandas favoráveis a si como a divulgação do suposto “milagre econômico” que, numa intrigante coincidência, teria ocorrido no período dos “anos de chumbo”⁴⁹ e consistido em um aumento das taxas

⁴⁹ Período mais repressivo da ditadura militar no Brasil. Teve início após a edição do AI-5 em 13 de dezembro de 1968 e se estendeu até o fim do governo Médici em março de 1974.

de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) nacional acima de 10% ao ano, sendo que tais índices foram apurados por órgãos governamentais.

As propagandas oficiais também veiculavam *slogans* de cunho nacionalista como: “Brasil: ame-o ou deixe-o!”, “Pra frente Brasil”, “Quem não vive para servir ao Brasil, não serve para viver no Brasil”, todos pensados para despertar no receptor um sentimento de patriotismo e aquiescência ao regime.

Para justificar os atos de violação de direitos e os crimes contra a humanidade, como o extermínio de opositores, o governo usava também outras estratégias como colocar a opinião pública contra os dissidentes, para isso fraudava documentos e forjava atentados, atribuindo a estes a autoria, enquadrando-os na LSN da época como subversivos e terroristas. Tratava-se de uma estratégia promissora, considerando que os membros da resistência praticavam até mesmo a luta armada como reação à repressão.

Algumas destas fraudes vieram à tona como o atentado do Riocentro, ocorrido na noite de 30 de abril de 1981 na Cidade do Rio de Janeiro-RJ, onde militares do Exército e da Polícia Militar daquele estado pretendiam detonar bombas no Centro de Convenções para incriminar os opositores da ditadura. Cerca de vinte mil pessoas estavam no local em um evento de comemoração pelo Dia do Trabalhador. O plano falhou, pois uma das bombas foi detonada acidentalmente pelos encarregados da farsa dentro do carro em que se encontravam matando o Sargento Guilherme Pereira do Rosário e ferindo gravemente o Capitão Wilson Luís Chaves Machado, ambos integrantes do DOI-CODI.

Neste episódio, o “tiro saiu pela culatra”, desgastando, ainda mais, a imagem do governo junto à sociedade que pressionou pelo fim da ditadura e obteve êxito quatro anos mais tarde.

Contudo, as ações repressivas do estado e, consequentemente, os atos de resistência à ditadura não aconteceram com a mesma intensidade em todo o território nacional, eles se fizeram sentir mais fortemente na sede do governo federal e nos estados do sudeste, onde o clima de tensão foi mais agudo.

No caso do Amapá, que na época era um dos quatro territórios federais existentes⁵⁰, a ditadura apresentou a sua face na figura dos governadores Terêncio Furtado de Mendonça Porto (1962-1964), Luiz Mendes da Silva (1964-1967), Ivanhoé Gonçalves Martins (1967-1972), José Lisboa Freire (1972-1974), Artur de Azevedo Henning (1974-1979) e Annibal Barcellos (1979-1985). Ressalte-se que, por ser um território federal, os seus governadores, desde a época de sua criação em 13 de setembro de 1943, eram escolhidos e nomeados pelo presidente da república.

No início da ditadura, o Amapá era – e continua sendo – isolado geograficamente do resto do Brasil, só sendo acessável por barcos ou aviões e a sua pequena população composta por caboclos, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e moradores urbanos – sobretudo estes últimos – já estava habituada com a forte presença do estado e de governadores militares desde 1943, o que facilitou o controle de seus habitantes pelo governo militar naquele regime de exceção.

Ao escrever sobre a ditadura militar no Amapá, Dorival da Costa Santos (2001) descreveu o contexto socioeconômico do Território no início da década de 1960:

No início da década de 60 o Amapá possuía uma população de 68.889 habitantes, sendo que aproximadamente 40% (quarenta por cento) concentrava-se na capital, Macapá (27.585). Vê-se logo que ainda era uma população predominantemente rural. Reforça essa ilação o fato de que havia, no então Território Federal do Amapá, apenas 17 (dezessete) núcleos urbanos, sendo que destes – excetuando Macapá – somente 02 (dois) possuíam população pouco acima de 1.000 (mil) habitantes; o restante da população estava generosamente distribuído pelos 140.276Km², o que significa algo em torno de 3,6 Km² para cada pessoa (SANTOS, 2001, p. 28).

A economia do Território era modesta e girava em torno de um parco comércio concentrado na capital Macapá, do salário dos servidores públicos territoriais e da extração de manganês pela Indústria e Comércio de Minérios S. A. (ICOMI), empresa pertencente ao Grupo CAEMI Mineração e Metalurgia S.A. que

⁵⁰ Os outros três eram: Rondônia, Roraima e Fernando de Noronha

minerava no interior do Amapá, na região da Serra do Navio, com a produção voltada para a exportação.

A produção agrícola vinha de pequenas roças feitas com o emprego da prática rudimentar da coivara, nas quais cultivava-se principalmente a mandioca para a fabricação de farinha, já o extrativismo vegetal concentrava-se na retirada de madeira para a construção de casas, na extração do látex da seringueira e na coleta de açaí, castanha do Brasil e de outras sementes oleaginosas como o murumuru, a andiroba, a copaíba e o pracaxi.

A pecuária era extensiva e consistia na criação, em áreas abertas, de pequenos rebanhos de bovinos, bubalinos, caprinos e ovinos. A energia elétrica ainda provinha de grupos geradores e o serviço de distribuição restringia-se a algumas áreas da zona urbana. A vela de cera, o lampião e a lamparina a querosene eram as fontes mais comuns de iluminação para as famílias que habitavam na zona rural do Território e para as mais pobres das cidades.

A capital Macapá, centro do poder político local, ainda era um pequeno núcleo urbano com 5.532 edificações, das quais apenas 4.512 tinham acesso à energia elétrica, 794 à água tratada e 725 à rede de esgoto. Não existiam penitenciárias e os detentos ficavam em uma cadeia pública conhecida como Prisão do Beirol, que em 1962 mantinha, tão-somente, 14 pessoas custodiadas (SANTOS, *op. cit.* p. 29).

A sua pacata população ainda transmitia a solidariedade própria dos habitantes de cidades interioranas, em que vizinhos não se acanham ao pedir uma xícara de açúcar emprestado um do outro e não se fecham as janelas das casas à noite para dormir.

No Campo político, existia o fenômeno do “janarismo”, nome dado ao projeto de poder desenvolvido pelo primeiro governador do Território Janary Gentil Nunes que o governou de 1944 a 1956 e no início da ditadura militar era deputado federal pelo Amapá. Janary havia conquistado prestígio pelas realizações do seu governo e influenciava muito na política local, também tinha acesso ao poder central,

interferindo, inclusive, na nomeação de governadores para aquela unidade federativa.

Completando esse quadro, existia no Amapá uma pequena e recém-formada elite composta, em sua maioria, por pessoas da classe média como políticos, médicos, advogados, servidores públicos, médios comerciantes e fazendeiros; adaptada a troca de governos, visto que com muita facilidade prestava apoio aos novos governantes.

Neste contexto, o governo montou uma estrutura de repressão bem mais modesta do que a existente em outras unidades federativas do país. Podemos dizer que a ditadura no Amapá foi menos violenta, porquanto não se tem notícias de assassinatos de amapaenses pelo aparelho repressor do estado, com exceção dos soldados Ovídio e Cabral, mortos, acidentalmente, por “fogo amigo”⁵¹ na Guerrilha do Araguaia, no entanto, ocorreram diversas demissões de servidores públicos, detenções, prisões arbitrárias e tortura de pessoas que posicionaram-se contra o regime militar.

Essa estrutura de repressão concentrou-se em Macapá e nela o DOPS era responsável pelas infrações de natureza política atuando de forma articulada com a Polícia Federal; já os casos de rotina eram tratados pela Divisão de Segurança e Guarda, que depois foi transformada na Secretaria de Segurança Pública. O CIE também teve intensa participação no Amapá, ao contrário do CENIMAR e do CISA, que não tiveram a sua atuação comprovada.

Como reflexo do que ocorreu no restante do país, o itinerário das prisões demonstra que os órgãos civis e militares trabalhavam de forma articulada na efetivação da repressão estatal.

Os presos políticos eram apresentados no Quartel do Exército, na Central de Polícia ou na Polícia Federal, onde ficavam presos ou eram levados para outras prisões em Macapá como a Fortaleza de São José, a DIC, a Delegacia do Bairro

⁵¹ Expressão decorrente da experiência norte-americana na Guerra do Vietnã (1959-1976) quando, por erro de inteligência ou pela natural dificuldade de identificar as posições no campo da batalha, soldados dos EUA alvejavam, por engano, seus companheiros. Chamavam a isso “friendly fire” (fogo amigo).

do Trem, a Prisão do Beirol e, até mesmo, para o Palácio do Setentrão, sede do governo territorial, onde existiam celas de cárcere (AMAPÁ, *op. cit.*, p. 23).

As vítimas destas prisões foram líderes sindicais e estudantis, membros do clandestino PCB, jornalistas, servidores públicos, artistas e empresários que ousaram insurgirem-se contra a ditadura militar neste canto do Brasil.

Nas prisões, sobretudo na Fortaleza de São José de Macapá e na DIC, muitos presos foram torturados por agentes públicos em razão das suas convicções políticas contrárias à ideologia do governo militar.

A prisão, em si, já era uma forma de tortura, se considerarmos os locais insalubres onde estas ocorreram como o cárcere da Fortaleza de São José de Macapá, que foi projetado para o uso no período colonial, mas, além disso, têm-se relatos de não fornecimento de alimento para os presos, terrorismo com gritos e ameaças de morte, surras com arames, espancamentos com socos, chutes e pontapés.

No depoimento que prestou a CEV-AP em 19 de setembro de 2014, Josias Nogueira Hagem Cardoso, membro da União dos Estudantes dos Cursos Secundários do Amapá (UECSA), relatou o que sofreu na DIC:

Aproximadamente dezoito pessoas, confinadas em um só ambiente e éramos jogados assim, presos incomunicáveis. A nossa alimentação vinha lá do antigo presídio, do Beirol. Era resto de comida que eles colocavam assim em uma bandeja e depois das dezoito horas, eles empurravam e diziam: “–Olhem aqui seus filhos da puta, podem comer! Amanhã nós passaremos aqui e vamos ver que gosto tem a comida e vamos ver quantos estão vivos”. E nós não comíamos a comida [...]. Quem foi preso nesta época e diz que não apanhou é mentiroso. [...]. Fiquei preso, e a comissão era formada pelo capitão de corveta, Luiz Gonzaga Vale, coronel Gerson Góes, capitão de exército José Artagomis e o coronel Adalvaro Cavalcante. Você era chamado e lhe era dado um papel e dito: “– Preste a atenção no que você vai responder, caso contrário o negócio vai ficar feio”. E perguntavam daqui e dali e nada sabendo era aplicado umas bolachadas e depois solto. Quando eu saí daqui dez da noite, eu saí com a mão quebrada e a costela quebrada e nessa condição fui assinar o alvará de libertação na condição de preso domiciliar em frente ao capitão José Artagomis. Aí eu tive que sair fedendo a merda e a urina, porque não tinha banheiro! [...] Olha nós tínhamos aqui no Amapá os “cabeças”, a Comissão Sumária, oficiais do exército, gente que nos sumariavam, mas torturadores, eram gente daqui mesmo. Olha essa declaração: “– Eu Antônio Lino do Carmo, servidor público civil aposentado da SEGUP, declaro que estando de serviço na Divisão de Segurança e Guarda do antigo Território (AMAPÁ, *op. cit.*, p. 64-65).

Outro depoimento sobre a tortura na ditadura militar no Amapá foi prestado pelo empresário João Rodrigues Capiberibe à CEV-AP em 21 de março de 2014, desta vez o palco do horror foi a Fortaleza de São José de Macapá:

Tive a infelicidade de participar desse momento tortuoso do país que até hoje existe. Nós fomos surpreendidos e achincalhados, presos, batidos, passado por todo um processo de humilhação sendo cidadãos trabalhadores. Eu estava trabalhando nesse dia. Cheguei aqui tinham invadido a minha casa. Fui para delegacia, ao chiqueiro que era a delegacia com um monte de bandido lá dentro e me mandaram direto para a Fortaleza. Não pense que eu fui pacífico não! Um cara me deu porrada e eu dei nele dentro da Fortaleza. Eu apanhei menos que os outros porque não tinha espaço para me baterem. Sofri muito aquele constrangimento psicológico. Era muita gente. Na fortaleza tinha gente, não era brincadeira. Lá eu fiquei na fortaleza preso alguns dias e de lá fomos pra Belém amarrados com arame e passamos trinta e um dias, eu e mais oito companheiros na 5^a Companhia de Guardas (AMAPÁ, *op. cit.*, p. 67).

Como já dissemos alhures, esses locais de prisão e tortura promovidas pela ditadura militar no Amapá são lugares memória que conectam os amapaenses com as lembranças deste passado de violação de direitos humanos no país e, no livro paradidático, dedicamos um capítulo para falar sobre eles.

Assim como as agressões do estado, as manifestações de resistência à ditadura também concentraram-se em Macapá, maior núcleo urbano do Território. Esta resistência, no entanto, não ocorreu de forma contundente, explícita e organizada como nos grandes centros urbanos do país, pois o diminuto tamanho da população facilitava o controle governamental e tornava impossível o anonimato daqueles que resolvessem lutar contra o regime.

Embora os atos de resistência à ditadura militar no Amapá tenham sido mais simbólicos do que físicos, eles acorreram e podem ser notados na insurgência de alguns servidores públicos, na resiliência dos praticantes da política partidária clandestina que mantiveram suas convicções mesmo com a perseguição do governo, nos protestos oriundos do jornalismo independente, nas ações protagonizadas pela juventude que demonstrou o seu desagrado com a repressão através dos cabelos compridos masculinos, da grafite e das pichações de palavras de ordem e na poesia dos compositores locais que criticaram o regime nas letras das músicas apresentadas nos festivais amapaenses da canção.

Neste sentido, escreveu Santos:

A cidade de Macapá catalisava as forças sociais e políticas existentes no Território Federal do Amapá. Sua pequena população, sua estrutura cultural, social e política não permitiam o florescimento de uma resistência explícita e organizada contra a ditadura militar, a mais ínfima manifestação nestas condições estaria fadada a um imediato esfacelamento, dada a impossibilidade de anonimato e, por consequência, de organização política nos moldes em voga nos centros definidores do poder nacional [...] No entanto, esta aparência provinciana, pacata, ordeira e submissa da sociedade amapaense escondeu uma resistência que teve seus momentos de claro enfrentamento, de organização, mas foi, sobretudo, uma resistência molecular e às escondidas, disfarçada de molecagem, de arte, de música, de silêncios, de recusas e de afirmações, uma resistência nem sempre consciente, porém indicativa de uma luta de indivíduos e grupos para sobreviverem livres e autônomos em uma condição opressiva e castradora (SANTOS, *op. cit.*, p. 97).

Como exemplos dessa resistência, detalhados no livro paradidático, temos o posicionamento do Tenente Uadih Charone, que em abril de 1964 recusou-se a cumprir as ordens de prisão desmotivadas emitidas pelo governador Terêncio Furtado de Mendonça Porto, sendo preso e demitido por causa disso; o trabalho jornalístico de José Araguarino de Mont'Alverne, Amaury Guimarães Farias e Elfredo Távora no Jornal a Folha do Povo; dos padres Jorge Basile, Vitório Galiani e Caetano Maiello no Jornal a Voz Católica e radialístico de Bonfim Salgado, Elson Martins e Odilardo Lima na Rádio Educadora São José, que usaram os respectivos veículos de comunicação para questionar as ações truculentas do governo militar local.

Podemos citar ainda o posicionamento político de Francisco das Chagas Bezerra, o “Chaguinha”, Jorge Fernandes Ribeiro, o “Jorge Padeiro”, Osmar Nascimento, Nehemias Monteiro da Costa, José Mascarenhas, Altino Nasiaseno dos Santos, Francisco Gomes Pereira, Calixto de Moraes Acácio e Antônio Alexandre Gomes, todos perseguidos por integrarem o clandestino PCB; de líderes estudantis como José Figueiredo de Souza, o “Savino” e Luís Messias Tavares; de estudantes membros da UECSA; de jovens integrantes do Clã Liberal do Laguinho, da Juventude Oratoriana do Trem (JOT), da Juventude Estudantil Católica (JEC), da Juventude Operária Católica (JOC); do poeta e compositor Fernando Pimentel Canto e de outros tantos anônimos que, de alguma forma, demonstraram o seu inconformismo com a ditadura no Amapá.

Outros pontos a se destacar na história local da ditadura militar é a conexão do Amapá com a Guerrilha do Araguaia e o uso da estratégia de jogar a opinião

pública contra os dissidentes do regime para justificar o terrorismo de estado e a perseguição do governo contra eles.

Em relação à Guerrilha do Araguaia, é certo que o Amapá conecta-se com ela pelo desaparecimento de pessoas e pela participação de soldados amapaenses no conflito. Há indícios de que ossadas ocultadas pelos militares na “Operação Limpeza”⁵², capitaneada pelo Major Sebastião Curió Rodrigues de Moura, tenham sido enterradas na base militar do Exército, localizada em Clevelândia do Norte no Município de Oiapoque-AP.

Sobre isso, o Relatório Final da CEV-AP revela que:

A partir do depoimento de Paulo Fonteles Filho a CEV-AP encontrou indícios da participação das Forças Armadas do antigo Território Federal do Amapá na Guerrilha do Araguaia. Para compreender o papel do Amapá como base de apoio do exército no combate à guerrilha, foram realizadas oitivas que só foram possíveis a partir da intervenção do Ministério Público Federal. [...] A oitiva com Paulo Fonteles de Lima Filho, membro da Comissão Estadual da Verdade do Pará, filho do advogado, ex-presos político e ex-deputado estadual assassinado, Paulo Fonteles de Lima, indica como o Amapá se inseriu no cenário obscuro de desaparecidos da guerrilha, principalmente, no que concerne a ocultação de cadáveres de guerrilheiros, na região da Oiapoque-AP, especificamente, na vila de Clevelândia do Norte, onde poderia ter existido um cemitério clandestino de guerrilheiros do Araguaia. Para Fonteles, este lugar poderia ser um dos destinos das ossadas da “Operação Limpeza” (AMAPÁ, *op. cit.*, p. 58).

Indiscutível, no entanto, foi a participação de militares amapaense no combate à Guerrilha do Araguaia. O Exército convocou muitos soldados no Território Federal do Amapá para lutarem contra os guerrilheiros e destes, dois morreram accidentalmente: os soldados Ovídio e Cabral, ambos confundidos com o “inimigo” e mortos por companheiros de farda entre os anos de 1972 e 1973.

Em relação a morte do soldado Cabral, o ex-soldado amapaense Raimundo José da Silva Rodrigues declarou no depoimento que prestou à CEV-AP em 28 de maio de 2014 que:

Nós fomos guarnecer as maquinas, então nós nos dividimos, aliás, o sargento dividiu em duas partes o GC, em duas turmas e eu fiquei na primeira turma e a outra turma foi descansar. Então, lá pelas dez da noite, porque lá era tudo escuro, escuro mesmo, mesmo perto da clareira, eu e o

⁵² Nome dado as ações do governo militar para retirar as ossadas dos locais onde foram originalmente enterradas as pessoas executadas pelo Exército na Guerrilha do Araguaia levando-as para local/locais desconhecidos com o objetivo de apagar os vestígios dos assassinatos.

Nobre que era o atirador oficial do grupo.[...].O finado Cabral ficou atrás da lâmina do trator, o soldado Matos ficou atrás do trator e o soldado Mira era o sentinela móvel, então houve um momento que o Cabral deu um toque na minha coxa, coxa com coxa, assim sabe, perna com perna me avisando, ai a backson era giratória e eu corri, a gente era treinado né, e eu corri fazendo a visão de 180°, isso girando a backson e coincidiu de eu ver o vulto que apesar de estar escuro, houve a coincidência de eu ver o vulto e o disparo do elemento que tava atrás de mim. O projétil passou perto de mim e atingiu o Cabral. Ele não falou nada, não disse a senha, eu acho que o merendinha pensou que era guerrilheiro mesmo e sobre forte tensão emocional ele atirou. Ele fez o disparo, o 762 entrou aqui e varou aqui atrás, e ai ele gritou: “Inimigo!”. Ai eu destravei a backson, mas ninguém se manifestou, ai eu comecei a deduzir as coisas e disse: “– Poxa, foi o Mira”, que era o único sentinela móvel. Eu comecei a focar, peguei a lanterna e comecei a focar, que eu olhei e vi o corpo, aí o Cabo lá pulou e viu o corpo e viu que era o Cabral, aí tocou o “auê”, porque eles eram amigos de bola, era o Nobre (Merendinha) queria se suicidar na hora e a gente pra segurar (AMAPÁ, *op. cit.*, p. 61).

Já sobre o soldado Ovídio este:

[...] teria sido alvejado por outro soldado do Exército quando retornava para o acampamento, após uma inspeção em busca de alimentos, em uma região insalubre, com pouca luminosidade, de mata fechada e de difícil acesso (AMAPÁ, *op. cit.*, p. 62).

Quanto a estratégia de colocar a opinião pública contra os dissidentes do regime por meio de atentados forjados, entre outros casos ocorridos em Macapá, destaca-se a operação “engasga-engasga” ou simplesmente “engasga”, que foi executada em 1973, durante o governo de José Lisboa Freire e consistiu em ataques a mulheres por um suposto “engasgador comunista”. Assim como o atentado do Riocentro, no Rio de Janeiro-RJ, aquele caso tinha por objetivos justificar o terrorismo de estado, a perseguição aos opositores pelo regime e, ainda, forçar o governo federal a criar a Polícia Militar no Amapá.

Maura Leal da Silva (2017) explica que:

O “engasga-engasga”, como ficou conhecida popularmente a operação militar de 1973, recebeu esse nome em razão de ter sido justificada pela quantidade de relatos de agressões a mulheres que teriam sido vítimas de tentativa de estrangulamento por um homem disfarçado, com peruca longa, máscara contra gases, barba comprida, vestuário extravagante e luvas cobertas por lixas grossas [...] Em maio de 1973 a pacata capital, Macapá, foi surpreendida com a chegada de várias autoridades das Forças Armadas, e com a prisão de, aproximadamente, 28 pessoas acusadas de agitação e comunismo [...] Desta forma, os depoimentos de vítimas coletados pela CEV-AP conduzem a interpretá-lo com fortes indícios de que ela foi uma operação militar arquitetada por agentes da repressão, servindo não só de intimidação e difamação dos opositores do regime, mas como pretexto para a prisão de várias pessoas, supostamente comunistas, e manter a população sob controle e vigilância. Mesmo que se considere a hipótese de terem concebido este plano, simplesmente, para criar a Polícia Militar no

Amapá, como muitos depoentes assim afirmaram, ela foi ressignificada pela cultura vigente, sendo decisiva para o desmantelamento da resistência à ditadura, deixando marcas profundas no imaginário social amapaense (SILVA, 2017, p. 222-225).

Com o fim do governo Médici (1969-1974) terminaram também os “anos de chumbo”. A luta dos brasileiros por democracia enfraqueceu a ditadura, forçando um período de abertura política no país que começou na administração de Geisel (1974-1979) e que avançou na de Figueiredo (1979-1985) com a Lei de Anistia⁵³, que permitiu a volta de muitos brasileiros do exílio; com o fim do bipartidarismo, que fez surgir diversos partidos políticos, sobretudo de oposição; e com o movimento por eleições diretas para presidente e vice-presidente da república conhecido como “Diretas Já”, que embora não tenha prosperado anunciou o fim do regime militar no Brasil.

Em 15 de janeiro de 1985 ocorreu no Congresso Nacional a eleição que pôs fim ao período de mais de vinte anos de ditadura militar no Brasil. A chapa de oposição representada pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e composta por Tancredo de Almeida Neves, candidato a presidente da república e José Sarney, candidato a vice, foi eleita com 480 votos (72,73%) contra os 180 votos (27,27%) obtidos pela chapa do governo, representada pelo Partido Democrático Social (PDS), composta por Paulo Salim Maluf e Flávio Portela Marcílio, dois candidatos civis que disputaram, com o apoio do governo, os cargos de presidente e vice, respectivamente.

O presidente eleito morreu em 21 de abril daquele ano – Dia de Tiradentes e do aniversário de inauguração de Brasília-DF – e a sua morte causou uma grande comoção nacional, pois ele simbolizava a esperança em um novo tempo que começava na história do Brasil. O seu vice, José Sarney, foi efetivado como presidente da república e governou até 15 de março de 1990. No seu governo foi convocada a Assembleia Nacional Constituinte que promulgou em 5 de outubro de

⁵³ Como ficou conhecida a Lei nº 6.683 de 28 de agosto de 1979 que concedeu anistia a todos que cometeram crimes políticos no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979 e permitiu que os exilados pelo regime regressarem ao Brasil, mas beneficiou sobretudo os militares que após a ditadura tiveram os seus crimes desconsiderados por esta norma jurídica.

1988 a CF vigente no país. Sua sucessão ocorreu por meio de eleições diretas em que os brasileiros, finalmente, voltaram a eleger o mandatário da nação.

O governo do Amapá neste período foi conduzido pelos Governadores Artur de Azevedo Henning (1974-1979) e Annibal Barcellos (1979-1985), o primeiro nomeado por Geisel e o último por Figueiredo. Estes governantes seguiram em âmbito local as diretrizes políticas nacionais, por isso tiveram gestões mais brandas do que as dos seus antecessores, no entanto, violações a direitos humanos ainda ocorreram nestas administrações.

No caso do governo Henning, em 1976 foi instalada no Território a empresa Amapá Florestal e Celulose S.A. (AMCEL) que, a exemplo da Companhia Jari Florestal e Agropecuária Ltda. inaugurada em 1967, recebeu do governo federal uma extensa área de terras e promoveu a expropriação de várias famílias camponesas que tiveram que sair dos lugares que habitavam para que fossem plantados *pinus* e *eucalipto* em larga escala.

Osvaldino Raiol (1992) afirma que:

*Para ocupar o cerrado com espécies exóticas (*pinus caribeae* e *pinus oocarpa*) a ICOMI instala em 1976, em Porto Grande, Município de Macapá, às margens da BR 156, a Amapá Florestal e Celulose S.A. – AMCEL que dispõe, segundo a mesma, de 150.000ha para implantar um programa florestal de 84.000ha. Encontram-se plantados hoje 72.000ha de *pinus*. O seu primeiro corte experimental ocorreu em 1986 e previu que faria um corte, em 1987, de 261.000 toneladas até alcançar a meta de 1 milhão de ton./ano, em 1989, com um corte de 7.700ha/ano, segundo notícia da empresa. Mas, para desenvolver esse plantio, a AMCEL teve que promover a expropriação de 56 famílias de camponeses dessa área. Sem contar com a atração que exerceu sobre os camponeses na formação de um exército apeonado de mão-de-obra, para ser explorado na medida de suas conveniências econômicas (RAIOL, 1992, p.129).*

Ressalte-se que, ao contrário do que possa em princípio parecer, as incontáveis vítimas – diretas e indiretas – da ditadura não se resumem aos moradores das cidades. As populações não urbanas como camponeses, quilombolas, ribeirinhos e indígenas também foram afetadas pelas ações e omissões do governo militar, sobretudo a partir da década de 1970, quando as políticas de integração e estruturais do estado como a construção da Transamazônica e a implantação dos grandes projetos de mineração na Amazônia

promoveram e/ou estimularam a expropriação, o esbulho e a grilagem de terras, tradicionalmente ocupadas por estes grupos.

Reportando-se ao dano que a política de integração do governo militar causou aos indígenas o Relatório Final da CNV, no seu volume II, anuncia que:

Como resultados dessas políticas de Estado, foi possível estimar ao menos 8.350 indígenas mortos no período de investigação da CNV, em decorrência da ação direta de agentes governamentais ou da sua omissão. Essa cifra inclui apenas aqueles casos aqui estudados em relação aos quais foi possível desenhar uma estimativa. O número real de indígenas mortos no período deve ser exponencialmente maior, uma vez que apenas uma parcela muito restrita dos povos indígenas afetados foi analisada e que há casos em que a quantidade de mortos é alta o bastante para desencorajar estimativas (BRASIL, *op. cit.*, p. 205).

Com a CF de 1988, os territórios federais foram extintos no Brasil – por decisão política, porquanto o texto constitucional não proibiu a existência nem a criação destas unidades federativas no país – e o Amapá foi transformado em estado federado, passando por um período de transição, com governadores nomeados pelos dois primeiros presidentes do regime democrático, tendo sido governado por Jorge Nova da Costa (de julho de 1985 a maio de 1990), Dolly Mendes Boucinhas (por alguns dias do mês de maio de 1990) e Gilton Pinto Garcia (de maio de 1990 a janeiro de 1991).

Em 1990, o povo amapaense votou pela primeira vez para governador e, talvez ainda condicionado pelo longo período de ditadura ou influenciado pela realização das obras públicas e programa de moradia popular do candidato vencedor quando este governou o Território no período do regime militar, elegeu Annibal Barcellos, que cumpriu, democraticamente, o seu mandato entre os anos de 1991 e 1995. Após isso, novas lideranças políticas surgiram no Amapá.

Finalmente, para encerrarmos esta seção, convém observarmos que, embora a ditadura militar tenha chegado ao fim no Brasil em 1985, sequelas daquele período ainda podem ser percebidas hodiernamente, notadamente no resquício de autoritarismo contido nas ações praticadas por maus agentes públicos – sobretudo policiais – no presente que resultam em abusos de autoridade, abusos de poder, prisões arbitrárias, assassinatos de suspeitos, desaparecimento de

pessoas detidas, tortura e violência policial contra, na maior parte dos casos, sujeitos invisibilizados e silenciados pertencentes aos estratos sociais subalternos.

