

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE – UFAC**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPEG**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE**  
**HISTÓRIA - PPGPEH**  
**CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**



**Jadson da Silva Bernardo**

---

**O ENSINO DE HISTÓRIA ENFORMADO: DEFORMANDO  
MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DO AUTORITARISMO, GOLPE E  
DITADURA NO ACRE**

**RIO BRANCO - ACRE**  
**OUTUBRO/2025**

**JADSON DA SILVA BERNARDO**

**O ENSINO DE HISTÓRIA ENFORMADO: DEFORMANDO  
MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DO AUTORITARISMO, GOLPE E  
DITADURA NO ACRE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Acre, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientador: Dr. Francisco Bento da Silva

**RIO BRANCO - ACRE  
OUTUBRO/2025**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

---

B523e Bernardo, Jadson da Silva, 1994 -

O ensino de história enformado: deformando memórias e histórias do autoritarismo, golpe e ditadura militar / Jadson da Silva Bernardo; orientador: Prof. Dr. Francisco Bento da Silva. – 2025.  
263 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (PPGPEH). Rio Branco, 2025.

Inclui referências bibliográficas, apêndices e anexos.

1. Ensino de história. 2. Memória. I. Silva, Francisco Bento da (orientador). II. Título.

CDD: 407

---



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Titulo da dissertação:** Ensino de História enformado: deformando memórias e histórias do autoritarismo, golpe e ditadura no Acre

**Autor:** Jadson da Silva Bernardo

**Orientador:** Dr. Francisco Bento da Silva

Dissertação aprovada como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em ENSINO DE HISTÓRIA, pela Banca Examinadora.

**DATA DA APROVAÇÃO:** 31 de outubro de 2025.

**BANCA EXAMINADORA:**

Assinado Eletronicamente  
**DR. FRANCISCO BENTO DA SILVA**  
Orientador  
Universidade Federal do Acre - UFAC

Assinado Eletronicamente  
**DR. LUIS REZNIK**  
Avaliador Externo  
Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ

Assinado Eletronicamente  
**DR. SÉRGIO ROBERTO GOMES DE SOUZA**  
Avaliador Interno  
Universidade Federal do Acre – UFAC



Documento assinado eletronicamente por **Francisco Bento da Silva, Professor do Magisterio Superior**, em 03/11/2025, às 12:15, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luis Reznik, Usuário Externo**, em 03/11/2025, às 19:13, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sergio Roberto Gomes de Souza, Professor do Magisterio Superior**, em 05/11/2025, às 09:46, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [https://sei.ufac.br/sei/valida\\_documento](https://sei.ufac.br/sei/valida_documento) ou click no link [Verificar Autenticidade](#) informando o código verificador **1871929** e o código CRC **74687CBD**.

Dedico este trabalho a minha família, em especial, a minha matriarca por sempre estar nos momentos sensíveis; e ao pai, uma homenagem especial, pela permanência nessa vida terrena por um bom bocado de anos.

E a todos(as) que lutaram e continuam lutando por democracia, direitos humanos e justiça social.

## **AGRADECIMENTOS**

Meus profundos agradecimentos aos que dão significado a minha existência: minha mãe-rainha Elizabeth, por tudo o que fizeste ontem, hoje e no amanhã. Ao meu pai, por sempre me apoiar, inclusive conscientizando-se sobre os perigos da vida; e por ter chegado aos 60 anos e superado um momento delicado de saúde.

Aos meus irmãos, Jhonatan, Jandson, Jeremias, Luca, Victor, por serem meus maiores apoiadores, verdadeiros homens de aventuras.

Aos meus amigos(as), em particular a senhora Joceliane Braz Braga, por incentivar a fazer a seleção do mestrado: uma verdadeira irmã que não tive. A senhora Dulce, funcionária da escola que ajudou com as documentações enquanto estava na “loucura” das avaliações finais no fim de ano. Aos demais colegas que não mencionei, sintam-se parte desse processo de ensino-aprendizagem.

Aos ex-alunos das Escolas 15 de Junho (minha antiga turma de 8º ano, B e D e do 9º ano, turma A, B, C de 2022) e do Aldaci Simões da Costa na figura dos/das ex-alunos(as), Raíssa Freire, Luís Karlos, da Beatriz, da Maria Eloísa, da Laisa Fagundes, da Esther, da “Isa” e da Natália e toda a turma da 3ª série do Ensino Médio de 2023 que foram os inspiradores no fundo para construção do material paradidático. Além de outros discentes que foram importantes na trajetória professoral como todas as dezenas de “Anas”, seja as Clara(s) e Cristina(s), a Thaís Andrade e a Patrícia Gabriela. Aos que não mencionei fica meu registro, pois é impossível nomear nome por nome.

Faço meus agradecimentos aos colegas de curso no ProfHistória. Foi um enorme prazer fazer parte dessa turma. Em particular ao professor Rayanderson Lima, por abrir a sala de aula para aplicar o produto pedagógico.

Aos professores(as) sempre terá meu agradecimento. Todos(as) os(as) senhores(as) são parte e síntese das aprendizagens e da construção do meu EU no mundo.

Particularmente, faço um agradecimento a figura do Professor Dr. Francisco Bento da Silva, por mais de uma década tendo a paciência de passar um pouco do seu aprendizado. Um pesquisador e escritor que tem contribuído com a construção historiográfica local. São mais de 10 anos que tenho a honra de ser aluno, seja na graduação e na pós-graduação, nas orientações e pesquisas. Fica meu eterno

agradecimento por fazer parte da minha vida. Uma grande referência que tenho enquanto profissional e leitor desse pedaço do mundo.

As gestões escolares e aos docentes das escolas Capitão Edgar Cerqueira e Paulo Freire pela abertura e possibilidade de aplicar o objeto de estudo, bem como os/as alunos(as) da 3ª série do Ensino Médio da escola Edgar Cerqueira e do 9º ano do Ensino Fundamental da escola Paulo Freire.

Finalmente, a Universidade Federal do Acre, por possibilitar a realização deste trabalho. Além disso, é nesse território de ensino-aprendizagem que aprendemos a romper e a resistir contra as invertidas de destruição da Educação Pública. Vida longa à Universidade Pública, gratuita e um direito a todos que nela queiram estar.

## EPÍGRAFE

*É muito difícil a tarefa da recuperação da memória. [...] E esse silêncio é por sua vez o preço da impunidade do poder, que calando consegue repetir a história. Se você não aprende com o que aconteceu, está condenado a repetir. E aí vem o problema do medo. Como os donos do poder militar daqueles anos; conseguiram [...] impor uma cultura do medo. [...] Acho que a recuperação da memória é um passo imprescindível para ajudar na mudança da realidade. Porque, só relembrando, que seremos capazes de evitar que aconteça novamente. O nascimento de uma nova realidade implica o reconhecimento da realidade que existiu. Senão ficamos condenados à repetição da história.*  
(Eduardo Galeano: trecho do documentário “Memórias do Chumbo: o futebol nos tempos do Condor” produzido pela ESPN em 2013).

## RESUMO

O Golpe Civil-Militar no Acre e nas Amazôniaas foi e é marcada pelas ausências, silenciamentos e apagamentos no plano do Ensino de História referentes ao Ensino Básico (Ensino Fundamental e Médio). No âmbito acadêmico, apesar dos trabalhos consistentes nos últimos anos, ainda se identifica uma abordagem voltada aos fenômenos ocorridos no Centro-Sul. O trabalho dissertativo teve como objetivo geral a discussão das perseguições políticas no Acre após o golpe civil-militar de 1964 e a sua inserção no Ensino de História, percebidas pela identificação das produções acadêmicas, e/ou não acadêmicas e “sudestinas”, ao mesmo tempo, percebendo os “silêncios e encobrimentos” dos desdobramentos do golpe à ditadura na Amazônia. Além disso, analisamos através dos diversos olhares na busca de um (re)pensamento dos fatos/acontecimentos do processo de oposição, deposição, perseguição ao grupo ligado a José Augusto de Araújo e os silêncios e apagamentos percebidos por uma história “agridoce” em 1964, bem como a própria construção pedagógico-metodológica no Ensino de História relacionado a ditadura (tanto no Ensino Fundamental e Médio) no rol das ausências do currículo acreano (o CRUA); e por fim, uma proposta pedagógico-metodológica no/do Ensino de História (Ensino Fundamental e Médio) através de duas sequências didáticas do conteúdo da Ditadura Civil-Militar de 1964, resultando na composição do produto paradidático intitulado: *Ensino de História: memórias dos autoritarismos, Golpe e Ditadura no Acre* com a proposição de atividades pedagógicas para elaborações dos professores(as) do Ensino Fundamental e Médio do Ensino Básico. A metodologia empregada para a escrita da dissertação é de caráter bibliográfico, exploratório para a construção da sequência didática e a Revista escolar. Por sua vez, dialogamos com alguns conceitos como o de *política, democracia e ditadura* refletidos em Azambuja (2003); Ribeiro (1986) e Bobbio (1998). No caso da *memória*, trazemos Jacques Le Goff (1990) e Paul Ricoeur (2007). Pensando no âmbito de um Ensino de História voltado para a *pedagogia da memória*, autores como Sacavino (2022) e Sardinha *et.al.* (2012) e o material produzido pelo movimento *Ditadura nunca mais*. E, por fim, Paulo Freire (2000) e a reflexão sobre o direito de se indignar.

**Palavras-chave:** Golpe; Ditadura; Memória; Ensino de História; Acre.

## RESUMEM

El golpe Civil-Militar en el Acre y las Amazonas fue y es marcada por las ausencias, silenciamientos y apagamientos en el plan de Enseño de Historia referenciadas en las clases básicas (secundarias y colegiales). En el ámbito académico, pesar de los trabajos sólidos en los últimos años, se identifica un abordaje más para los fenómenos ocurridos en el Centro-Sul brasileño. Lo trabajo de la disertación tuvo como objetivo general la discusión de las persecuciones políticas en el Acre, después del golpe Civil-Militar y su inserción en el Enseño de Historia, percibidos por la identificación de las producciones académicas y/o no académicas del sur del Brasil, al mismo tiempo, percibidos los “silenciamientos y encumbramiento” de los desdoblamientos del golpe a la dictadura en Amazonía brasileira. Adelante, tuvimos construyendo la pesquisa en el sentido de análisis través de los diversos mirajes en la perspectiva de un (re)pensamiento de los factos/acontecimientos de proceso de la oposición, deposición y persecución al grupo político ligado a José Augusto y los silencios y apagamientos percibidos por una historia “agridulce” em 1964, bien como la propia construcción pedagógica-metodológica en/el Enseño de Historia relacionado a la dictadura (tanto en Enseño Secundario y Colegial) en lo rol de las ausencias en el currículo acreano (lo CRUA). Y por fin, propongo una propuesta pedagógico-metodológica de lo Enseño de Historia (secundarias y colegiales) y la construcción de dos secuencias didácticas de lo contenido Dictadura Civil-Militar de 1964, resultando en la composición del producto para didáctico titulado, *Enseño de Historia: memorias de los autoritarismos, golpe y dictadura en el Acre* con proposición de actividades pedagógicas para elaboración de los maestros(as) y profesores(as) del Enseño Básico. La metodología empleada para la escrita de la disertación es de carácter bibliográfico, exploratorio y su consecución de la secuencia didáctica y Revista de Escuela. Por su vez, dialogamos con algunos conceptos como Política, democracia y dictadura, refletados en Azambuja (2003); Ribeiro (1986); Bobbio (1998). En la cancha de la memoria, Jacques Le Goff (1990) y Paul Ricoeur (2007). Pensando en el ámbito de una enseñanza de Historia volteado para la Pedagogía de la Memoria, actores como Sacavino (2022) y Sardinha y otros (2012), en la construcción de una memoria para el “nunca más”. Y, Paulo Freire (2000) y la reflexión sobre el derecho humano de indignar.

**Palabras-clave:** Golpe; Dictadura; Memoria; Enseño de Historia; Acre.

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                             |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                                                      | <b>13</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 – (RE)PENSANDO O GOLPE CIVIL-MILITAR DE 1964 NO ACRE,<br/>NA AMAZÔNIA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO DE HISTÓRIA.....</b>                         | <b>26</b>  |
| 1.1 - A Ditadura e as possibilidades de suas construções/desconstruções através do<br>Ensino de História.....                                               | 42         |
| 1.2 - As Amazônias no Contexto do Golpe Civil-Militar de 1964.....                                                                                          | 55         |
| <b>CAPÍTULO 2 – DO AGRIDOCE SABOR DA DEMOCRACIA ACREANA AO<br/>AMARGOR DO GOLPE CIVIL-MILITAR DE 1964 NO ACRE.....</b>                                      | <b>83</b>  |
| 2.1 - O Ensino de História e o agridoce da “democracia” acreana.....                                                                                        | 85         |
| 2.2 - O amargor do golpe e as primeiras purgações.....                                                                                                      | 92         |
| 2.3 - Um perfil apagado pela história canônica: Edgar Cerqueira e a ditadura do<br>Acre.....                                                                | 104        |
| 2.4 - O dócil currículo escolar: os referenciais curriculares no Acre e as categorias<br>“Golpe” e a “Ditadura” .....                                       | 117        |
| <b>CAPÍTULO 3 – UMA REFLEXÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA SOBRE<br/>PROCESSOS PEDAGÓGICOS E MÉTODOS EXISTENTES PARA A<br/>CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....</b> | <b>140</b> |
| 3.1 - Experiências Pedagógicas: o projeto “História e Democracia Brasileira” na Escola<br>Cívico-Militar Aldaci Simões da Costa (Ensino Médio) .....        | 157        |
| 3.2 - Reflexões críticas das fontes históricas sobre o golpe e ditadura civil-militar no<br>Acre como objetos de conhecimento pedagógico.....               | 170        |
| 3.3 – As Sequências Didáticas: propostas de aulas sobre o golpe à ditadura civil-militar<br>no Acre de 1964.....                                            | 188        |
| 3.3.1 - Sequências Didáticas para o 9º Ano do Ensino Fundamental.....                                                                                       | 191        |
| 3.3.2 - Sequências Didáticas para o Ensino Médio.....                                                                                                       | 201        |
| 3.4 - Um teste piloto das SDs: Escola Estadual Cap. Edgar Cerqueira Filho.....                                                                              | 210        |
| 3.5 - Um teste piloto das SDs: Escola Estadual Paulo Freire.....                                                                                            | 224        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                                                                            | <b>233</b> |
| <b>REFERÊNCIAS.....</b>                                                                                                                                     | <b>238</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>                                                                                                                                       | <b>250</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>                                                                                                                                          | <b>252</b> |

## INTRODUÇÃO

A dissertação de mestrado buscou inicialmente a realização de um levantamento contextual da história política e administrativa do Acre antes, durante e depois de perpetrado o golpe Civil-Militar em 1964.

Pelos olhares de quem vivenciou, a exemplo de Ariosto Pires Miguéis<sup>1</sup>, João Borborema<sup>2</sup>, Hélio Khoury<sup>3</sup>, Maria Lúcia<sup>4</sup> e outros, propomos pelas suas memórias, a produção de um conhecimento pedagógico (as sequências didáticas com a produção de um material paradidático) voltada para as temáticas relacionadas a História do Acre e a História do Brasil (1964-85).

Por sua vez, entendemos a importância na sala de aula de uma *Pedagogia da Memória*<sup>5</sup>. Uma memória que vai muito além do lembrar, mas é a procura de realizar um exercício de lembrança, como definiu Paul Ricoeur (2007). Para Bergson, seria o “esforço de memória”, e Freud, “rememoração”. Além disso, tais memórias são zonas de disputas entre o existir e o próprio esquecimento, estes estando entre uma inquietante zona de ameaça de danos e desaparecimentos das memórias causando “fraquezas e lacunas”, podendo ativar, emoldurar e comemorar a história oficial, isto é, a negação sobre os processos históricos de violências, imposições e violações. Por outro lado, o esquecimento é um “tesouro” a desenterrar pelo “mapa da memória”; um projeto de conhecimento; e oportunidade de questionar meandros, medos, silêncios, culpas, responsabilidades. Logo, o esquecimento amedronta e tornam acessíveis e

---

<sup>1</sup> Ariosto Pires Miguéis foi secretário da SUPRA – Superintendência da Reforma Agrária no Acre na gestão do primeiro governador eleito democraticamente, José Augusto de Araújo (PTB). Depois da Anistia em 1979, tornou-se secretário de Administração na gestão Nabor Júnior e deputado estadual pelo PMDB entre 1986-1990. (Silva; Bernardo, 2021).

<sup>2</sup> João Moreira de Alencar (João Borborema) (1930-2010) nascido em Rio Branco no ainda Território do Acre, participou de acontecimentos relevantes da política do Acre, inclusive foi indenizado pelo governo federal pela atuação contra a ditadura civil-militar no Acre (1964-85). Também foi mecânico e dirigente das Ligas Camponesas no Acre. (Senado Federal, 2010).

<sup>3</sup> Nascido em Belém do Pará foi Sociólogo formado pela PUC-RJ e assessor político de José Augusto no Acre. Um dos responsáveis pela implantação do programa de alfabetização no Estado do Acre, o método de alfabetização do Educador Paulo Freire.

<sup>4</sup> Maria Lúcia de Araújo, nascida na cidade de João Pessoa em 17 de abril de 1935. No Rio de Janeiro, conheceu José Augusto, casou e veio morar no Acre em 1958. Além de ter sido primeira-dama do Acre, foi deputada federal substituindo José Augusto, já cassado. Acabou cassada pelo AI-5, voltando à política após a Anistia de 1979, como deputada federal. (Senado Federal, 2010).

<sup>5</sup> SACAVINO, S. **Educação em direitos humanos: pedagogias desde o Sul**. In: NEVES, K. F.; MENEZES, C. G. F. de (Org.) Educação em Direitos Humanos: memória e cidadania: curso intensivo. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo; Pinacoteca do Estado, 2013. p. 87-108. Disponível em: <[http://memorialdarestenciassp.org.br/wpcontent/uploads/2021/03/Publicacao-Curso-Intensivo-de-Educacao-em-Direitos-Humanos-2013\\_FINAL.pdf](http://memorialdarestenciassp.org.br/wpcontent/uploads/2021/03/Publicacao-Curso-Intensivo-de-Educacao-em-Direitos-Humanos-2013_FINAL.pdf)> acesso em jan. 2025. p. 97.

disponíveis o que se teme, pois, “[...] é no próprio movimento da recordação e, portanto, na progressão da ‘lembrança pura’ rumo à lembrança-imagem, que a reflexão se esforça por desfazer o que o reconhecimento faz, a saber, reaprender o passado no presente, a ausência na presença”<sup>6</sup>.

Assim, a linha de pesquisa na qual se insere a dissertação no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História é: *Saberes Históricos no Espaço Escolar*, sob o enfoque desse ambiente como um espaço de construção de saberes históricos e comunicação de conteúdo.

A justificativa que nos levou ao (re)pensamento para a escrita dessa dissertação remonta às próprias inquietudes do tempo-presente. No início de 2020 o mundo passou por novas e velhas ameaças às liberdades (seja de expressão e de convivência democrática). Paradoxalmente, a abertura de um mundo pós-moderno, de conquistas de novos direitos, resultados das lutas, resistências e reconhecimento das diversidades dos povos (mulheres, indígenas, LGBTQIAPN+ e outros) nos últimos 70 anos, reavivou velhos dogmas e valores envergonhados, moldados sob uma nova insígnia: o “conservadorismo” e a “extrema-direita”.

Este mesmo “neoconservadorismo” para uns, “extrema-direita” para outros – a depender de quem fala – conduziu no mesmo espaço planetário, um novo eco polarizador contra as ideias de diversidades, interculturalidades, pluralidades; trazendo no seu bojo a nostalgia de um passado desigual e de concentração do poder nas mãos de quem têm mais. Além do mais, vivemos neste tempo-presente, segundo Bauman, em uma sociedade capitalista parasitária<sup>7</sup>. Também podemos inserir que tais transformações dessa sociedade presente é resultado da “colonialidade do poder”, que Aníbal Quijano definiu como,

[...] um padrão de poder mundial que inicia com a colonização europeia do território que hoje se reconhece como América Latina, e posteriormente, avança por todo o mundo. Trata-se de um padrão de poder colonial possibilitado pela diferenciação racial que passa a constituir e hierarquizar o mundo moderno e a população humana a partir de uma ficção geopolítica<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> RICOUER, P. **A Memória, a História, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007. p. 444.

<sup>7</sup> “Em outras palavras, diante da nova fase de capitalismo parasitário, ‘a solidez das coisas e dos vínculos humanos é vista como uma ameaça’ e, com base nessa lógica, os seres humanos acabam sendo completamente descartáveis” (Bauman *Apud* Tavares, 2013, p. 71).

<sup>8</sup> SANTOS; E. S. & SANTANA, Y. S. **Colonialidade do Poder**. In: MATOS, D. C. V. S.; SOUSA, C. M. C. L. L. (Org). *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidade e epistemologias outras*. pp. 59-66. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 63.

Ao mesmo tempo, pensado na definição de Quijano, os mesmos grupos ideológicos, seja os neoconservadores ou associados a extrema-direita, e principalmente, conexos aos privilégios políticos e econômicos brancos são considerados basilares na conformação de um sistema capitalista de uma modernidade que vise a continuidade dos contratos sociais estabelecidos por essa colonialidade do poder, através da exploração da mão de obra barata e da precariedade do trabalho. E o meio de legitimar e disputar as memórias históricas de um continente, que no século XX, vivenciou experiências antidemocráticas, ao ponto de negá-las, ou esforçar-se para esquecer, também pode ser definido como a “Política de Amnésia”. Logo, James Petras (1999) nos diz que,

Os políticos ocidentais uniram-se às elites latino-americanas para impor e prontamente celebrar a “reconciliação” entre vítimas e carrascos como se fosse possível esquecer a justiça e construir democracias viáveis sobre as tumbas anônimas dos desaparecidos. A Política de Amnésia e celebração da reconciliação, não é apenas moralmente repulsiva como cria condições para a desestabilização da democracia e o retorno à política autoritária, em versão civil ou militar. A impunidade de militares e membros das polícias significam que estes se sentem livres para repetir seus crimes sem temor da justiça. A convivência oportunista dos regimes eleitos com os militares pode aplinar o terreno das eleições a curto prazo, [...] é provável que as forças do Estado autoritário voltem a tomar o poder e se lancem de assalto sobre a sociedade civil<sup>9</sup>.

No Brasil do século XXI, na esteira de uma democracia recém-nascida pensado nos valores de democracia e cidadania após a Constituição Federal de 1988<sup>10</sup>, sofreu combalida com a ascensão de grupos políticos que passaram a ser conhecidos como de extrema-direita, quando puseram em evidência as tentativas frequentes de “relativização” da própria democracia, criando “narrativas” dadas como a “verdade absoluta dos fatos”, pregando valores violadores de direitos já aprovados pela legitimidade constitucional, dentre eles, o direito trabalhista, o previdenciário, a limitação de demarcações de terras indígenas, etc. Partindo disso, convivi especificamente com um contexto histórico disruptivo e paradigmático de mutação da própria sociedade brasileira e acreana. Primeiro, a partir de 2018 e a guinada do país

---

<sup>9</sup> PETRAS, J. **Armadilha Neoliberal e Alternativas para a América Latina**. São Paulo: Xamã Editora, 1999. p. 77.

<sup>10</sup> BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/9dJDm>>. Acesso em 02 fev. 2021.

para um governo, caracterizado por ser de extrema-direita, tornando as eleições de 2018 as mais tensas da história democrática brasileira, e as constantes ameaças de rupturas institucionais que acabou na tentativa frustrada de golpe de Estado no ano de 2023.

Assim, o trabalho desenvolvido, agora na dissertação, é resultado de um processo de pesquisa nos quatro anos da minha graduação (2012-2016) enquanto estudante de bacharelado em História pela Universidade Federal do Acre, rendendo a monografia intitulada, *O Processo de transformação do Acre Estado e o Governo José Augusto* (1962-1964). Oportunizou nessa pesquisa, a compreensão da institucionalização de um recém processo de “autonomia” política e a percepção da continuidade dos vícios de poder desenvolvido num período histórico (década de 1960) onde a população do antigo Território acreano<sup>11</sup>, compreendidos por trabalhadores nos seringais, ribeirinhos, colonos, indígenas estavam limitados ao acesso e a participação ao poder político. Em suma, mesmo com as eleições gerais a partir do reconhecimento da Lei 4.070/1962, instituindo no Acre como Estado da Federação, o eleitor local de maioria negra, parda e indígena nunca alcançou a cifra de 12% em relação à população total (Bernardo, 2016).

Além desse fator de limitação da participação na democracia em voga, o trabalho demonstrou as confabulações, escolhas e oposições existentes nos anos 1960. O perfil político-partidário dos partidos tradicionais como o PTB (Partido Trabalhista Brasileiro), PSD (Partido Social Democrático) e a UDN (União Democrática Nacional), eram delimitados pelas artimanhas eleitorais: adversários políticos no campo eleitoral; depois, aliados no pós-eleição, dividindo os cargos de primeiro, segundo e mais escalões para o estabelecimento de governança baseado no “clientelismo político”<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> O Território Federal do Acre foi instituído logo depois da concretização do Tratado de Petrópolis. O Acre passa a ter governantes nomeados pelo governo federal (Bernardo, 2016, pp. 31-34). Segundo Craveiro Costa, o governo federal, “[...] invocou-se o direito constitucional norte-americano, dele se transportando a figura político-administrativa do território, como a entendem e consagram os Estados Unidos. Alegou-se que, sendo a nossa Constituição um tipo semelhante à da grande República do norte do continente, esta, no caso, poderia ser considerada uma fonte subsidiária” (Craveiro Costa, 2005, p. 206).

<sup>12</sup> Clientelismo político, segundo Norberto Bobbio (1988), se manifesta quando [...] compromete, colocando-os acima dos cidadãos, não já os notáveis de outros tempos, mas os políticos de profissão, os quais oferecem, em troca da legitimação e apoio (consenso eleitoral), toda a sorte de ajuda pública que têm ao seu alcance (cargos e empregos públicos, financiamentos, autorizações, etc.) (Bobbio, 1998, p. 178).