2.3 O ensino de história da ditadura militar no Brasil a partir das suas representações nos livros didáticos nacionais

Os livros didáticos são utilizados por muitos professores – de todas as áreas do conhecimento – por condensarem uma série de informações confiáveis e de cunho científico, dispostas em uma sequência lógica, de forma a facilitar a compreensão do assunto pelo leitor.

Para Kazumi Munakata (2016):

O livro didático é, em primeiro lugar, o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar. De modo geral o livro didático é a transcrição do que era ensinado, ou que deveria ser ensinado, em cada momento da história da escolarização (MUNAKATA, 2016, p. 123).

Este material, cujas raízes e uso no ensino público brasileiro remontam ao período imperial, atualmente tem a sua produção e distribuição regulamentada pelo governo federal no país⁵⁴ que periodicamente publica editais estabelecendo as normas para a sua elaboração. Acentue-se que os autores dos livros didáticos não têm liberdade de escolha sobre o que escrever, pois o conteúdo deste instrumento educativo deve estar em sintonia com a LDBEN e com a BNCC⁵⁵ vigentes.

⁵⁴ O atual Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é mantido pelo governo federal através do MEC e destina-se a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público. Ele é regulamentado pelo Decreto nº 9.099 de 18 de julho de 2017 da presidência da república.

⁵⁵ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo voltado para estabelecer um currículo uniforme de ensino para a Educação Básica em todo o país e fixar as competências, as habilidades e as aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento intelectual dos alunos. Entre os anos de 2015 e 2018 foram elaboradas, apresentadas e homologadas pelo MEC três versões da BNCC desenvolvidas por especialistas, gestores, docentes e alunos, sendo a de 2018 a versão completa e vigente.

O governo brasileiro é o principal financiador e comprador desse material didático, que transformou-se em um negócio lucrativo e objeto de disputa pelas editoras. Segundo Marcos Antônio Silva (2012):

Os livros didáticos, impulsionados sobretudo pelo PNLD, são responsáveis por sessenta por cento de todo o faturamento da indústria livresca no Brasil. Os valores negociados entre o FNDE e as editoras que forneceram livros didáticos para o Ensino Fundamental em 2011, por exemplo, foi de R\$ 880.263.266,15 (Assessoria de Comunicação FNDE, 2010). O PNLD é, sem dúvida, um grande negócio para as editoras. Ter um livro de seu catálogo escolhido por diversas escolas brasileiras é a garantia de uma vendagem certa. A produção é feita a partir da encomenda estatal. Mesmo pagando um preço bem menor do que o valor de venda do material em livrarias, as compras do governo federal têm permitido que as editoras ampliem bastante o faturamento, já que o volume de negócios é muito grande. A alta lucratividade do setor vem da enorme quantidade vendida. O autor e ex-presidente da Associação Brasileira dos Autores de Livros Educativos (ABRALE) Luiz Imenes afirma que o “MEC é um grande comprador de livros didáticos. Hoje, ele é o maior comprador de livros do mundo. Não tem instituição que compre 110 milhões de livros (SILVA, 2012, p. 810).

É importante destacarmos também que o livro didático é uma ferramenta de auxílio ao ensino – talvez a melhor delas –, mas não é imposto ao professor a sua utilização e ao optar por usá-lo o docente é livre para escolher, no catálogo que lhe é apresentado, qual o que melhor atende o seu projeto pedagógico.

Sobre a escolha de um bom livro didático, Rüsen (2011) ensina que:

Um bom livro didático deve apresentar quatro características estruturantes: a) formato claro e estruturado; b) estrutura didática clara; c) relação produtiva com o aluno; e d) relação com a prática da aula. Em toda sua estrutura, o livro didático tem que levar em conta as condições de aprendizagem dos alunos e alunas. Tem que estar de acordo com sua capacidade de compreensão, e isto vale, acima de tudo, ao nível de linguagem utilizado (Rüsen, 2011, p. 116).

De outro lado, o livro didático pode apresentar-se também e, tentadoramente, como um facilitador da prática pedagógica descomprometida, pois ao oferecer ao professor um currículo pré-elaborado faz com que ele, muitas vezes, negligencie a sua função de orientador na construção do conhecimento e passe a ser um mero transmissor de informações articuladas para manter a ideologia do governante que está no poder.

No ensino de História, ao optar pelo uso do livro didático como material pedagógico, o professor deve ter em conta que irá fazer uso de um instrumento que

veicula valores e ideologias de governos – seus principais financiadores – e, mais que isso, concepções pré-elaboradas de aprendizagem.

Tomando-se por base o ensino de História da ditadura militar no Brasil, observa-se que as representações – ainda em construção – deste período vêm sofrendo variações nos livros didáticos nacionais em função dos governos. Termos como “golpe de estado” e “ditadura” só passaram a ser incluídos nas narrativas que integram este material a partir do final da década de 1980, pois a proximidade temporal com os eventos e com o próprio regime limitava a fala dos autores.

Ao pesquisar sobre isso, Helenice Rocha (2015) escreveu:

Visando situar a produção didática atual no percurso das narrativas sobre a ditadura militar no Brasil, realizamos breve pesquisa exploratória com livros publicados no período entre 1969 e 1978. Em um conjunto aleatório, selecionamos três livros do período. Neles, não há a menção à palavra ditadura ou é feita a referência ao golpe de Estado como tal. Os títulos e menções ao acontecimento tratam o período como integrando a «República Nova», iniciada em 1930 ou a partir de 1945, no livro de Ilmar Rohloff de Mattos e no de Sérgio Buarque de Hollanda, respectivamente. A menção ao golpe é feita como «Deposição de João Goulart pelas Forças Armadas» pelo primeiro e «O Movimento de 31 de março de 1964» pelo segundo livro. A obra de Armando Souto Maior apresenta o período militar no capítulo «A redemocratização do país» e denomina o golpe de «Revolução Gloriosa. [...] A denominação de Ditadura Militar para o processo histórico transcorrido entre 1964 e 1985 passou a ser utilizada nos títulos e menções presentes nos livros didáticos de história a partir do reconhecimento tácito do período como ditadura e da possibilidade de sua enunciação como tal. As narrativas sobre a ditadura foram se transformando ao longo da década de 1980. É nesse momento que os livros didáticos começam a afirmar a existência de um período ditatorial e a mencionar o golpe militar, alguns deles de forma ainda tímida (ROCHA, 2015, 103).

Neste contexto, devemos considerar ainda o fato de que nos primeiros anos de implantação do regime democrático a presidência da república foi ocupada por pessoas que, até então, tinham a maior parte de sua vida pública ligada à ditadura militar, no caso, os ex-presidentes José Sarney e Fernando Affonso Collor de Mello, que foram filiados aos partidos políticos de apoio ao regime – ARENA e PDS – até próximo ao ato final que pôs fim àquele regime de exceção no Brasil.

De fato, só a partir do governo de Itamar Augusto Cautiero Franco é que a presidência da república passou a ser ocupada por representantes de espectros políticos contrários ao regime militar, isso, até recentemente, quando o cargo de

presidente esteve ocupado por Jair Messias Bolsonaro, um ferrenho defensor da ditadura e do golpismo.

Para mostrar o quanto a representação da ditadura nos livros didáticos e, consequentemente, no ensino de História pode ser instrumentalizada a partir das convicções políticas do governante ou do grupo que dirige o país, Alessandra Gasparotto e Caroline Silveira Bauer (2021) escreveram sobre o governo de Jair Messias Bolsonaro:

Nos primeiros dias de abril de 2019, o então ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, afirmou em uma entrevista que haveria “mudanças progressivas” nos livros didáticos que tratam do golpe de 1964 e da ditadura civil-militar para “resgatar uma versão da história mais ampla”. Na ocasião, indicou que “o que ocorreu em 31 de março de 1964 não foi um golpe, mas uma decisão soberana da sociedade brasileira [...]” e defendeu que “não foi uma ditadura, mas um regime democrático de força, porque era necessário naquele momento”. De acordo com o ministro, o “papel do MEC é garantir a regular distribuição do livro didático e preparar o livro didático de forma tal que as crianças possam ter a ideia verídica, real, do que foi a sua história”. Sua fala, além de refutar os conceitos de golpe e ditadura para definir tais processos históricos, defendia uma “versão mais ampla”, reconhecendo o livro didático – e, em decorrência, o próprio ensino de História na escola – como uma ferramenta fundamental para que as crianças pudessem ter acesso a tal ideia “verídica, real” acerca de nosso passado recente (GASPAROTTO; BAUER, 2011, p. 438).

Um outro aspecto que ainda persiste nas representações da ditadura militar contidas nos livros didáticos nacionais diz respeito ao protagonismo atribuído aos governantes nas narrativas sobre o período que compreende o mês de abril de 1964 a março de 1985, mas isso é explicável pela tradição – até agora mantida – de lecionar-se sobre a república no Brasil a partir dos presidentes e sob as perspectivas política e econômica.

Neste sentido, as narrativas contidas nesse tipo de material comumente traduzem a ditadura a partir da sucessão presidencial colocando os presidentes militares como protagonistas absolutos do período, destacando suas obras e ocultando os custos sociais de cada governo.

Nestas narrativas, a participação popular comumente é reduzida a atos de resistência de alguns grupos como: políticos, artistas, estudantes e trabalhadores, apagando-se as ações e o ativismo de diversos sujeitos que também vivenciaram

as adversidades da época no Brasil como os integrantes das populações não urbanas do país.

Para Rocha:

A maioria das coleções desenvolve sua narrativa sobre a ditadura a partir da sucessão de presidentes, conforme a tradição da história escolar sobre o período republicano brasileiro. Seguindo o mesmo modelo, o conjunto de generais do período é apresentado com suas realizações, especialmente no que se refere aos atos institucionais que contribuíram para a manutenção do regime de exceção, explicados em maior ou menor detalhe nas diferentes coleções (ROCHA, *op. cit.*, 111).

A atribuição quase exclusiva de protagonismo aos militares durante 15 anos da ditadura silencia o lugar de seus antagonistas. O registro de resistência por parte de alguns grupos, tais como a luta armada e de uma parte da classe artística, com sua produção musical ou teatral, mal preenche o vazio deixado pela sociedade civil, mas propicia certo conforto à leitura (ROCHA, *op. cit.*, 117).

Finalmente, como já dissemos alhures, ao tratar da ditadura militar no Brasil, os livros didáticos retratam apenas a realidade do centro-sul do país citando os fatos reputados importantes ocorridos nos grandes centros urbanos e os colocando como expressão daquele período em âmbito nacional, sem que se tenha nesse tipo de material, como regra, alguma observação sobre as outras regiões brasileiras.

Por óbvio que as narrativas sobre a ditadura militar contidas nos livros didáticos não poderiam detalhar como aquele período se deu em cada estado brasileiro, mas os autores deveriam estabelecer suas análises a partir das regiões que compõem o país, pois assim como o futebol e o carnaval não resumem a identidade cultural do Brasil, a ditadura não pode ser explicada apenas pelo que ocorreu no centro do poder político nacional. Neste estudo buscamos dar um passo na contramão para mostrarmos como a ditadura militar desenvolveu-se longe do centro-sul, no isolado Território Federal do Amapá.

CAPÍTULO 3: AS COMISSÕES DA VERDADE, O PRODUTO EDUCACIONAL E SUA POTENCIALIDADE DE USO NO ENSINO DE HISTÓRIA

Deixamos este último capítulo para tratarmos sobre dois pontos essenciais e intimamente relacionados neste estudo, sendo o primeiro as comissões da verdade, instrumentos de imensa utilidade para o esclarecimento de eventos

obscuros ocorridos em governos de exceção e o segundo o produto educacional que elaboramos visando contribuir para o ensino de história da ditadura militar e dos direitos humanos no Amapá.

Sobre as comissões, buscamos destacar os trabalhos da CNV e da CEV-AP que resultaram nos relatórios finais utilizados como fontes documentais principais nesta pesquisa; quanto ao produto, procuramos discorrer sobre o conceito e as características dos livros paradidáticos, a estrutura daquele que elaboramos e sua potencialidade de uso no ensino de História.

3.1 A Comissão Nacional da Verdade e a Comissão Estadual da Verdade do Amapá: esclarecendo fatos e recontando a história da ditadura militar

As Comissões da Verdade são órgãos colegiados temporários criados pelo estado para esclarecer eventos obscuros relacionados com a violação a direitos humanos ocorridos durante períodos de repressão política ou de guerra civil com o objetivo de promover uma reparação histórica dos fatos, a partir dos relatos das vítimas e da análise de documentos, considerando os contextos históricos e sociais nos quais ocorreram os abusos.

A primeira comissão da verdade foi instituída no ano de 1974 em Uganda, na África Oriental, para investigar as circunstâncias da morte e do desaparecimento forçado de milhares de pessoas nos primeiros anos da ditadura imposta por Idi Amin Dada, um dеспota militar que impôs um regime de exceção naquele país entre 1971 e 1979.

De lá para cá mais de trinta outras comissões da verdade foram instaladas em diversos países, mormente nos da América Latina, onde as ditaduras proliferaram na segunda metade do século XX, com destaque para a *Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas* (CONADEP), criada em 1984 na Argentina por ter sido a primeira a entregar o relatório final de sua investigação, no caso, sobre os crimes cometidos pelo governo durante a ditadura militar ocorrida naquele país entre os anos de 1976 a 1983.

Sobre essas comissões escreveu Simone Rodrigues Pinto (2010):

Mais de duas dezenas de comissões de verdade têm sido estabelecidas desde 1974, muitas delas com nomes diferentes. Alguns exemplos são: Comissão sobre Desaparecidos na Argentina, Uganda e Sri Lanka; Comissão de Verdade e Justiça no Haiti e Equador; Comissão de Esclarecimento Histórico na Guatemala e Comissão de Verdade e Reconciliação na África do Sul, Chile e Peru. Apesar de diferentes em muitos aspectos, todas têm seguido o mesmo objetivo de não permitir que a amnésia política e social afete o futuro da democratização. Por meio de depoimentos de testemunhas, declarações de perpetradores, investigações e pesquisas em documentos públicos e privados, as comissões de verdade buscam estabelecer um amplo cenário dos acontecimentos ocorridos durante o período de repressão política ou guerra civil, esclarecendo eventos obscuros e permitindo que o amplo debate varra da sociedade o silêncio e a negação das dores do período da história a que diz respeito (PINTO, 2010, p. 130).

No Brasil, o poder público criou a CNV através da Lei nº 12.528 de 18 de novembro de 2011 com raízes na publicação do livro-documento Direito à Memória e à Verdade, publicado em 2007 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos; no último Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH III) aprovado pelo Decreto nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009 que no seu Eixo Orientador VI instituiu o direito à memória e à verdade como direito humano da cidadania e dever do estado e na condenação do país em 2010 pela Corte IDH na ação movida por familiares de mortos e desaparecidos na Guerrilha do Araguaia.

Na prática, a CNV foi instaurada em 16 de maio de 2012, tendo como finalidade apurar as graves violações de direitos humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988, período que compreende o espaço temporal existente entre as duas últimas Constituições Federais promulgadas em regimes democráticos e que alcança toda a fase da ditadura militar no Brasil. Para subsidiar este órgão com informações foram criadas diversas outras comissões da verdade estaduais, municipais e institucionais.

A CNV foi composta por sete membros nomeados pela presidência da república e contou com o trabalho de assessores, consultores, pesquisadores e peritos na realização das investigações. As atividades duraram um pouco mais de trinta meses e neste tempo foram ouvidas vítimas, testemunhas e agentes da repressão estatal.

Também foram realizadas diversas diligências em unidades militares com a participação de peritos criminais, ex-presos políticos e familiares de mortos e

desaparecidos para elucidar as circunstâncias das graves violações de direitos humanos. Ocorreram ainda mais de cem eventos na forma de audiências públicas e sessões de apresentação dos relatórios preliminares da pesquisa.

No entanto, ao contrário do que aconteceu em outros países onde as comissões da verdade foram criadas, no Brasil os trabalhos desses órgãos colegiados foram prejudicados pelo lapso temporal transcorrido entre os fatos investigados (1946-1988) e o início da sua apuração por parte do estado (2012), cujo menor intervalo de tempo foi de vinte e quatro anos, favorecendo o desaparecimento ou o apagamento de provas e impedindo que os corpos dos desaparecidos políticos, bem como a verdade real, fossem encontrados.

Um outro problema peculiar do Brasil que prejudicou as investigações promovidas pelas comissões da verdade diz respeito a preservação da memória da nação, pois o país possui uma pequena quantidade de arquivos públicos, sendo que muitos dos estados federados – como o Amapá – não dispõem de um local adequado para guardar e tratar os documentos que compõem a sua história.

Para piorar, a Lei de Anistia, a exemplo do que aconteceu em outros países que também editaram leis semelhantes nos seus períodos de exceção, retirou das ações praticadas pelos militares durante a ditadura militar a conduta criminosa impedindo que os assassinos e torturadores fossem punidos.

Quanto a isso, Pinto afirma que:

A América Latina é um rico cenário para exemplos de como o reconhecimento e a responsabilização podem se mostrar custosos. Leis de anistia feitas pelos próprios governos militares foram muito comuns. No Brasil, a lei foi aprovada em 1979; no Uruguai, o governo civil adotou a anistia em 1986, um ano após assumir o poder; na Guatemala, a lei de anistia foi adotada quatro dias depois de derrubada a ditadura em 1986; na Nicarágua, o governo, em 1983, declarou anistia tanto para os índios Miskitos aprisionados quanto para as tropas sandinistas que cometaram os crimes contra os Miskitos; no Chile, o regime de Pinochet declarou uma anistia para os crimes cometidos pelas forças armadas desde 1978, englobando os seus cinco primeiros e mais sangrentos anos de governo [...] Em muitos países da América Central e do Sul, há uma tradição de impunidade e esquecimento. Soldados e membros das forças de segurança torturaram e mataram centenas de pessoas sem medo de punição. Na Guatemala, Peru e Colômbia, as cortes militares se recusavam a condenar oficiais acusados de violações aos direitos humanos. Muitos, ao invés de julgados, foram promovidos. A falta de reconhecimento moral das necessidades das vítimas foi a marca recorrente nestes regimes no imediato pós-ditadura (PINTO, *op. cit.*, p. 133-134).

Mesmo com toda essa dificuldade, em 10 de dezembro de 2014 a CNV entregou à Presidente Dilma Rousseff o seu relatório final, composto por três volumes, com a conclusão de que a política estatal do período da ditadura militar no Brasil resultou em graves violações de direitos humanos e em crimes contra a humanidade. O documento anunciou 29 recomendação para o poder público, “[...] com o intuito de prevenir graves violações de direitos humanos, assegurar sua não repetição e promover o aprofundamento do Estado democrático de direito [...]” (BRASIL, *op. cit.*, p. 964).

Uma das comissões de apoio a CNV foi CEV-AP, que recebeu o nome de *Francisco das Chagas Bezerra* – Chaguinha, uma das resilientes vítimas da ditadura militar no Amapá e que figura em algumas passagens da narrativa que anima o livro paradidático, produto educacional deste estudo.

O homenageado foi um homem simples que trabalhou como vendedor ambulante de plantas nas ruas de Macapá no período daquele regime de exceção e foi perseguido pelo governo em razão de sua consciência política. A escolha de seu nome simboliza a construção coletiva da História, pois ele representa milhares de brasileiros anônimos que contribuíram com o seu ativismo para o fim da ditadura militar e a instauração da democracia no Brasil.

Neste sentido, o Relatório Final da CEV-AP aponta que:

A escolha de Chaguinha para nomear esta Comissão visou homenagear esse personagem da história amapaense –ora apresentado como líder da resistência, ora como um simples vendedor de plantas que circulava pelas ruas de Macapá –, bem como incentivar a produção de estudos que contribuam para uma melhor compreensão da importância histórica de sua trajetória e da resistência no Território Federal do Amapá, em tempo de autoritarismo e opressão. É Fato, que Chaguinha era um homem simples e simboliza a história de muitos outros homens e mulheres, alguns anônimos, que exerceram um papel significativo na resistência política em regiões como a do Território Federal do Amapá, administradas diretamente pela União, por um modelo de governabilidade que, desde sua implantação em 1943, pouco dialogou com as representações políticas e com os movimentos sociais (AMAPÁ, *op. cit.*, p. 7).

A CEV-AP foi criada por iniciativa do governo do Estado do Amapá através da Lei nº 1.756 de 24 de junho de 2013, posteriormente alterada pela Lei nº 1.771 de 30 de setembro de 2013, ambas estaduais. Ela acompanhou as diretrizes e as

finalidades estabelecidas pela CNV e se destacou por ter sido a primeira comissão da verdade criada na Amazônia. As suas atividades desenvolveram-se entre os anos de 2013 e 2017 – com um hiato de quatro meses neste período – e os seus membros foram escolhidos e nomeados pelo governo estadual.

Para selecionar os nomes dos integrantes da CEV-AP, o governo do Amapá adotou critérios profissionais e/ou de experiência teórica e/ou prática referentes ao estudo da ditadura militar e/ou da defesa dos direitos humanos.

Neste sentido, foram nomeados o já falecido Advogado Jorge Wagner Gomes da Costa como presidente e Dorival da Costa dos Santos, Julia Monnerat Barbosa e Maura Leal da Silva como membros do Colegiado, os três últimos todos doutores em História e professores da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

Com a missão de esclarecer os fatos e as circunstâncias relacionados às graves violações de direitos humanos ocorridas no Amapá durante a ditadura militar, a CEV-AP realizou pesquisas documentais junto aos arquivos de alguns órgãos públicos e acervos privados, notadamente da Secretaria de Estado da Administração; da Secretaria de Estado da Justiça e Segurança Pública; do Tribunal de Justiça do Estado do Amapá; da Imprensa Oficial, através do Jornal Amapá; da Biblioteca Pública Elcy Lacerda; da Prelazia de Macapá, especificamente do Jornal A Voz Católica; e do Arquivo Edgard Leuenroth, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Além disso, os membros da CEV-AP também realizaram audiências públicas e entre os dias 16 de março de 2013 e 6 de dezembro de 2016 ouviram o relato de 38 pessoas diretamente envolvidas ou parentes de envolvidos com fatos relacionados à ditadura militar em âmbito local.

Na data simbólica de 31 de março de 2017 – dia e mês do início do golpe de estado que derrubou o governo de João Goulart em 1964 – a CEV-AP entregou à sociedade amapaense o relatório final das suas atividades, escrito em um único volume, com 84 páginas.

O documento apresentou a dinâmica do regime militar no Amapá e anunciou 16 recomendações direcionadas ao poder público local, visando a implementação de programas e políticas públicas voltadas para o esclarecimento e a reparação dos abusos cometidos pelo estado durante a ditadura nesta unidade federativa.

Destas recomendações, destacamos aqui a de nº 9 com a seguinte redação: “Incluir no currículo da Educação Fundamental e do Ensino Médio, por meio do Plano Estadual de Educação, o ensino sobre as violações aos direitos humanos ocorridas na ditadura” (AMAPÁ, *op. cit.*, p. 78), porquanto vem ao encontro do objetivo deste estudo e de encontro com o momento histórico de ameaça à democracia e aos direitos humanos que vivenciamos no Brasil atualmente.

3.2 O produto educacional e sua potencialidade de uso no ensino de História

Iniciaremos esta seção tratando sobre a escolha do livro paradidático como meio condutor da narrativa que produzimos e de sua identificação como material pedagógico.

Desde quando definimos o tema da pesquisa, a ideia foi de produzirmos um material sobre a ditadura militar e a consequente violação de direitos humanos no Amapá voltado para os alunos da EJA do Ensino Médio e que dialogasse com o conteúdo dos livros didáticos que tratam deste assunto dando suporte para o professor de História que dele fizesse uso em suas aulas. Na época, o nosso pensamento era compor um texto em formato de apostila, no entanto, percebemos que isso seria inviável, dado a extensão do assunto e o que precisaríamos abordar no estudo.

Considerando as peculiaridade da pesquisa, buscamos informações sobre outros tipos de materiais pedagógicos e optamos pelo livro paradidático para servir como veículo transmissor da nossa narrativa.

Mas, afinal, o que é um livro paradidático? Qual a sua formatação?

Segundo o DICIO, o adjetivo paradidático refere-se ao:

Que ajuda complementando o ensino e, embora não propriamente didático, tem propósitos didáticos e pode ser usado em conjunto com materiais próprios e formais para ensinar um conteúdo.

Diz-se dos materiais que auxiliam no ensino de uma disciplina e são usados paralelamente aos materiais próprios para ensinar.

Etimologia (origem da palavra *paradidático*). Para + didático (DICIO, 2024).

Para Vitor Emanuel Ferreira (2021):

[...] o paradidático é complementar ao livro didático na medida em que tem sido abordado como fornecedor de arremates dos conteúdos que são transportados pelo livro didático. O segundo, como propõe Pinsky em entrevista para o trabalho de Munakata (1996) não consegue abordar e desenvolver de maneira considerada suficiente todos os conteúdos devido ao seu espaço limitado e amplitude dos temas assim, o paradidático aparece como opção viável para que se verticalize temas considerados relevantes (FERREIRA, 2021, p. 4).

O livro paradidático é, então, um material informativo, confeccionado com propósitos pedagógicos, para auxiliar o professor no ensino de determinada disciplina do currículo escolar complementando as informações contidas nos livros didáticos – que concentram em seu conteúdo uma gama de assuntos –, tratando de forma mais aprofundada sobre um único tema.

Quanto a sua origem, Bernadete Santos Campello e Eduardo Valadares da Silva (2018) afirmam que este tipo de material surgiu no Brasil na década de 1970 para atender a uma demanda de mercado dos livros didáticos. Sobre isso escreveram:

O termo paradidático surgiu no âmbito da indústria editorial no Brasil e é tipicamente brasileiro. Foi cunhado por Anderson Fernandes Dias, diretor-presidente da Editora Ática, no final da década de 1970, época na qual as editoras do país expandiam seu mercado com a venda de livros para uso escolar. Nessa ocasião, a Ática lançou a Série Bom Livro, destinada a disciplina de Língua Portuguesa, composta por obras literárias, “muitas vezes acompanhadas de um suplemento de atividades para o aluno e de outro especialmente organizado para o professor, com todas as respostas prontas, além de orientação metodológica e didática” [...] Naquela época, os livros didáticos tradicionais, elaborados para atender às disciplinas do currículo, eram objeto de uma política pública que começava a se consolidar - o atual Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) - mas havia demanda para obras com conteúdos menos rígidos, que pudessem ser utilizadas complementarmente ao livro didático em diferentes momentos e níveis de ensino. Surgiu assim, a expressão livro paradidático, ou simplesmente paradidático, para designar esse tipo de produção editorial (CAMPOLLO; SILVA, 2018, p. 67).

Em relação a sua formatação, Ernesta Zamboni (1991) ensina que há uma certa liberdade de composição:

Não há um padrão definido de paradidático e os editores compõem com certa liberdade livros de formatação variada, coloridos e fundamentalmente dotados de temáticas e propostas teórico-metodológicas aparentemente inovadoras. A invenção do novo é cuidada nos mínimos detalhes: tamanho, a forma dos livros, letras, qualidade do papel, variedade de cores, ilustrações (ZAMBONI, 1991, p. 2-3).

A composição de um livro paradidático – e de qualquer livro – envolve ainda aspectos relacionados a sua diagramação, isto é, sua forma e *designe* finais. Para Maria João Palma, Airton Castagna e Katia Avelar (2012):

[...] pode-se afirmar que a diagramação é importante para a clareza e eficiência da leitura que conduz ao aprendizado, pois existem elementos sobre os quais é preciso decidir quando se pretende garantir a leitura confortável para crianças e leitores em desenvolvimento. Entre os elementos [...] figuram: o tipo das letras e suas variações (tipologia), a entrelinha, o comprimento da linha, a regularidade da composição, a relação de contraste entre o texto e o fundo. Ainda pode-se incluir, como fator importante, o tipo de alinhamento, adequado ao conteúdo e à quantidade de texto [...] um diagramador de livro deve [...] criar um modo de apresentação, cuja forma não ofusque o conteúdo e nem seja indulgente com ele [...] escolher uma fonte bem ajustada ao texto; projetar uma página primorosa, idealmente legível, com margens harmonicamente perfeitas, impecável espaçamento de palavras e letras; escolher corpos de tipo ritmicamente corretos para folhas de rostos e títulos, e compor as páginas em que há títulos de seção e de capítulos genuinamente belas e graciosas, no mesmo tom da página de texto (PALMA; CASTAGNA; AVELAR, 2012, p. 197-198).

Deste modo, com a liberdade de escolha do conteúdo e da formatação – mesmo sem nenhuma experiência acerca da diagramação – escrevemos o livro paradidático, produto educacional deste estudo, com o título: *DITADURA MILITAR E DIREITOS HUMANOS NO AMAPÁ: um paradidático para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos*. Ilustramos a sua capa com uma imagem da Fortaleza de São José de Macapá da década de 1960, visto que o monumento e o período em que ele foi fotografado simbolizam, satisfatoriamente, a ditadura em âmbito local, uma vez que lá muitos opositores do governo foram presos e torturados durante aquele regime de exceção.

Na formatação do texto empregamos a letra do modelo Arial, tamanhos 14 para os títulos principais (resumo, abstract, lista de figuras, sumário, apresentação, capítulos, considerações finais, fontes e referências bibliográficas) e 12 para os títulos das seções e para o texto desenvolvido. Aplicamos os espaçamentos de 1,15 cm entre as linhas, 3,0 cm nas margens superior e esquerda e 2,0 cm nas margens inferior e direita. Para ilustrá-lo usamos 52 imagens – incluindo a utilizada

na capa – entre charges, mapas, gráfico e fotografias em preto e branco e coloridas, todas relacionadas com o teor do capítulo em que figuram.