O trabalho monográfico levou a agudeza dessas hegemonias<sup>13</sup> locais, na personalidade de dois militares: Oscar Pereira Passos<sup>14</sup> e José Guimard dos Santos<sup>15</sup>. Ambos respectivamente foram designados nos anos 1930-1940 aos cargos de *Delegados do Território* do Acre e alçados lideranças políticas nas décadas seguintes, 1950-1970, concomitantemente líderes do PTB e PSD após 1945, partidos que no cenário nacional eram aliados e “oposição” no Acre – isso nos períodos eleitorais e aliados durante a governança<sup>16</sup>.

Em 1962, após a aprovação da Lei federal, instituindo o Acre como estado federativo, foram convocadas as primeiras eleições gerais (Executivo e Legislativo). Isso levou as negociações e confabulações partidárias do período territorial, onde foram estremecidas pelo aparecimento de um novo grupo político dentro das velhas estruturas partidárias do PTB.

Apesar da aparência sequencial dos valores conservadores da política acreana tradicional, anterior a 1962, a eleição desse personagem jovem (José Augusto de Araújo<sup>17</sup>) levou há importantes fissuras a *posteriori*: o clientelismo político, conduzido pelos dois caciques, sofrera abalos significativos com a perda de espaço no executivo estadual. Posto isso, somente o golpe civil-militar de 1964, facilitou a derrubada do então governo José Augusto, marcando uma trajetória curtíssima do

---

<sup>13</sup> A noção de Hegemonia gramsciana, pode ser definida, segundo Haesbaert (2014), quando “*o poder [...] nunca é mantido por uma classe simplesmente pela imposição de sua superioridade material ou por sua maior ascendência ideológica, mas pela combinação das duas. As duas faces do poder são força e consenso, coação e convencimento [...]*”. (Haesbaert, 2014, p. 55).

<sup>14</sup> Oscar Passos (1902-1994) foi militar, delegado (equivalente ao cargo de governador) da União no Acre Territorial entre 1937-1942; Deputado Federal entre 1951-1963; Senador entre 1963-1971. Comandou após 1945, o PTB acreano, e depois, com a ditadura instaurada, tornou-se o primeiro presidente nacional do MDB. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/aUXSc> >. Acesso mai. 2025.

<sup>15</sup> Foi militar, simpático a AIB (Aliança Integralista Brasileira), delegado (governador) da União do Acre Territorial entre 1946-50, Deputado Federal (1951-1963), Senador da República (1963-1983), adesista ao Golpe Civil-Militar de 1964. Comandou o PSD acreano e depois esteve ativo na ARENA. Ainda foi Senador Biônico, considerado pelos militares e a classe política, “um vulto respeitado”. Ver: Disponível em: < <https://encurtador.com.br/PHyrH> > acesso em mai. 2025. No relatório para o ministro João Baptista Figueiredo, Guimard Santos é descrito como: “Apesar de ser um vulto respeitado no Estado, não possui mais o grande prestígio eleitoral de outrora, dado a idade avançada e a precária saúde, além do efeito das novas gerações de eleitores. Seria um prêmio sua eleição para o Senado em pleito indireto”. (Estado do Acre, Quadro Político, 1978. p. 02).

<sup>16</sup> Ver: Bernardo, (2016); Silva (2012).

<sup>17</sup> Acreano, nascido na cidade de Cruzeiro do Sul no dia 03 de julho de 1930, foi deputado federal suplente, assumindo em 1957. Formou-se em História e Filosofia pela antiga Universidade do Brasil em 1957. Casado com Maria Lúcia de Araújo, teve dois filhos, Nazaré Araújo (ex-vice governadora do Acre na gestão de Sebastião Viana PT-AC) e Ricardo Araújo (ex-vereador de Rio Branco-AC). Em 1962 candidato a governador e deputado federal (a época podia) elegeu-se para ambos os cargos e optou pelo governo, tornando-se o primeiro eleito. Acabou deposto em 08 de maio de 1964, acusado falsamente de ser “comunista”, respondendo ao processo Policial-Militar (IPM). Em consequência da perseguição foi “desterrado” da sua terra natal, tendo os seus direitos políticos cassados em 1965 e doente com depressão e os problemas cardíacos, viria a falecer em 03 de abril de 1971 aos 41 anos de idade. Ver: Catálogo do Acervo José Augusto.

processo democrático “participativo” no Acre, sempre limitado por conta da institucionalidade singular implantada pelo governo federal no Acre entre 1904<sup>18</sup> a 1962.

Depois de finalizado o curso de Bacharelado, no ano de 2016, sigo para a Licenciatura em História no ano de 2017 através do PIBIC<sup>19</sup> com novas questões que estavam em aberto, contribuindo assim para reflexões sobre o curto período da administração José Augusto e o Golpe perpetrado em maio de 1964. Como se notará, a deposição foi marcada por violações de Direitos Humanos e violência política, perdurando antes, durante e depois com a ditadura já em trânsito<sup>20</sup>.

Foi durante esse período (2014-2020), do início e fim da minha graduação, em meio ao processo de pesquisa dos documentos e escrita da monografia, o Brasil viveu um período de forte estremecimento dos valores democráticos, perseguições e cerceamento pela cultura do cancelamento digital por parte dos grupos tanto da direita, extrema-direita e mesmo das esquerdas, repercussões essas em todas as camadas sociais, incluindo civis e militares, com impactos na educação, nas manifestações culturais, direitos das populações negras, LGBTQIAPN+ e indígenas, estas contrárias às práticas de colonialidade e lutando pela democratização dos direitos fundamentais.

No ano de 2021, a princípio, fui para a sala de aula. Notei como a escola é um espaço de disputa política, ideologicamente altercado pelos movimentos “conservadores” e “progressistas”; na maioria das vezes os últimos encontrados, isolados, acuados e constrangidos, onde a fragilidade democrática tornou-se gritante e sensível de se lidar. Foi nesse mundo de “ebulição autoritária”, seja política e social, que percebi a necessidade de conscientização histórica e política urgente na sala de aula. Por obséquio, no ano de 2023, tive a oportunidade de criar o projeto “História e Democracia Brasileira” para os discentes da 1ª série do Ensino Médio da Escola Prof. Aldaci Simões da Costa, no município de Senador Guimard, no Acre, parte da “disciplina de Eletivas”<sup>21</sup>, versando refletir sobre os valores da democracia na

---

<sup>18</sup> BRASIL, Decreto nº 5.188 de 07 de abril de 1904, sobre a Organização do Acre.

<sup>19</sup> Participei como bolsista PIBIC (Programa Institucional de Bolsista de Iniciação Científica) em 2017. **Grifos Meus.**

<sup>20</sup> Ver: SILVA, F.B.; BERNARDO, J. S. *Ecos do golpe de 1964 no Acre: ditadura, intolerância e perseguições políticas*. **Revista Tempo Amazônico**. v.8. nº 2. jan-jun de 2021. pp. 62-81.

<sup>21</sup> Para o MEC, Disciplinas Eletivas, [...] são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou

atualidade da sociedade brasileira, bem como os paradoxos democráticos existentes ao longo do processo político brasileiro.

No ano anterior, em 2022, no 9º ano do Ensino Fundamental, abordei a temática sobre os “Regimes civil-militares na América Latina”<sup>22</sup>. Constatei de início a percepção dos discentes sobre o tema, visto com surpresa por eles; não por ser a primeira vez que lidavam com tal conteúdo, mas pelos saberes reproduzidos dos alunos(as): o período ditatorial foi um tempo melhor porque havia segurança e crescimento econômico, narrativas em voga e repetidas contemporaneamente por políticos e movimentos de extrema-direita, numa disputa de memórias permanentes entre a história oficial e a história rememorada.

De minha parte, a percepção inicial era as marcas das ausências e silêncios sobre as particularidades da temática partindo do contexto histórico do Acre após 1964. Uma proposição didática desse saber histórico seria a de apontar que os discursos atuais e os processos de violação democrática não são para serem saudados, mas condenados e rechaçados pela sociedade. E isso só é possível, se transpormos as pesquisas acadêmicas já existentes para as realidades dos saberes, da linguagem e das vivências escolares. Por isso, a escolha do tema tão importante, porém ainda distante das salas de aulas do Ensino Básico no Acre<sup>23</sup>.

---

mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar. (MEC, 2024). Disponível em: < <https://encurtador.com.br/RIZfe> > acesso mai. 2024.

<sup>22</sup> René Armand Dreifuss (1945-2003), cientista político uruguaio, pesquisou sobre o Brasil. E a sua tese de doutorado nos anos 1980, virou o livro *1964: a conquista do Estado. Ação Política, poder e golpe de classe*, de onde partiu do pressuposto gramsciano para revelar como civis e militares exerceram e organizaram uma complexa rede de poder entre um Estado-Maior e a burguesia multinacional, planejando e se associando num projeto de poder. Segundo Carlos Fico, no artigo publicado em 2004 intitulada *Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar*, Dreifuss argumentou que, “Foi preciso construir uma rede de apoio dentro das Forças Armadas e, por essa razão, alguns dos mais destacados associados ao Ipes e ao Ibad foram oficiais dos mais influentes na época. Tendo estimulado uma atmosfera de inquietação política, conseguiram ‘coordenar e integrar os vários grupos militares, conspirando contra o governo, e, de certa forma, proporcionar o exigido raciocínio estratégico para o golpe’. Seus ativistas participaram diretamente da conspiração militar. Desse modo, segundo Dreifuss, o que se viu em 1964 não foi um golpe das Forças Armadas contra João Goulart, mas a ‘culminância de um movimento civil-militar’” (Fico, 2004, p. 51). Já de acordo com Daniel Aarão Reis em reportagem ao EBC em 31 de março de 2024, o processo do golpe de 1964 denomina-se conceitualmente, “Ditadura”, explicado na sua obra *Ditadura Militar, Esquerdas e Sociedade* (2000) ao qual o processo fora levado a cabo pelos militares. E, o termo “Civil-Militar”, é um conceito de recuperação das evidências anuentes e obscuras de parte da sociedade civil (Empresários e Políticos), pois houve, “a participação ativa, consciente e fundamental dos civis desde a instauração da ditadura, em 1964” (EBC, 2024). Para esse trabalho, preliminarmente, utilizaremos o conceito denotado por Reis: Golpe Civil-Militar e Ditadura Civil-Militar. No entanto, outras expressões conceituais podem emergir.

<sup>23</sup> Em 2024, Janaina Souza, defendeu a dissertação de mestrado no ProfHistória (UFAC) intitulada *Do golpe à ditadura civil-militar no Acre: memórias, esquecimento e silenciamento no Ensino de História*, fissurando o currículo escolar, notado por ausências, que veremos no segundo capítulo.

Assim, o objetivo geral da dissertação discutiu as perseguições políticas no Acre após o golpe Civil-Militar de 1964 e sua inserção no Ensino de História local, identificado nas produções acadêmicas e/ou não acadêmicas. Como objetivos específicos, temos: a) a identificação por meios de produções acadêmicas e/ou não acadêmicas por intermédio do ProfHistória Nacional e local<sup>24</sup>, percebendo a produção “sudestina”<sup>25</sup>, protagonista dos estudos sobre ditadura civil-militar no Brasil, bem como contextualizando o golpe civil-militar na Amazônia em 1964. Em seguida, b) analisamos através dos diversos olhares na busca de um (re)pensamento dos fatos/acontecimentos do processo de oposição, deposição, perseguição ao grupo ligado a José Augusto de Araújo e os silêncios e apagamentos percebidos por uma história “agridoce” em 1964, bem como a própria construção pedagógico-metodológica no Ensino de História relacionado a ditadura (tanto no Ensino Fundamental e Médio) no rol das ausências do currículo acreano (o CRUA); e, c) uma proposta pedagógico-metodológica no/do Ensino de História (Ensino Fundamental e Médio) através de duas sequências didáticas do conteúdo da Ditadura Civil-Militar de 1964, resultando na composição do produto paradidático intitulado: *Ensino de História: memórias dos autoritarismos, Golpe e Ditadura no Acre* com a proposição de atividades pedagógicas para elaborações dos professores(as) do Ensino Fundamental e Médio do Ensino Básico.

Como documentações históricas para a construção do produto didático proposto, utilizamos o IPM (Inquérito Policial-Militar) que envolveu o governador José Augusto de Araújo e outros políticos e pessoas ligadas ao seu governo; o artigo publicado em 2021, *Ecos do Golpe de 1964 no Acre: ditadura, intolerância e perseguições políticas*; o livro *Brava Gente Acreana* (2009 e 2010) em seus dois volumes publicados pelo Gabinete do Senador Geraldo Mesquita Júnior<sup>26</sup>. Publicados nos anos de 2009 e 2010, o livro é uma excelente oportunidade de uso para os professores da Educação Básica. Ela pode ser problematizada pelos docentes, ou

<sup>24</sup> Trabalhos disponibilizados no seguinte site: <<http://www2.ufac.br/ppgpeh/menu/dissertacoes>>.

<sup>25</sup> Produção ou historiografias sudestina(s) podem ser definidos como prioridades dos currículos escolares por temas e objetivos que distanciam os alunos(as) de conhecer a própria realidade local, em detrimento de assuntos/temas distantes das realidades das metrópoles e dos centros do país sob a lógica anglo-europeia. Andressa Gonçalves (2024) na sua tese de doutoramento, sobre *Os currículos Nortistas à luz da BNCC: a Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino de História nos Anos finais do Ensino Fundamental na Região Norte (2015-2022)*, definiu como sudestecentrismo, um currículo que prioriza a história e cultura do centro de poder do país em detrimento das experiências e do conhecimento “particular da Amazônia”.

<sup>26</sup> Filho de Geraldo Mesquita, governador-ditador do Acre entre os anos de 1974-1979, foi senador eleito pelo Estado do Acre entre 2003 à 2011. Inicialmente no PSB, e depois, filiado ao PMDB.

mesmo, uma ocasião de os discentes terem acessos aos testemunhos dados por personagens escolhidos ou próximos ao gabinete do Senador. São fragmentos dos imaginários vividos e experienciados de pessoas, moradoras de cidades pelo Acre: seringueiros, mulheres, políticos, esportistas, intelectuais, juízes, militares, etc. A crítica a ser feita ao livro é a ausência de membros da comunidade indígena. No entanto, seguiu uma tendência romantizada e canonizada, onde se percebe os imaginários consolidados sobre a História do Acre oficial; ao mesmo tempo, um ensejo aos professores de estabelecerem questionamentos sobre os já dito; e, o vídeo da palestra intitulada, *Política, movimentos sociais e autoritarismo no Acre nos anos 60*, realizada no dia 03 de setembro de 2014, na Universidade Federal do Acre e disponível no *YouTube* no canal da Anpuh Acre<sup>27</sup>. Essa palestra foi um dos componentes do projeto de Extensão, intitulado *Autoritarismo e golpe militar 50 anos depois: memórias, história e Ensino de História*, à época coordenado pelo professor Francisco Bento da Silva (CFCH), extraindo o relato sobre a prisão, as violências sofridas por Ariosto Pires Miguéis e o processo que levou estar distante da política acreana até o final dos anos 1970.

O trabalho dissertativo foi realizado concomitantemente ao andamento das aulas no Mestrado Profissional se caracterizando pela pesquisa bibliográfica, exploratória e a consecução da sequência didática e a proposta da “Revista Escolar”. Além disso, consultei sites do Prof.História (Nacional e Local) buscando abordagens da temática “Ditadura Civil-Militar”, somando até a escrita, vinte e um trabalhos desenvolvidos entre os anos de 2016-2024. De modo geral, identificamos temas sobre Memórias e Ditadura Civil-Militar. Logo, os trabalhos de Barbosa (2016), Genari (2018), Lopes (2020), Rosa (2020), Quinan (2016), Souza (2024), Gomes (2021) e Moraes (2020), se destacam pelas possibilidades de abordagens das memórias em disputas, os silenciamentos e os esquecimentos através de pesquisas e consultas nos jornais e entrevistas de pessoas, onde suas vidas foram marcadas pela ditadura. No outro grupo de dissertações, temos o tema ditadura ligadas às artes e a cultura, lançando mão de obras literárias e cinematográficas como métodos pedagógicos possíveis de serem utilizados na sala de aula. São exemplos os trabalhos de: Machado (2017), Bertoni (2018), Araújo (2019), Pinheiro (2020), Sella (2020), Costa e Silva (2020) e Miranda (2021).

---

<sup>27</sup> MIGUÉIS, A. P. *Política, movimentos sociais e autoritarismo no Acre dos anos 60*. Palestra realizada no dia 03/09/14 no Anfiteatro Garibaldi Brasil da UFAC. Vídeo (03 partes) disponível em: <https://bit.ly/2IUliCD> ; <https://bit.ly/2LEs5NQ> ; <https://bit.ly/2Iz1pM> .

Temos um trabalho de Amêndola (2016) destacando a importância de materiais didático-pedagógicos para alunos(as) que vivem sob outras realidades escolares, na sua maioria trabalhadores que vão à escola no período noturno. E acerca das biografias de desaparecidos e da pedagogia para o *Nunca Mais*<sup>28</sup>, temos os trabalhos de Nunes (2018), Luiz Silva (2018) e Vinícius Silva (2019), desenvolvendo propostas de materiais didáticos e a necessidade de uma Educação para os Direitos Humanos.

Incluindo as documentações históricas lançadas à mão nesta pesquisa, entendemos que o historiador e o pesquisador articulam com o objeto problematizado com suas questões de estudos. Segundo José D'Assunção Barros (2007):

Ela é precisamente o material através do qual o historiador examina ou analisa uma sociedade humana no tempo. Uma fonte pode preencher uma destas duas funções: ou ela é o meio de acesso àqueles fatos históricos que o historiador deverá construir e interpretar (fonte história = fonte de informações sobre o passado), ou ela mesma... é o próprio fato histórico<sup>29</sup>.

Já a pesquisa bibliográfica, pode ser entendida como conjunto de obras que “[...] funcionam como material direto para o estudo do tema. São obras escritas por outros autores que refletiram sobre o mesmo tema que tomamos para o estudo, ou que contém desenvolvimento teóricos importantes para o nosso trabalho”<sup>30</sup>. Neste sentido, destacamos alguns estudos realizados no âmbito da minha Iniciação Científica (PIBIC) como os *Ecos do golpe de 1964: ditadura, intolerância e perseguições políticas* (2021) e o meu TCC defendido em 2016b no bacharelado de História da UFAC intitulado *O processo de formação do Acre Estado e o Governo José Augusto (1962-1964)*. Também fiz consultas às monografias de Francisco das Chagas Nogueira Mendes, que tem como título: *Governo de José Augusto: amor ao povo ou paixão pelo poder?* (1995) e de Lyvia Milenna de Souza Rocha, intitulado, *Governo José Augusto: personalismo e a*

---

<sup>28</sup> A expressão “Nunca Mais” é suscitada por Beatriz Sarlo na ideia de ser um desejo para que fatos/acontecimentos como as ditaduras militares na América Latina, e principalmente, na Argentina, nunca mais se suceda. Segundo Sarlo, “como instrumento jurídico e como modo de reconstrução do passado, onde ali outras fontes foram destruídas pelos responsáveis, os atos de memória foram uma peça central da transição democrática, apoiados às vezes pelo Estado e, de forma permanente, pelas organizações da sociedade. Nenhuma condenação seria possível se esses atos de memória, manifestados nos relatos de testemunhas e vítimas, não tivessem existido”. (Sarlo, 2007, p. 20).

<sup>29</sup> BARROS, J. D. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 63.

<sup>30</sup> BARROS, *Op. Cit.* p. 64.

*construção de uma contra-hegemonia no Acre 1962-1964*. E o livro de Francisco Bento da Silva, derivado de sua dissertação de mestrado e intitulado *Autoritarismo e personalismo no poder executivo acreano, 1921-1964*, publicado em 2012. São algumas dessas documentações historiográficas locais, os atravessadores das nossas questões de estudo que contribuem com o desenvolvimento da escrita desse texto, ensejando como mais um contributo do ProfHistória para a produção dos saberes históricos em sala de aula.

Em âmbito geral, outras referências foram importantes ao longo do trabalho de pesquisa. Entre tantas, destacamos os trabalhos de natureza política desenvolvidos por Azambuja (2003); Ribeiro (1986) e Bobbio (1998). No campo da memória, trazemos a ancoragem em Jacques Le Goff (1990) e Paul Ricoeur (2007) acerca da relação e associação entre História, Memória e Esquecimento, como suas discussões sobre historiografia e a importância da narrativa. Também apoiamos em diversas autorias sobre as práticas docentes na área de Ensino de História. Trabalhamos ainda com a ideia de uma Pedagogia da Memória, a partir de Sacavino (2013) e Sardinha *et.al.* (2022) que invocam a importância da construção de uma memória para “o nunca mais”, a partir das ideias de Paulo Freire (2000) e a Pedagogia da Indignação.

Por último, tivemos leituras sobre sequências didáticas e propostas de atividades pedagógicas. Entendemos por Sequência Didática como um processo de atividades que são planejadas etapa por etapa visando alcançar o ensino aprendizagem, segundo Freitas (2022):

[...] uma representação espaço-temporal dos atos de sujeitos envolvidos em processos de ensino-aprendizagem. Essa definição expressa o modo como a sequência didática aparece na mente de muitos de nós: uma linha do tempo. Uma reta interrompida por vários acontecimentos: ‘Primeiro faço isso, depois faço aquilo...’<sup>31</sup>.

Ou seja, a construção de uma aula, onde se define os espaços e o tempo para a atividade curricular ser realizada na sala de aula. É um planejamento escolar pensado para o curto, médio e a longo prazo. Desse modo, o/a professor(a) é o/a responsável pela descrição das ações/situações futuras que poderá ocorrer na sala de aula. Planeja a exposição de objetivos, aplicação de atividades e o que se espera dos estudantes.

---

<sup>31</sup> FREITAS, I. **Sequências didáticas para o Ensino de História**. Ananindeua: Cabana, 2022. p. 09.

Ao mesmo tempo, a SD é um documento flexível, mudando de acordo com o perfil de cada turma, dos territórios/espços escolares. Assim, para essa dissertação, pensamos numa construção de SD para o Ensino Fundamental e Médio, com o desenvolvimento de até 08 aulas para o Fundamental e 10 para o Médio, como sugestão aos colegas do Ensino de História, enquanto possibilidade de fissurar o currículo local, percebido pela ausência de objetivos para o assunto em tela.

Em razão disso produzimos uma Revista Escolar<sup>32</sup> como material paradidático que ajude aos professores(as) de História na construção, ou mesmo no próprio exercício docente através da SD sugerida, onde temos seis temas, resultado dessa pesquisa e das atividades sugeridas sobre o Golpe e a Ditadura Civil-Militar no Acre.

A partir dessas questões mais gerais, foi possível a proposição de aulas específicas sobre o nosso objeto de estudo, vinculado ao currículo do Ensino Fundamental prescrito através do que hoje é conhecido como o CRUA (Caderno de Referência Única do Acre)<sup>33</sup> e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular)<sup>34</sup>.

A dissertação se apresenta dividida em três partes principais chamadas capítulos, conforme resumimos a seguir.

No primeiro capítulo, apresentamos uma síntese de outros trabalhos sobre o golpe civil-militar de 1964 em múltiplos contextos. Desdobrando em análises teóricas e discussões do contexto regional que levaram ao golpe civil-militar, bem como abordando de maneira resumida o seu contexto regional nas unidades federativas da Amazônia brasileira.

No segundo capítulo, analiso e interpreto o contexto político e social acreano entre 1962-1968, sem desconsiderar aspectos da trajetória autoritária da fase territorial e seus desdobramentos para o momento posterior. Tudo isso articulado com as fontes históricas e materiais didáticos, acadêmicos ou não acadêmicos, sobre o golpe civil-militar no Acre e as ausências curriculares.

No terceiro capítulo, proponho uma discussão sobre os processos pedagógicos que levam a construção das sequências didáticas, apresentando ainda, o processo pedagógico que me levou aos materiais sobre o tema Golpe e Ditadura Civil-Militar no Acre, tendo como fontes principais os três documentos já citados anteriormente: um IPM; uma obra impressa celebrativa e uma palestra disponível *on*

---

<sup>32</sup> Será detalhado ao longo do 3º Capítulo.

<sup>33</sup> ACRE. **Currículo de Referência Único do Acre (CRUA)**, 2019.

<sup>34</sup> BRASIL. **BNCC: Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

*line*. E como resultado dessas leituras, a confecção da Revista Escolar intitulado *ENSINO DE HISTÓRIA: memórias dos autoritarismos, Golpe e Ditadura no Acre*, material esse direcionado para alunos(as) e professores(as) da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) com textos adaptados para os discentes que estão no 9º ano do Fundamental à 3ª série do Ensino Médio e propostas de atividades pedagógicas no corpo da revista, inclusive podendo ser construído pelos próprios estudantes, principalmente do Ensino Médio. Tal material construído, utilizou os modelos básicos dos programas da *Microsoft*, o *Power Point* e o *Canva* inclusive possibilitando os próprios alunos(as) produzirem o material como resultado final.

Por fim, nas considerações finais, pontuo as dificuldades, possibilidades, questionamentos produzidos através dos materiais documentais e objetivos do Ensino-Aprendizagem a partir de como podemos fissurar os currículos escolares para a construção desse objetivo fulcral: a discussão de estimar os valores democráticos, os direitos humanos e a cidadania pela emergência dessa temática no Ensino de História.

## **CAPÍTULO 1 – (RE)PENSANDO O GOLPE CIVIL-MILITAR DE 1964 NO ACRE, NA AMAZÔNIA E SUA RELAÇÃO COM ENSINO DE HISTÓRIA**

Neste primeiro capítulo apresentaremos algumas visões sobre o tema proposto: o golpe e a ditadura pós 1964 no Acre. De tal forma, estamos lidando no cenário político atual que dialoga com o passado mais recuado, o que nos leva há alguns conceitos preliminares necessários para o emprego inicial dessa dissertação. Elementos como Democracia, Ditadura, Política, Memória, Pedagogia da Memória, Direitos Humanos, História e olhar sobre si, são categorias conceituais dialogadas no trânsito do texto. Para iniciarmos o curso textual é importante trazermos ao bojo uma discussão já conhecida, estabelecendo quem é o público-alvo específico: docentes e discentes de História, prioritariamente da rede pública do Acre.

No Brasil e na América Latina, os anos 1950-1970 foram de tensões político-econômica. Os Estados institucionais viveram um período de governanças com características e ideias nacionalistas, a exemplo do Brasil com a Era Vargas (1930-45; 1950-54), depois Juscelino Kubitschek (1955-60), o conservador Jânio Quadros (1961) e a figura de João Goulart (1962-64).