Dividimos o conteúdo do texto em 12 partes: apresentação, 10 capítulos – alguns com seções – e considerações finais, sendo que ao fim de cada um dos capítulos apresentamos uma sugestão de atividade relacionada ao que foi ali tratado.

Na apresentação tecemos considerações sobre a função do ensino de História, o papel do professor da disciplina, as circunstâncias que nos inspiraram a escrever a narrativa contida no livro, a quem ele direciona-se e do que ale trata.

Aos capítulos atribuímos os seguintes títulos: Democracia, ditadura e direitos humanos (capítulo 1); A repercussão no Amapá do início da ditadura militar no Brasil (capítulo 2); A estrutura de repressão da ditadura militar no Amapá (capítulo 3); A violação de direitos humanos pela ditadura no Amapá (capítulo 4); Movimentos de resistência à ditadura militar no Amapá (capítulo 5); “Operação Engasga”: o inimigo inventado (capítulo 6); A Guerrilha do Araguaia e o Território Federal do Amapá (capítulo 7); O final da ditadura e o processo de redemocratização no Amapá (capítulo 8); Lugares de memória da ditadura militar no Amapá (capítulo 9); A Comissão Estadual da Verdade do Amapá: recontando a história da ditadura a partir do testemunho de quem a vivenciou (capítulo 10).

O capítulo 1 dividimos em 3 seções, a saber: O que é “democracia?”, “O que é ditadura?”, “O que são direitos humanos?” Em cada uma delas tratamos de forma resumida sobre o conceito que a nomeia, discorrendo sobre a origem histórica do termo e a sua aplicação prática no contexto social. Na última seção listamos ainda todos os direitos humanos positivados na DUDH, tudo visando favorecer a compreensão do assunto.

Dividimos o capítulo 2 em 2 seções: “O contexto socioeconômico do Amapá na década de 1960” e “O início da ditadura militar no Amapá”. Na primeira, discorremos sobre o cenário socioeconômico e político do então território em 1964; já na segunda, tratamos sobre o início da ditadura militar em âmbito local, enfatizando os primeiros conflitos provocados pelo Governador Terêncio Furtado

de Mendonça Porto que tinha sido nomeado pelo Presidente João Goulart e intencionava agradar ao Marechal Castelo Branco para manter-se no cargo.

Já no capítulo 3, demostramos como foi formada a estrutura de repressão da ditadura militar no Amapá e, em âmbito nacional, quais os órgão que a compunha e como estes operavam em conjunto para violar direitos humanos dos opositores do regime por meio do terrorismo de estado.

No capítulo 4, discorremos sobre a repressão e a perseguição do governo militar aos opositores do regime no Amapá com as demissões de servidores públicos, detenções, prisões arbitrárias e tortura de militantes políticos, sindicalistas, estudantes e outros que se insurgiram contra a ditadura, identificando, nominalmente, algumas dessas vítimas.

Em continuidade, no capítulo 5 tratamos sobre as tímidas ações de resistência dos opositores da ditadura militar no Amapá, demonstrando como os servidores público, jornalistas, radialistas, jovens, estudantes e artistas expressaram a sua insatisfação com o regime, citando exemplos de atos de resistência em âmbito local e nacional.

No capítulo 6 discorremos sobre a “operação engasga”, ocorrida em Macapá no ano de 1973, durante o governo de José Lisboa Freire, como exemplo da estratégia governamental para justificar o terrorismo de estado, colocando a opinião pública contra os opositores da ditadura com a intensão de tornar aceitável a ideologia do regime pela população, no caso, essa ação da administração local tinha ainda a finalidade de pressionar o governo federal a criar a Polícia Militar no Amapá. Citamos também o chamado atentado do Riocentro, ocorrido em 30 de abril de 1981 na Cidade do Rio de Janeiro-RJ, como outro exemplo dessas ações governamentais.

Na sequência, tratamos no capítulo 7 sobre a relação do Amapá com a Guerrilha do Araguaia discorrendo sobre o desenvolvimento do conflito, o desaparecimento de pessoas por ações estatais, as investigações e processos judiciais para punir os responsáveis pela ocultação de cadáveres, a participação e morte de soldados amapaenses e a possibilidade dos restos mortais de desaparecidos políticos terem sido ocultados na região do Oiapoque-AP.

No capítulo 8 discorremos sobre o final da ditadura militar e o processo de redemocratização no Amapá a partir da gestão dos dois últimos governadores nomeados pelo regime, os Capitães de Mar e Guerra Artur de Azevedo Henning e Annibal Barcellos, explicando o abrandamento da repressão ocorrido neste período como parte de uma política de justificação e menos violenta dos governos militares no país. Neste capítulo tratamos também, resumidamente, deste processo em âmbito nacional.

Dividimos o capítulo 9 em 5 seções para apresentarmos os lugares de memória da ditadura militar no Amapá. Em cada uma delas tratamos de um desses lugares que guardam a memória daquele regime de exceção em âmbito local para impedir o seu esquecimento, pois neles ocorreram violações de direitos humanos de opositores do governo por meio de ações como detenções, prisões arbitrárias e tortura. As seções têm os seguintes subtítulos: “A Fortaleza de São José de Macapá”; “A Delegacia de Investigação e Captura (DIC)”; “A Prisão do Beirol”; “A Delegacia do Bairro do Trem” e “O Palácio do Setentrião”.

No capítulo 10 tratamos sobre as comissões da verdade, abordando a origem histórica deste instituto, suas características e finalidade. Discorremos ainda sobre a CNV e sobre a criação, objetivos, composição, trabalho e conclusão da CEV-AP.

Concluímos com as considerações finais em que tecemos reflexões sobre a importância do ensino de História da ditadura militar e dos direitos humanos para a formação de alunos com uma visão crítica da realidade associada a uma consciência cidadã.

Como afirmamos no início desta seção, o produto educacional foi pensado para atender aos alunos da EJA do Ensino Médio e dialogar com o conteúdo dos livros didáticos sobre a ditadura militar no Brasil, podendo ser usado como complemento deste material no ensino de História. No caso, o professor faria uso dele quando fosse ensinar sobre aquele regime de exceção no país para dar ao aluno uma visão das especificidades locais.

Por tratar de um assunto que envolve muito da complexidade social, no momento em que o professor estiver fazendo uso dele ele pode estender a

discussão para tratar também de temas transversais e utilizar o seu conteúdo para ensinar sobre a violência, cidadania e preservação ambiental, por exemplo, além dos direitos humanos que já integram o seu texto.

Sobre a violência, que foi o instrumento utilizado pelo governo para controlar a população na ditadura militar e que no Amapá manifestou-se através das prisões arbitrárias e torturas, o professor poderá provocar uma discussão sobre as formas mais comuns de sua manifestação no presente, como a violência doméstica, os conflitos raciais, o *bullying*, os massacres nas escolas e a morte de civis por policiais, destacando que o Amapá é o estado em que a polícia mais mata no Brasil.

Essa discussão, por sua vez, poderá envolver reflexões sobre as relações existentes entre a violência e o poder e a violência e o ódio. Ao tratar sobre estas relações Hannah Arendt (2004) leciona que:

O poder e a violência se opõem: onde um domina de forma absoluta, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder esteja em perigo, mas se se deixar que percorra o seu curso natural, o resultado será o desaparecimento do poder. Tal coisa 'significa que não é correto pensar na não-violência como o oposto da violência; falar do poder não-violento é realmente uma redundância. A violência pode destruir o poder, mas é incapaz de criá-lo (ARENDT, 2004, p. 35).

[...] toda diminuição de poder é um convite à violência – quando pouco porque aqueles que detêm o poder e o sentem escorregar por entre as mãos, sejam eles o governo ou os governados, encontraram sempre dificuldade em resistir à tentação de substituí-lo pela violência (ARENDT, *op. cit.*, p. 56).

O ódio e a violência totalizam-se irracionais [...] quando dirigidos contra substitutos, e é isto que infelizmente recomendam os psicólogos e polemólogos estudiosos da agressividade humana, e que corresponde, desafortunadamente, a certas disposições de espírito e atitudes irrefletidas na sociedade em geral (ARENDT, *op. cit.*, p. 40).

Para ela, a violência é um instrumento utilizado apenas por aqueles que perdem, estão em vias de perder ou detêm o poder de forma ilegítima – como ocorreu com a ditadura militar no Brasil, implantada por meio de um golpe de estado – e buscam recuperá-lo ou mantê-lo como um pseudo poder, pois o poder puro e legítimo induz a obediência sem coerção, podendo ela – a violência – também ser fruto do ódio como manifestação de ações humanas irracionais.

Quanto à cidadania, a discussão poderá ser desenvolvida no âmbito da argumentação sobre os direitos humanos por ser ela um destes direitos (Artigo XXI

da DUDH) que, como já dissemos antes, tem a sua universalidade limitada pela nacionalidade e pelo registro de nascimento no Brasil. Para Dallari:

Em todos os Estados do mundo, inclusive no Brasil, a legislação estabelece exigências mínimas para que um cidadão exerça os direitos relacionados com a vida pública, o que significa a imposição de restrições para que alguém exerça os direitos da cidadania (DALARRI, *op. cit.*, p. 24).

A discussão pode partir do fato de que no regime militar a restrição ao exercício do direito de cidadania foi potencializada pelo governo que extinguiu a eleição direta para presidente e vice-presidente da república. No caso do Amapá, a restrição, por norma constitucional, estendia-se à eleição para governador, que só passou a ocorrer para os amapaenses quando o território foi transformado em estado, após a ditadura militar.

Para tratar do tema ambiental relacionando-o com a ditadura, a abordagem poderá partir da implantação dos grandes projetos de mineração, silvicultura e agricultura na Amazônia, realizada com o incentivo do governo no regime militar como nos casos dos plantios extensivos de *pinus*, *eucalipto* e dendê, promovidos pelas empresas Companhia Jari Florestal e Agropecuária Ltda., AMCEL e Companhia de Dendê do Amapá (CODEPA), que iniciaram as suas atividades no Amapá durante aquele regime de exceção, considerando que as atividades de tais empreendimentos são nocivas ao meio ambiente.

Acerca dos danos ambientais causados pela silvicultura de espécies exóticas como o *pinus* e o *eucalipto*, Fernando Roberto de Oliveira; Leila Nunes Menegasse e Uriel Duarte (2002) escreveram:

[...] o reflorestamento com eucalipto e pinus na região, é incompatível sob o ponto de vista ambiental sendo altamente impactante nos recursos hídricos, ocasionado a diminuição da recarga de água subterrânea e, socialmente injusto, impondo condições de trabalho e remuneração degradantes ao trabalhador local (OLIVEIRA; MENEGASSE; DUARTE, 2002, p. 10).

De outro lado, a ditadura militar no Amapá, os temas transversais acima citados e outros correlacionados poderão ser ensinados pelo professor não apenas pelo modelo de aula tradicional, mas também através de práticas educativas mais dinâmicas e que incluam a efetiva participação dos alunos na produção do

conhecimento como a oficina pedagógica que para Maria Gabriela Martins de Oliveira (2018):

[...] permite que se trabalhem diversos conteúdos que devem ser passados no dia a dia pelo docente de forma mais dinâmica, reflexiva e interdisciplinar, na medida em que possibilita o desenvolvimento de atividades com várias temáticas diferentes, facilitando também o aprendizado, pois visa à articulação de conceitos teóricos com a realidade vivenciada do aluno. Além de promover o trabalho em equipe para a realização de tarefas, isto é, utilizar as oficinas pedagógicas como prática de ensino significa fazer uma junção entre a ação, à reflexão e a interação (OLIVEIRA, 2018, p.36).

Por fim, queremos esclarecer que, embora o produto educacional que criamos esteja voltado para o ensino de História na EJA do Ensino Médio, nada obsta que ele seja usado também no ensino regular, porquanto sua principal função é informar e contribuir para a construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos, a ditadura militar foi responsável por um período conflituoso da história do Brasil em que liberdades – individuais e coletivas – foram tolhidas, direitos humanos foram violados e crimes contra a humanidade foram cometidos por agentes estatais através de ações como prisões arbitrárias, torturas e assassinatos de opositores daquele regime autoritário que foi implementado no país em 1964 e vigeu até 1985 sustentado pelo terrorismo de estado.

As sequelas de tais ações ainda permanecem nos corpos e/ou na mente de muitas vítimas sobreviventes afetando também os seus familiares e os daquelas que já morreram. Além disso, os resquícios do autoritarismo estatal daquele período ainda persistem na atuação de maus agentes públicos – mormente policiais – no presente, resultando em abusos de autoridade, abusos de poder, prisões arbitrárias, assassinatos de suspeitos, desaparecimento de pessoas detidas, tortura e violência contra, na maior parte dos casos, pessoas pertencentes aos estratos sociais subalternos.

Todas essas razões tornam a ditadura militar extremamente relevante para o ensino de História, notadamente neste período em que o pensamento reacionário reconquistou espaço no Brasil e os defensores daquele regime de exceção

reclamam o seu restabelecimento no país negando os seus malefícios e desconsiderando o custo da democracia para os demais brasileiros.

Ao lecionar sobre ela, o professor da disciplina pode abordar temas importantes para o desenvolvimento de uma consciência cidadã nos alunos, tais como: cidadania, democracia, direitos humanos e direitos civis.

Seu ensino pode ter um peso ainda maior para alunos oriundos de famílias desfavorecidas economicamente como os da EJA, para quem a justiça social soa como uma fábula, dado ao desafio diário que enfrentam para conciliar o estudo com o trabalho em busca de melhores condições de existência, pois através dele o professor consegue transmitir-lhes lições de resiliência e resistência à subjugação.

No entanto, para que isso ocorra é necessário que os alunos sintam-se atraídos pelo assunto, o que é difícil de acontecer, porque para a maioria deles não faz sentido estudar o passado e, entre os que interessam-se pelo tema, poucos conseguem estabelecer uma relação coerente entre a ditadura militar e o presente, dado a dificuldade comum de lidarem com temporalidades e/ou espacialidades.

Como regra, os alunos tendem a compreender a ditadura como restrita a uma época cujos fatos ocorreram em locais específicos, distantes da sua realidade e os livros didáticos tradicionais contribuem para isso abordando o assunto apenas pelas perspectivas política e econômica, apresentando os eventos ocorridos nos grandes centros urbanos do país como nacionais e colocando os presidentes militares como figuras centrais das narrativas.

O professor comprometido deve buscar meios para mitigar isso e, como dissemos antes, uma forma de tornar, não apenas a ditadura militar, mas qualquer outro assunto da disciplina, atraente para os alunos é aplicar a história local no ensino de História, pois este gênero historiográfico os aproxima do conteúdo e contribui para a construção de sua identidade, estreitando o vínculo existente entre eles e a sua comunidade, sua ancestralidade, além de trazer à luz histórias não contadas e pessoas ocultadas nas narrativas tradicionais.

Contudo, para fazer uso da história local, o docente precisa lidar com a escassez de material didático e romper com a incoerente inversão de relevância

presente no currículo nacional, predominantemente eurocentrista, que prestigia a história não local, fazendo com que o aluno conheça fatos da história global e ignore – não raro, completamente – a história do seu bairro, da sua cidade, do seu município, do seu estado, da sua gente.

Essa escassez de material didático sob a perspectiva da história local, no entanto, vem sendo, aos poucos, mitigada por estudos desenvolvidos no âmbito do ProfHistória, uma vez que muitos pesquisadores do programa têm escolhido esse gênero historiográfico para o desenvolvimento de suas pesquisas e colocado à disposição dos professores da disciplina produtos educacionais para o uso no ensino.

E foi para somar com eles que desenvolvemos este estudo, que aqui se encerra, sobre a ditadura militar e os direitos humanos no Amapá entre os anos de 1964 e 1985. Esperamos que o livro paradidático dele decorrente sirva para o ensino de História e contribua para a formação de cidadãos pensantes, capazes de compreender que “[...] os homens e mulheres que habitam os espaços onde as histórias são construídas são sujeitos que atuam e interferem na construção e nos desdobramentos das experiências” (CAVALCANTI, *op. cit.*, p. 288).

FONTES

Fontes escritas: impressas e digitais

Amapá. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá. Disponível em: <http://www.nte.seed.ap.gov.br/neja>.

_____ . Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Amapá. Disponível em: <http://observatoriodeh.com.br>.

_____ . Relatório Final da Comissão Estadual da Verdade do Amapá Francisco das Chagas Bezerra - Chaguinha. Disponível em: <https://cev.ap.gov.br>

_____ . Resolução nº 27/2015 – CEE/AP. Disponível em: https://editor.apapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/CEE_b2bc6306b71f1063adc8471d71aad942.pdf

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>.

_____ . **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.** Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/1789.pdf>

_____. E. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. **Direito à memória e à verdade.** Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/diversos/memoria.pdf>

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>.

_____. **Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.** Disponível em: <http://www2.fab.mil.br/sdvp/index.php/slideshow/169-pecim>.

_____. **Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade**, v. I, II, III. Disponível em: <https://cnv.memoriasreveladas.gov.br>.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 51**, de 16 de setembro de 2009, alterada pela Resolução nº 22, de 07 de junho de 2013. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/>

_____. **Tratado de Petrópolis.** Disponível em: https://www.gov.br/iphant/pt-br/superintendencias/acre/BRASBOLI_TratadodePetrpolis.pdf

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: FBSP, 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Anuário Estatístico do Brasil – 1964. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 1964.

OEA. Convenção Americana de Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/pacto-san-jose-costa-rica.pdf>.

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

Fontes escritas: leis e decretos

AMAPÁ. Constituição Estadual do Estado do Amapá. Disponível em: https://editor.apapa.gov.br/publicacoes/SESA_2759e6cc2bb3e77c41522ca85ae9bd7c.pdf

Brasil. Constituição Federal de 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.

_____. **Constituição Federal de 1937.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm

- _____. **Constituição Federal de 1946.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm
- _____. **Constituição Federal de 1967.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm
- _____. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.
- _____. **Decreto nº 16.782-A/1925.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm
- _____. **Decreto nº 19.513/1945.** Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto>
- _____. **Decreto nº 7.037/2009.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm
- _____. **Decreto nº 9.099/2017.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm
- _____. **Decreto nº 9.432/2018.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9432.htm
- _____. **Decreto-Lei nº 4.958/1942.** Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958>
- _____. **Decreto-Lei nº 5.812/1943.** Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5812>
- _____. **Decreto-Lei nº 314/1967.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0314.htm
- _____. **Emenda Constitucional nº 1/1967.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm
- _____. **Lei nº 4.024/1961.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm
- _____. **Lei nº 5.379/1967.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5379.htm
- _____. **Lei nº 5.692/1971.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm
- _____. **Lei nº 6.683/1979.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm
- _____. **Lei nº 9.394/1996.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- _____. **Lei nº 10.639/2003.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639

_____. **Lei nº 11.645/2008.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Kátia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh / Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.163-174. <https://anpuh.org.br>

AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

ARENDT, Hannah. DA VIOLÊNCIA. Tradução: Maria Cláudia Drummond Trindade. 2004. *E-book* (71 p.). Disponível em: <http://pavio.net/download/textos/ARENDT>

AMORIM, Roseane Maria; SANTOS, Ângela Maria dos. O ensino da história local e itinerários sobre a disciplina Tópicos de História da Educação em Alagoas: diálogos possíveis. **História & Ensino**, v. 19, n. 1, p. 143-162, 2013.

BARBOSA, Julia Monnerat; SILVA, Maura Leal da. A história não ensinada sobre a ditadura civil-militar: reflexões sobre a pesquisa e o ensino no contexto amapaense. **Fronteiras & Debates**. Macapá, v. 7, nº 2, p. 199-215, 2020. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Os Confrontos de Uma Disciplina Escolar: Da História Sagrada à História Profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, nº 25/26, p. 193-221, setembro 92/ agosto 93. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Vol. 1, Brasília: Editora Unb, 1998. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

BONETE, Wilian Junior. A educação de jovens e adultos no Brasil: reflexões no plano legislativo e as contribuições do ensino de História para a formação da consciência histórica dos alunos. **Fronteiras**, v. 17, n. 30, p. 105-125, 2015.

CAMPELLO, Bernadete Santos; DA SILVA, Eduardo Valadares. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. **Biblioteca Escolar em Revista**, v. 6, n. 1, p. 64-80, 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 2007.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTILHO, Ricardo dos Santos. **Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva Educação S.A, 2016. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 7, n° 13, p. 272-292, 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

COSTA, Áurea de Carvalho. A “Escola-sacrifício”: representações dos alunos sobre a escola, o processo escolarização, a evasão escolar e a conciliação escola/trabalho. **Educação: Teoria e Prática**, v. 8, n. 14/15, p. 8-14, 2000. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article>

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DREIFUSS, René Armand. **1964: A Conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

FERREIRA, Vitor Emanuel. Sobre o livro paradidático: caracterizações e possibilidades de intervenção no ensino e no ensino de história e do espaço da história afro-brasileira e das relações étnico raciais. **XII Encontro Perspectivas do Ensino de História da UFPA**. Belém: UFPA, 2021. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FURET, François. **A oficina da história**. Trad. Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa, Grádiva, 1970.

GASPAROTTO, Alessandra; BAUER, Caroline Silveira. O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. In. ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: OIKOS Editora, 2021.

GOUBERT, Pierre. História Local. **Revista Arrabaldes**. Ano I, n 1, p. 69-83, maio/agosto 1988. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

HARTOG, François. **Evidência da História**: o que os historiadores veem. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira com a colaboração de Jaime A. Clasen. 1 Ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LASSALE, Ferdinand. **O que é uma Constituição**. Trad. Hiltomar Martins Oliveira. Belo Horizonte: Lider, 2002.

LEVISTSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LOBATO, Sidney da Silva. **A cidade dos trabalhadores: insegurança estrutural e táticas de sobrevivência em Macapá (1944-1964)**. 2013. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses>

_____. Federalização da fronteira: a criação e o primeiro governo do Amapá (1930-1956). **Revista Territórios & Fronteiras**. v. 7, n° 1, p. 272-286, jan.-jun. 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br>

LÖWY, Michael. A extrema direita e o neofascismo: um fenômeno planetário: o caso Bolsonaro. In: **Giros à direita: Análises e perspectivas sobre o campo liberal-conservador**. FARIA, Fabiano Godinho; MARQUES, Mauro Luiz Barbosa. Sobral: Sertão Cult, 2020.

_____. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, nº p. 652-664, 2015. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>

MANOEL, Ivan A. O ensino de História no Brasil: do colégio Pedro II aos parâmetros curriculares nacionais. **Univesp (online) Conteúdos e didática da História**, v. 28, 2012. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **História Local**: contribuições para pensar, fazer e ensinar. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, v. 20, p. 119-138, 2016.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n° 25/26, p. 143-162, setembro 92/agosto 93. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

NAPOLITANO, Marcos. **1964: História do Regime Militar Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2021.

NEUMANN, Franz. **Estado democrático e Estado autoritário**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 10, 1993.

OLIVEIRA, Fernando Roberto de; MENEGASSE, Leila Nunes; DUARTE, Uriel. IMPACTO AMBIENTAL DO EUCALIPTO NA RECARGA DE ÁGUA SUBTERRÂNEA EM ÁREA DE CERRADO, NO MÉDIO VALE DO JEQUITINHONHA, MINAS GERAIS. **Águas Subterrâneas**, 2002.

OLIVEIRA, Maria Gabriela Martins de. Oficinas pedagógicas e Aprendizagem Significativa: contribuições para a construção dos saberes geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental. 2018.

PACHECO, Danilo Mateus da Silva. **Tempo de Lembrar: memórias da Ditadura e ensino de História do Amapá**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino

de História) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2018. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios. **História & Ensino**. Londrina, v. 13, p. 107-126, set. 2007. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

PALMA, Maria João; CASTAGNA, Airton; AVELAR, Katia. O design de informação como instrumento de inclusão social. **Caderno Seminal**, v. 17, n. 17, 2012. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

PAZZINATO, Alceu; SENISE, Maria Helena V. **História Moderna e Contemporânea**. São Paulo: Editora Ática, 14ª edição, 2003.

PINTO, Simone Rodrigues. Direito à memória e à verdade: comissões de verdade na América Latina. **Revista Debates**, v. 4, n. 1, p. 128-128, 2010.

RAIOL, Osvaldino da Silva. **A utopia da terra na fronteira da Amazônia: A geopolítica e o conflito pela posse da terra no Amapá**. Macapá: Editora Gráfica O DIA Ltda., 1992.

RIOS, Dermival Ribeiro. **Dicionário Prático da Língua Portuguesa**. São Paulo: DCL, 1997.

ROCHA, Helenice. A Ditadura Militar (1964-1985) nas narrativas didáticas brasileiras. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 2, n 1, p. 97-120. 2015. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

RODRIGUES, Randolfe. **A participação política dos estudantes amapaenses: da fundação da UECFA ao golpe de 64**. In: Amazônia, Amapá: escritos de História. Belém: Paka-tatu, 2009.

ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha Viz. (org). **A Construção Social dos Regimes Autoritários: Legitimidade, consenso e consentimentos no século XX: Brasil e América Latina**. Tradução: Maria Alzira Brum Lemos; Silvia de Souza Costa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Tradução: Estevão Resende Martins. Brasília: Editora UnB, 2001.

_____. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. Contribuições para uma teoria da didática da história. **Curitiba: WA Editores**, 2016.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n 19, p. 219-243, set. 89/fev. 90. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>

SANTOS, Dorival da Costa dos. **O REGIME DITATORIAL NO AMAPÁ: Terror, Resistência e Subordinação – 1964/1974.** 2001. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

_____. Entre Masmorras Reais e Imaginárias Vicejou o Terror: a violência do Estado durante a Ditadura Militar no Amapá. In. AMARAL, Alexandre; OLIVEIRA, Augusto; SANTOS, Dorival da Costa dos; CAMBRAIA, Paulo; LOBATO, Sidney (org.). **Do Lado de Cá: Fragmentos da História do Amapá.** Belém: Editora Açaí, 2011.

SARDINHA, Antônio Carlos; SILVA, David Junior de Souza; DINIZ, Raimundo Erundino Santo (org.). **História e Educação em Direitos Humanos:** sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisa. Macapá: UNIFAP Editora, 2022.

SCHMITT, Carl. **Legalidade e legitimidade.** Belo Horizonte: Editora Del Rey, 2007.

SCHULTZ, Sabrina. Terrorismo de Estado: a tortura como uma das formas de sua expressão. **Florianópolis: Em Debate/UFSC**, 2015.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos.** 2.ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 37, p. 803-821, 2012.

SILVA, Maura Leal da; CAMILO, Janaina Valéria Pinto. A Fortaleza de São José de Macapá: nos rastros das memórias das prisões e torturas (1964-1973). **Tempo.** Niterói, v. 27, n° 1, p. 124-143, 2021. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>

SILVA, Maura Leal da. **“O TERRITÓRIO IMAGINADO”: Amapá, de Território à autonomia política (1943-1988).** 2017. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>

_____. “A Ditadura da liberdade”. Um Brasil que 64 não revelou. In. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História.** São Paulo: ANPUH. 2013. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. A disciplina de História no Império brasileiro. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n° 17, p. 1-10, março/2005.

URBAN, Ana Claudia. Manuais de didática de estudos sociais como fontes para o código disciplinar da história. **Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**, v. 9, 2011.

VASQUEZ, E. L.; ABREU, A. A.; FEIO, L. S. R. (Org.). **Educação Penitenciária Amapaense: Pesquisa, demanda recorrente e formulação da política educacional.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ZAMBONI, Ernesta. Que História é essa. **Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História. São Paulo**, 1991.



ISRAEL MADUREIRA DE MENEZES



**DITADURA MILITAR E DIREITOS HUMANOS NO AMAPÁ:
um paradidático para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos**

MACAPÁ-AP
2024

ISRAEL MADUREIRA DE MENEZES

DITADURA MILITAR E DIREITOS HUMANOS NO AMAPÁ:
um paradidático para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos

MACAPÁ-AP
2024

*Aos meus pais, esposa, filhos e neta,
amores eternos.*

O martelo de pilão de repressão não matou apenas moscas, mas tudo o que ousasse voar. O regime militar montou uma grande máquina repressiva que recaiu sobre a sociedade, baseada em um tripé: vigilância – censura – repressão.

Marcos Napolitano (2021)

RESUMO

A recente disputa de narrativas contra e a favor da intervenção militar no Brasil resultou em ataques a democracia no país e inspirou-me a desenvolver este estudo com vistas a contribuir para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio, que partiu da minha inquietação pela escassez de material didático específico sobre o período que compreende os anos de 1964 a 1985 no então Território Federal do Amapá – limites temporal e territorial da pesquisa. A investigação resultou na produção do livro *DITADURA MILITAR E DIREITOS HUMANOS NO AMAPÁ: um paradidático para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos*, direcionado aos alunos, no qual discorri, entre outros pontos, sobre a estrutura local de repressão do estado; os atos de violação de direitos humanos praticados por agentes públicos contra cidadãos amapaenses; o discreto revide destes por tímidos atos de resistências; a conexão do Amapá com a Guerrilha do Araguaia; os lugares de memória da ditadura e os trabalhos da Comissão Nacional da Verdade (CNV) e da Comissão Estadual da Verdade do Amapá (CEV-AP), que deram a conhecer a história daquele regime de exceção a partir das vozes de quem o vivenciou nesta parte do país. Neste ano em que o golpe de estado que deu início a ditadura militar no Brasil completou 60 anos apresento-lhes este estudo celebrando a resistência que nos trouxe à democracia.