Na política acreana, os elementos antidemocráticos e autoritários estiveram sempre presentes antes do processo de elevação a território federal. A exceção, aos cargos representativos a Deputado Federal (duas vagas) e as nomeações vindas do Governo Federal através do cargo de “Delegado” do Território<sup>35</sup>. Dez anos antes, em 1950, ou seja, antes do então deputado federal pelo PSD, José Guimard dos Santos, propor a lei de elevação, os partidos políticos pós-Estado Novo estavam formados.

Por um lado, o PSD, sob a liderança do Ex-Governador do Território Federal do Acre entre 1946-1950, José Guimard dos Santos, um militar que monopolizou o comando do partido. Partido que se comportava como de “centro”, caracterizado pela política conservadora, das elites dominantes, representados pelos donos dos seringais e dos comerciantes urbanos. Apesar de propagar a “democracia” como um valor importante, tal conceito é deturpado, quando percebemos o sentido ambíguo que se estabeleceu no Território Federal antes de 1962.

---

<sup>35</sup> Equivalente ao cargo de governador, instituído através de nomeações do governo federal para administrar o território. Na primeira parte desse processo, que vai de 1903-1920, eram nomeados prefeitos para as cidades departamentais do Alto Purus, Alto Juruá e Alto Acre. Após a instituição do Decreto nº 14.383/1920, criando o governo federal, a capital única, Rio Branco, o governo passava a escolher um nome, denominado “delegado da união” para governar o território.

Segundo Francisco Bento da Silva (2012), o PSD acreano funcionou a partir da personalização das benesses pessoais, “[...] mantendo sob controle os seus apadrinhados subalternos, todos inseridos em uma rede de relações fisiológicas e clientelistas, assentadas nas benesses e nos recursos estatais”<sup>36</sup>. Ou seja, o alinhamento partidário não estava sob bases de qualquer margem ideológica, e sim, dos supostos benefícios pessoais que poderiam favorecer na medida das necessidades de cada sujeito.

Já o PTB acreano, formado pelos servidores públicos, seringalistas, comerciantes mais graduados, fazia uma “espécie de oposição”, marcado nos anos 1950 pelas teses autonomistas.

Nas disputas entre PTB-PSD pelas duas cadeiras acreanas ao Congresso Nacional, sempre ficavam a partir dos anos 1950 nas mãos das suas lideranças políticas: Guiomard Santos (PSD) e Oscar Passos (PTB), ambos já interventores e militares, organizavam as bases políticas dentro das confabulações assim descritas por Bento da Silva (2012), “[...] esses homens estavam acima dos partidos e estes, a serviço de seus intentos políticos, que se confundiam ao ponto de não se separar os interesses públicos dos privados”<sup>37</sup>.

O PSD junto aos partidos de menor expressão (PDC-PSP) se considerava o partido dos “bons costumes”, da boa “conduta moral”, da “família” e da construção da “pátria”, seguindo o lema “Deus e Família”. Ao mesmo tempo atacavam os petebistas como aqueles que corromperiam a religiosidade, destruiria a família e transformaria o Território numa horda “comunista” e “vermelha”. Ainda durante as eleições ao parlamento, acusavam a figura de Oscar Passos de ser a favor do divórcio, num aceno a Igreja, principal combatente da Lei do divórcio<sup>38</sup>. Logo, todas estas retóricas e boatos falsos que corriam pelas cidades acreanas pouco influenciavam nos resultados finais. Guiomard dos Santos e Oscar Passos preencheram as duas vagas na Câmara Federal e o direito de liderança política de ambos os partidos (Silva, 2012).

Quando finalizado os pleitos eleitorais entravam em cena os conluios políticos, o fim da oposição, das acusações, dos boatos e permaneciam os acenos e a partilha dos cargos: do governo, das secretarias, dos baixos escalões, das prefeituras e dos demais cargos públicos. Isso aconteceu com maior intensidade a

---

<sup>36</sup> SILVA, F. B. **Autoritarismo e personalismo no poder executivo acreano, 1921-1964**. Rio Branco: Edufac, 2012. p. 76.

<sup>37</sup> SILVA, 2012, *Idem*.

<sup>38</sup> Curiosamente a lei do divórcio foi imposto durante a ditadura civil-militar como chantagem à mudança de uma parte da Igreja Católica à oposição no final da década de 1970.

partir de 1953, num pacto que visava uma nova nomeação ao governo. Segundo Silva (2012), existia publicado um texto do “O Acre” de três de maio de 1953, onde o então presidente do PTB acreano descreveu o pacto entre as lideranças com o PSD acreano:

O próprio presidente do PTB acreano, Wagner Eleutério, em entrevista confirmou, sem nenhuma reserva e de forma detalhada, as bases daquela combinação, que estava estruturada da seguinte maneira: o PSD indicaria o governador e teria a seu dispor os Departamentos de Obras e Viação, Educação e Cultura, Produção, Chefia do Gabinete e as prefeituras de Cruzeiro do Sul, Tarauacá e Brasileia. Com a partilha acertada em comum acordo, coube ao PTB a Secretaria Geral, os Departamentos de Saúde, Administração, Geografia e Estatística e ainda, as prefeituras de Rio Branco, Feijó, Xapuri e Sena Madureira<sup>39</sup>.

Ou seja, a governabilidade dependia de um pacto personalizado nas lideranças políticas, onde o vencedor, o PSD, conduziu as escolhas importantes, enquanto o PTB, muito mais pela aliança nacional, dividiria os cargos em âmbito local. Tudo isso, resultado dos bons trânsitos de Guimard Santos e Oscar Passos pelo governo federal. Logo em Brasília, Oscar Passos, o “comunista do Acre”, deixava de ser parte dessa falsa caricatura, para tornar-se o Passos, o militar de alta patente e um homem conservador, estando mais próximo a Guimard dos Santos do que necessariamente o oposto disso.

Ambas as lideranças quando confrontadas com tais acenos afirmavam-se: Guimard Santos argumentou que o esquema era somente o reforço “da autoridade dos partidos”, ou seja, reconhecendo uma hegemonia política por parte do governo federal. Oscar Passos, argumenta da seguinte forma: “nada de indecoroso e humilhante no acordo para governador”. Estava decidido, a máquina do Estado do Acre deveria estar nas mãos de ambos os deputados que receberiam os nomes e distribuiriam os cargos de acordos com os interesses de PSD e PTB. Oposição aqui não existia para além das sanhas eleitorais, estavam limitadas (Silva, 2012).

Portanto, nas fases finais do TRFAC, a política local funcionou pela personalização e autoritarismo, como bem definido por Francisco Bento da Silva. As linhas democráticas inexistiam, reduzidas a uma rede de acomodações políticas com hierarquias bem distribuídas e a visão tidas pelas lideranças: “natural” e “necessária”.

Com as disputas políticas sempre marcadas pelas negociações e a partilha pelo poder - os anos 1960 -, estaria em volta de uma mudança importante: a elevação

---

<sup>39</sup> SILVA, p. 78.

da categoria de Território a Estado, aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado em 15 de junho de 1962. Logo, o Estado tinha um compromisso, marcando a primeira eleição geral e democrática a todos os cargos do executivo local (governador, prefeitos, deputados estaduais, vereadores) e a cargos de expressão federal (senado e deputado federal)<sup>40</sup>.

Indubitavelmente houve buscas pelos nomes já inseridos no bojo do poder por ambos os partidos. O PTB que estava no poder em detrimento do pacto de nomeação, não tinha um nome fixo. Oscar Passos, a principal liderança, não conseguia impor um nome de vontade própria.

Omar Sabino de Paula, ex-professor da UFAC, ex-deputado, ex-vice-governador biônico, ex-reitor da UFAC, vide a sua colaboração no período ditatorial, testemunhou sobre as disputas pelo poder, dando um panorama do que era a composição política pré-eleição:

A questão partidária era levada muito a sério no Acre daquele período. No Estado haviam dois grandes partidos: o meu PSD, do José Guimard dos Santos, do Jorge Kalume, do Geraldo Mesquita, do coronel Fontenelle, do doutor Valério de Magalhães e muitos outros. E tinha o PTB liderado pelo deputado federal Oscar Passos. E como fiel da balança tinha a UDN, do ex-governador Joaquim Macedo e outros. Quando estava para acontecer a primeira eleição do Estado, a UDN, que nunca se manifestara, coligou-se com o PTB [...] <sup>41</sup>.

Diferente das alianças no cenário nacional que impunha PTB-PSD contra a coligação formada pela UDN, no Acre, os membros da UDN aproximaram-se do PTB dentro da ideia de beneficiar-se de uma continuidade dentro da experiência democrática a se “iniciar” no Estado. Já o PTB acreano, tinha outras opções à mesa. O próprio Omar Sabino acerca dos pactos das confabulações políticas argumentou que “quase foi candidato”. Intencionalmente argumentou,

Eu sempre ressalto que o senador Guimard Santos defendia que o PSD lançasse um candidato acreano para governar o Acre. Ele chegou a me apresentar como candidato de conciliação ao Oscar Passos. Encontramo-nos no Palácio Rio Branco, na presença do governador provisório Aníbal Miranda e do Rui Lino. Fui apresentado como um candidato de união ao Oscar Passos e ele pediu um tempo para consultar suas bases <sup>42</sup>.

<sup>40</sup> Os cargos para os municípios ocorreram depois das eleições aos cargos representativos do Estado.

<sup>41</sup> SENADO FEDERAL. **Brava Gente Acreana**. V.1. Brasília: Senado Federal, 2009. p. 68. (Entrevista Omar Sabino de Paula).

<sup>42</sup> SENADO FEDERAL, 2009. *Op. Cit. Idem*. (Entrevista Omar Sabino).

Oscar Passos, segundo Bernardo (2016), iniciou antes um processo de oposição para a escolha de José Augusto, visto como um jovem sem experiência de administração pública. Ainda assim, os grupos ligados à juventude do PTB, observavam na figura jovem e acreano de nascimento esse perfil para disputar uma pré-candidatura.

Ariosto Pires Miguéis, correligionário da juventude petebista nos anos 1960, argumentou que o general Oscar Passos, a época deputado, impôs o nome de Goldwasser Pereira<sup>43</sup> para o cargo executivo autoritariamente, sem uma convenção partidária. Daí para a ala mais à esquerda do PTB, buscando um diálogo possível, o próprio deputado e general não aceitou inicialmente a ideia, julgando querer passar por cima da sua autoridade. Assim,

Miguéis buscou reforçar a posição centralizadora do chefe partidário que passa a ter seu poder de mando contestado pela ala jovem e esquerdista do PTB e se mantém resoluto em não ter sua autoridade questionada. Após resistência de Passos, teriam então dado um ultimato e dito que se não houvesse a realização de uma convenção para a escolha do candidato a governador, o grupo pró José Augusto não votaria em Oscar Passos, caso ele concorresse à vaga ao Senado. E o presidente do PTB teria então sido persuadido pelos dois jovens em mudar de ideia e aceitar a realização da convenção, que de fato ocorreu e José Augusto acabou vencedor das prévias do partido<sup>44</sup>.

Para vencer a convenção, achamos no acervo particular de José Augusto<sup>45</sup> uma carta escrita por Carlos Oscar Abrantes Guedes, observando a falta de carisma do imposto nome frente aos correligionários. A convenção que normalmente ratifica nomes criou um clima de disputa. O movimento internamente dentro do partido se ampliou, ganhando dimensão política para desestabilizar Oscar Passos, pois percebiam um rotundo fracasso eleitoral no futuro. Por um lado, pela falta de carisma de Goldwasser Pereira em contaminar o ambiente eleitoral. Por outro lado, o abandono da UDN, visto como o lado econômico de sustentação eleitoral, seja em Rio Branco, mas no interior do novo Estado da federação. Portanto, os aliados ao PTB não queriam perder uma vez mais a eleição, impulsionando a candidatura de José Augusto como forma de enfrentar uma outra máquina partidária. Ainda assim,

---

<sup>43</sup> Carioca, foi engenheiro agrônomo, suplente de Senador no Acre em 1964, assumindo algumas vezes entre 1963-1966.

<sup>44</sup> SILVA, F. B.; BERNARDO, J. S. **Ecos do golpe de 1964 no Acre: ditadura, intolerância e perseguições políticas**. Revista Tempo Amazônia. v.8. nº 2. jan-jun de 2021. p. 71.

<sup>45</sup> GUEDES, C. O. A. **Sobre José Augusto**. (JA161) **Fonte:** Acervo Documental José Augusto (UFAC), (s/d).

A oposição a sua pré-candidatura ocorreu dentro da própria liderança política do PTB. Oscar Passos queria anular a convenção e tratar de uma nova reunião. A justificativa para não consolidar o nome de Augusto, em caso de triunfo eleitoral era que ele (Augusto) não governaria para o partido. O aumento do medo de perder espaço e status dentro do partido fazia que o assunto fosse tratado assiduamente pelos correligionários, sendo que uma suposta maioria dizia favorável a campanha de Augusto ao governo. E a reunião que decidiu pelo nome de José Augusto como candidato oficial para o governo do Acre fora intenso e agitado. Passos, opositor, sabendo que a maioria da coligação votou em José Augusto, viu que a única atitude era votar juntamente com o diretório do partido. Um pouco antes de “aceitar” a decisão do partido, afirmou com veemência a candidatura de Gooldwasser: *“que os que se lhe opunham não ultrapassavam o zumbido de meia dúzia de carapanãs...”*<sup>46</sup>. Uma referência aos correligionários favoráveis ao outro pré-candidato. Frase que só confirmou a vontade dos adeptos a José Augusto quanto candidato oficial a governador do Acre<sup>47</sup>.

Autoritariamente, as figuras principais não aceitaram, “engolindo as carapanãs”. José Augusto, fazia parte do grupo de jovens mais à esquerda, apesar de o próprio não se identificar com os “movimentos comunistas”; por outro lado, as alas mais próximas a ele, sim, tinham identificação ideológica, mas moderadas em comparação aos grupos comunistas de outros centros. Para Rocha (2006), a representação eleitoral do então pré-candidato pode ser interpretada como uma “alternativa”, uma antagonização da figura autoritária que representava Guimard dos Santos e a “influência entre a máquina estatal e a conservação das políticas de clientelismo” (Rocha, 2006; Bernardo, 2016).

Nessas eleições o escopo democrático ficou limitado não tão somente pela porcentagem, mas por alguns outros fatores já percebidos: a) um novo velho ambiente institucional estava por se formar, mas dentro das características ao poder territorial; b) o poder pessoal que ainda estava nas mãos de algumas elites dos seringais e do comércio, transferido para o chefe político local; c) um eleitorado incipiente; d) as alianças familiares e de amizades circunscritas aos benefícios pessoais em cada eleição para os cargos eletivos; e) a exclusão da maioria da população do processo eleitoral e da participação democrática. Estamos falando de homens e mulheres analfabetas (de maioria negra e parda) e as populações indígenas.<sup>48</sup> De tal modo, o

<sup>46</sup> GUEDES, *Op. Cit.* (JA161). **Fonte:** Acervo Documental José Augusto (UFAC), (s/d).

<sup>47</sup> BERNARDO, J. S. **A Formação do Acre Estado e o Governo José Augusto (1962- 1964)**. Rio Branco: UFAc, 2016. p. 48.

<sup>48</sup> No artigo “*Os indígenas nos Censos Demográficos brasileiros pré-1991*”, Júnior e Verona (2018), argumentaram que os censos de 1950 e 1980 foram utilizados a partir de quatro categorias de identificação: branco, preto, amarelo e pardo. No caso, as categorias “índia” foram somente registradas para os residentes nas reservas e os que viviam fora das reservas foram considerados de eminência

Estado do Acre “nasceu fraco e conservou um poder executivo forte”, com exceção do primeiro administrador eleito, José Augusto de Araújo.

Sobre a campanha eleitoral, Gerardo Farias, ex-deputado e cassado pelo AI-5 durante a ditadura civil-militar, disse em 2010: “A campanha do José Augusto foi uma campanha muito acirrada, porque primeiro, grande parte do PTB era divergente do José Augusto. O Passos não queria o José Augusto como candidato, porque o Passos achava o José Augusto um dissidente do PTB”<sup>49</sup>. Assim, reforçava o que disse Bento da Silva (2012) sobre as várias ressalvas internas existente ao grupo ligado a Oscar Passos, pois intencionavam influenciar nas decisões do novo governo.

Outro ponto importante foram as brigas políticas, pois as elites econômicas percebiam as modificações auferidas: ampliou o acesso ao poder, com mais vagas eletivas, seja no âmbito Federal, Estadual e Municipal, mas os pactos de governabilidade sofreriam transformações importantes. Assim, segundo Gerardo Farias: “As brigas políticas eram violentas. As famílias se dividiam e, às vezes, não se falavam. Elas não mudavam de partido, era a coisa mais desonrosa para um sujeito mudar de partido”<sup>50</sup>. Isso acontecia muito pela lealdade adquirida pela personificação de quem expressavam as amizades e ao emprego adquirido na máquina pública, pois “[...] eram convocados a trabalhar para o candidato que lhe deu o emprego ou alguém apoiado por este”<sup>51</sup>. Em suma, os cargos públicos eram o caminho e um dos meios de existência de muitos dos habitantes locais e estes estavam encastelados e presos às redes de apoio, tendo em troca o emprego: o voto e a campanha do candidato aos cargos representativos.

Apesar de Guimard Santos ser considerado “imbatível”, uma juventude formada no PTB apoiava e conseguia virar votos. No caso de Farias, mudou de partido, porque,

---

“parda”. Assim, “Infelizmente, nos demais Censos em que foram coletadas informações sobre cor/raça, os indígenas foram alocados na categoria ‘pardo’, juntamente com outros grupos de cor/raça que não branco, preto e amarelos, o que fez com que ficassem invisíveis nas estatísticas oficiais”. Ainda sobre o censo de 1960, os autores destacam: Segundo o relatório do IPUMS (Integrated Public Use Microdata Series) da Universidade de Minnesota, “[...] foram perdidos os dados dos estados de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá, Maranhão, Piauí, Espírito Santo, Guanabara e Santa Catarina”. Deste modo, os censos de 1960 incluíam os indígenas fora das comunidades e em ambientes urbanos como “pardas”, o que pode levar e induzir aos pesquisadores aos erros na captação de informações sobre o total das populações indígenas. (Júnior & Verona, 2018, pp. 02-05).

<sup>49</sup> SENADO FEDERAL. **Brava Gente Acreana**. V.2. Brasília: Senado Federal, 2010. p. 123. (Entrevista Gerardo Farias).

<sup>50</sup> SENADO FEDERAL, 2010. *Op. Cit. Idem*. (Entrevista Gerardo Farias).

<sup>51</sup> SILVA, 2012, *Op. Cit.* p. 86.

[...] fizemos um movimento jovem com aquele pessoal que era ligado ao José Augusto. Nós fizemos um bloco de jovens para apoiar o José Augusto e eu entrei nesse bloco que estava rompendo com a velha política do Acre, com aquela coisa de Guimard Santos e Oscar Passos, duas faces da mesma moeda<sup>52</sup>.

Era a defesa de um continuísmo, da ordem, da repressão, do autoritarismo e personalismo representado na figura do pessedista. Já Augusto era visto como um jovem, mesmo inexperiente, representando uma “ruptura interna e externa” as práticas idiossincráticas para uma nova geração burocrática emergida. Além disso, destaca ainda,

A imprensa era policiada. Eles (alusão ao grupo de Oscar Passos e Guimard Santos) chegavam ao ponto de pastorear os jornais. Existia um governador aqui no Território que foi enviado pelo Guimard – o Valério Caldas de Magalhães. Pois bem, o único jornal de oposição era o Liberal, e às vezes tinha que ser editado no Rio de Janeiro, porque ele (Valério Caldas de Magalhães) não deixava editar aqui, e vinha de avião para ser distribuído. Romper com tudo isso foi o que significou a campanha e a eleição de José Augusto<sup>53</sup>.

Às favas autoritárias, repressivas e controladoras faziam-se presentes na política territorial e a candidatura do petebista representou um deslocamento dos anseios de controle político exercido personalíssimamente. Nas eleições caiu o candidato imbatível, mostrando, mesmo para uma pequena fração, a insatisfação de alguns deles com o processo assumido nos anos 1950. Por outro lado, os grupos mais à direita do PTB, estando no governo, junto às elites próximas a UDN, conseguiriam espaços políticos e de posicionamento, auferindo ao futuro governador, problemas de ordem externa, e principalmente interna.

No que tange aos resultados finais, PTB e PSD conseguiram monopolizar e tornar-se as principais agremiações agraciadas por essa minoria eleitoral,

Na eleição para governador eles tiveram juntos 92,92% dos votos, sendo que a diferença entre o candidato do PTB e do PSD foi de 4,98% em favor do primeiro. Na escolha dos deputados estaduais o PSD elegeu oito deputados e obteve 47,82% dos votos; o PTB ficou com seis deputados e 46,94% dos votos; já a UDN elegeu apenas um deputado. Para a Câmara Federal, das sete cadeiras, ao PTB coube três e o PSD arrebatou o restante e juntos obtiveram 95,27% da

<sup>52</sup> SENADO FEDERAL, 2010. *Op. Cit.* p. 124. (Entrevista Gerardo Farias).

<sup>53</sup> SENADO FEDERAL, 2010. p. 124. (Entrevista Gerardo Farias).

preferência do eleitorado. No Senado, o PTB emplaca duas cadeiras e o PSD a outra restante<sup>54</sup>.

O novo governador do Estado, no âmbito do legislativo tem uma minoria que se iguala, mas percebendo os “já ditos”, governou com a minoria. Já o PSD e Guimard dos Santos, apesar da perda para o governo, continuou tendo no geral um resultado que imprimia uma “oposição” forte e disposta a tornar ingovernável a gestão José Augusto desde os primeiros dias. Portanto, a partir de 1962, após a aprovação da lei nº 4070/1962, instituindo o Acre, um Estado da Federação Brasileira, os eleitores ainda muito diminutos puderam escolher os representantes de cargos para o legislativo e o executivo locais.

Para percebermos as contradições da democracia acreana é necessário elucidar como entendê-las. Sobre a democracia, Darcy Azambuja (2003), no livro *Introdução à Ciência Política* apontou como uma herança da filosofia aristotélica, baseada nas classificações das formas de governo. Segundo o autor, no conceito clássico, democracia é o governo do povo pelo povo, “[...] o regime político em que o poder reside na massa dos indivíduos e é por eles exercido, diretamente ou por meio de representantes eleitos”<sup>55</sup>. No entanto, a origem grega da democracia partia da ideia de que somente os homens livres tinham esse direito, pois excluía mulheres, homens pobres e escravos de quaisquer participações políticas. Aliás, por muitos séculos, as mulheres foram excluídas do processo de participação democrática e eleitoral. No Brasil, a instituição da participação feminina através do voto é do ano de 1932. Somente no século XX, com a resiliência, sangue e resistência, parte das democracias de caráter liberal concederam o direito ao voto feminino, isto é, o acesso à participação democrática.

Apesar dessa conquista, no Brasil, e principalmente nas Amazônias brasileiras, o acesso a participação democrática seguiu limitado em boa parte do século XX, pois, não se trata apenas de exclusão de “analfabetos”, mas a exclusão daqueles sujeitos que não se encaixavam nas marcas da modernidade e de um universalismo, abstrato.

Assim, nas Amazônias brasileiras, e principalmente no Acre, tais sujeitos históricos estão inseridos, segundo João José Veras (2016) na condição de “condenados da floresta” ou “sujeitos naturalmente inferiores frente à racionalidade

---

<sup>54</sup> MENDES, 1995; SILVA 2012, *Op. Cit.* p. 87.

<sup>55</sup> AZAMBUJA, D. *Introdução à Ciência Política*. 15 ed. São Paulo: Globo, 2003. p. 212.

moderna”, onde persiste um processo de domínio, exploração, racialização de homens e mulheres que vivem em face da natureza e dos produtos delas extraídas. Ao mesmo tempo, tais constructos alimenta uma cadeia desse mundo moderno colonial, que nasceu muito antes, no século XVI<sup>56</sup>. Para o autor, o período que vai de 1904 à 1982, entre “promessas” de melhoramento da vida das populações locais, a condição colonial e a subordinação triunfaram e permaneceu condenando e marginalizando boa parte das populações locais.

João Ubaldo Ribeiro, em uma de suas obras trata a democracia como uma palavra ambígua. E diz:

seria uma piada dizer que democracia é tudo aquilo que os diversos governos dizem que é democracia, mas a piada não estaria muito longe da verdade. Basta olhar o mundo de hoje [1980-1990], em que países do Ocidente, de modo geral, se rotulam coletivamente de democracias, em oposição aos Estados Socialistas como os da Europa Oriental<sup>57</sup>.

Ele ainda afirmava que no período da Guerra Fria (1945-1991), o termo democracia era tanto vinculado ao Ocidente como ao Oriente, como o governo pelo e para o povo, mas “[...] no entanto, o ‘mundo livre’ é considerado apenas uma farsa pelos países socialistas, pois estes últimos também se intitulam democracias, inclusive em suas próprias designações oficiais”<sup>58</sup>.

A democracia para existir não basta somente haver os ordenamentos jurídicos constituídos, mas as liberdades fundamentais, a estabilidade social e política, o vigor das instituições políticas, o grau de participação dos cidadãos nas decisões consideradas públicas, a responsabilidade e o dever dos governos para com os anseios da sociedade; e por fim, os mecanismos que controlam os abusos de poder e a flexibilidade das instituições públicas para atender as necessidades derivadas da população.

Na democracia há obrigatoriamente eleições, mas podem existir eleições em que não há democracia. No entanto, pode-se ir mais longe e afirmar que práticas eleitorais fraudulentas, como a compra de voto, a propaganda desleal e até a manipulação do resultado podem resultar no enfraquecimento e na destruição do ideal

---

<sup>56</sup> SOUZA, J. J. V. **Seringalidade: a colonialidade no Acre e os condenados da floresta**. Florianópolis, SC: UFSC, 2016. (Tese de Doutorado). p. 21; p. 145.

<sup>57</sup> RIBEIRO, J. U. **Política: quem manda, por que manda, como manda**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, pp. 101-102.

<sup>58</sup> *Ibidem*.

de democracia liberal. Portanto, podemos refletir que a democracia é um processo social, histórico e cultural em construção.