Palavras-chave: Amapá; ditadura militar; direitos humanos; repressão; resistência.

ABSTRACT

The recent dispute between narratives for and against military intervention in Brazil has resulted in attacks on democracy in the country and inspired me to develop this study with a view to contributing to the teaching of History in High School Youth and Adult Education (EJA), which started from my concern about the scarcity of specific didactic material on the period from 1964 to 1985 in the then Federal Territory of Amapá - the temporal and territorial limits of the research. The research resulted in the production of the book *DITADURA MILITAR E DIREITOS HUMANOS NO AMAPÁ: um paradidático para o ensino de História na Educação de Jovens e Adultos*, aimed at students, in which I discussed, among other points, the local structure of repression in the state; the acts of human rights violations carried out by public agents against Amapá citizens; their discreet retaliation by timid acts of resistance; the connection between Amapá and the Araguaia Guerrilla; the places of memory of the dictatorship and the work of the National Truth Commission (CNV) and the Amapá State Truth Commission (CEV-AP), which have revealed the history of that regime of exception through the voices of those who experienced it in this part of the country. This year, the 60th anniversary of the coup d'état that ushered in the military dictatorship in Brazil, I present this study celebrating the resistance that brought us democracy.

Keywords: Amapá; military dictatorship; human rights; repression; resistance.

LISTA DE FIGURAS

Figura da capa: fotografia do portal da Fortaleza de São José de Macapá em 1960	
Figura 1: charge sobre a democracia.....	7
Figura 2: charge sobre a ditadura militar no Brasil	8
Figura 3: charge sobre direitos humanos no Amapá.....	9
Figura 4: mapa do Brasil de 1969	13
Figura 5: fotografia do Rio Amapari, interior do Amapá, na década de 1960	14
Figura 6: fotografia do centro comercial de Macapá na década de 1960	15
Figura 7: fotografia do Governador do Amapá Terêncio Porto.....	15
Figura 8: fotografia do Tenente Uadih Charone	16
Figura 9: fotografia do Governador do Amapá Luiz Mendes da Silva	17
Figura 10: fachada da antiga Intendência de Macapá em 1973.....	19
Figura 11: fotografia do portal da Fortaleza de São José de Macapá em 1960	20
Figura 12: manifestantes em frente ao Comando Geral da PM do Amapá	21
Figura 13: fotografia do jornalista José A. de Mont'Alverne	23
Figura 14: imagem da capa do Diário Oficial do T. F. do Amapá nº 3.....	24
Figura 15: fotografia de estudantes membros da UECSA.....	25
Figura 16: fotografia de Francisco das Chagas Bezerra, o “Chaguinha”.....	26
Figura 17: imagem de panfletos atirados ao chão em manifestação popular	27
Figura 18: fotografia dos indigenistas irmãos Villas-Bôas e indígenas.....	28
Figura 19: gráfico de mortes por policiais no Brasil em 2021 e 2022	28
Figura 20: vista aérea da cidade de Macapá na década de 1970	30
Figura 21: fotografia do Governador do Amapá Ivanhoé Gonçalves Martins	31
Figura 22: fotografia de membros do Clã do Laguinho em 1972.....	32
Figura 23: imagem de texto censurado na ditadura militar.....	33
Figura 24: imagem de exemplares do Jornal Folha do Norte de 1973.....	36
Figura 25: fotografia de Meton Jucá Júnior e amigos.....	37
Figura 26: fotografia do veículo utilizado no atentado do Riocentro em 1981	38
Figura 27: mapa da região onde ocorreu a Guerrilha do Araguaia	41
Figura 28: fotografia de guerrilheiros mortos e militares no conflito do Araguaia..	42
Figura 29: fotografia de peritos trabalhando em escavações no Pará	42
Figura 30: vista aérea da base militar de Clevelândia do Norte	43

Figura 31: charge sobre a Guerrilha do Araguaia	44
Figura 32: fotografia do Governador do Amapá Artur de A. Henning	46
Figura 33: fotografia do Governador do Amapá Annibal Barcellos.....	47
Figura 34: mapa atual do Brasil.....	48
Figura 35: fotografia de Leonel Brizola e familiares	49
Figura 36: fotografia de Tancredo Neves, José Sarney e congressistas	50
Figura 37: vista aérea da Fortaleza de São José de Macapá, década de 1960....	52
Figura 38: vista aérea da Fortaleza de São José de Macapá em 2019	53
Figura 39: fachada da antiga Intendência de Macapá, sede da DIC	53
Figura 40: fachada do Museu Joaquim Caetano da Silva em 2023	54
Figura 41: fotografia dos prédios da extinta Prisão do Beirô em 1959	55
Figura 42: fachada do Siac Superfácil do Bairro do Beirô	55
Figura 43: fachada da 6 ^a Delegacia de Polícia Civil de Macapá em 2018	56
Figura 44: fachada da antigo Palácio do Setentrião.....	56
Figura 45: fachada da Ouvidoria do Ministério Público do Amapá em 2019	57
Figura 46: fotografia de autoridades na cerimônia de instalação da CNV	59
Figura 47: fotografia de autoridades na entrega do Relatório Final da CNV	60
Figura 48: imagem do logo da CEV-AP	61
Figura 49: fotografias de depoentes da CEV-AP.....	62
Figura 50: imagem do livro texto do Relatório Final da CNV-AP.....	63
Figura 51: imagens de conflitos entre militares e civis na ditadura e no presente....	63

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
CAPÍTULO 1: Democracia, ditadura e direitos humanos.....	12
1.1 <i>O que é democracia?</i>.....	12
1.2 <i>O que é ditadura?</i>.....	13
1.3 <i>O que são direitos humanos?</i>.....	14
CAPÍTULO 2: A repercussão no Amapá do início da ditadura militar no Brasil.....	18
2.1 <i>O contexto socioeconômico do Amapá na década de 1960.....</i>	18
2.2 <i>O início da ditadura militar no Amapá.....</i>	20
CAPÍTULO 3: A estrutura de repressão da ditadura militar no Amapá	24
CAPÍTULO 4: A violação de direitos humanos pela ditadura no Amapá.....	28
CAPÍTULO 5: Movimentos de resistência à ditadura militar no Amapá	35
CAPÍTULO 6: “Operação Engasga”: o inimigo inventado	41
CAPÍTULO 7: A Guerrilha do Araguaia e o Território Federal do Amapá.....	46
CAPÍTULO 8: O final da ditadura e o processo de redemocratização no Amapá.....	51
CAPÍTULO 9: Lugares de memória da ditadura militar no Amapá.....	57
9.1 <i>A Fortaleza de São José de Macapá.....</i>	57
9.2 <i>A Delegacia de Investigação e Captura (DIC)</i>	58
9.3 <i>A Prisão do Beiro.....</i>	60
9.4 <i>A Delegacia do Bairro do Trem</i>	61
9.5 <i>O Palácio do Setentrião</i>	61
CAPÍTULO 10: A Comissão Estadual da Verdade do Amapá: recontando a história da ditadura a partir do testemunho de quem a vivenciou	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
FONTES.....	71
Fontes escritas: impressas e digitais.....	71
Fontes escritas: leis e decretos	72
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74

APRESENTAÇÃO

Para que serve o ensino de História? Nos meus 14 anos de magistério atuando como professor de História da rede pública no Estado do Amapá eu sempre iniciei os anos letivos parafraseando Marc Bloch (2001, p. 41) e fazendo esta pergunta para os meus alunos, provocando-os e inserindo-me nas discussões para respondê-la. Ao universo das respostas obtidas acrescento sempre o meu entendimento de que a função precípua do ensino de História é servir como instrumento para a formação de cidadãos autônomos, críticos e reflexivos.

Para Circe Bittencourt (2008) “Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na construção de *identidades*” (BITTENCOURT, 2008, p. 121) e essa construção deve estar associada a formação da cidadania nas suas dimensões: política, intelectual e humanística, visando tornar o aluno capaz de observar, refletir, descrever e estabelecer uma relação coerente entre o passado e o presente.

Neste sentido, o professor da disciplina deve agir como um facilitador para a construção do conhecimento que convida o discente a pensar historicamente para desenvolver a sua autodeterminação e a consciência crítica de agente transformador da realidade, muito embora não seja esta uma tarefa fácil, pois, via de regra, os alunos preconcebem a História como uma matéria de memorização e os conteúdos como algo distante da sua realidade, cabendo ao docente buscar estratégias para aproxima-los do que está sendo tratado.

Para isso o uso da história local no ensino de História apresenta-se como um meio capaz de despertar no aluno o interesse pelo conteúdo, mormente por auxiliá-lo a conhecer suas raízes, sua ancestralidade e compreender o seu papel na comunidade em que vive, favorecendo a construção da sua identidade.

Tendo isso em conta e considerando as recentes experiências do povo brasileiro relacionadas aos atos antidemocráticos, em que milhares de pessoas foram às ruas e acamparam na frente dos quartéis, país a dentro, clamando por intervenção militar e pela volta da ditadura, culminando em 8 de janeiro de 2023 com uma tentativa frustrada de golpe de estado e com a depredação dos prédios-sedes dos três poderes da república em Brasília-DF, resolvi escrever esta narrativa sobre a ditadura militar e os direitos humanos no Amapá, um espaço geográfico diverso dos que comumente figuram nos livros didáticos como cenário dos fatos históricos referentes a este período, notadamente os grandes centros urbanos nacionais como: Brasília, São Paulo, Rio de Janeiro e Belo Horizonte.

Nesta narrativa busquei traduzir a experiência da sociedade amapaense com a ditadura militar articulando os fatos locais com os nacionais a partir das

informações contidas nos Relatórios Finais da Comissão Estadual da Verdade do Amapá (CEV-AP) e da Comissão Nacional da Verdade (CNV), experiências estas marcadas pelo terrorismo de estado que resultou em graves violações de direitos humanos de habitantes do então Território Federal do Amapá e pela resistência de alguns destes contra a repressão imposta pelo governo naquele regime de exceção.

Neste ano em que o golpe de estado que levou a implantação da ditadura militar no Brasil completou 60 anos, eu a apresento por meio deste material que foi pensado para um público específico: os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ensino Médio, comumente desassistidos com livros didáticos apropriados nas poucas escolas do país onde esta modalidade de ensino ainda permanece ativa, mesmo sendo a educação um direito humano, portanto universal, nada obstando, no entanto, que ele venha a ser utilizado no ensino regular, pois a sua finalidade precípua é informar.

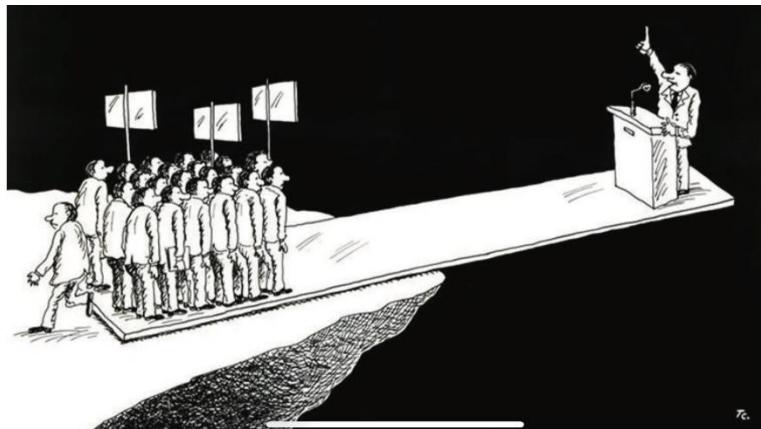
CAPÍTULO 1

Democracia, ditadura e direitos humanos

Para melhor compreendermos como ocorreu o período da ditadura militar no Amapá faz-se necessário uma breve abordagem aos três conceitos que dão título a este capítulo, a partir das seguintes perguntas:

1.1 O que é democracia?

Figura 1: charge sobre a democracia



Charge publicada no jornal Gazeta do Amapá, edição nº 8.440, de 17 e 18 de março de 2024. Autor desconhecido.

A palavra democracia decorre dos radicais gregos arcaicos *demos* (povo) e *kratia* (poder, força, governo) e significa “poder que emana do povo” ou “governo do povo”. Este termo surgiu no

século VI a.C. na Grécia antiga, mais precisamente em Atenas e servia para designar a participação direta dos cidadãos – homens, maiores de 21 anos, filhos de pais e mães atenienses – nas decisões políticas daquela cidade-estado. Esta participação se dava através das assembleias do povo que eram realizadas na **Ágora**, praça principal das antigas cidades gregas, onde também funcionava o mercado. Tratava-se de uma **democracia direta**, pois os cidadãos decidiam sem intermediários, porém **não plena**, pois excluía as mulheres, os estrangeiros e os escravos.

Ao longo do tempo esta concepção de democracia foi sendo ressignificada pela sociedade ocidental, passando a exprimir, na atualidade, um **regime idealizado** de liberdades e de participação social dos indivíduos, sob a regulamentação de um estado de direito dotado de poderes constituídos, independentes e harmônicos entre si, em que a alternância de poder ocorre por meio de eleições periódicas, regulares e sem fraudes, com o uso do voto direto, secreto e universal. **É importante destacarmos que o cidadão não pode invocar as liberdades – de pensamento, informação, expressão e organização – que a democracia lhe concede para atentar contra a própria ordem democrática.**

Nesta concepção idealizada de democracia o estado facilita a todos o acesso às instituições e a participação – ainda que indireta – nas decisões políticas do país.

Na prática, porém, esta democracia ainda busca a concretização, pois a participação popular que caracteriza o regime democrático, como regra, encontra-se vinculada à cidadania, fazendo com que muitas pessoas que, sequer tiveram o seu nascimento registrado pelo estado, deixem de usufruir do direito de decidir ou tenham acesso às intuições e mesmo os que são cidadãos sofrem com a desigualdade de tratamento por sexo, cor da pele e condição social.

Tomando o Brasil como exemplo percebe-se que as mulheres ainda ocupam menos espaços políticos que os homens e as pessoas pretas menos que as brancas, neste último caso isso pode ser notado desde o acesso ao ensino, em que pese a existência de políticas mitigatórias por parte do estado como os programas de acesso ao ensino superior para as pessoas de baixa renda e as leis de cotas: racial e de gênero.

Na perspectiva política, os estados democráticos atuais adotam as chamadas **democracias indiretas ou representativas**, em que os eleitores escolhem os representantes da população para tomarem decisões por todo o conjunto da sociedade, como é o caso do Brasil, em que por meio de eleições diretas o povo brasileiro vota periodicamente para escolher os seus mandatários políticos.

1.2 *O que é ditadura?*

Figura 2: charge sobre a ditadura militar no Brasil



Charge de Augusto Bandeira denunciando a tortura na ditadura militar, publicada em novembro de 1964. Fonte: Internet - Página do Governo Federal.

O termo ditadura vem do latim *dictatura* e foi criado na Roma antiga, no século V a.C., durante o período da república. Ele tinha um sentido positivo e nominava uma instituição oficial, de caráter extraordinário,

que só funcionava em circunstâncias excepcionais e de emergências como guerras e crises internas.

O ditador era nomeado por um ou pelos dois cônsules – chefes do governo romano na república –, com a aprovação do Senado e para um período determinado, sendo definidos previamente os seus poderes e limites de atuação. Para resolver os problemas que justificavam a sua nomeação, o ditador dava os seus decretos – daí o termo ditadura – que tinham o peso de lei.

Com o passar do tempo o termo ditadura também foi adquirindo um novo sentido na sociedade ocidental e atualmente ele é entendido como a negação e a antítese da democracia, estando associado à tirania e a governos que chegam ao poder através de golpes de estado, em que os direitos e liberdades – individuais e coletivos – são negados ou suprimidos, mas **as ditaduras modernas têm em comum com a ditadura romana o fato de serem instauradas em períodos de crises do estado**. De outro lado, as crises também podem levar um governo democrático a adotar atos de restrição de direitos para preservar a democracia, se isto estiver previsto na Constituição do país. No Brasil temos como exemplos destes atos de exceção: o **estado de defesa**, o **estado de sítio** e a **intervenção federal**.

As ditaduras modernas não estão vinculadas a um espectro político apenas, podendo ser de direita ou esquerda, contudo as de direita são menos duradouras. No século XX alguns países da América Latina experimentaram regimes ditoriais, a maior parte deles de direita, protagonizado por militares e acabaram extintos, como é o caso dos regimes da Argentina, do Brasil, da Bolívia, do Chile, da Nicarágua, do Peru e do Uruguai, o que não ocorreu com a ditadura de esquerda implantada em Cuba que permanece em vigência até os dias atuais.

O povo brasileiro já experimentou dois períodos indiscutíveis de ditadura. O primeiro seguiu o modelo fascista implantado por Benito Mussolini na Itália em 1922 e ficou conhecido como **Estado Novo**, que ocorreu entre os anos de 1937 e 1945 e teve como ditador o Presidente **Getúlio Vargas**. O segundo foi a **ditadura militar**, ocorrida entre 1964 e 1985, que teve como ditadores os Presidentes **Castelo Branco, Costa e Silva, Emílio Médici, Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo**. Estas ditaduras deixaram marcas profundas na sociedade brasileira e suas sequelas ainda podem ser notadas no presente, por exemplo, na truculência comum das abordagens policiais no país.

1.3 O que são direitos humanos?

Figura 3: charge sobre direitos humanos no Amapá



Charge publicada em 11/03/2022 na Revista Veja, na matéria: "No Amapá, ninguém acredita na candidatura de Damares", assinada por Diogo Magri, criticando a intenção da Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos do governo de Jair Bolsonaro Damares Regina Alves, que pretendia candidatar-se a uma vaga no Senado da República pelo Estado do Amapá. Na época, os direitos humanos das populações indígenas da Amazônia estavam sendo negligenciados pela pasta que ela comandava. Autor desconhecido.

Os direitos humanos são aqueles que sintetizam os fundamentos da dignidade

humana e que garantem à pessoa humana a satisfação das suas necessidades essenciais de existência. Eles devem ser assegurados a todos pelo estado de forma equânime, independentemente de sexo, opção sexual, nacionalidade, cor da pele, crença, padrão financeiro, social e cultural de vida. Em outras palavras, **são direitos universais que evidenciam a igualdade entre os homens, aos quais todo ser humano deve ter acesso pelo simples fato de existir.**

A busca pelo respeito aos direitos essenciais do homem pode ser identificada em diversos momentos ao longo da história, com destaque para a Revolução Francesa iniciada em 1789, em que os revoltosos invocaram o lema: *liberdade, igualdade, fraternidade* e publicaram naquele ano a **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão**, documento em que são reconhecidos alguns direitos humanos fundamentais, contudo foi depois das atrocidades ocorridas na Segunda Guerra Mundial, como o **Holocausto** (extermínio de milhões de judeus pelos nazistas), que esses direitos foram integralmente positivados através da **Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)**, promulgada pela **Organização das Nações Unidas (ONU)** em 10 de dezembro de 1948.

A DUDH tem 30 (trinta) artigos que apontam como direitos humanos e garantias: à liberdade, à igualdade e à dignidade (Artigo I); não discriminação por raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, origem, condição social ou quaisquer outras razões (Artigo II); à vida, à liberdade e à segurança (Artigo III); de não ser submetido a escravidão ou servidão (Artigo IV); de não ser submetido à tortura, tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante (Artigo V); ao reconhecimento como pessoa humana perante a lei (Artigo VI); à igualdade diante da lei (Artigo VII); ao acesso à justiça para a não violação dos direitos fundamentais (Artigo VIII); de não sofrer detenção, prisão ou exílio arbitral (Artigo IX); ao devido processo legal e a um julgamento justo (Artigo X); à presunção de inocência até ser provada a culpa (Artigo XI); à intimidade e à privacidade (Artigo XII); de ir e vir (Artigo XIII); à proteção e ao asilo em outros países (Artigo XIV); à nacionalidade (Artigo XV); de constituir família, sem restrição de raça, nacionalidade ou religião (Artigo XVI); à propriedade (Artigo XVII); à liberdade de pensamento, consciência, crença e religião (Artigo XVIII); à liberdade de opinião e expressão (Artigo IXX); de associação e reunião pacífica (Artigo XX); a participar do governo do país, diretamente ou através de representantes escolhidos em eleições periódicas, por sufrágio universal e pelo voto secreto (Artigo XXI); à segurança social (Artigo XXII); a condições justas de trabalho e sindicalização (Artigo XXIII); ao repouso e ao lazer (Artigo XXIV); ao padrão de vida adequado, à saúde e ao bem-estar do indivíduo e sua família, à proteção à infância e à maternidade, bem como à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou quaisquer outras formas de perda do meio de subsistência (Artigo XXV); à educação (Artigo XXVI); a participar da vida cultural da comunidade (Artigo XXVII); à ordem social internacional que garanta o cumprimento dos direitos humanos (Artigo XXVIII); deveres sociais em relação aos direitos e liberdades de outros (Artigo IXXX); proibição de práticas

contra os direitos humanos por parte dos estados, grupos ou indivíduos (Artigo XXX).

Durante a ditadura militar no Brasil, muitos destes direitos foram violados ou suprimidos pelo governo, que utilizou-se do terrorismo de estado (o uso da violência pelo governante para manter-se no poder) para impor a ideologia do regime aos brasileiros por meio de prisões arbitrárias, tortura e assassinatos, resultando em milhares de vítimas, conforme demonstramos nos capítulos seguintes.

Com o fim da ditadura e o processo de redemocratização do país foi promulgada em 5 de outubro de 1988 a Constituição Federal (CF) vigente, a qual garante aos brasileiros um regime democrático que observa e harmoniza-se com a DUDH e com outras cartas humanistas como a Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), assinada em 22 de novembro de 1969 e ratificada pelo governo do Brasil em 1992, contudo o acesso a alguns destes direitos ainda está condicionado à cidadania, isto é, para acessá-los a pessoa precisa ser identificada como cidadão, o que exclui de usufruí-los os estrangeiros e uma massa apagada de nacionais que não possuem documentação.

Percebe-se, assim que, como regra, os governos democráticos promovem os direitos humanos enquanto que os ditoriais os suprimem.

Para concluir, a doutrina atual classifica os direitos humanos em três gerações, sendo que **a primeira geração** relaciona-se com direitos previstos na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão do século XVIII, como o direito à vida, à liberdade, à igualdade e à propriedade; **a segunda** vincula-se aos direitos sociais, econômicos e culturais como o direito à saúde e à educação previstos na DUDH e **a terceira** diz respeito aos direitos difusos que entraram em evidência a partir da segunda metade do século XX, cujo número de beneficiários não se pode mensurar e/ou identificar, como o direito a um meio ambiente equilibrado, nestes o objeto de proteção é toda a espécie humana.

Aprender sobre estes direitos é fundamental para a construção de uma sociedade justa, solidária e plural. No Brasil o **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)** prevê que eles sejam ensinados de forma interdisciplinar na educação básica, na educação superior, na educação não-formal, na educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança e na educação por mídia.

Art. 279. *A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visa o pleno*

desenvolvimento da pessoa e a formação do cidadão; aprimoramento da democracia e dos direitos humanos; o respeito aos valores e ao primado do trabalho a afirmação do pluralismo cultural; a convivência solidária e serviço de uma sociedade justa, fraterna, livre e soberana. (Art. 279 da Constituição do Estado do Amapá, promulgada em 20 de dezembro de 1991).

A norma constitucional acima foi elaborada em conformidade com os preceitos da Constituição Federal de 1988 e determina que a educação no Estado do Amapá deve visar alcançar, entre outros objetivos, o aprimoramento da democracia e dos direitos humanos.

Sugestão para atividade de aprendizagem

Considerando o que foi tratado neste capítulo e o teor do Art. 279 da Constituição do Estado do Amapá, formem grupos com 3 ou 4 componentes, cada grupo deverá discutir internamente sobre os valores da democracia e dos direitos humanos em contraposição à ditadura e apresentar ao restante da turma suas conclusões.

CAPÍTULO 2

A repercussão no Amapá do início da ditadura militar no Brasil

A ditadura militar foi um regime autoritário de governo implementado pelos militares das Forças Armadas no Brasil após a deposição do Presidente **João Belchior Marques Goulart** – popularmente chamado de **Jango** – por meio do golpe de estado ocorrido em abril de 1964. Este regime subsistiu no plano nacional sustentado pelo **terrorismo de estado** até o ano de 1985, quando sucumbiu ante a autodeterminação do povo brasileiro e sua luta por democracia.

2.1 O contexto socioeconômico do Amapá na década de 1960

Figura 4: mapa do Brasil de 1969



Mapa da divisão política do Brasil em 1969. Autor desconhecido. Fonte: Internet – Site: <http://geosalta7.blogspot.com>

Durante a ditadura militar o **Amapá** foi um dos quatro territórios federais que integraram a divisão política-administrativa do país – os outros três foram: Fernando de Noronha, Rondônia e Roraima.

O seu isolamento geográfico – só acessável por aviões e barcos –, a forte presença do estado e de militares na sua administração desde a sua criação, a sua reduzida população e os interesses econômicos das elites locais permitiram um controle mais eficaz do governo sobre os seus habitantes, sendo que alguns destes responderam, como puderam, às ações governamentais de restrição das liberdades individuais e a outras formas de violações de direitos humanos naquele regime de exceção.

Os territórios federais – que no início foram chamados apenas de territórios – começaram a existir no Brasil a partir da república, quando no governo do Presidente **Francisco de Paula Rodrigues Alves** a região adquirida da Bolívia pelo **Tratado de Petrópolis (1903)** foi transformada no **Território Federal do Acre**, o primeiro do país.

Deste o início da sua existência, a administração destes entes federativos ficou a cargo da União e a nomeação de seus governadores a cargo do presidente da república, como competência privativa deste.

Depois do Acre, novos territórios federais só vieram a ser criados no Brasil na ditadura de **Getúlio Vargas** conhecida como **Estado Novo**, no período em que o mundo vivenciava os horrores da **Segunda Guerra Mundial (1939-1945)**, sendo um destes o **Território Federal do Amapá**, criado através do **Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943, em uma área de terras desmembrada do Estado do Pará**. A criação destes entes visava atender a **Política de Defesa Nacional** pelo povoamento, a integração e a guarda das regiões de fronteira do Brasil.

Figura 5: fotografia do Rio Amapari, interior do Amapá, na década de 1960



Fotografia de casas na margem do Rio Amapari, região central do Território Federal do Amapá, no ano de 1960. Autor desconhecido. Fonte: Internet - Portal do IBGE.

maioria de seus habitantes ainda morava na zona rural.

No início da década em que a ditadura militar foi implantada no Brasil – década de 1960 – o Amapá já contava com uma população ampliada se comparada com a existente no momento de sua criação, contudo a

O Anuário Estatístico de 1964 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aponta que em 1960 a população do Território era de 68.889 habitantes e nele existiam dezessete núcleos urbanos, dos quais apenas três tinham mais de um mil moradores: Macapá, Amapá e Clevelândia, na fronteira do Brasil com a Guiana Francesa. Uma considerável parcela da sua população era formada por caboclos, ribeirinhos, quilombolas e indígenas, que viviam da agricultura de subsistência, do extrativismo vegetal, da pecuária extensiva, da pesca e da caça de animais silvestres.

A sua economia era modesta e girava em torno de um parco comércio concentrado na capital Macapá, dos salários de servidores públicos e da extração de manganês pela **Indústria e Comércio de Minérios S. A. (ICOMI)**, empresa pertencente ao Grupo CAEMI, que minerava no interior do Território, na região da Serra do Navio, com a produção voltada para a exportação.

A produção agrícola vinha de pequenas roças feitas com o emprego da prática rudimentar da coivara, nas quais cultivava-se principalmente a mandioca para a fabricação de farinha, já o extrativismo vegetal concentrava-se na retirada de madeira para a construção de casas, na extração do látex da seringueira e na

coleta do açaí, da castanha do Brasil e de outras sementes oleaginosas como o murumuru, a andiroba, a copaíba e o pracaxi.

A pecuária era extensiva e consistia na criação em áreas abertas de pequenos rebanhos de bovinos, bubalinos, caprinos e ovinos. A energia elétrica ainda provinha de grupos geradores e o serviço de distribuição se restringia a algumas áreas da zona urbana. A vela de cera, o lampião e a lamparina a querosene eram as fontes mais comuns de iluminação para as famílias que habitavam na zona rural do Território e também para as mais pobres nas cidades.

Figura 6: fotografia do centro comercial de Macapá na década de 1960



Fotografia da Rua Cândido Mendes em 1960, principal rua do comércio de Macapá-AP. Autor desconhecido. Fonte: Site - www.porta-retrato-ao.blogspot.com

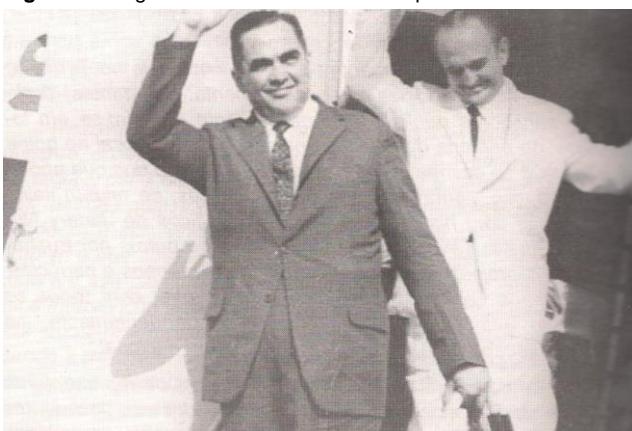
O núcleo urbano mais populoso era a cidade de **Macapá** que em 1960 contava com uma população de 27.585 habitantes. Nela existiam neste período

5.532 edificações, das quais apenas 4.512 tinham acesso à energia elétrica, 794 à água tratada e 725 à rede de esgoto. Não existiam penitenciárias e os detentos ficavam em uma cadeia pública conhecida como **Prisão do Beirô** que em 1962 mantinha, tão-somente, 14 pessoas custodiadas.