É importante a compreensão acerca deste período histórico sem necessariamente refletirmos sobre a categoria conceitual de Ditadura. Quando falamos em Ditadura, devemos atentar-se que estamos diante de uma relação dialética e antagônica com a própria ideia de democracia. Para Kaline Silva (2009),

[...] a democracia passou a ser considerada a melhor forma de governo, principalmente por ser oriunda do projeto político vencedor, o projeto político burguês. Daí em diante, o termo ditadura passou a designar todos os governos não democráticos, assumindo, para a sociedade ocidental, um significado negativo, visto que, para os valores burgueses, um regime positivo seria a democracia, o regime de governo da maioria<sup>59</sup>.

No Brasil, apesar da alternância de governantes militares entre 1964-1985, isso sempre ocorreu no âmbito do *status quo* estabelecido pelo regime ditatorial, adaptando-se a qualquer ameaça de fissura e ruptura, a exemplo dos 18 Atos Institucionais entre 1964-1979, a outorgação da Constituição da República em 1967 e as várias emendas constitucionais em supostas reformas eleitorais (a Lei Falcão em 1976)<sup>60</sup>. No Acre, foi exemplar a adoção da Emenda Constitucional nº 3<sup>61</sup> para referendar a “renúncia” (deposição) de José Augusto e a eleição indireta pela força coercitiva do Capitão Edgar Cerqueira ao governo do Acre em maio de 1964. (Bernardo, 2016).

É sabido que o Golpe Civil-Militar de 1964 e a ditadura trouxe o cerceamento de direitos diversos, principalmente a liberdade política (AI-2) e a liberdade individual (o fim do *habeas corpus* pelo AI-5), fortalecendo o poder executivo pelo fechamento em algumas ocasiões do Congresso Nacional e a constante mudança regimental do

---

<sup>59</sup> SILVA, K. V. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 106.

<sup>60</sup> Ver: BAAKLINI, A. I. **O Congresso e o Sistema Político do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

<sup>61</sup> Emenda à Constituição do Estado do Acre aprovada em 08 de maio de 1964, modificou trechos do Artigo 19, Parágrafo 7º da Constituição Estadual: “Art. 1º - São mantidas a Constituição Estadual e respectivas emendas com as modificações deste Ato, adaptado ao Ato Institucional de 9 de abril de 1964. Art. 2º - No caso de vacância definitiva do Cargo de Governador, declarada pela Assembléia Legislativa, a eleição do novo Governador, para exercer o tempo que restar do mandato, será realizada pela maioria absoluta dos membros da Assembléia Legislativa, dentro de dois dias a contar da vacância em sessão pública e votação nominal. Parágrafo 1º - Se não fôr obtido quórum na primeira votação, outra realizar-se-á no mesmo dia, sendo considerado eleito quem obtiver maioria simples de votos; no caso de empate prosseguir-se-á no mesmo dia, até que um dos candidatos obtenha essa maioria. Parágrafo 2º - Para eleição regulada neste artigo não haverá inelegibilidade. Art. 3º - O governador eleito em conformidade das disposições deste ato exercerá o mandato até trinta e um de janeiro de 1967. Art. 4º - A presente Emenda entra em vigor na data de sua aprovação.” (Aleac, 1964, p. 02).

parlamento, diminuindo assim a ação dos poderes Legislativo e Judiciário. A ditadura e as marcas deixadas na sociedade brasileira refletem ainda contemporaneamente a dificuldade de se abordar o tema da ditadura no Brasil na sala de aula”<sup>62</sup>. Isso porque,

[...] estão tocando em um tema bastante sensível para determinados grupos sociais, pois os atores sociais que participaram contra ou a favor do governo militar no Brasil são pessoas que, em muitos casos, ainda estão atuantes no cenário político. Além disso, muitas famílias das vítimas da repressão ainda permanecem sem explicações sobre o destino de seus parentes mortos nas malhas da ditadura, fato que nos leva a uma das questões mais importantes no trabalho com esse tema: a repressão é característica muito forte dessa forma de governo<sup>63</sup>.

Apesar deste temor evidenciado nos fantasmas de um passado presente, existe a necessidade de diálogo sobre estes tais eventos obscurantistas. Apesar dos monstros do passado ressuscitarem, a ausência e a relativização da temática na sala de aula enfraquecem ter na democracia o aporte para construção de uma sociedade minimamente participativa, crítica e empoderada nas lutas e resistências contemporâneas. Por isso, temos que dialogar com algumas definições acerca da democracia. Ao mesmo tempo, é uma disputa travada entre memórias oficiais e rememorações na busca de reencontros dessas memórias através dos testemunhos, pois apesar de indisponíveis, podem reaparecer nesses já ditos, ou ao menos fustigar caminhos de questionamentos. Para Ricoeur, os traumas desse passado, impede que tais rememorações surjam, mas porções desse passado reputadas e esquecidas podem voltar, porque dentro de uma posição de Freud, “o passado vivenciado é indestrutível”<sup>64</sup>.

Cilmara Araújo (2022), na sua dissertação, *O meme como fonte para a abordagem histórica em sala de aula sobre a Ditadura Empresarial-Militar no Brasil*, realizou reflexão da temática Ditadura Empresarial-Militar na sala de aula<sup>65</sup>. Segundo ela, os conceitos traduzidos no âmbito acadêmico pareceram distantes, triviais e exóticos aos ouvidos dos discentes. Ou seja, “os conteúdos históricos não estão

<sup>62</sup> Refiro-me principalmente ao Ensino Fundamental e Médio.

<sup>63</sup> SILVA, 2009, p. 106.

<sup>64</sup> RICOEUR, 2007. *Op. Cit.* p. 452.

<sup>65</sup> Essa denominação Ditadura Empresarial-Militar é uma retomada do conceito adotado inicialmente por Dreifuss em 1980 para caracterizar a relação do empresariado brasileiro e os militares no golpe de 1964. Deste modo, resultou na constituição do relatório final da CNV (Comissão Nacional da Verdade) em 2014, no capítulo correspondente ao “Dispositivo Civil-Militar-Empresarial”, sobre os acordos, projetos e financiamentos dos grupos civis e empresariais ao período compreendido entre as décadas de 1950-1988.

afinados com as experiências práticas dos estudantes, o que compromete a compreensão e capacidade de atribuir significado aos fatos históricos”<sup>66</sup>, o que torna a tarefa docente um desafio de aproximação entre as tais memórias e como montar uma abordagem que aproximem das experiências de vida dos estudantes.

Para percebermos as nuances e propor aulas relacionadas à temática central desta pesquisa, devemos recorrer à memória. Jacques Le Goff (1992), na sua obra *História e Memória*, defendeu a tese da *Mnemósine* como uma possibilidade de releitura dos vestígios existentes. Para ele, tais aspectos memorialísticos têm como uma das capacidades, a identificação de elementos do passado, provocados e questionados pelo próprio presente.

A memória se transformou em um importante instrumento de repensamento das interpretações, numa disputa entre os silêncios e a “política do silêncio”, partindo de um lugar e de uma posição do sujeito. Ou seja, como apontou Eni Orlandi (2007): “Dizer e silenciar andam juntos”, pois, onde um diz, o outro recorta e deixa de dizer<sup>67</sup>.

Temos o exemplo da dissertação de Francisca Janaina Souza (2024) que dialogou com memórias sobre o período aqui trabalhado através de cartas, deslocando-se em alguns momentos, mas não excluindo das análises em documentos oficiais, no caso dos IPMs.

Quando pensamos em abordar a temática do golpe civil-militar, percebe-se mesmo no âmbito curricular e na esfera dos poderes escolares (coordenação pedagógica como espaço de poderes ou micropoderes) e na realidade docente, uma resistência, resultado daquilo que Le Goff advertiu: a amnésia social, processo de silenciamento e apagamento da identidade coletiva dos grupos sociais. No CRUA não se consegue perceber a inserção do Golpe e a Ditadura de 1964 como temas locais, estando subordinados aos conteúdos e referências sudestinas, mantendo no documento, um continuísmo curricular como marca de cada nova reforma pela diminuição do protagonismo dos temas locais numa colonização curricular. (Gonçalves, 2024).

Na função docente foi perceptível a resistência das autoridades pedagógicas quando apresentei o projeto escolar *História e Democracia Brasileira* tratado em reunião pedagógica como “um assunto espinhoso e delicado”. A intenção preliminar

---

<sup>66</sup> ARAÚJO, C. L. **O meme como fonte para abordagem histórica em sala de aula sobre a ditadura empresarial-militar no Brasil**. Vitória da Conquista, 2022. (Dissertação). p. 27.

<sup>67</sup> ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6 ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2007. p. 53.

era a abordagem através da questão local. Com tal resposta e o CRUA apresentado tais centralidades, o projeto tivera em voga a recuperação da canonização dos temas, e por dentro dela, construir questões que pudessem assemelhar, diferenciar e identificar as contradições e heranças autoritárias dessa democracia brasileira. Testemunho isso para pensarmos no desafio da construção desse texto dissertativo e da abordagem do tema em sala de aula. Trata-se de um projeto político de voluntariamente apagar da memória coletiva abordagens críticas acerca da existência dos valores e práticas antidemocráticas na sociedade brasileira.

Sobre essas questões no âmbito local, alguns trabalhos acadêmicos, como dos historiadores Francisco Bento da Silva (2012), Francisco das Chagas Nogueira Mendes (1995), Francisca Janaína Souza da Silva (2024), Jadson da Silva Bernardo (2016b), as testemunhas vítimas e mesmo dos apoiadores do golpe, apontam para o processo de violência e perseguição política iniciado rapidamente. É pela memória de alguns personagens (Ariosto Miguéis, Maria Lúcia Melo de Araújo, João Borborema, Hélio César Khoury e outros) e as cartas/correspondências que se vê também, através do trabalho de F. Janaína da Silva, a oportunidade de desconstrução de um período histórico (1964) em que perseguições e violências políticas supostamente e oficialmente não ocorreram no Acre recém transformado em estado federado, no que veremos é o seu oposto.

Isso se torna possível se evidenciarmos na sala de aula a necessidade construtiva de uma *Pedagogia da Memória*, definida por Susana Sacavino (2013), como a produção de uma memória para o “nunca mais”, “elemento fundamental da Educação em Direitos Humanos, e para a construção de processos identitários”<sup>68</sup>. Já Sardinha *et. al* (2022)., definiu a *Pedagogia da Memória*, “como dispositivo da educação em Direitos Humanos pois se dispõe justamente a falar de temas sensíveis na História e dos passados traumáticos, como genocídios, violências, discriminações, regimes ditatoriais e escravidão”<sup>69</sup>. Ou seja, o ensino de História tem uma responsabilidade singular na transformação e questionamentos dos silêncios ao quais os poderes constituídos pelo Estado, através da educação, depositam nos seus

---

<sup>68</sup> SACAVINO, S. **Educação em direitos humanos: pedagogias desde o Sul**. In: NEVES, K. F.; MENEZES, C. G. F. de (Org.) Educação em Direitos Humanos: memória e cidadania: curso intensivo. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo; Pinacoteca do Estado, 2013. p. 87-108. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/7vdlq>> acesso em jan. 2025. p. 97.

<sup>69</sup> SARDINHA, A. C.; SILVA, D. J. de S.; DINIZ, E. S. (org.) Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisas. In: SARDINHA, A. C.; SILVA, D. J. de S.; DINIZ, E. S. **Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: Apontamentos Epistemológicos e Teóricos para uma Pedagogia da Memória**. Macapá: UNIFAP, 2022. p. 29.

currículos manifestos, e mesmo no currículo oculto, a “boa” vontade em lidar com as temáticas, ainda que se perceba, constrangida.

Assim, a Educação em Direitos Humanos (EDH) como tema transversal se torna elemento fundamental na garantia e reforço da democracia e cidadania no Ensino de História. Segundo o PNEDH (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos), as heranças das violações de direitos continuam um imperativo na sociedade, com uma cultura oligárquica preservadora da desigualdade econômica, estrutural e institucionalizada<sup>70</sup>. Logo, existe a possibilidade de elencar os conteúdos problematizadores na perspectiva das Disciplinas Itinerárias<sup>71</sup> voltadas ao Ensino de História, através do Ensino Médio e nas mais diversas interdisciplinaridades com a Sociologia, a Língua Portuguesa e mesmo Estrangeira (espanhol).

Temas sobre o Golpe Civil-Militar, possibilita a compreensão na sala de aula dos meios de intervenção para a discussão das violações de Direitos Humanos ao longo do século XX, como no pós-Guerra e a participação do Brasil na criação da carta da ONU em 1948, da própria DUDH (Declaração Universal dos Direitos Humanos) e de outros tratados e convenções garantidores do direito da pessoa humana. Portanto, “[...] o ensino de História e a educação em Direitos Humanos são campos que se cruzam nessa tentativa de desvendar como a compreensão sobre direitos são possibilidades que nos permitem também compreender a constituição das sociedades e das relações sociais no tempo”<sup>72</sup>.

Para isso é preciso inicialmente seguir uma tendência do que seja a educação para os direitos humanos (EDH). Sardinha *et. al.* (2022) definiu como “um processo formativo com sistematicidade que acontece sob múltiplas dimensões”<sup>73</sup>. O EDH define uma formação participativa com o objetivo de formar os novos cidadãos, na busca de criar uma cultura de direitos e reprovação das violações. Além disso, conceitua a defesa da democracia, reprovando qualquer tentativa de unicidade e homogeneidade e compromissando com a pluralidade e a diferença nos espaços de sociabilidades.