Em meio a uma massa de pessoas extremamente pobres que compunha a população do Território formou-se uma elite composta em sua maioria por pessoas da classe média, notadamente políticos, médicos, advogados, funcionários públicos, médios comerciantes e fazendeiros. Seus membros gozavam de prestígio social e adaptavam-se com muita facilidade à troca do comando territorial.

2.2 *O início da ditadura militar no Amapá*

Figura 7: fotografia do Governador do Amapá Terêncio Porto



Fotografia do Governador do Território Federal do Amapá Terêncio Furtado de Mendonça Porto (no primeiro plano, a esquerda) e do Deputado Federal eleito Janary Gentil Nunes (plano de fundo, a direita), em dezembro de 1962. Autor desconhecido. Fonte: Internet - acervo do historiador amapaense Nilson Montoril de Araújo.

Em abril de 1964, o Amapá encontrava-se sob a administração do Coronel do Exército **Terêncio Furtado de Mendonça Porto** que estava à frente do governo desde

novembro de 1962, quando fora nomeado governador do Território pelo Presidente da República João Goulart. Até a concretização do golpe de estado em abril de 1964 Terêncio estava alinhado com o projeto político de Jango, de quem era apoiador, mas não teve dificuldades nem pudor para aderir a nova ordem ideológica e ainda aproveitou-se do regime militar para perseguir opositores.

Figura 8: fotografia do Tenente Uadih Charone



Fotografia do Tenente Uadih Charone, que ocupou diversos cargos na administração do Território Federal do Amapá, desde o governo de Janary Nunes. Em abril de 1964 ele era o Diretor da Divisão de Segurança e Guarda (DSG) e Comandante da Guarda Territorial. Autor desconhecido. Fonte: Internet – Site: www.porta-retrato-ap.blogspot.com

dissidentes do golpe de 1964 no Amapá.

As ordens de prisão acabaram aumentando o desgaste da sua gestão pois o Tenente **Uadih Charone**, Diretor da Divisão de Segurança e Guarda (DSG) e Comandante da Guarda Territorial do Amapá, instituição responsável pela segurança pública no Território, questionou a legalidade delas e negou-se a cumpri-las, sublevando-se contra o governo.

Charone e alguns dos seus subordinados aquartelaram-se na Fortaleza de São José de Macapá, sede da Guarda Territorial, e lá permaneceram. Terêncio estava em Belém-PA quando o fato ocorreu, pois tinha ido prestar contas ao Comando Militar da Amazônia das suas ações em favor do governo golpista, visando agradar a este para garantir a sua permanência na gestão do Território.

O governador em exercício era **Orlando Sabóia de Barros** que, para mostrar eficiência, comunicou imediatamente não apenas ao titular do Executivo territorial como também ao comandante da 8ª Região Militar, aos ministros da Guerra e da Justiça e ao Conselho de Segurança Nacional (CSN), transformando um problema local em uma questão de segurança nacional.

O Comando do 26º Batalhão de Caçadores, sediado em Belém-PA, foi encarregado de resolver o problema e em 12 de maio de 1964 chegou a Macapá um avião C-47 da Força Aérea Brasileira (FAB) trazendo um contingente do Exército fortemente armado e sob o comando do Capitão **Francisco Moacyr Meier Fontenelle**. Do Aeroporto o grupo rumou para a Praça Barão do Rio Branco, onde uma parte dele desceu do caminhão que o transportava e isolou a área da residência governamental. O restante dos militares seguiu para a Fortaleza de São José para prender Charone. No local, foram recebidos sem resistência pelo tenente e seus apoiadores.

Como Charone era também o diretor da Escola Técnica de Comércio do Amapá e mantinha uma boa relação com os seus alunos, muitos destes resolveram se manifestar e prestar solidariedade a ele convocando a **União dos Estudantes dos Cursos Secundaristas do Amapá (UECSA)** para acompanhar a ação dos militares. O presidente da UECFA **José Figueiredo de Souza**, conhecido como **Savino**, foi até a Fortaleza de São José de Macapá acompanhado por um grupo de estudantes e de lideranças locais para tentar falar em favor do tenente, mas acabou detido, tendo sido liberado algumas horas depois.

Charone foi preso e exonerado, mas pouco tempo depois foi posto em liberdade. Ele Recorreu a instância superior e foi readmitido ainda em 1964, ano em que foi transferido, a pedido, para a Cidade de Belém-PA, para onde mudou-se com sua família, lá permanecendo até a sua morte em 26 de abril de 2016 aos 90 anos de idade. **A seu pedido, teve o corpo cremado e suas cinzas foram espalhadas por familiares no pátio central da Fortaleza de São José de Macapá.**

Figura 9: fotografia do Governador do Amapá Luiz Mendes da Silva



Fotografia do Marechal Castelo Branco (à esquerda), primeiro Presidente da República na ditadura militar, do General Luiz Mendes da Silva (no centro), primeiro Governador do Território Federal do Amapá nomeado na ditadura e João Cardoso (à direita), em 1966. Autor desconhecido. Fonte: Internet - acervo do historiador amapaense Nilson Montoril de Araújo.

Antes mesmo da chegada ao Amapá da força militar que prendeu Charone, Terêncio Porto foi exonerado pelo Marechal Castelo Branco em 07 de maio de 1964, data em que nomeou para governar o Território o General **Luiz Mendes da Silva**, que permaneceu no cargo de governador até 10 de abril de 1967.

Em 16 de maio daquele ano Mendes nomeou o Capitão **Francisco Moacyr Meier Fontenelle** para os cargos de Diretor da DSG e Comandante da Guarda Territorial, dando início a um período de perseguições e prisões arbitrárias dos opositores da ditadura militar no Amapá.

Percebe-se, assim, que o período inicial da ditadura militar no Amapá foi marcado por arbitrariedades e pela ação violenta de agentes do estado contra integrantes da pacata população local. Isso ainda prolongar-se-ia no tempo como veremos nos capítulos seguintes.

Após o governo de **Luiz Mendes da Silva (1964-1967)**, a ditadura militar prosseguiu no Território Federal do Amapá nos governos de **Ivanhoé Gonçalves Martins (1967-1972)**, **José Lisboa Freire (1972-1974)**, **Artur de Azevedo Henning (1974-1979)** e **Annibal Barcellos (1979-1985)**.

“Quando iniciou a Revolução ficou um ambiente meio pesado. E o governador, se não me engano, era o Terêncio Porto. Eu me candidatei a presidente da UECSA. O Charone foi chamado pelo governador pra ele prender o Amaury Farias e um outro cidadão lá de Amapá, o Elfredo Távora. Mandou prender os dois que eles não obedeceram a ordem dada pelo governador. Charone disse que não ia prender porque não havia razão. Não prendeu. Rebelou-se. O que ele fez? Aquartelou-se na fortaleza junto com os guardas territoriais”. (Relatório Final da Comissão Estadual da Verdade do Amapá – CEV-AP, 2017, p. 30)

O relato acima faz parte do depoimento que **José Figueiredo de Souza**, o **“Savino”**, prestou em 11 de novembro de 2014 aos membros da **Comissão Estadual da Verdade do Amapá (CEV-AP)**. O depoente esteve diretamente envolvido no episódio relatado, que marcou o início da ditadura militar no Amapá.

Sugestão para atividade de aprendizagem

Com base no conteúdo deste capítulo e no relato acima descrito, escreva uma redação dissertativa explanando o seu entendimento sobre o poder do estado, a legalidade e a ética, comparando o período histórico estudado com o presente no Brasil.

CAPÍTULO 3

A estrutura de repressão da ditadura militar no Amapá

O governo militar não encontrou amparo legal para os seus atos repressivos no ordenamento jurídico vigente que tinha na Constituição Federal de 1946, de caráter democrático, a sua delimitação; por isso ele criou o **ato institucional**, conhecido como **AI**, uma aberração jurídica que teve como função dar um ar de legitimidade às atrocidades praticadas em nome do estado. Para impor a ideologia do regime, ele fez uso do **terrorismo de estado**, por meio de uma estrutura de repressão, montada para violar direitos humanos.

Figura 10: fachada da antiga Intendência de Macapá em 1973



Fotografia da fachada do prédio da antiga Intendência de Macapá tirada em 1973. A edificação serviu como sede para o governo e para diversos órgãos da administração do Território Federal do Amapá. No período da ditadura militar ela abrigou a Secretaria de Segurança Pública e a Delegacia de Investigação e Captura (DIC). Autor desconhecido. Fonte: Internet – Site: www.porta-retrato-ap.blogspot.com

No Território Federal do Amapá, a repressão contra os opositores do regime efetivou-se, nos casos de rotina, a partir da DSG, que depois foi transformada na Secretaria de Segurança Pública, em que destacaram-se, pela truculência com a qual serviram aos propósitos da ditadura militar, figuras como o Capitão **Francisco Moacyr Meier Fontenelle**, o Coronel **Josemir Mendes de Souza**, o Secretário Coronel **Índio Machado** e o Delegado **Pedro da Costa Uchôa**.

O Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) era responsável, em âmbito local, pelas infrações de natureza política e atuava em articulação com a Polícia Federal. Dos órgãos de repressão das forças armadas, o Centro de Informações do Exército (CIE) teve uma intensa participação na estrutura repressiva, ao contrário do Centro de Informações da Marinha (CENIMAR) e do Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica (CISA), que não tiveram a sua atuação comprovada no Amapá. Como reflexo do que ocorreu no restante do país o itinerário das prisões políticas demonstra que os órgãos civis e militares trabalhavam de forma articulada para reprimir os opositores da ditadura.

Os presos políticos eram apresentados no Quartel do Exército, na Central de Polícia e na sede da Polícia Federal para serem encarcerados ou eram levados

para outras prisões na capital, como a Fortaleza de São José, a Delegacia de Investigação e Captura (DIC), a Delegacia do Bairro do Trem, a extinta Prisão do Beirô e, até mesmo, para o antigo Palácio do Setentrião, sede do governo do Território, onde existiam celas de cárcere. Nestes locais muitos habitantes do Amapá foram torturados por agentes públicos em razão de suas convicções políticas contrárias a ideologia do governo militar.

Figura 11: fotografia do portal da Fortaleza de São José de Macapá em 1960



Fotografia da entrada principal da Fortaleza de São José de Macapá em 1960. O monumento foi utilizado como prisão pelo governo durante a ditadura militar. Autor desconhecido. Fonte: Internet – Site: www.porta-retrato-ap.blogspot.com

Cabe destacar que a **Fortaleza de São José de Macapá** foi um dos principais locais de cárcere no Amapá, pois ela sediava o comando da Guarda Territorial, responsável

pelo policiamento ostensivo no Território, contudo, nem todos os presos políticos ficavam em prisões locais, alguns deles eram levados em aviões da FAB para prisões na cidade de Belém-PA.

A estrutura de repressão que funcionou no Amapá integrava um sistema nacional que foi montado pela ditadura no Brasil para atender aos seus fins. Este sistema era formado pelos seguintes órgãos: o Serviço Nacional de Informações (SNI), que chegou a ter mais de 300 mil informantes, 1 milhão de colaboradores e a fichar mais de 250 mil pessoas durante aquele regime de exceção; a Polícia Federal; as polícias estaduais – que foram militarizadas –; a Divisão de Segurança e Informação (DSI), que funcionava nos ministérios; a Assessoria de Segurança e Informação (ASI), que funcionava em outros órgãos da administração; o Departamento de Ordem Política e Social (DOPS) que, criado na década de 1920, já havia servido ao Estado Novo e na ditadura militar passou a ser usado como centro de tortura, com sede nas unidades federativas do país; o Centro de Informações do Exército (CIE); o Centro de Informações da Marinha (CENIMAR); o Centro de Informações de Segurança da Aeronáutica (CISA); o Destacamento de Operações e Informações do Centro de Operações e Defesa Interna (DOI-CODI), que funcionava em cada uma das regiões militares e era subordinado ao Comando Regional do Exército.

As forças policiais e militares eram articuladas pelo Sistema de Segurança Interna (SIS-SEGIN).

Todos estes órgãos formaram um complexo sistema de repressão que funcionava a partir das informações obtidas pelo SNI em articulação com o CIE, CENIMAR, CISA e DOPS. Além disso, o governo mais que dobrou o contingente de militares das forças armadas, que passou de 114.000 para mais de 300.000 entre os anos de 1964 e 1968.

Figura 12: manifestantes em frente ao Comando Geral da PM do Amapá



“Centenas de pessoas se reuniram em um ato pacífico nesta terça-feira (22), em frente ao Comando-Geral da Polícia Militar (PM), Zona Sul de Macapá, segurando cartazes e aos gritos de “vidas negras importam” e “justiça”. O ato foi motivado após um policial dar um soco no rosto da pedagoga negra Eliane do Espírito Santo, de 39 anos, durante uma abordagem.

A agressão aconteceu em frente à casa dela, na Zona Norte da capital, na sexta-feira (18). Ela prestou depoimento à corregedoria da PM na manhã desta terça-feira e, pela tarde, compareceu ao protesto que cobrava justiça contra os casos de violência policial no Amapá”.

A imagem e os fragmentos do texto acima foram retirados da reportagem **“Agressão de pedagoga negra por PM motiva ato contra violência policial e racismo no Amapá”**, de autoria do repórter Caio Coutinho e publicada no Portal G1 AP, em 22/09/2020, disponível na Internet, através do link: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2020/09/22/agressao-de-pedagoga-negra-por-pm-motiva-ato-contra-violencia-policial-e-racismo-no-amapa.ghtml>

O fato relatado soma-se a diversos outros que comumente ocorrem no país e traduz a truculência comum nas abordagens feitas por policiais no Brasil, sobretudo pelos militares, que ainda apresentam em suas ações características próprias do período de vigência da ditadura militar.

Sugestão para atividade de aprendizagem

Formem grupos com 3 ou 4 componentes. Cada grupo deverá discutir, internamente, sobre o que foi tratado neste capítulo e as informações contidas acima para criar e encenar uma pequena peça teatral, expressando as conclusões dos seus integrantes.

CAPÍTULO 4

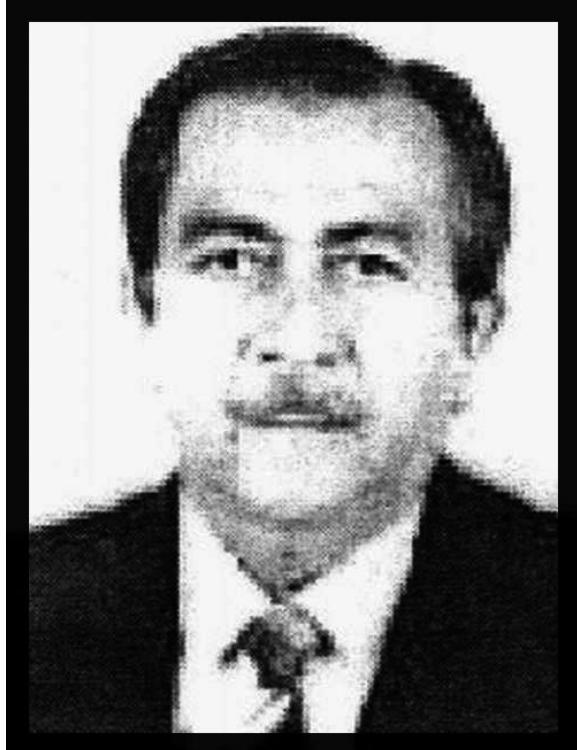
A violação de direitos humanos pela ditadura no Amapá

Desde o início da ditadura militar no Brasil o governo passou a perseguir seus opositores fazendo uso do **terrorismo de estado**, por meio da sua estrutura de repressão, para impor a ideologia do regime pela violência, o que resultou na violação de direitos humanos de milhares de pessoas e em crimes contra a humanidade, manifestados através da intervenção e controle da vida privada dos indivíduos, das ameaças, das detenções e prisões arbitrárias, do exílio forçado, da tortura (psicológica, moral e física), da violência sexual e dos homicídios com a ocultação de cadáveres.

A tortura e a violência sexual foram realizadas através de práticas como: exposições ao frio, pancadas, pau-de-arara, choques elétricos, injeções subcutâneas de produtos químicos, sufocamentos, queimaduras, afogamentos, mutilação de órgãos genitais, empalamentos e estupros.

No Território Federal do Amapá jornalistas, servidores públicos, sindicalistas, estudantes, políticos e pessoas comuns do povo foram perseguidos pelo governo na ditadura militar, sendo que muitos acabaram sendo submetidos a prisões arbitrárias e/ou a alguma forma de tortura.

Figura 13: fotografia do jornalista José A. de Mont'Alverne



Fotografia do jornalista José Araguarino de Mont'Alverne, um dos fundadores do jornal A Folha do Povo, que fazia oposição ao governo do Território Federal do Amapá no início da ditadura militar. Autor desconhecido. Fonte: Internet – Site: www.porta-retrato-ap.blogspot.com

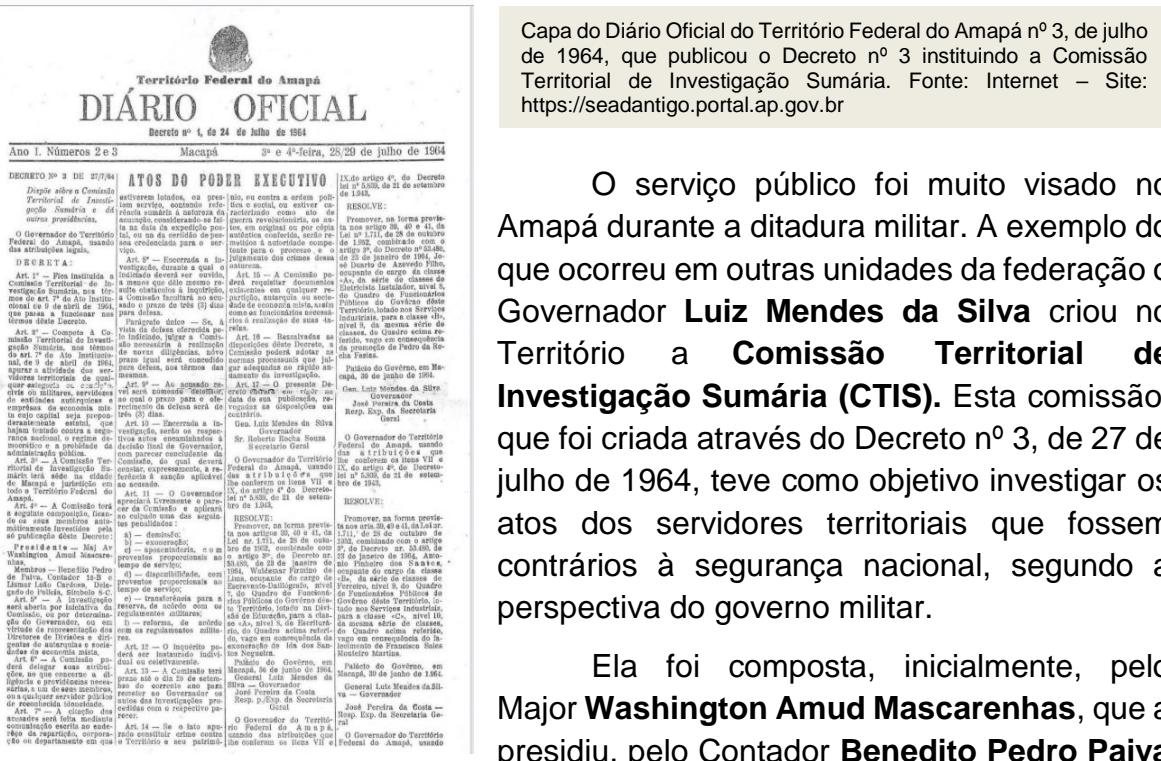
Desde o início daquele regime de exceção o governo territorial passou a intervir na imprensa independente local, mandando prender jornalistas e cerceando a liberdade de informação dos habitantes do Território.

Em abril de 1964 o Governador **Terêncio Furtado de Mendonça Porto** determinou, verbalmente, ao Delegado de Polícia **José Alves** que este interviesse no jornal **A Folha do Povo**, entretanto, a oitiva dos jornalistas daquele periódico **José Araguarino de Mont'Alverne e Amaury Guimarães Farias** acabou comprometendo o gestor

territorial, pois os questionamentos feitos pelo primeiro inquerido sobre as razões das interrogações e as respostas do delegado a ele foram registradas no termo de depoimento, fornecendo uma prova escrita da intervenção ilegal no jornal, da solidariedade de Terêncio a Jango e da inocência dos depoentes, mas, como desfecho, foi ordenada a prisão de ambos os jornalistas, bem como a do empresário **Leopoldo Teixeira**, conhecido como **Teixeirinha**, este último por, posteriormente, tentar levar uma cópia do citado termo de depoimento para a cidade de Belém-PA, onde tentou buscar ajuda para combater as arbitrariedades que estavam ocorrendo no Amapá, contudo acabou detido logo que desembarcou no Aeroporto Val-de-Cãns.

A intervenção no jornal **A Voz Católica** ocorreu com a designação de um censor para controlar o que seria publicado. O Professor **Antônio Munhoz Lopes** recebeu a incumbência de examinar todas as matérias daquele periódico antes da sua publicação a fim de identificar falas, teoricamente, subversivas. Sobre isso, o jornalista e cronista amapaense **Hélio Guarany Pennafort**, que presenciou os fatos, revelou uma curiosidade: por ter um espírito liberal e ser contrário à repressão imposta pelo governo, a quem serviu por obrigação como servidor público, Munhoz acabava permitindo a circulação do jornal, apenas com uma tarja preta ao lado do título da matéria com a frase “Edição Censurada”.

Figura 14: capa do Diário Oficial do T. F. do Amapá nº 3



O serviço público foi muito visado no Amapá durante a ditadura militar. A exemplo do que ocorreu em outras unidades da federação o Governador **Luiz Mendes da Silva** criou no Território a **Comissão Territorial de Investigação Sumária (CTIS)**. Esta comissão, que foi criada através do Decreto nº 3, de 27 de julho de 1964, teve como objetivo investigar os atos dos servidores territoriais que fossem contrários à segurança nacional, segundo a perspectiva do governo militar.

Elá foi composta, inicialmente, pelo Major **Washington Amud Mascarenhas**, que a presidiu, pelo Contador **Benedito Pedro Paiva** e pelo Delegado de Polícia **Lismar Leão Cardoso**, que contaram com poderes para devassar, indiscriminadamente, o serviço público local e identificar os servidores tidos como subversivos. Em agosto de 1964 a **CTIS** apresentou o seu

e pelo Delegado de Polícia **Lismar Leão Cardoso**, que contaram com poderes para devassar, indiscriminadamente, o serviço público local e identificar os servidores tidos como subversivos. Em agosto de 1964 a **CTIS** apresentou o seu

relatório ao governador, resultando no indiciamento e prisão de 23 servidores territoriais.

A CTIS deveria encerrar as suas atividades com a apresentação do relatório, contudo, em 8 de setembro de 1964 ela foi recomposta e funcionou ainda por mais algum tempo, desta vez foram nomeados como membros o Advogado **José Rufino Ribeiro**, o Promotor Público **Edson Gomes Corrêa** e o servidor territorial aposentado **Floriano D'Horta Waldeck**. Com base na investigação realizada pela **CTIS** do Território Federal do Amapá o Presidente Castelo Branco aposentou, compulsoriamente, 1 servidor público e demitiu outros 25 no dia 7 de outubro de 1964.

Os trabalhadores do setor privado também foram fustigados na ditadura. O governo territorial intervaiu nos sindicatos destituindo diretorias, perseguindo, vigiando, investigando, prendendo e torturando sindicalista como aconteceu com **Jorge Fernandes Ribeiro**, o “**Jorge Padeiro**”, do Sindicato dos Trabalhadores da Indústria de Panificação e Confeitaria e com **Raimundo Pereira Duarte**, conhecido como “**Periquito**”, do Sindicato dos Estivadores do Território Federal do Amapá. O primeiro foi para o cárcere na Fortaleza de São José de Macapá e o segundo foi enviado para a cidade de Belém-PA, por seus posicionamentos políticos contrários ao regime militar.

Figura 15: fotografia de estudantes membros da UECSA



Fotografia de membros da União dos Estudantes dos Cursos Secundários do Amapá (UECSA) na década de 1960. Autor desconhecido. Fonte: Internet – Site: www.porta-retrato-ap.blogspot.com

secundaristas, pois na época não existiam cursos superiores no Território e os interessados em prosseguir com os estudos eram obrigados a partir para outras cidades como Belém, no Pará, local mais próximo onde tais cursos eram ofertados.

A UECSA era a entidade de maior representatividade desse grupo, ela mantinha entre os seus membros duas correntes divergentes que disputavam a liderança. Uma parte de seus integrantes tinha simpatia pelo golpe de 1964, isso justifica-se no fato de o sistema público de ensino ter como clientela um grande número de filhos e filhas de servidores públicos territoriais, bem como, por haver uma intensa propaganda governamental ufanista realizada junto às escolas. A outra parte dos seus membros posicionou-se contra a repressão imposta pelo regime.

Os integrantes desta última corrente foram classificados como subversivos e passaram a ser perseguidos pelo governo, que logo no início da ditadura tomou a sede da UECSA e instalou no local um departamento da Polícia Federal. O falecido Professor **Guilherme Jarbas Barbosa de Santana** (o último da esquerda para a direita na foto acima) afirmou que quase toda a liderança do movimento estudantil amapaense foi investigada e detida pelos militares nesse período.

É certo, porém, que nenhum outro grupo foi tão perseguido pelo governo na ditadura militar quanto os membros do ilegal e clandestino Partido Comunista Brasileiro (PCB), que no Amapá teve representação desde meados da década de 1950, com inserção no movimento sindical. Seus integrantes concentravam-se na capital Macapá e dado ao reduzido tamanho da população local foram facilmente identificados, monitorados, presos e torturados por agentes do estado.

Figura 16: fotografia de Francisco das Chagas Bezerra, o “Chaguinha”



Fotografia de Francisco das Chagas Bezerra, o “Chaguinha”, homem simples, de pouco estudo e muita consciência política. Foi filiado ao Partido Comunista Brasileiro e preso político no período da ditadura militar no Amapá. Autor desconhecido. Fonte: Internet – site: www.porta-retrato-ap.blogspot.com

Um destes militantes do PCB foi o comerciante cearense **Francisco das**

Chagas Bezerra, conhecido como “**Chaguinha**”, homem simples, mas com uma grande consciência política, que trabalhava como vendedor autônomo e circulava pelas ruas de Macapá com o seu carrinho de mão comercializando mudas de plantas. Seu posicionamento contrário à ditadura militar inspirou muitos jovens a lutarem contra a repressão imposta pelo governo. Além de “Chaguinha”, também militavam naquele partido **Jorge Fernandes Ribeiro**, o “**Jorge Padeiro**”, **Osmar Nascimento**, **Nehemias Monteiro da Costa**, **José Mascarenhas**, **Altino Nasiaseno dos Santos**, **Francisco Gomes Pereira**, **Calixto de Moraes Acácio** e **Antônio Alexandre Gomes**, entre outros.

A clandestinidade do PCB era incompatível com o tamanho da população de Macapá, pois quase todo mundo se conhecia e as informações chegavam com facilidade aos ouvidos do governador, tornando impossível o anonimato de seus membros e simpatizantes.

Apesar de não se ter conhecimento de mortos e desaparecidos políticos no Amapá durante a ditadura militar, as prisões arbitrárias e as torturas ocorreram com uma certa frequência, sendo certo que a prisão, em si, já era uma forma de tortura se considerarmos os locais insalubres onde estas ocorriam como o cárcere da

Fortaleza de São José de Macapá, que fora projetado para o uso no período colonial, mas, além disso, tem-se relatos de não fornecimento de alimento para os presos, terrorismo com gritos e ameaças de morte, surras com arames e espancamentos com socos, chutes e pontapés.

Não é possível dizer quantas pessoas foram vítimas diretas da ditadura militar no Brasil, pois fatores como a extensão territorial do país, o isolamento geográfico de algumas regiões como o Amapá, a falta de registros e a escassez dos meios de comunicação na época tornam impossível essa contagem, contudo, alguns números foram levantados e podemos citá-los aqui.

A Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos, vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania do Governo Federal, estimou que, apenas nos primeiros meses da ditadura, cerca de 50 mil pessoas tenham sido detidas no país e em todo o período 10 mil tenham vivido no exílio.

Figura 17: imagem de panfletos atirados ao chão em manifestação popular



Fotografia de autoria de Tânia Rêgo tirada no ato em memória das mulheres vítimas da ditadura militar, em frente ao 1º Batalhão de Polícia do Exército, onde funcionou o Doi-Codi, na cidade do Rio de Janeiro, publicada em 02/05/2016. Fonte: Internet – Site: <https://agenciabrasilebc.com.br>

O Projeto Brasil: Nunca Mais sistematizou as informações contidas em mais de 1 milhão de páginas de 707 processos

do Superior Tribunal Militar, do período 1964-1979, e constatou que 7.367 pessoas foram processadas judicialmente, 10.034 foram investigadas em inquéritos, 4 foram condenadas a pena de morte, 130 foram banidas do território nacional, 4.862 tiveram os seus direitos políticos e mandatos cassados, 6.592 militares contrários ao governo foram punidos e 245 estudantes foram expulsos das universidades.

A Comissão Nacional da Verdade (CNV), instalada em 2012 para apurar as graves violações de direitos humanos cometidas pelo governo na ditadura militar, constatou 434 mortes e desaparecimentos de pessoas por agentes do estado durante o período. Dos 224 mortos 33 eram desaparecidos que tiveram o seu lugar de sepultamento encontrado. 210 pessoas ainda permanecem sumidas.

Finalmente, cumpre esclarecer que as vítimas da ditadura militar não se restringem a moradores das cidades. As populações não urbanas como **camponeses, quilombolas, ribeirinhos e indígenas também foram afetadas pelas ações e/ou omissões do governo**, sobretudo a partir da década de 1970,

quando as políticas estruturais do estado, como a construção da Rodovia Transamazônica e a implantação dos grandes projetos de mineração na Amazônia promoveram e/ou estimularam a expropriação, o esbulho e a grilagem de terras, tradicionalmente ocupadas por estes grupos.

Figura 18: fotografia dos indigenistas irmãos Villas-Bôas e indígenas



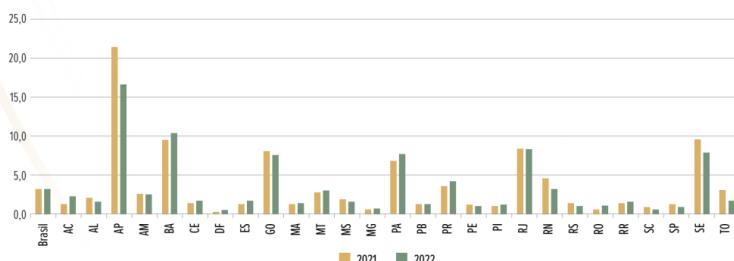
Fotografia de indígenas reunidos com os indigenistas irmãos Villas-Bôas no Parque Nacional do Xingu para denunciar a invasão de suas terras no ano de 1974. Autor desconhecido. Fonte: Internet – Site: <https://www.ihu.unisinos.br>

Como efeito disso, muitos integrantes dessas populações perderam a vida no período. A CNV estimou que 8.350 indígenas foram mortos neste processo.

No Território Federal do Amapá, a instalação da Companhia Jari Florestal e Agropecuária Ltda. em 1967 e da Amapá Florestal e Celulose S.A. (AMCEL) em 1976 causaram a expropriação das terras ocupadas pelas populações camponesas das áreas doadas pelo governo militar para que estas empresas efetassem o plantio, em larga escala, de *pinus* e *eucalipto* com a produção destinada ao mercado externo.

Figura 19: gráfico de mortes por policiais no Brasil em 2021 e 2022

Taxas de mortes decorrentes de intervenções policiais
2021 - 2022



Fonte: Secretarias Estaduais de Segurança Pública e/ou Defesa Social; Instituto de Segurança Pública/RJ (ISP); Polícia Civil do Estado do Amapá; Polícia Civil do Distrito Federal; Polícia Civil do Estado de Roraima.

O gráfico acima foi publicado no Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023 e demonstra que nos anos de 2021 e 2022 o Estado do Amapá teve os maiores índices de mortes por intervenção policial no Brasil.

Sugestão para atividade de aprendizagem

Considerando o que foi tratado no primeiro e neste capítulo, bem como as informações contidas no gráfico acima, formem grupos com 3 ou 4 componentes para identificar nas ações de agentes do estado do período da ditadura militar e nas do presente quais direitos humanos foram/são, comumente, violados. Cada grupo deverá escrever um texto com as suas conclusões e depois apresentá-lo para o restante da turma.

CAPÍTULO 5

Movimentos de resistência à ditadura militar no Amapá

Figura 20: vista aérea da cidade de Macapá na década de 1970



Fotografia da vista aérea da cidade de Macapá-AP na década de 1970. Autor desconhecido. Fonte: Internet – Site: www.porta-retrato-ap.blogspot.com

No Território Federal do Amapá as manifestações de resistência à ditadura militar se concentraram na capital, Macapá, centro econômico local e que abrigava – e abriga – a maior população urbana desta unidade da federação, contudo esta

resistência não ocorreu de forma contundente, explícita e organizada como nos grandes centros urbanos do país.

Com exceção do episódio de rebelião do Tenente **Uadih Charone** e de uma parcela da Guarda Territorial relatado no capítulo 2 deste livro, os atos de resistência à ditadura militar no Amapá foram mais simbólicos do que físicos e isso pode ser explicado pela presença de alguns fatores como o isolamento geográfico do Território, que impedia uma sintonia com o que ocorria nas metrópoles brasileiras, o reduzido número de sua população, que inviabilizava o anonimato dos opositores do regime e a existência de uma elite local conivente e interesseira, empenhada em manter os seus privilégios.

Com isso, o governo não teve dificuldades para exercer o controle político e social, contudo, a resistência dos amapaenses pôde ser observada nos atos de alguns servidores públicos, na resiliência dos praticantes da política partidária clandestina, que mantiveram suas convicções, mesmo com a perseguição dos governantes, nos protestos oriundos do jornalismo independente, nas ações protagonizadas por parte da juventude, que demonstrou o seu desagrado com a repressão através dos cabelos compridos masculinos, da grafite, das pichações de palavras de ordem nos muros e paredes e na poesia dos compositores locais, que criticaram o autoritarismo oriundo da ditadura através das letras das músicas apresentadas nos festivais amapaenses da canção.

Esses modestos atos de resistência acentuaram-se no Amapá a partir do incremento da repressão no governo do General **Ivanhoé Gonçalves Martins**,

nomeado governador do Território pelo Marechal **Artur da Costa e Silva** em 10 de abril de 1967 e que ficou no cargo até 6 de outubro de 1972.

Figura 21: fotografia do Governador do Amapá Ivanhoé Gonçalves Martins



Fotografia do General Ivanhoé Gonçalves Martins (em pé, com óculos escuros). Ele foi o segundo gestor nomeado pelo governo militar. Autor desconhecido. Fonte: Internet – Site: www.porta-retrato-ap.blogspot.com

Ivanhoé foi o último representante do Exército a gerir o Território no período da ditadura militar, pois, aparentemente, houve uma espécie de acordo entre as instituições integrantes das forças armadas e a partir da

década de 1970 cada um dos territórios federais teve o seu governante indicado por uma das forças militares brasileiras, hipótese em que o Amapá ficou sob a responsabilidade da Marinha do Brasil, pois dela vieram os seus três últimos governadores.

Já no início do seu mandato ele rompeu com o ex-governador do Território **Janary Gentil Nunes**, figura importante no cenário político local por ter sido o primeiro a governar o Amapá e o que por mais tempo esteve à frente da sua administração (de 1944 a 1956), o qual conseguiu desenvolver um projeto político de poder sustentado pelas realizações do seu governo, que ficou conhecido como “**Janarismo**”.

Ivanhoé não aceitou a interferência deste nas questões governamentais internas e teve início uma disputa política que levou a derrota de Janary para o Professor **Antônio Cordeiro Pontes**, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), na eleição para o cargo de deputado federal, ocorrida em 1970. **Esta derrota marcou o fim do Janarismo.**

Durante o seu governo, teve início no Brasil os chamados “**anos de chumbo**” (1969-1974), período de maior repressão da ditadura, que no Amapá teve na imprensa clerical um dos meios de resistência. A rádio Educadora São José e o jornal A Voz Católica, ambos pertencentes à Igreja Católica, tinham em seus quadros dirigentes descontentes com o regime militar como os Padres **Jorge Basile, Vítorio Galianni e Caetano Maiello**, estes protegiam estudantes, artistas e jornalistas, dando-lhes espaço, com liberdade de expressão, para que pudessem expor seus pensamentos. Entre os que fizeram um bom uso destes espaços para

protestar contra o sistema repressor estavam **Bonfim Salgado, Elson Martins e Odilardo Lima**.

Os jovens foram muito visados pelo governo neste período. Dizem que Ivanhoé odiava os cabeludos e os agentes do estado os perseguiam apenas pela sua aparência. Alguns desses jovens participantes do movimento estudantil pela UECSA e pela **Juventude Estudantil Católica (JEC)** protestaram, ainda que de forma tímida, contra a ditadura militar. Os integrantes desta última promoviam pichações contra o regime usando a cera das velas encontradas dentro das igrejas católicas de Macapá.

Outro grupo de jovens que reagiu à ditadura foi a **Juventude Oratoriana do Trem (JOT)**. Seus membros saiam à noite com suas bicicletas pelas ruas de Macapá para apedrejar sedes de órgãos públicos, depredar veículos oficiais, quebrar placas de sinalização e lâmpadas de iluminação públicas, não como vandalismo gratuito, mas como formas de protesto contra a repressão imposta pelo regime militar. Eles também protestavam contra o governo por meio da grafite e das pichações nos muros das residências.

Figura 22: fotografia de membros do Clã do Laguinho em 1972



Fotografia de membros do Clã Liberal do Laguinho tirada em novembro de 1972. Autor desconhecido. Fonte: Internet – Site: www.porta-retrato-ap.blogspot.com

Existiu, ainda, o **Clã Liberal do Laguinho**, formado por jovens ligados à Igreja Católica daquele bairro. Seus membros se reuniam para conversar e discutir sobre questões

artísticas, religiosas, científicas e para promover eventos musicais, em que músicas de protesto, censuradas pelo governo, eram cantadas. Nestes eventos também eram apresentadas canções autorais, com letras que valorizavam as coisas da terra e protestavam contra a ditadura. O Clã tinha cerca de 70 membros, entre os quais, **Fernando Pimentel Canto**, que viria a ser referência como compositor e escritor no Amapá e **João de Deus Filho**. Ambos chegaram a ser presos por suposta subversão.

A partir de 1969 os cantores e compositores locais começaram a organizar os festivais amapaenses da canção, que ocorreram ainda nos anos de 1970, 1971, 1972 e 1975, inspirados nos festivais nacionais. Estes eventos também oportunizaram aos participantes descontentes com o governo manifestarem a sua resistência à ditadura por meio da música, contudo, as canções que traziam na letra

mensagens de protesto contra o regime militar acabavam sendo vetadas pela censura, como ocorreu com a vice-campeã do IV Festival em 1972 “**Devaneio**”, de autoria de **Fernando Canto**.

A censura foi uma estratégia do governo, utilizada em âmbito nacional, para tentar calar os opositores do regime militar através do controle daquilo que era publicado, divulgado, exibido e posto em circulação, cujos conteúdos eram analisados, previamente, e os considerados subversivos e/ou contrários à moral e aos bons costumes acabavam sendo identificados e proibidos, com base nos dispositivos da Lei nº 5.250, de 9 de fevereiro de 1967 (**Lei de Imprensa**), do Decreto-Lei nº 898, de 29 de setembro de 1969 (**Lei de Segurança Nacional**) e do Decreto-Lei nº 1.077, de 26 de janeiro de 1970 (**Lei de Censura**).

A divulgação da informação jornalística, da produção intelectual e artística, por todos os meios de comunicação, dependiam da verificação prévia de seu conteúdo, que era realizada por censores lotados nas redações dos jornais, revistas, editoras e na Divisão de Censura do Departamento de Polícia Federal em Brasília-DF.

Figura 23: imagem de texto censurado na ditadura militar

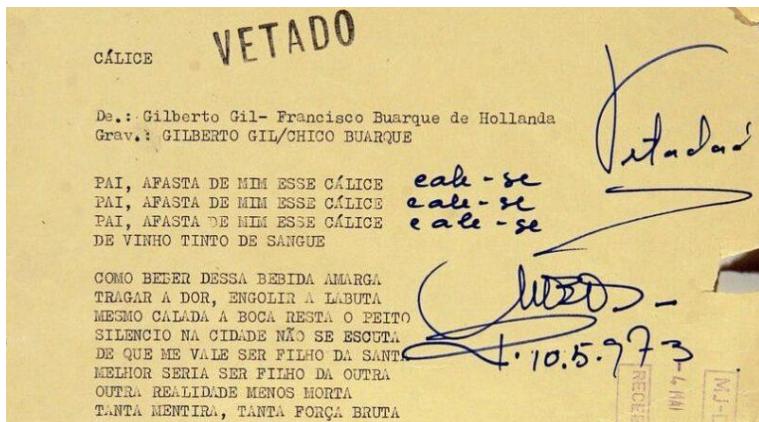


Imagem de parte do original censurado da letra da música Cálice, composta por Gilberto Gil e Chico Buarque de Holanda em 1973. Fonte: Internet - Página do governo federal.

A censura também era aplicada aos espetáculos públicos e às programações de rádio e televisão. Os autores ou responsáveis

pela produção de material de protesto poderiam até ser expulsos do país. Os artistas **Chico Buarque de Holanda**, **Gilberto Gil** e **Caetano Veloso**, os intelectuais **Darcy Ribeiro**, **Fernando Henrique Cardoso** e **Florestan Fernandes**, os políticos **Leonel Brizola** e **Luís Carlos Prestes** são exemplos de pessoas que foram expulsas do Brasil por manifestarem-se contra a ditadura militar.

As modestas ações de resistência ao regime militar no Amapá não se comparam ao que aconteceu nos grandes centros urbanos do Brasil. A repressão imposta pelo governo, sobretudo após a edição do **Ato Institucional nº 5**, de 13 de dezembro de 1968, provocou reação em parte da população brasileira, sobretudo em integrantes de alguns grupos como estudantes, trabalhadores, políticos, artistas e intelectuais. Nas cidades formaram-se dezenas de organizações de combate à ditadura, inclusive com a luta armada e a prática de guerrilha como a **Ação Libertadora Nacional (ANL)** e a **Vanguarda Popular**.

Revolucionária (VPR), além do **Partido Comunista do Brasil (PCdoB)**. Também surgiram líderes dessa resistência como **Carlos Marighella**, ex-deputado federal da Bahia pelo **Partido Comunista Brasileiro (PCB)** e um dos fundadores da ANL e **Carlos Lamarca**, ex-capitão do Exército, que desertou para lutar como um dos comandantes da VPR.

Os membros desta resistência travaram uma luta desigual contra as forças do governo e muitos acabaram sucumbindo ante o aparato do estado. Nas palavras do General **Adyr Fiúza de Castro**, chefe do DOI-CODI do Rio de Janeiro-RJ nos anos 70, para os militares: "[...] foi a mesma coisa que matar uma mosca com um martelo-pilão" (D'ARAUJO, 1994, p. 76 *apud* NAPOLITANO, 2021, p. 122), martelo este que acabou matando líderes como **Marighella** e **Lamarca**, cujas mortes inspiraram outros a lutarem por liberdade no país.

De outro lado, o governo buscava obter apoio popular ao regime militar utilizando-se dos meios de comunicação da época para veicular, de forma massificada, propagandas favoráveis a si como a divulgação do suposto "milagre econômico" que, numa intrigante coincidência, teria ocorrido no período dos "anos de chumbo" e consistido em um aumento das taxas de crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) nacional acima de 10% ao ano, sendo que tais índices eram apurados por órgãos governamentais.

As propagandas oficiais também veicularam *slogans* de cunho nacionalista como: "Brasil: ame-o ou deixe-o!", "Pra frente Brasil", "Quem não vive para servir ao Brasil, não serve para viver no Brasil", todos pensados para despertar no receptor um sentimento de patriotismo e aquiescência ao regime militar.

Colorado

É um sonho em preto e branco
onde a gente não percebe
o equilíbrio de uma cor

Colorado

é voltar do paraíso
mergulhado em turbilhão

Girando, girando

Descobrindo a solidão

Porém

meu mundo é riscado
Por lápis, facas e aviões
Viajo em devaneio
Nas trevas, penumbra e na luz

Sempre montado nas nuvens
Que dissipam quando caio
Num solo de algodão
Ah! que se transforma em lama
Levando todo meu lixo
Para o esgoto longínquo
Cheio de podridão

Ah! Meu sonho
Meu sonho colorido

Risco o céu, risco o mar
Risco o mundo e o infinito
Risco o amor, o papel
Risco o mapa e sentimentos

Letra da música “Devaneio”, composta e interpretada por Fernando Canto no IV Festival Amapaense da Canção de 1972.

Sugestão para atividade de aprendizagem

Formem grupos com 3 ou 4 componentes para discutir sobre o conteúdo deste capítulo e sobre a mensagem contida na letra da música acima. Cada grupo deverá pesquisar e apresentar para o restante da turma uma canção nacional de protesto contra a ditadura militar.

CAPÍTULO 6

“Operação Engasga”: o inimigo inventado

O governo militar usou várias estratégias para justificar o **terrorismo de estado** e tornar aceitável a ideologia do regime. Uma dessas estratégias foi colocar a opinião pública contra os opositores da ditadura, para isso, fraudou documentos e forjou atentados, atribuindo a autoria aos dissidentes para os enquadrar na Lei de Segurança Nacional (LSN) da época como subversivos e terroristas. Essa foi uma tática promissora para punir os membros da resistência, que responderam como bodes expiatórios por sua reação à repressão.

No Amapá, o uso desta tática ocorreu em Macapá e foi eficaz em razão da ingenuidade comum da maior parte de sua população. O governo encontrou um campo fértil no imaginário popular local, povoado pela crença na existência de seres míticos como o “curupira” e a “matinta pereira” e não teve dificuldade para implantar a ideia de que os comunistas eram seres perniciosos, dotados de superpoderes e buscavam subverter a ordem estabelecida pelo regime militar.

Em março de 1972, ainda no governo de **Ivanhoé Gonçalves Martins**, correu um boato na cidade que uma mulher loira distribuía, gratuitamente, bombons envenenados para as pessoas. Tratar-se-ia de uma comunista disfarçada que objetivava provocar a desordem social. Em novembro daquele ano, já na administração do Capitão de Mar e Guerra **José Lisboa Freire**, um outro boato foi espalhado pelo governo de que os comunistas teriam colocado veneno em um dos tanques da única estação de tratamento de água de Macapá, mas a população teria sido salva pelo governo, que descobriu a ação a tempo de impedir que uma tragédia acontecesse.

Figura 24: imagem de exemplares do Jornal Folha do Norte de 1973



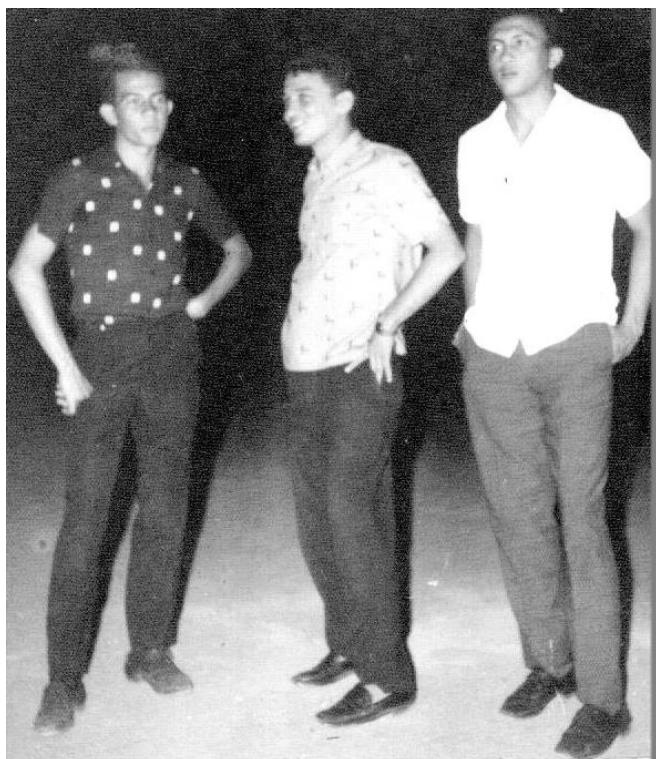
Imagem de exemplares do Jornal Folha do Norte, edições de 01 e 07 de junho de 1973, com matérias sobre os estrangulamentos em Macapá-AP. Fonte: Relatório Final da Comissão Estadual da Verdade do Amapá (CEV-AP).

Contudo, o caso mais marcante destas fraudes ocorreu em 1973 e ficou conhecido como “engasga-engasga” ou apenas “engasga”. Tudo começou quando em maio daquele ano algumas mulheres procuraram a polícia e a rádio Educadora São José de

Macapá afirmando que foram vítimas de agressões por parte de um homem encapuzado, que teria tentado estrangulá-las. Outros episódios semelhantes foram relatados e no mês de junho as ocorrências ganharam as manchetes dos jornais, levando o terror à população. A tensão agravou-se, ainda mais, pelos estranhos cortes de energia elétrica que passaram a ocorrer, quase todas as noites, por volta das vinte e duas horas, horário em que os alunos saiam das escolas, deixando a cidade no escuro e favorecendo o clima de histeria. Relatos, naturalmente alterados pela transmissão “boca à boca” e pela mente fértil dos interlocutores, davam conta que o engasgador tinha molas potentíssimas em seus calçados, capazes de impulsioná-lo à altura de dez metros por cima dos muros, quintais e casas, facilitando a sua fuga, bem como fazia uso de uma substância secreta que o tornava invisível aos olhos e poderia ver no escuro, usando óculos especiais.

O governo não tardou para anunciar que o engasgador ou os engasgadores seria(m) comunista(s) e a culpa recaiu sobre os opositores da ditadura militar no Amapá. Cerca de 28 suspeitos foram presos, sendo que alguns destes chegaram a ser torturados e transferidos para a cidade de Belém-PA. Entre os presos estavam **Francisco das Chagas Bezerra**, o “**Chaguinha**”, **João Capiberibe**, **Isnard Lima Filho**, **Olivar Cunha**, **Paul Lerrouge**, **Odilardo Lima**, **Jorge Fernandes Ribeiro**, o “**Jorge Padeiro**” e o seu filho **Alexandre Fernando Ribeiro**. Este último chegou a ser baleado na perna pela polícia e o seu pai acabou falindo em decorrência dos falsos boatos que foram espalhados a respeito dele. “Jorge Padeiro” teve que fechar a padaria da qual era dono, pois a população deixou de comprar no local, acreditando que ele estava vendendo pães envenenados.

Figura 25: fotografia de Meton Jucá Júnior e amigos



Fotografia dos jovens Meton Jucá Júnior (de camisa escura), Ernani Marinho (no meio) e Waldir Carrera (a direita) em 1980. Autor desconhecido. Fonte: Internet – Site: www.porta-retrato-ap.blogspot.com

Nada foi encontrado que confirmasse a existência do(s) engasgador(es) ou que ligasse os suspeitos presos aos eventos relatados, obrigando o governo a mandar libertá-los.

Anos depois, o servidor público **Meton Jucá Júnior**, que na época era um jovem combativo à ditadura militar em Macapá, razão pela qual foi diversas vezes preso no período do “engasga-engasga”, relatou à **Comissão**

Estadual da Verdade do Amapá (CEV-AP) que tudo tinha sido planejado pelo governo local, por meio da Secretaria de Segurança Pública, comandada pelo Coronel **Índio Machado**. O planejamento da chamada “Operação Engasga” teria contado com a assessoria de oficiais da Polícia Militar do Paraná e tinha também o objetivo de chamar a atenção do governo federal para a necessidade de criação da Polícia Militar no Território – o que só veio a ocorrer em 1975 –, que ainda tinha a sua força de segurança concentrada na Guarda Territorial. Esta informação foi confirmada no depoimento prestado para a mesma Comissão por **João Francisco Cardoso Neto**, conhecido como “**Bolero Neto**”, que na época integrava o sistema repressivo do regime como 3º Escrivão do DOPS.

Algumas destas fraudes, que ocorreram país a dentro, ganharam destaque em âmbito nacional como o plano para explodir o gasômetro do Rio de Janeiro em 1968, que veio a público após o Capitão **Sergio Miranda de Carvalho**, conhecido como “**Sérgio Macaco**”, militar da Força Aérea Brasileira (FAB), denunciar o Brigadeiro **João Paulo Moreira Burnier** por este lhe ter ordenado, diretamente, no dia 12 de junho daquele ano, que executasse a ação. O plano incluía ainda a explosão de uma represa e a morte de quarenta líderes políticos, cujos corpos deveriam ser jogados no mar. Entre os alvos estariam o jornalista **Carlos Lacerda**, o bispo da Igreja Católica **Dom Hélder Câmara**, o ex-Presidente da República **Juscelino Kubitschek** e o líder estudantil **Vladimir Palmeira**. Caso a execução tivesse sido concretizada, cerca de cem mil pessoas teriam morrido e a culpa recairia sobre os opositores da ditadura, justificando a repressão exercida pelo governo militar naquele estado. O Capitão **Sérgio Carvalho** foi declarado louco e cassado quando entrou em vigência o AI-5. Anos mais tarde o Brigadeiro **Eduardo Gomes** confirmou a existência do plano e, em 1992, o Supremo Tribunal Federal (STF) determinou que o ex-Capitão fosse promovido a brigadeiro, posto que teria alcançado se tivesse permanecido na Aeronáutica. Ele faleceu em 1994, um pouco antes da determinação judicial ter sido cumprida pelo Presidente **Itamar Franco**.

Figura 26: fotografia do veículo utilizado no atentado do Riocentro em 1981



Fotografia do veículo utilizado pelos militares no atentado do Riocentro, em 30 de abril de 1981. Autor desconhecido. Fonte: Internet – Site da Aaênciencia Senado.

O exemplo de maior destaque destas fraudes foi o **Atentado do Riocentro**, ocorrido na noite de 30 de abril de 1981, na cidade do Rio de Janeiro-RJ, onde militares do Exército e da Polícia Militar daquele estado

pretendiam detonar bombas no Centro de Convenções da cidade para incriminar os opositores do regime. Cerca de vinte mil pessoas estavam no local em um evento de comemoração pelo Dia do Trabalhador. O plano falhou, pois uma das bombas foi detonada, accidentalmente, pelos encarregados da farsa, dentro do carro em que se encontravam, matando o Sargento **Guilherme Pereira do Rosário** e ferindo gravemente o Capitão **Wilson Luís Chaves Machado**, ambos integrantes do DOI-CODI. Neste episódio, o “tiro saiu pela culatra”, desgastando ainda mais a imagem do governo junto à sociedade, que já o pressionava pelo fim da ditadura militar, obtendo êxito quatro anos depois.

Observa-se que no Brasil criou-se o mito da “ameaça comunista” para justificar golpes de estado e implantação de ditaduras na república. **Vargas** fez uso deste instrumento para promover o autogolpe em 1937 e dar início ao **Estado Novo**, em 1964 foi a vez dos militares e do grupo político que os apoiava utilizarem-se do “inimigo inventado” para derrubar o governo de **Jango** e chegarem ao poder, implementando a ditadura militar. **Este mito foi incutido no imaginário popular para permitir, não apenas a tomada, como também a manutenção do poder e a realização de projetos políticos, sendo utilizado, ainda hoje, para ameaçar a democracia no Brasil.**

“Em 1973 na crise do Engasga [...] nós fomos levados pra Belém daqui [...]. Eu fui algemado no avião, papai também foi algemado. [...] Então chegamos lá, foi aquela comitiva. Como era muita gente, umas pessoas foram lá para o CPOR (Centro de Preparação de Oficiais da Reserva). Eu estava numa situação crítica porque eu havia levado um tiro. Eu havia perdido muito sangue. Eu estava recém operado e fui colocado lá e aí me chamaram. Chamavam de um por um para dar depoimento. As perguntas mandadas pelo senhor secretário de segurança, na época, parece que era o Ivan [...]. E havia uma imensidão de insanidade, perguntas malucas, extrapoladas [...] uma coisa sem nexo, coisa de gente doida. Aí faziam perguntas. Aí terminava esse vinha outro, você pensa que você ia folgar vinha outro, conta tudo de novo. [...] Criaram um movimento aqui que havia um camarada, estrangulava mulher e saia pulando cerca. Ora, então seria um maníaco? Tudo bem. Um maníaco, ele tinha cabelo grande, usava barba grande e tinha unhas grandes e ele tinha uma facilidade para sumir. [...]. Mas era fantástico como aquilo desestruturou, tirou a paz, saiu da rotina a cidade de Macapá, sabe?! Então, eles queriam pegar alguém para jogar essa responsabilidade para alguém. Para ver se alguém encaixava naquela carapuça”.

O relato acima faz parte do depoimento que **Alexandre Fernandes Ribeiro** prestou, em 12 de fevereiro de 2014, aos membros da **Comissão Estadual da Verdade do Amapá (CEV-AP)**. O depoente esteve diretamente

envolvido no episódio do “engasga-engasga” como um dos bodes expiatórios usados pelo governo no Território.

Sugestão para atividade de aprendizagem

Com base no conteúdo deste capítulo e no relato acima, responda à pergunta: por que o governo militar precisava justificar suas ações junto à sociedade brasileira?

CAPÍTULO 7

A Guerrilha do Araguaia e o Território Federal do Amapá

A **Guerrilha do Araguaia** foi um movimento de resistência à ditadura militar promovido, preponderantemente, por membros do Partido Comunista do Brasil (PCdoB) e que se desenvolveu ao longo do Rio Araguaia, na Amazônia brasileira, entre o final da década de 1960 e o início da década de 1970. O movimento foi formado, em sua maioria, por estudantes universitários e profissionais liberais das regiões Nordeste e Sudeste do país, mas também contou com o apoio e a participação de caboclos da Região Norte.

Figura 27: mapa da região onde ocorreu a Guerrilha do Araguaia



Mapa da região onde se desenvolveu a Guerrilha do Araguaia. Autor desconhecido. Fonte: Internet – Site: <http://noticias.r7.com/brasil/noticias>

A Guerrilha começou a ser combatida pelas Forças Armadas brasileiras a partir de 1972, mas há indícios de que os seus integrantes já estavam na região desde a segunda metade da década de 1960. As batalhas ocorreram no sudeste do Pará, no norte de Goiás – atualmente

norte do Tocantins, na região conhecida como Bico do Papagaio – e no noroeste do Maranhão.

O Exército brasileiro enviou para a região um grande contingente de soldados, recrutados em diversas unidades da federação, inclusive no Amapá, e como resultado do confronto dezenas de pessoas, entre guerrilheiros, militares e camponeses, foram mortas e/ou desapareceram.

O conflito durou até 1974 e a maioria dos guerrilheiros foi morta em combate na selva ou executada pelos militares após a prisão. Dos cerca de oitenta integrantes do movimento, menos de vinte sobreviveram, entre os quais está **José Genoíno**, ex-presidente do **Partido dos Trabalhadores (PT)**, que foi capturado pelo Exército em 1972, ainda no início do confronto. Mais de cinquenta deles e outras pessoas ligadas ao evento não foram encontrados ou tiveram os seus corpos localizados, sendo considerados desaparecidos políticos.

Figura 28: fotografia de guerrilheiros mortos e militares no conflito do Araguaia



Fotografia dos corpos dos guerrilheiros João Carlos Haas Sobrinho, que era médico e de outro não identificado, ambos mortos pelo Exército em 30 de setembro de 1972. Chama a atenção o fato dos corpos encontrarem-se com as mãos amarradas, indicando que foram executados depois de presos. Autor desconhecido. Fonte: jornal A Folha de São Paulo, edição de 16 de setembro de 2008.

de Direitos Humanos (CIDH). Em 2010 a Corte Interamericana de Direitos Humanos (Corte – IDH) condenou o Brasil pelo desaparecimento forçado de setenta pessoas ligadas à Guerrilha do Araguaia e determinou que os agentes estatais responsáveis por estas graves violações de direitos humanos fossem investigados, processados e punidos criminalmente, bem como, que os restos mortais dos desaparecidos fossem localizados e elucidadas as circunstâncias das mortes.

Com efeito, na década de 2010, o Ministério Pùblico Federal (MPF) ingressou com várias ações penais contra os responsáveis diretos pelos crimes, com destaque para o Processo nº 0000342-55.2015.4.01.3901, proposto em janeiro de 2015 na Justiça Federal, na Subseção Judiciária de Marabá-PA, contra os oficiais da reserva do Exército **Lício Augusto Ribeiro Maciel**, conhecido como **“Major Asdrúbal”** e **Sebastião Curió Rodrigues de Moura**, chamado de **“Doutor Luchinni”** ou **“Major Curió”** na época da ditadura militar, pelo homicídio e a ocultação dos cadáveres dos guerrilheiros **André Grabois, João Gualberto Calatrone e Antônio Alfredo de Lima**, que teriam sido sepultados em uma propriedade rural no Município de São Domingos do Araguaia-PA.

Figura 29: fotografia de peritos trabalhando em escavações no Estado do Pará



Fotografia de escavação realizada na Fazenda Tabocão, em São Domingos do Araguaia-PA, em busca dos restos mortais de desaparecidos da Guerrilha do Araguaia. Autor desconhecido. Fonte: Internet – Site: <https://acervo.oglobo.globo.com>

Neste Processo, o MPF apresentou provas de que entre 1974 e 1976, durante a chamada **“Operação Limpeza”**, as ossadas de diversos desaparecidos foram removidas para outros

locais e ocultadas em lugares ainda desconhecidos. Esta operação militar teve como objetivo encobrir os vestígios das ações de repressão a dissidência política no Araguaia e sua coordenação ficou a cargo do Major **Sebastião Curió**.

Em 17 de março de 2015, o juízo da 1ª Vara Federal da Subseção Judiciária de Marabá rejeitou o recebimento da denúncia por entender que os acusados estavam acobertados pela Lei nº 6.683 de 28 de agosto de 1979 (**Lei da Anistia**), que perdoou a todos os envolvidos em “crimes políticos ou conexos”, inclusive os agentes da repressão que cometem torturas e assassinatos de presos políticos entre 1969 e 1979. O MPF recorreu por entender que os tratados internacionais sobre direitos humanos dos quais o Brasil é signatário sobrepõem-se à Lei da Anistia. O processo encontra-se, atualmente, pendente de decisão no Supremo Tribunal Federal (STF).

Sebastião Curió faleceu em 17 de agosto de 2022, sem pagar pelos seus crimes e/ou revelar os locais onde foram enterradas as ossadas dos desaparecidos na Guerrilha do Araguaia.

Figura 30: vista aérea da base militar de Clevelândia do Norte



Fotografia atual da vista aérea da Companhia Especial de Fronteira do Exército em Clevelândia do Norte, Oiapoque-AP. Autor desconhecido. Fonte: Internet – Site: <http://monitorilaraujo.blogspot.com>

O desaparecimento de pessoas e a participação de soldados amapaenses no conflito conectam o Amapá com a Guerrilha do Araguaia, pois há indícios de que as ossadas ocultadas pelos militares na

“Operação Limpeza” foram enterradas em um cemitério clandestino construído na base militar do Exército em Clevelândia do Norte, no Município de Oiapoque-AP.

Relatos prestados à **Comissão Estadual da Verdade do Amapá (CEV-AP)** indicam a existência deste cemitério clandestino, que ainda não foi encontrado. Para **Paulo Fonteles de Lima Filho**, membro da **Comissão Estadual da Verdade do Pará (CEV-PA)**, os restos mortais dos desaparecidos foram levados para bases militares isoladas na Amazônia e a de Clevelândia do Norte encaixa-se neste perfil, além dela não estar tão distante do local do conflito.

Valdim Pereira de Souza, um ex-militar que atualmente reside em Macapá, afirmou à CEV-AP que serviu ao Exército no 52º Batalhão de Infantaria de Selva, em Marabá-PA e que em 1976 foi enviado para o local do conflito, desempenhando a atividade de motorista do Major **Sebastião Curió**. Ele afirmou que o apagamento das provas e o traslado das ossadas dos executados ligados à Guerrilha do Araguaia foi feito por militares à paisana, que utilizaram veículos de órgãos públicos, notadamente do Departamento Nacional de Estradas e Rodagem (DNER) e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), para não chamar a atenção quanto ao que estava sendo feito. Disse que durante o conflito a base militar de Clevelândia do Norte foi utilizada para treinamentos de soldados no combate em selva.

A violação de direitos humanos, em razão do conflito, também chegou ao Amapá, pois no período o Governador **Ivanhoé Gonçalves Martins** colocou as forças policiais locais para auxiliar o Exército no intuito de localizar células da Guerrilha do Araguaia no Território, colaborando para que vários camponeses fossem torturados nos acampamentos do DNER, ao longo da rodovia que liga Macapá ao Oiapoque.

Sobre os militares do Território que foram convocados para lutar contra a Guerrilha do Araguaia, chama a atenção os casos dos soldados **Ovídio França Gomes** e outro conhecido apenas por “**Cabral**”, pois ambos foram mortos por “**fogo amigo**”, este último em 1972 e o primeiro em 1973. Nos dois casos as vítimas foram mortas accidentalmente, por colegas de farda, ao serem confundidas com guerrilheiros. **Isso mostra o quanto tenso foi aquele conflito e como foi perniciosa a ditadura militar, que dividiu o país e levou brasileiro a lutar contra brasileiro por democracia e liberdade.**

Figura 31: charge sobre a Guerrilha do Araguaia



A Charge acima é de autoria do cartunista brasileiro **Arnaldo Angeli Filho** e foi publicada no jornal A Folha de São Paulo em 18/03/2012 como crítica as ações das Forças Armadas brasileiras no conflito da Guerrilha do Araguaia.

Sugestão para atividade de aprendizagem

Com base no conteúdo deste capítulo, responda a seguinte pergunta: qual a crítica contida na charge acima?

CAPÍTULO 8

O final da ditadura e o processo de redemocratização no Amapá

Os últimos dois governadores designados pelo governo militar para governar o Amapá foram os Capitães de Mar e Guerra **Artur de Azevedo Henning** e **Annibal Barcellos**. O primeiro foi nomeado por **Ernesto Beckmann Geisel** e governou de 1974 a 1979, já o último foi nomeado por **João Baptista de Oliveira Figueiredo** e governou de 1979 a 1985. Estes governantes seguiram em âmbito local as diretrizes políticas nacionais, por isso tiveram gestões mais brandas e menos repressivas do que as dos seus antecessores.

Figura 32: fotografia do Governador do Amapá Artur de A. Henning



Fotografia do Governador Artur de Azevedo Henning (no centro, com camisa estampada), que administrou o Território Federal do Amapá entre 1974 e 1979. Ele foi o penúltimo gestor territorial nomeado pelo governo militar. Autor desconhecido. Fonte: Internet – Site: www.porta-retrato-ap.blogspot.com

É certo que a partir do governo **Henning** diminuíram as perseguições aos opositores da ditadura militar no Amapá. **Sua gestão foi marcada pela criação da Polícia Militar no Território**, em 26 de novembro de 1975, em substituição a Guarda Territorial que foi extinta e teve o seu quadro de pessoal aproveitado pela nova instituição. Na sua administração foi inaugurada ainda a **Usina Coaracy Nunes**, que entrou em

funcionamento em 13 de janeiro de 1976, **sendo a primeira hidrelétrica da Amazônia**.

Contudo, sua gestão também foi marcada pela proximidade do governo com o empresariado e isso tornou-se perceptível em 1976, quando ele empenhou-se para que dezenas de milhares de hectares de terras da União fossem cedidas para a AMCEL, empresa pertencente ao Grupo CAEMI, também proprietário da ICOMI, para o plantio de *pinus* e *eucalipto* na região central do Território. Ele intermediou contatos entre os dirigentes da AMCEL, ministros de estado e o INCRA. Sua interferência foi determinante para que a cessão das terras acontecesse e isso **causou a expropriação de uma massa de camponeses existentes nas áreas dos atuais Municípios de Macapá, Santana, Porto Grande, Ferreira Gomes,**

Itaubal do Piririm, Tartarugalzinho e Amapá, obrigando os expropriados a migrarem para a capital, onde não encontraram amparo do poder público.

Uma outra questão de destaque no período de sua administração foi a desativação da rádio Educadora São José em 1978. Não há evidência de que ele tenha agido para que a rádio encerrasse as suas atividades e a própria Igreja Católica, proprietária daquele veículo de comunicação, declarou que a causa da desativação foi financeira, contudo não se pode negar o fato de que foi cômodo para o governo este encerramento, pois pelos microfones da Educadora foram veiculadas muitas críticas à ditadura militar e a sua gestão no Amapá.

Figura 33: fotografia do Governador do Amapá Annibal Barcellos



Fotografia de Annibal Barcellos, o último gestor do Território nomeado na ditadura militar, que o governou de 1979 a 1985. Ele foi também o primeiro governador do Estado do Amapá eleito, diretamente, já no período da redemocratização do país e cumpriu o seu mandato de 1991 a 1994, período em que fez do boné azul, que costumava usar, o símbolo de sua imagem. Autor desconhecido. Fonte: Internet – Site: <https://2.bp.blogspot.com>

local foi retribuída com os votos que ele obteve na carreira política que desenvolveu após o fim da ditadura no Brasil.

A sua popularidade pode ser explicada pelo seu temperamento afável, pela realização de obras públicas estruturantes e pela política habitacional que desenvolveu na capital do Território. Chamado de “**Comandante**”, ele costumava caminhar entre os populares pelas ruas do centro de Macapá e fiscalizar, pessoalmente, o andamento das várias obras que mandou executar. Barcellos construiu centenas de casas para a população carente e transformou isso em uma marca da sua administração no Executivo.

Ele empenhou-se para que o Amapá fosse transformado em estado e antecipou-se a esta medida dando início a construção dos prédios que abrigariam

o Palácio do Governo, a Assembleia Legislativa, o Tribunal de Contas, o Centro de Administração estadual, o Centro Cívico, o Banco do Amapá, entre outros, enquanto ainda se discutia em Brasília-DF esta mudança de *status* do então Território, sendo muito criticado por isso, chegando, inclusive, a responder a uma ação popular na justiça.

Durante o seu governo ocorreu também a **maior tragédia fluvial da Amazônia, o naufrágio do barco Novo Amapá**, em 6 de janeiro de 1981, na foz do Rio Cajari, em que morreram mais de trezentas pessoas. Naquele ano foi criada ainda pelo Grupo CAEMI, a Companhia de Dendê do Amapá (CODEPA), voltada para o plantio de dendê em larga escala, que a exemplo das outras empresas do Grupo e da Jari Florestal e Agropecuária Ltda. corporificou o latifúndio, à custa da expropriação de camponeses no Território.

Na sua gestão, Barcellos implementou uma política populista para tentar apagar ou melhorar a impressão dos amapaenses sobre a ditadura militar, rompendo com o autoritarismo de seus antecessores, mas o seu governo foi caracterizado também pela centralização administrativa e pelo clientelismo no serviço público, o que resultou na contratação de muitas pessoas incapacitadas para a função pública no Amapá.

Figura 34: mapa atual do Brasil



Mapa da divisão política do Brasil a partir de 5 de outubro de 1988, quando os Territórios Federais do Amapá, Roraima e Fernando de Noronha deixaram de existir. Os dois primeiros foram transformados em estados e o último foi incorporado ao Estado de Pernambuco pela Constituição Federal de 1988, que também criou o Estado de Tocantins, em uma área desmembrada da parte norte do Estado de Goiás. Autor desconhecido. Fonte: Internet – Site: <https://brainly.com.br>

Barcellos manteve-se ainda no cargo por quatro meses na gestão de **José Sarney** – o primeiro presidente a cumprir um mandato eletivo após a ditadura militar no Brasil – e deixou o governo do Amapá em 20 de julho de 1985.

Em 1986 ele foi eleito deputado federal constituinte pelo Partido da Frente Liberal (PFL) – partido no qual se manteve por muito tempo –, tendo sido o mais votado do Amapá naquela legislatura. **Ele participou da elaboração e da promulgação da Constituição Federal vigente, quando o Território Federal do Amapá foi transformado em estado, em 5 de outubro de 1988.**

Em 1990 ele elegeu-se governador do Estado do Amapá, **o primeiro eleito pelo povo amapaense**, com 63,70% dos votos e governou de 1991 a 1994. Após isso, integrou o Conselho de Administração da Eletrobrás e em 1996 foi eleito prefeito da capital para o mandato de 1997 a 2000, tendo tentado, sem sucesso, a reeleição para aquele cargo. Já em decadência política candidatou-se a vereador pelo Município de Macapá e foi eleito em 2004 para o mandato de 2005 a 2008, quando deixou de disputar eleições. Mesmo sendo carioca do Município de Campo dos Goytacazes-RJ ele escolheu o Amapá para viver ao longo desse período e para morrer. Faleceu em 14 de agosto de 2011, aos 93 anos, e foi sepultado no Cemitério Nossa Senhora da Conceição, no centro de Macapá.

Após o fim da ditadura militar no Brasil e mesmo depois de ter sido transformado em estado pela CF de 1988, o Amapá ainda continuou, por um tempo, sendo governado por gestores nomeados pelo presidente da república, na seguinte ordem: **Jorge Nova da Costa**, que o governou durante a transição de território para estado, entre julho de 1985 e maio de 1990; **Dolly Mendes Boucinhas**, que assumiu o Executivo por apenas alguns dias do mês de maio de 1990 e **Gilton Pinto Garcia**, que o geriu de 25/05/1990 a 15/03/1991, quando **Barcellos** tomou posse como o primeiro governador eleito pelos amapaenses.

Figura 35: fotografia de Leonel Brizola e familiares



Fotografia do ex-governador do Rio Grande do Sul e Líder do Partido Trabalhista Brasileiro - PTB Leonel Brizola, juntamente a sua família, desembarcando no Aeroporto de Foz do Iguaçu - PR, depois de um longo exílio no Uruguai e nos EUA. Autor desconhecido. Fonte: - Internet - Site: www.memoriadademocracia.com.br

No âmbito nacional, a ditadura militar começou a ruir já no governo do General **Ernesto Beckmann Geisel** (1974-1979), quando o estado tornou-se menos agressivo e foi dado início a uma abertura política que levaria a redemocratização do país. Esta abertura prosseguiu no governo do seu sucessor, o General **João Baptista de Oliveira Figueiredo** (1979-1985), o último presidente do regime militar, com a sanção da Lei da Anistia em 28 de agosto de 1979, que possibilitou a muitos líderes políticos, intelectuais, artistas e ativistas retornarem do exílio para o Brasil e da Lei nº 6.767/79, que pôs fim ao bipartidarismo no país, permitindo a criação de vários partidos políticos. Na ocasião, foi iniciada a campanha de iniciativa popular conhecida como **"Diretas Já"**, que reivindicava eleições diretas para presidente e vice-presidente da república e que culminou com a apresentação da **"Emenda Dante de Oliveira"** (Proposta de Emenda Constitucional – PEC nº 5/1983), que mesmo não tendo sido

aprovada pelo Congresso Nacional forçou Figueiredo a indicar candidatos civis para a sua sucessão.

Neste contexto, disputaram a eleição presidencial realizada pelo colégio eleitoral em 15 de janeiro de 1985 os candidatos do governo e deputados federais do Partido Democrático Social (PDS) **Paulo Salim Maluf** e **Flávio Portela Marcílio**, para os cargos de presidente e vice, respectivamente e os candidatos da oposição, o governador de Minas Gerais **Tancredo de Almeida Neves** e o senador do Maranhão **José Sarney de Araújo Costa**, o primeiro para presidente e o segundo para vice, ambos pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Como resultado, os candidatos da oposição foram eleitos com 480 votos (72,73%). A chapa do governo teve apenas 180 votos (27,27%).

Figura 36: fotografia de Tancredo Neves, José Sarney e congressistas



Fotografia dos candidatos eleitos na Sessão do Congresso Nacional de 15/01/1985 Tancredo Neves (de terno preto em frente ao microfone) e José Sarney (de terno preto a esquerda). Autor desconhecido. Fonte: Internet – Site: <https://agenciabrasil.ebc.com.br>

Esta eleição, apesar de ainda não ter sido direta, teve um peso simbólico, pois ela representou a vitória da democracia sobre o autoritarismo e da razão sobre a insensatez, contudo o presidente eleito **Tancredo Neves** não chegou a assumir o cargo, pois no dia 14 de março daquele ano, na véspera da sua posse, ele foi internado com sintomas de apendicite.

No dia 15 de março, **José Sarney** foi empossado pelo Congresso Nacional como Presidente da República substituto. **Tancredo** lutou pela vida, mas acabou falecendo de uma infecção generalizada em 21 de abril daquele ano. **Ele morreu no Dia de Tiradentes e do aniversário de Brasília-DF. A sua morte causou uma grande comoção nacional, pois a sua vitória simbolizou o fim da ditadura militar e a esperança em um novo tempo que começava no Brasil.**

Após isso, **José Sarney** foi efetivado como presidente da república e governou até 15 de março de 1990. **No seu governo foi convocada a Assembleia Constituinte que promulgou, em 5 de outubro de 1988, a Constituição Federal vigente.** Sua sucessão ocorreu por meio de eleições diretas e os brasileiros voltaram, finalmente, a eleger o mandatário do país.

Em que pese a ditadura militar ter deixado sequelas, com a redemocratização o povo brasileiro voltou a eleger, regular e periodicamente, os seus representantes. Novas lideranças políticas surgiram – notadamente no Amapá –, voltando a ter alternância na titularidade do poder do estado e respeito aos direitos humanos no Brasil.

“Art. 1º O Estado do Amapá, integrante da República Federativa do Brasil, rege-se por esta Constituição e pelas Leis que adotar, observado os princípios da Constituição Federal, nos limites de sua autonomia e no território sob sua jurisdição.

§ 1º Todo o poder emana do povo e será exercido por seus representantes eleitos, ou diretamente, nos termos da Constituição Federal e desta Constituição”. (Art. 1º, § 1º, da Constituição do Estado do Amapá, promulgada em 20 de dezembro de 1991).

A norma constitucional acima, elaborada em conformidade com os preceitos da Constituição Federal de 1988, expressa o princípio basilar da democracia, o da soberania popular.

Sugestão para atividade de aprendizagem

Considerando o que foi tratado neste capítulo e o teor da norma constitucional acima transcrita, escreva uma redação sobre a importância da democracia para a humanidade. Mínimo de vinte linhas.

CAPÍTULO 9

Lugares de memória da ditadura militar no Amapá

Para o historiador francês Pierre Nora (1993), os lugares de memória são espaços “[...] onde a memória se cristaliza e se refugia [...]” (NORA, 1993, p. 7), são documentos e monumentos carregados de simbolismo que, pela vontade coletiva, consolidam, protegem e expressam a memória dos membros de uma determinada comunidade para impedir o esquecimento da sua história (NORA, *op. cit.*, p. 13).

No caso da ditadura militar, as instalações que foram usadas pelos agentes do estado para prender, torturar e, em alguns casos, matar opositores do regime são exemplos de lugares de memória, pois eles nos conectam com as lembranças deste passado de violação de direitos humanos no Brasil. Neste capítulo trataremos sobre alguns destes lugares situados no Amapá e sobre os usos dados a eles na atualidade.

9.1 A Fortaleza de São José de Macapá

Figura 37: vista aérea da Fortaleza de São José de Macapá, década de 1960



Fotografia da vista aérea da Fortaleza de São José de Macapá tirada na década de 1960. Autor desconhecido. Fonte: Internet – Site: <https://porta-retrato-ap.blogspot.com>

A Fortaleza de São José de Macapá foi construída durante o período da colonização portuguesa com a finalidade de guardar a embocadura do Rio Amazonas e impedir invasões estrangeiras no Brasil. Ela começou a ser

construída em 1764 e foi inaugurada, inacabada, em 19 de março de 1782.

Com a criação do Território Federal do Amapá, em 13 de setembro de 1943, ela passou a abrigar algumas instituições públicas territoriais e em 22 de março de 1950 foi tombada como patrimônio histórico pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

Com a implantação da ditadura militar, ficaram na Fortaleza apenas os comandos da Guarda Territorial do Amapá e do Tiro de Guerra do Exército. Suas masmorras, que até então eram usadas para prender delinquentes e criminosos comuns, passaram a servir como prisão para os opositores do regime.

Nos depoimentos colhidos pela CEV-AP, observa-se que a Fortaleza de São José de Macapá foi citada em diversas oitivas como um lugar de prisão e tortura de opositores da ditadura militar. Um destes relatos foi dado por **Adamor de Souza Oliveira**, chefe da **Divisão de Polícia Judiciária** no período, que rememorou a situação enfrentada pelos presos naquele local. Segundo ele, os presos políticos dividiam as celas úmidas com criminosos comuns e não recebiam alimento do governo, sendo encargo da família do encarcerado alimentá-lo. No inverno a situação agravava-se, pois a água penetrava no cárcere e molhava o piso, obrigando os cativos a agruparem-se e encolherem-se nos cantos para amenizar o frio. Ali muitos sofreram outros tipos de torturas como ameaças e surras, cujas lembranças ainda assombram as vítimas e/ou os seus familiares.

Figura 38: vista aérea da Fortaleza de São José de Macapá em 2019



Fotografia da vista aérea da Fortaleza de São José de Macapá tirada em 2019. Autor desconhecido. Fonte: Internet – Portal do Governo do Estado do Amapá.

Em 2006, o governo do Amapá construiu no entorno da Fortaleza o **Parque do Forte**, carinhosamente chamado pelos amapaenses de “**Lugar Bonito**” e em 2007 ela foi transformada em museu. Em 2008, ela foi eleita como uma das “**Sete Maravilhas do Brasil**” em um concurso promovido pelos extintos Banco HSBC e Revista Caras. Desde 2017 o monumento vem recebendo obras de restauração e melhoria, sob a orientação de técnicos do IPHAN, para concorrer ao título de patrimônio da humanidade a ser outorgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

9.2 A Delegacia de Investigação e Captura (DIC)

Figura 39: fachada da antiga Intendência de Macapá, sede da DIC



Fotografia da antiga Intendência de Macapá, local onde funcionou a Delegacia de Investigação e Captura (DIC) no período da ditadura militar. Autor desconhecido. Fonte: Internet – Site: <https://porta-retrato-ap.blogspot.com>

Outro lugar de memória da ditadura militar no Amapá é o prédio da antiga **Intendência de Macapá**, pois no local funcionou a

Delegacia de Investigação e Captura (DIC), onde foram presos e torturados muitos opositores do regime.

O prédio é o terceiro mais antigo monumento do Amapá – o primeiro é a Igreja de São José de Macapá e o segundo é a Fortaleza. Ele foi construído no início do período republicano e inaugurado no dia 15 de novembro de 1895, na gestão do primeiro Intendente de Macapá – um tipo de gestor da cidade –, **Coronel Coriolano Filnéas Jucá**.

Durante o período em que o Amapá foi território federal, o prédio abrigou diversos órgãos da administração territorial – entre os quais a DIC –, sobretudo no decorrer da ditadura militar. Naquele período a DIC foi administrada pelos militares e tinha a função de investigar os delitos contra a ordem social.

Na DIC, muitas pessoas consideradas subversivas pelo governo militar foram presas para investigação e acabaram sendo torturadas. **Josias Nogueira Hagem Cardoso** foi uma dessas vítimas e no depoimento que prestou à CEV-AP, em 19 de setembro de 2014, ele afirmou que quando esteve detido ali ficou incomunicável, confinado com mais dezessete presos em uma cela sem sanitário. Disse que o alimento que ele e seus companheiros de cárcere receberam foram restos de comida que vieram da extinta Prisão do Beirô e que todos foram torturados com surras, ao ponto de lhe quebrarem uma mão e costelas. Após a ditadura outros usos foram dados ao prédio da antiga Intendência de Macapá.

Figura 40: fachada do Museu Joaquim Caetano da Silva em 2023



Fotografia da fachada do Museu Histórico do Amapá Joaquim Caetano da Silva tirada em 2023. Autor desconhecido. Fonte: Internet - Portal do Governo do Estado do Amapá.

Em 16 de novembro de 1990, o governo estadual criou através do Decreto nº 112 o **Museu Histórico do Amapá Joaquim Caetano da Silva** e, no mesmo ato, designou aquele imóvel para servir de sede à nova instituição, que só veio

começar a funcionar em 21 de maio de 1993. O Museu permaneceu no local até 26 de junho de 1998, quando foi transferido para a Fortaleza de São José de Macapá com a qual deveria compor uma única instituição: a “Fundação Museu Fortaleza de São José de Macapá”. A fusão acabou não acontecendo, mas ele permaneceu funcionando nas dependências da fortificação. Em 2009, o prédio da antiga

Intendência de Macapá foi novamente restaurado e adequado para receber o seu acervo. Em 2 de março daquele ano, o Museu foi reinaugurado e ali permanece até os dias atuais.

9.3 A Prisão do Beirol

Figura 41: fotografia dos prédios da extinta Prisão do Beirol em 1959



Fotografia tirada em 1959 dos prédios que compunham a extinta Colônia Penal São Pedro, conhecida como Prisão do Beirol ou Cajual. Autor desconhecido. Fonte: Internet – Site: <https://porta-retrato-ap.blogspot.com>

A CEV-AP também apontou no seu Relatório Final a extinta **Prisão do Beirol** como um lugar de cárcere no Amapá durante o período da ditadura.

A Prisão do Beirol, como era popularmente conhecida a extinta **Colônia Penal São Pedro**, foi construída para servir como cadeia pública em Macapá e no período da ditadura funcionou como colônia prisional no Território. O termo Beirol decorre de uma falésia existente na região em frente ao Rio Amazonas que servia para que os artilheiros da Fortaleza de São José de Macapá praticassem tiro ao alvo. No local, os presos criavam animais e cultivavam hortaliças, também plantavam árvores frutíferas, principalmente cajueiros, razão pela qual a Prisão passou a ser chamada também de Cajual.

Já no final da ditadura foram construídos na zona Oeste de Macapá os primeiros prédios que abrigariam o atual **Instituto de Administração Penitenciária do Estado do Amapá (IAPEN)** e a Prisão do Beirol foi desativada. Posteriormente as edificações antigas foram demolidas e no local outras foram levantadas.

Figura 42: fachada do Siac Superfácil do Bairro do Beirol



Fotografia do prédio do Sistema Integrado de Atendimento ao Cidadão (Siac Superfácil) do Bairro do Beirol, um dos órgãos públicos estabelecidos na área onde funcionou a extinta Prisão do Beirol. Autor desconhecido. Fonte: Internet - Portal do Governo do Estado do Amapá.

Atualmente funcionam no local uma unidade do **Sistema Integrado de Atendimento ao Cidadão**

(Siac Superfácil), a Escola Estadual Professor Roberto José Morais de Castro, o Núcleo de Medida Socioeducativa de Internação Masculina (CESEIN), este integrado com a Escola Estadual Professora Elcy Rodrigues Lacerda e a Unidade Básica de Saúde São Pedro. Mesmo não existindo mais ali nenhum dos prédios que abrigaram a extinta Prisão do Beirol o espaço onde ela funcionou permanece na memória dos amapaenses como um lugar de dor e sofrimento.

9.4 A Delegacia do Bairro do Trem

Figura 43: fachada da 6ª Delegacia de Polícia Civil de Macapá em 2018



Fotografia tirada em 2018, retratando a fachada da 6ª Delegacia de Polícia Civil de Macapá, atualmente estabelecida no local. O prédio foi construído no período da ditadura militar para abrigar uma das primeiras unidades da Polícia Civil do Território Federal do Amapá, conhecida, popularmente, como a Delegacia do Bairro do Trem. Autor desconhecido. Fonte: Interne - Site: <https://g1.globo.com/ap>

Relatório Final CEV-AP como um lugar de cárcere para presos políticos no Amapá a Delegacia do Bairro do Trem foi construída no período da ditadura militar para abrigar uma das primeiras unidades da Polícia Civil no Território.

Não se tem maiores informações sobre o que ocorreu com os presos naquele local, que atualmente abriga a 6ª Delegacia de Polícia Civil de Macapá, mas, provavelmente, os que por ali passaram receberam o mesmo tratamento dispensado aos demais presos pelo regime em outros lugares de memória da ditadura no Amapá.

9.5 O Palácio do Setentrião

Figura 44: fachada da antigo Palácio do Setentrião



Fotografia da fachada do antigo Palácio do Setentrião, sede do governo do Território Federal do Amapá. Autor desconhecido. Fonte: Internet - Site: <https://www.abdenecavalcante.com.br>

da CEV-AP como lugar de prisão no período da ditadura militar.

Inaugurado em 25 de janeiro de 1976, o prédio do antigo Palácio do Setentrião, sede administrativa do governo territorial, também é citado no Relatório Final

Assim como ocorre com a Delegacia do Bairro do Trem, não se tem detalhes de como ocorreram essas prisões nem sobre o tratamento que os presos receberam no local, apenas sabe-se que lá existem ou existiram celas carcerárias e que pessoas foram presas ali pelo regime militar, o que o torna um lugar de memória da ditadura no Amapá.

Figura 45: fachada da Ouvidoria do Ministério Público do Amapá em 2019



Fotografia tirada em 2019, retratando a sede da Ouvidoria do Ministério Público do Amapá, antigo Palácio do Setentrião. Autor desconhecido. Fonte: Intern- Site: <https://selesnafes.com>

entregue para o Ministério Público do Estado do Amapá e, atualmente, abriga a sede da Ouvidoria daquele órgão.

Em março de 1984, o Palácio do Setentrião deixou de funcionar no local e foi transferido para o prédio onde encontra-se sediado. O imóvel, então, passou a abrigar outros órgãos da administração pública, até que em 1992 ele foi

“O surgimento de lugares de memória não ocorreu por acaso. Faz parte de um amplo movimento global do que se comprehende por justiça transicional, sobretudo a partir do momento em que acontecimentos silenciados institucionalmente passaram a ser problematizados por narrativas de homens e mulheres que vivenciaram experiências vinculadas a determinados espaços onde ocorreu prática de violência por parte de instituições públicas. Tais testemunhos foram fundamentais para que as evidências viessem à tona e o silêncio se quebrasse em um trabalho de reconhecimento dos crimes cometidos nesses lugares”. (SILVA; CAMILO, 2021, p. 129-130).

O fragmento acima foi retirado do texto *A Fortaleza de São José de Macapá: nos rastros das memórias das prisões e torturas (1964-1973)*, de autoria das professoras Maura Leal da Silva e Janaina Valéria Pinto Camilo, publicado em 2021 no volume 27 da revista *Tempo*.

Sugestão para atividade de aprendizagem

Considerando o que foi tratado neste capítulo e o teor do fragmento do texto acima, responda a pergunta: o que faz da Fortaleza de São José de Macapá um lugar de memória da ditadura militar no Amapá?

CAPÍTULO 10

A Comissão Estadual da Verdade do Amapá: recontando a história da ditadura a partir do testemunho de quem a vivenciou

As comissões da verdade são órgãos colegiados temporários criados pelo estado para esclarecer eventos obscuros relacionados com a violação a direitos humanos ocorrida durante períodos de repressão política ou de guerra civil, com o objetivo de promover uma reparação histórica dos fatos, a partir dos relatos das vítimas e da análise de documentos, considerando os contextos históricos e sociais nos quais ocorreram os abusos.

A primeira comissão da verdade foi instituída no ano de 1974 em Uganda, África oriental, para investigar as circunstâncias da morte e do desaparecimento forçado de milhares de pessoas nos primeiros anos da ditadura imposta por **Idi Amin Dada**. Após ela, mais de trinta outras comissões foram instaladas em vários países ao redor do mundo, principalmente nos da América Latina, onde os regimes autoritários proliferaram no século XX, com destaque para a *Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas* (CONADEP), criada em 1984 na Argentina, por ter sido esta a primeira a entregar um relatório final de investigação, no caso, sobre os crimes cometidos pelo governo durante a ditadura militar ocorrida naquele país entre os anos de 1976 e 1983.

Figura 46: fotografia de autoridades na cerimônia de instalação da CNV



Fotografia da então Presidente da República Dilma Rousseff, dos ex-Presidentes José Sarney, Fernando Henrique Cardoso, Fernando Collor de Mello, Luiz Inácio Lula da Silva e do na época Vice-Presidente da República Michel Temer, dos Presidentes do STF Ayres Britto, da Câmara dos Deputados Marcos Maia e do STJ Gilson Dipp na cerimônia de instalação da Comissão Nacional da Verdade, ocorrida em 16 de maio de 2012. Autor desconhecido. Fonte: Internet - acervo do jornal O Globo.

No Brasil, a **Comissão Nacional da Verdade (CNV)** foi criada pela Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011. Ela tem raízes na publicação do livro-documento *Direito à Memória e à Verdade*, publicado em 2007 pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos; no último Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH III), provado pelo Decreto nº 7.037 de 21 de dezembro de 2009, que no seu Eixo Orientador VI instituiu o direito à memória e à verdade como direito humano da cidadania e dever do estado e na condenação do país pela Corte – IDH em 2010, na ação movida por familiares de mortos e desaparecidos na Guerrilha do Araguaia.

Na prática, a CNV foi instituída em 16 de maio de 2012, tendo como finalidade apurar as graves violações de direitos humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988, período que compreende o espaço temporal existente entre as duas últimas Constituições Federais promulgadas em regimes democráticos e que alcança toda a fase da ditadura militar no Brasil.

Os trabalhos da CNV foram prejudicados por três fatores que impediram um resultado mais eficaz das investigações. **O primeiro** diz respeito ao tempo transcorrido entre os fatos e o início da apuração deles por parte do estado, cujo menor lapso temporal foi de vinte e quatro anos, favorecendo o desaparecimento ou o apagamento de provas e impedindo com que os corpos dos desaparecidos políticos e a verdade real fossem encontrados. **O segundo** refere-se ao descuido do poder público com a memória da nação, evidenciado pela diminuta quantidade de arquivos públicos existentes no país em que muitos estados, como o do Amapá, não dispõem de um local adequado para guardar e tratar dos documentos que compõem a sua história. **O terceiro** consubstancia-se na Lei da Anistia, que retirou das ações violentas dos militares durante a ditadura a conduta criminosa.

Figura 47: fotografia de autoridades na entrega do Relatório Final da CNV



Fotografia da Presidente Dilma Rousseff recebendo o Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade no Palácio do Planalto em 10 de dezembro de 2014. Autor desconhecido. Fonte: Internet – Site: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br>

e peritos na realização de suas atividades.

A CNV foi composta por sete membros nomeados pela Presidente da República Dilma Rousseff e contou com o apoio de assessores, consultores, pesquisadores

Os trabalhos duraram um pouco mais de trinta meses e neste tempo foram ouvidas vítimas, testemunhas e agentes da repressão estatal. Também foram realizadas diversas diligências em unidades militares com a participação de peritos criminais, ex-presos políticos e familiares de mortos e desaparecidos para elucidar as circunstâncias das graves violações de direitos humanos. Ocorreram ainda mais de cem eventos na forma de audiências públicas e sessões de apresentação dos relatórios preliminares da pesquisa.

Em 10 de dezembro de 2014 a Comissão entregou à Presidente Dilma Rousseff o seu relatório final, composto por três volumes, com a conclusão

de que a política estatal do período da ditadura militar no Brasil resultou em graves violações de direitos humanos e em crimes contra a humanidade.

Figura 48: imagem do logo da CEV-AP



Logo da Comissão Estadual da Verdade do Amapá (CEV-AP) Francisco das Chagas Bezerra - Chaguinha. Fonte: Internet-Site <http://www.cevap.gov.br>

Para subsidiar os trabalhos da CNV foram criadas várias comissões estaduais, municipais e institucionais, entre as quais a **Comissão Estadual da Verdade do Amapá (CEV-AP) Francisco das Chagas Bezerra - Chaguinha**, cujo nome homenageia uma das vítimas locais da ditadura militar, a qual figura em algumas passagens desta narrativa. Um homem simples, que trabalhou como vendedor ambulante de plantas nas ruas de Macapá no período da ditadura militar e foi perseguido pelo governo em razão de sua consciência política. A escolha

de Chaguinha simboliza a construção coletiva da História, pois ele representa milhares de brasileiros anônimos que contribuíram com o seu ativismo político para o fim daquele regime de exceção e a volta da democracia no Brasil.

A CEV-AP foi criada por iniciativa do governo do Estado do Amapá através da Lei nº 1.756, de 24 de junho de 2013, que foi posteriormente alterada pela Lei nº 1.771, de 30 de setembro de 2013, ambas estaduais. Ela acompanhou as diretrizes e finalidades estabelecidas pela CNV, **destacando-se por ter sido a primeira comissão da verdade criada na Amazônia**, tendo funcionado de 2013 a 2017 – com um hiato de quatro meses nesse período – e seus membros foram nomeados pelo governo estadual, escolhidos por critérios profissionais e/ou experiência teórica e/ou práticas relativas ao estudo da ditadura militar e/ou da defesa dos direitos humanos.

Para presidi-la, o governo do Amapá escolheu o Advogado **Jorge Wagner Gomes da Costa**, que faleceu recentemente; já para compor o colegiado de pesquisa, nomeou os Professores **Dorival da Costa dos Santos, Julia Monnerat Barbosa e Maura Leal da Silva**, estes últimos todos doutores em História e docentes da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). Assim como aconteceu com a CNV a CEV-AP, contou também com uma equipe de assessores e

especialistas para a realização dos seus trabalhos, sem a qual não teria sido possível realizar as investigações.

No cumprimento da missão de esclarecer os fatos e as circunstâncias relacionados com as graves violações de direitos humanos ocorridos no Amapá durante a ditadura militar, a CEV-AP realizou pesquisas documentais junto aos arquivos de alguns órgãos públicos e acervos privados, notadamente da Secretaria de Estado da Administração; da Secretaria de Estado da Justiça e Segurança Pública; do Tribunal de Justiça do Estado do Amapá; da Imprensa Oficial, através do Jornal Amapá; da Biblioteca Pública Elcy Lacerda; da Prelazia de Macapá, especificamente do jornal A Voz Católica e do Arquivo Edgard Leuenroth, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Figura 49: fotografias de depoentes da CEV-AP



Fotografias de algumas das pessoas que prestaram depoimento na Comissão Estadual da Verdade do Amapá (CEV-AP) Francisco das Chagas Bezerra – Chaguinha. As fotos são apenas dos depoentes que permitiram ter sua identidade revelada. Fonte: Internet – Site: <http://www.cev.ap.gov.br>

As informações obtidas na documentação pesquisada foram concatenadas com as oriundas dos relatos das pessoas que se dispuseram a contar o que sabiam sobre o período da ditadura militar no Amapá.

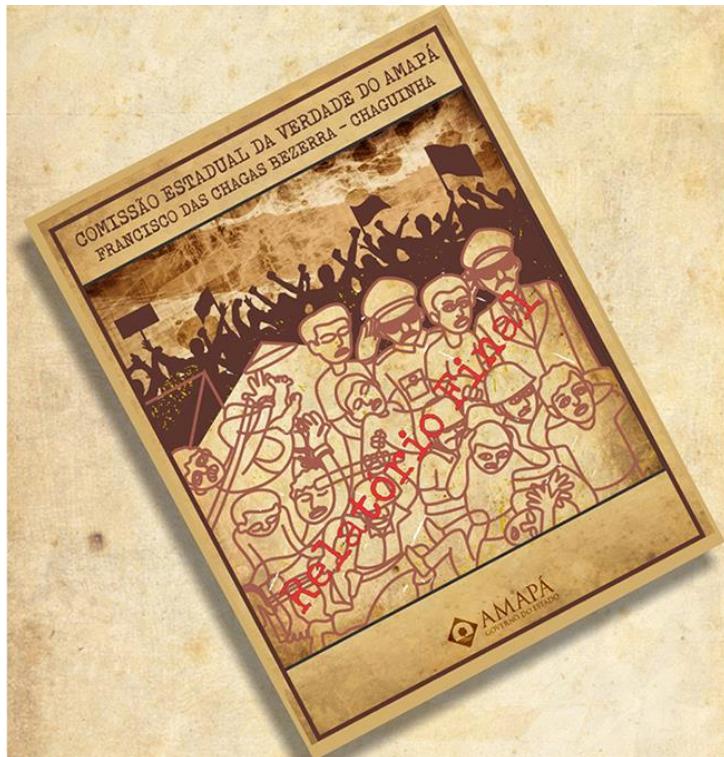
A CEV-AP realizou trinta e oito oitivas com homens e mulheres que vivenciaram o período da ditadura militar no Amapá ou que, de alguma forma, tiveram as suas vidas afetadas, direta ou indiretamente, por ele.

Alguns dos entrevistados forneceram documentos para a investigação, colaborando para que o silêncio sobre esse período da história local fosse rompido e a verdade viesse à tona.

Na data simbólica de 31 de março de 2017 – dia e mês de início das ações que levaram ao golpe de estado que derrubou o governo de João Goulart em 1964, resultando na implantação da ditadura militar no Brasil – a CEV-AP entregou à sociedade amapaense o relatório final de suas atividades, escrito em um único volume, com 84 páginas, que apresenta a dinâmica daquele regime de exceção no Amapá.

O relatório termina com a apresentação de dezesseis recomendações direcionadas ao poder público local, visando a implementação de programas e políticas públicas voltadas para o esclarecimento e a reparação dos abusos cometidos durante a ditadura militar no Amapá.

Figura 50: imagem do livro texto do Relatório Final da CNV-AP



Capa do Relatório Final da Comissão Estadual da Verdade do Amapá (CEV-AP) Francisco das Chagas Bezerra - Chaguinha. Fonte: Internet – site: <http://www.cev.ap.gov.br>

Destas recomendações destacamos aqui a de nº 9, que traz a seguinte redação: **“Incluir no currículo da Educação Fundamental e do Ensino Médio, por meio do Plano Estadual de Educação, o ensino sobre as violações aos direitos humanos ocorridas na ditadura”** (AMAPÁ, 2017, p. 78), pois ela vem ao encontro do objetivo deste estudo e de encontro com o momento

político vivenciado no Brasil atualmente, em que uma parte da sua população, talvez por ignorância, reivindica a volta da ditadura militar no país, colocando em risco a democracia a duras penas conquistada.

Figura 51: imagens de conflitos entre militares e civis na ditadura e no presente



A imagem acima foi retirada da Internet. Ela pode ser acessada no link: <https://jornalistaslivres.org/relampejosdamemoria/>.

Sugestão para atividade de aprendizagem

Considerando a imagem acima e o conteúdo deste capítulo, escreva uma redação dissertativa opinando sobre o papel das comissões da verdade para a manutenção da democracia no Brasil. Mínimo de vinte linhas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ditadura militar foi responsável por um período conflituoso da história do Brasil em que liberdades – individuais e coletivas – foram tolhidas, direitos humanos foram violados e crimes contra a humanidade foram cometidos por agentes do estado através de ações como prisões arbitrárias, torturas e assassinatos de opositores daquele regime autoritário.

As sequelas de tais ações ainda permanecem nos corpos e/ou na mente de muitas vítimas sobreviventes, afetando também os seus familiares e os daquelas que já morreram. Além disso, os resquícios do autoritarismo estatal daquele período ainda persistem em algumas ações praticadas por maus agentes públicos – mormente policiais – no presente, resultando em abusos de autoridade, abusos de poder, prisões arbitrárias, assassinatos de suspeitos, desaparecimento de pessoas detidas, tortura e violência contra, na maior parte dos casos, sujeitos invisibilizados pertencentes aos estratos sociais subalternos.

Ainda assim, há quem defenda o restabelecimento daquele regime de exceção no país, notadamente neste período em que o pensamento reacionário reconquistou espaço no Brasil.

Os defensores da ditadura militar negam os malefícios dela decorrente, desconsideram o preço que as suas vítimas pagaram para que a liberdade oriunda da democracia fosse restabelecida no país e, paradoxalmente, servem-se dessa liberdade para conspirar contra o regime democrático, tentando suplantá-lo.

Para que a ditadura militar permaneça no passado, os direitos humanos sejam resguardados e o regime democrático brasileiro continue avançando é fundamental que esse assunto seja ensinado continuamente nas escolas, não apenas com a utilização de livros didáticos, mas também por meio de produtos educacionais como este que você terminou de ler, em que buscamos demonstrar como o governo local, seguindo diretrizes nacionais, reprimiu a liberdade dos habitantes do Amapá entre os anos de 1964 e 1985.

Este material restringe-se a história local e foi pensado para complementar narrativas sobre a ditadura militar em âmbito nacional, por isso esperamos que você continue buscando informações sobre o assunto em outras fontes e que, o que aqui escrevemos, contribua para a sua formação intelectual.

FONTES

Fontes escritas: impressas e digitais

Amapá. Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Amapá. Disponível em: <http://www.nte.seed.ap.gov.br/neja>.

_____. **Plano Estadual de Educação em Direitos Humanos do Amapá.** Disponível em: <http://observatoriodeh.com.br>.

_____. **Relatório Final da Comissão Estadual da Verdade do Amapá Francisco das Chagas Bezerra - Chaguinha.** Disponível em: <https://cev.ap.gov.br>

_____. **Resolução nº 27/2015 – CEE/AP.** Disponível em: https://editor.apapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/CEE_b2bc6306b71f1063adc8471d71aad942.pdf

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>.

_____. **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão.** Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/414/2018/10/1789.pdf>

_____. E. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. **Direito à memória e à verdade.** Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/tematica/livros/diversos/memoria.pdf>

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Disponível em: <http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002598.pdf>

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>.

_____. **Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.** Disponível em: <http://www2.fab.mil.br/sdvp/index.php/slideshow/169-pecim>.

_____. **Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade, v. I, II, III.** Disponível em: <https://cnv.memoriasreveladas.gov.br>.

_____. **Resolução/CD/FNDE nº 51**, de 16 de setembro de 2009, alterada pela Resolução nº 22, de 07 de junho de 2013. <https://www.gov.br/fnde/pt-br/>

_____. **Tratado de Petrópolis.** Disponível em: https://www.gov.br/iphant/pt-br/superintendencias/acre/BRASBOLI_TratadodePetrpolis.pdf

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: FBSP, 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Anuário Estatístico do Brasil – 1964.** Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 1964.

OEA. **Convenção Americana de Direitos Humanos.** Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/pacto-san-jose-costa-rica.pdf>.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>.

Fontes escritas: leis e decretos

AMAPÁ. **Constituição Estadual do Estado do Amapá.** Disponível em: https://editor.apapa.gov.br/publicacoes/SESA_2759e6cc2bb3e77c41522ca85ae9bd7c.pdf

Brasil. **Constituição Federal de 1934.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.

_____. **Constituição Federal de 1937.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm

_____. **Constituição Federal de 1946.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm

_____. **Constituição Federal de 1967.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm

_____. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao.

_____. **Decreto nº 16.782-A/1925.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm

_____. **Decreto nº 19.513/1945.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto>

_____. **Decreto nº 7.037/2009.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm

_____. **Decreto nº 9.099/2017.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm

_____. **Decreto nº 9.432/2018.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9432.htm

_____. **Decreto-Lei nº 4.958/1942.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958>

_____. **Decreto-Lei nº 5.812/1943.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5812>

_____. **Decreto-Lei nº 314/1967.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0314.htm

_____. **Emenda Constitucional nº 1/1967.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm

_____. **Lei nº 4.024/1961.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm

_____. **Lei nº 5.379/1967.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5379.htm

_____. **Lei nº 5.692/1971.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm

_____. **Lei nº 6.683/1979.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6683.htm

_____. **Lei nº 9.394/1996.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

_____. **Lei nº 10.639/2003.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639

_____. **Lei nº 11.645/2008.** Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Kátia Maria. O ensino de história como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh / Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.163-174. <https://anpuh.org.br>
- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de Exceção**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.
- ARENDT, Hannah. DA VIOLÊNCIA. Tradução: Maria Cláudia Drummond Trindade. 2004. E-book (71 p.). Disponível em: <http://pavio.net/download/textos/ARENDT>
- AMORIM, Roseane Maria; SANTOS, Ângela Maria dos. O ensino da história local e itinerários sobre a disciplina Tópicos de História da Educação em Alagoas: diálogos possíveis. **História & Ensino**, v. 19, n. 1, p. 143-162, 2013.
- BARBOSA, Julia Monnerat; SILVA, Maura Leal da. A história não ensinada sobre a ditadura civil-militar: reflexões sobre a pesquisa e o ensino no contexto amapaense. **Fronteiras & Debates**. Macapá, v. 7, nº 2, p. 199-215, 2020. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. Os Confrontos de Uma Disciplina Escolar: Da História Sagrada à História Profana. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, nº 25/26, p. 193-221, setembro 92/ agosto 93. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>
- BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da História ou O Ofício do Historiador**. Tradução: André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Vol. 1, Brasília: Editora Unb, 1998. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.
- BONETE, Wilian Junior. A educação de jovens e adultos no Brasil: reflexões no plano legislativo e as contribuições do ensino de História para a formação da consciência histórica dos alunos. **Fronteiras**, v. 17, n. 30, p. 105-125, 2015.
- CAMPELLO, Bernadete Santos; DA SILVA, Eduardo Valadares. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. **Biblioteca Escolar em Revista**, v. 6, n. 1, p. 64-80, 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 2007.
- CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- CASTILHO, Ricardo dos Santos. **Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Saraiva Educação S.A, 2016. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**. São Paulo, v. 7, n° 13, p. 272-292, 2018. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

COSTA, Áurea de Carvalho. A “Escola-sacrifício”: representações dos alunos sobre a escola, o processo escolarização, a evasão escolar e a conciliação escola/trabalho. **Educação: Teoria e Prática**, v. 8, n. 14/15, p. 8-14, 2000. <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article>

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DREIFUSS, René Armand. **1964: A Conquista do Estado – ação política, poder e golpe de classe**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

FERREIRA, Vitor Emanuel. Sobre o livro paradidático: caracterizações e possibilidades de intervenção no ensino e no ensino de história e do espaço da história afro-brasileira e das relações étnico raciais. **XII Encontro Perspectivas do Ensino de História da UFPA**. Belém: UFPA, 2021. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FURET, François. **A oficina da história**. Trad. Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa, Grádiva, 1970.

GASPAROTTO, Alessandra; BAUER, Caroline Silveira. O ensino de História e os usos do passado: a ditadura civil-militar em sala de aula. In. ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). **Ensino de História e suas práticas de pesquisa**. São Leopoldo: OIKOS Editora, 2021.

GOUBERT, Pierre. História Local. **Revista Arrabaldes**. Ano I, n 1, p. 69-83, maio/agosto 1988. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 108-130, 2000. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

HARTOG, François. **Evidência da História**: o que os historiadores veem. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira com a colaboração de Jaime A. Clasen. 1 Ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LASSALE, Ferdinand. **O que é uma Constituição**. Trad. Hiltomar Martins Oliveira. Belo Horizonte: Lider, 2002.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

LOBATO, Sidney da Silva. **A cidade dos trabalhadores: insegurança estrutural e táticas de sobrevivência em Macapá (1944-1964)**. 2013. Tese (Doutorado em

História). Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses>

_____. Federalização da fronteira: a criação e o primeiro governo do Amapá (1930-1956). **Revista Territórios & Fronteiras**. v. 7, nº 1, p. 272-286, jan.-jun. 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br>

LÖWY, Michael. A extrema direita e o neofascismo: um fenômeno planetário: o caso Bolsonaro. In: **Giros à direita: Análises e perspectivas sobre o campo liberal-conservador**. FARIA, Fabiano Godinho; MARQUES, Mauro Luiz Barbosa. Sobral: Sertão Cult, 2020.

_____. Conservadorismo e extrema-direita na Europa e no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, nº p. 652-664, 2015. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>

MANOEL, Ivan A. O ensino de História no Brasil: do colégio Pedro II aos parâmetros curriculares nacionais. **Univesp (online) Conteúdos e didática da História**, v. 28, 2012. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **História Local**: contribuições para pensar, fazer e ensinar. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, v. 20, p. 119-138, 2016.

NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, nº 25/26, p. 143-162, setembro 92/agosto 93. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

NAPOLITANO, Marcos. **1964**: História do Regime Militar Brasileiro. São Paulo: Contexto, 2021.

NEUMANN, Franz. **Estado democrático e Estado autoritário**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 10, 1993.

OLIVEIRA, Fernando Roberto de; MENEGASSE, Leila Nunes; DUARTE, Uriel. IMPACTO AMBIENTAL DO EUCALIPTO NA RECARGA DE ÁGUA SUBTERRÂNEA EM ÁREA DE CERRADO, NO MÉDIO VALE DO JEQUITINHONHA, MINAS GERAIS. **Águas Subterrâneas**, 2002.

OLIVEIRA, Maria Gabriela Martins de. Oficinas pedagógicas e Aprendizagem Significativa: contribuições para a construção dos saberes geográficos nos anos iniciais do ensino fundamental. 2018.

PACHECO, Danilo Mateus da Silva. **Tempo de Lembrar**: memórias da Ditadura e ensino de História do Amapá. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2018. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios. **História & Ensino**. Londrina, v. 13, p. 107-126, set. 2007. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

PALMA, Maria João; CASTAGNA, Airton; AVELAR, Katia. O design de informação como instrumento de inclusão social. **Caderno Seminal**, v. 17, n. 17, 2012. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

PAZZINATO, Alceu; SENISE, Maria Helena V. **História Moderna e Contemporânea**. São Paulo: Editora Ática, 14ª edição, 2003.

PINTO, Simone Rodrigues. Direito à memória e à verdade: comissões de verdade na América Latina. **Revista Debates**, v. 4, n. 1, p. 128-128, 2010.

RAIOL, Osvaldino da Silva. **A utopia da terra na fronteira da Amazônia: A geopolítica e o conflito pela posse da terra no Amapá**. Macapá: Editora Gráfica O DIA Ltda., 1992.

RIOS, Dermival Ribeiro. **Dicionário Prático da Língua Portuguesa**. São Paulo: DCL, 1997.

ROCHA, Helenice. A Ditadura Militar (1964-1985) nas narrativas didáticas brasileiras. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 2, n 1, p. 97-120. 2015. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

RODRIGUES, Randolfe. **A participação política dos estudantes amapaenses: da fundação da UECSA ao golpe de 64**. In: Amazônia, Amapá: escritos de História. Belém: Paka-tatu, 2009.

ROLLEMBERG, Denise; QUADRAT, Samantha Viz. (org). **A Construção Social dos Regimes Autoritários: Legitimidade, consenso e consentimentos no século XX: Brasil e América Latina**. Tradução: Maria Alzira Brum Lemos; Silvia de Souza Costa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**: Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica. Tradução: Estevão Resende Martins. Brasília: Editora UnB, 2001.

_____. O livro didático ideal. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

_____. Contribuições para uma teoria da didática da história. **Curitiba: WA Editores**, 2016.

SAMUEL, Raphael. História Local e História Oral. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, n 19, p. 219-243, set. 89/fev. 90. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>

SANTOS, Dorival da Costa dos. **O REGIME DITATORIAL NO AMAPÁ**: Terror, Resistência e Subordinação – 1964/1974. 2001. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

_____. Entre Masmorras Reais e Imaginárias Vicejou o Terror: a violência do Estado durante a Ditadura Militar no Amapá. *In*. AMARAL, Alexandre; OLIVEIRA, Augusto; SANTOS, Dorival da Costa dos; CAMBRAIA, Paulo; LOBATO, Sidney (org.). **Do Lado de Cá: Fragmentos da História do Amapá**. Belém: Editora Açaí, 2011.

SARDINHA, Antônio Carlos; SILVA, David Junior de Souza; DINIZ, Raimundo Erundino Santo (org.). **História e Educação em Direitos Humanos**: sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisa. Macapá: UNIFAP Editora, 2022.

SCHMITT, Carl. **Legalidade e legitimidade**. Belo Horizonte: Editora Del Rey, 2007.

SCHULTZ, Sabrina. Terrorismo de Estado: a tortura como uma das formas de sua expressão. **Florianópolis: Em Debate/UFSC**, 2015.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de Conceitos Históricos**. 2.ed., 2^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 37, p. 803-821, 2012.

SILVA, Maura Leal da; CAMILO, Janaina Valéria Pinto. A Fortaleza de São José de Macapá: nos rastros das memórias das prisões e torturas (1964-1973). **Tempo**. Niterói, v. 27, n° 1, p. 124-143, 2021. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>

SILVA, Maura Leal da. **“O TERRITÓRIO IMAGINADO”: Amapá, de Território à autonomia política (1943-1988)**. 2017. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://scholar.google.com.br>

_____. “A Ditadura da liberdade”. Um Brasil que 64 não revelou. *In*. **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História**. São Paulo: ANPUH. 2013. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. A disciplina de História no Império brasileiro. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n° 17, p. 1-10, março/2005.

URBAN, Ana Claudia. Manuais de didática de estudos sociais como fontes para o código disciplinar da história. **Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**, v. 9, 2011.

VASQUEZ, E. L.; ABREU, A. A.; FEIO, L. S. R. (Org.). **Educação Penitenciária Amapaense: Pesquisa, demanda recorrente e formulação da política educacional**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

ZAMBONI, Ernesta. Que História é essa. **Uma proposta analítica dos livros paradidáticos de História**. São Paulo, 1991.