---

<sup>70</sup> BRASIL, Plano Nacional de Educação dos Direitos Humanos, 2018.

<sup>71</sup> Isso enquanto não se aprova a nova Lei 14.945/2024, voltado a reformar novamente o Ensino Médio, que poderá levar o retorno da matéria de História para a 3ª série do Médio, bem como a descontinuidade das disciplinas Itinerárias voltadas às Ciências Humanas.

<sup>72</sup> SARDINHA, A. C.; SILVA, D. J. de S.; DINIZ, E. S. *Op. Cit.* p. 15.

<sup>73</sup> *Ibid.* p. 19.

Aos temas ligados ao golpe-civil militar (1964-85) e parte da história política e democrática, devem estar alinhados aos valores dos Direitos Humanos, definidos como:

um conjunto de direitos internacionalmente reconhecidos, como os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, que se referem à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. Atuando como linguagem internacional que estabelece a sua conexão com os estados democráticos de direito, a política dos direitos humanos pretende fazer cumprir: a) os direitos humanos que estão preconizados e trabalhar pela sua universalização e b) os princípios da contemporaneidade: da solidariedade, da singularidade, da coletividade, da igualdade e da liberdade<sup>74</sup>.

E também, as ameaças atuais aos sistemas políticos abertos e as violações de direitos dentro do âmbito da democracia servem de reflexão para os apontamentos das violências políticas perpetradas no Brasil e no Acre nos tempos contemporâneos. Entendemos a sala de aula como esse espaço de sociabilidades, de conflitos e de pensamentos políticos diversos que se assentam nos pressupostos apontados acima. O trabalho do professor-pesquisador é uma prática de letramento<sup>75</sup>, porque desenvolve-se numa historiografia que se vincula ao tempo-presente. Não se fala do passado e muito menos sobre o passado por ele mesmo. Mas, dentro de uma necessidade e inquietação apresentada pelo próprio presente (Azevedo, 2012).

No trabalho historiográfico jamais teremos a possibilidade, seja pela escrita ou pela narração (professor/a e aluno/a) de contemplar a totalidade dos eventos, mas podemos adentrar em criações narrativas de espaços de pensamento de um dado passado evidenciado pelas documentações históricas (documentos oficiais, testemunhos orais e documentais, livros, etc.). Sobre a necessidade do pensamento reflexivo do historiador sobre o presente-passado, Marc Bloch, em a *“Apologia da História”*, argumentou:

Mas, para interpretar os raros documentos que nos permitem penetrar nessa brumosa gênese, para formular corretamente os problemas, para até mesmo fazer uma ideia deles, uma primeira condição teve

---

<sup>74</sup> BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**, 2012, p. 03.

<sup>75</sup> Sobre a prática de letramento, Cláudia Azevedo (2016), define assim: as práticas de letramento são consideradas práticas situadas, isto é, elas variam de acordo com a situação em que estão inseridas, a instituição social que as promove, os participantes da situação e seus objetivos, as ferramentas utilizadas etc. De acordo com a situação, o contexto, diferentes modos de ler e escrever são requisitados, diferentes estratégias e saberes são mobilizados (AZEVEDO, 2016, p. 35).

que ser cumprida: observar, analisar a paisagem de hoje. Pois apenas ela dá as perspectivas de conjunto de que era indispensável partir.<sup>76</sup>

Esta pesquisa se apegou neste sentimento percebido por Marc Bloch<sup>77</sup>, sendo o presente um guia para as indagações deste passado, dos ecos originários do autoritarismo e dos golpes que a política brasileira perpassou no século XX e as ameaças correntes no século XXI.

O Estado do Acre vivenciou tais movimentos golpistas, principalmente em 1964<sup>78</sup>. E mesmo após as democratizações, muitas representações políticas sempre estiveram próximas dos ideais autoritários, isto é, próximas da nostalgia do regime de outrora, ao ponto de ocorrerem ainda identificações dessas memórias no espaço escolar. Assim, a suposta “renúncia” (deposição) de José Augusto, ocorrida em maio de 1964, não foi resultado por extenso do próprio golpe em si, mas também de um processo de oposição interna da política local. Segundo Bernardo (2016), José Augusto de Araújo e o seu grupo político mais fechado, sofrera pouco antes, tentativas malogradas para depô-lo por intermédio da criação de CPIs e forçou internamente negociações políticas para recomposição da base governista sob acordos de “boa vizinhança” entre PSD e PTB. No entanto, o golpe civil-militar, ajudou no processo de negociação de uma saída ou uma “renúncia” (deposição) como de fato ocorrera<sup>79</sup>.

### **1.1 - A Ditadura e as possibilidades de suas construções/desconstruções através do Ensino de História**

A Rede nacional do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória) oportuniza as abordagens de temáticas nas suas múltiplas dimensões: analíticas, metodológicas e teóricas possíveis de serem percebidas nas produções disponíveis em seu site (<https://www.profhistoria.com.br/>). Logo, aos docentes/discentes, tende a aproximação do seu ofício e do próprio desafio na educação escolar no campo do Ensino de História.

---

<sup>76</sup> BLOCH, M. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001. p. 68.

<sup>77</sup> Apesar da negação dos *Annales*, na primeira geração, opondo ao fazer da história política, ela pode estar inserida num arcabouço disciplinar (campo disciplinar) da própria história. Negar a política é negar a própria disciplinaridade e interdisciplinaridade. Nos apoiaremos na ideia de olhar para o presente e questioná-lo para relacionar esse presente-passado.

<sup>78</sup> Ver: ROCHA (2006); SILVA (1998); SILVA (2002); BERNARDO (2016).

<sup>79</sup> BERNARDO, J. S. *Op. Cit.* 2016. p. 79.

Nessa síntese, procurei através da palavra-chave “Ditadura militar/Ditadura Civil-Militar”, trabalhos de pesquisas já elaborados em outros lugares e territórios. As primeiras dissertações do Profhistória que estão publicados no site da Rede Nacional emergem a partir do ano de 2016, coincidindo com uma das maiores crises políticas, sociais e econômicas no país neste breve século XXI.

No primeiro trabalho, consultamos a dissertação de José Humberto Gomes Barbosa (2016), intitulado *A Guerrilha do Araguaia: memória, esquecimento e Ensino de História*, buscando através das memórias saber como estão sendo trabalhados na sala de aula no “perímetro do conflito”, na região do Tocantins<sup>80</sup>. Para o autor, os docentes na região entrevistados, quando aludidos a temática central, apesar de verificá-lo uma atenção ao tema, as confusões factuais acerca da Guerrilha do Araguaia foram latentes. Quanto aos alunos(as), percebeu um desinteresse comum tendente, apesar da maioria ser sabedora do conflito local.

Élton Rigotto Genari no ano de 2018, defendeu uma dissertação abordando o *reversionismo conservador* e as contradições da atuação da CNV (Comissão Nacional da Verdade) na construção de uma memória sobre a Ditadura Civil-Militar entre 1964-85 e os “embates políticos” do tempo-presente. O autor assinalou que a legitimidade do regime ditatorial tem um viés conservador pelas publicações e republicações de autores do que ele chama de “*novas direitas*”. No mesmo sentido percebeu o processo presente de polarização e das naturalizações e o desavergonhamento das práticas autoritárias legadas ao longo das mais de três décadas, tornando a superação dessa temática um tabu na sociedade brasileira<sup>81</sup>.

Já Isadora Ritterbusch Librenza (UFRGS), nos apresenta no ano de 2018 o trabalho, *Tocando na ferida: gênero e ditadura no ensino de história através da análise de testemunhos*. A pesquisa se pautou nos processos de apropriação e produção de saberes escolares sobre gêneros (mulheres) e a ditadura civil-militar através de pesquisas com alunos(as) do Ensino Básico (9º ano do Ensino Fundamental) em uma das escolas públicas lecionadas pela autora/professora. Trabalhando com uma oficina, para tornar o espaço escolar um “*espaço de significação do passado*”, esses discentes puderam relacionar-se com tais temporalidades a partir do tempo presente, onde foi possível perceber as disputas pelas memórias elencadas, como foi o caso de

---

<sup>80</sup> BARBOSA, J. H. G. **A Guerrilha do Araguaia: memória, esquecimento e Ensino de História na região do conflito**. Araguaína-TO: Universidade Federal do Tocantins, 2016.

<sup>81</sup> GENARI, É. R. **Reversionismo, memória e Ensino de História da Ditadura Civil-Militar – por uma prática politizante**. Campinas-SP: Unicamp 2018.

dois discentes que negarem e fizerem crítica as memórias de uma mulher entrevistada<sup>82</sup>.

Rumando para o norte do Brasil, há o trabalho *Ensino de História e as Narrativas de memórias sobre a reocupação de Rondônia: projeto de colonização Paulo de Assis Ribeiro (1974-1984)*, de André Luís Monteiro Ferreira Lopes (2020), que é um estudo sobre o processo de “neocolonização” sobre o Território Federal de Rondônia nos anos 1970, dentro dos projetos de desenvolvimento no contexto da Ditadura<sup>83</sup>. O seu produto foi a proposição de uma *Unidade Temática Investigativa* com aulas e oficinas, com testes escritos e diálogos informais.

Em *Memórias em disputa: a ditadura civil-militar e o ensino de história*, Eleandro Viana da Rosa (2020), desenvolveu um trabalho com os alunos(as) do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual da/cidade de Taquari no Rio Grande do Sul. O tema ditadura civil-militar e as relações entre o Ensino de História e as disputas de poderes pelas memórias foi identificada como um “tema sensível”, complexidade essa assumida nos últimos anos, e por estar numa cidade natural de um presidente-ditador, Artur da Costa e Silva<sup>84</sup>.

Sobre as memórias dos jovens, Lícia Gomes Quinan (2016), trabalhou no sentido de visões dos adolescentes em idade escolar construídos nas aulas de História acerca da Ditadura Civil-Militar no Brasil e o papel do professor em relação ao tema. Percebeu as memórias como construções intencionais de um presente e intenso objeto de disputas. Para tanto, os discursos dos(as) aluno(as) foram importantes para compreensão conceitual de Democracia e Direitos Fundamentais, associados ao próprio tempo-presente e ao passado ditatorial. A pesquisa realizada por Gomes Quinan (2016) ocorreu na cidade de Petrópolis, nas escolas pública e privada<sup>85</sup>.

Para além disso, os saberes e as memórias discursivas encontradas nessa experiência realizada trouxeram outro elemento “imagético” e “identitário”:

[...] o discurso dos alunos, que parecem obcecados pela ideia (...) de ordem como sinônimo de harmonia na sociedade. E é dessa maneira

<sup>82</sup> LIBRENZA, I. R. **Tocando na ferida: gênero e ditadura no ensino de história através da análise de testemunhos**. Rio Grande do Sul-RS: UFRGS, 2018, p. 81.

<sup>83</sup> LOPES, A. L. F. **Ensino de História e as narrativas de memória sobre a reocupação de Rondônia: projeto de colonização Paulo Assis Ribeiro (1974-1984)**, Cáceres-MT: Unemat, 2020.

<sup>84</sup> ROSA, E. V. **Memórias em disputa: a ditadura civil-militar e o ensino de história**. Porto Alegre-RS: UFRGS, 2020.

<sup>85</sup> QUINAN, L. G. **As memórias dos jovens sobre a ditadura civil-militar e a função social do historiador/professor**. Rio de Janeiro-RJ: UFRJ, 2016.

que conseguem flexibilizar a noção de democracia, bem como a de direitos humanos, quando sua violação é acionada em nome de um bem maior, que seria a garantia da ordem. A partir dessa constatação, fica muito difícil dissociar a visão dos alunos acerca desses conceitos de uma possível construção ideológica (da grande mídia, de seus familiares e outros círculos de convivência) presente e propagada quase que de forma naturalizada em nossa sociedade<sup>86</sup>.

Ou seja, apesar de não perceberem as bases sistematicamente ideológicas nos seus constructos sociais dentro e fora da escola, a noção de “ordem” e “intervenção autoritária” é uma memória que se confluía nas vozes desses alunos(as) que fizeram parte do trabalho da professora/pesquisadora. Aqui já percebemos o desafio de cada docente de História alinhado às proposições de aulas que busquem as desconstruções desses imaginários, pautados pela ideia da sobreposição de uma “sociedade autoritária” diante de uma sociedade democrática.

Na mesma direção das memórias filo autoritárias apontadas anteriormente, o trabalho de Michelle Aparecida da Silva Gomes (2021), *Ditadura civil-militar brasileira e o Ensino de História pela dimensão das matérias jornalísticas do jornal Correio Cacerense (1968-78)*, desenvolvido no município de Cáceres - MT, analisou as matérias de opiniões sobre o cotidiano da cidade e as intervenções sociais e políticas ocorridas durante o período da ditadura. Entre outras questões, se observou a construção de uma “memória positiva” sobre a ditadura através desse periódico<sup>87</sup>.

A autora apostou metodologicamente na construção de uma Unidade Temática, que propõe o contato com os espaços de memórias - como Arquivo da cidade - e a utilização de matérias do jornal para a elaboração das aulas nessa cidade, onde o objetivo foi fazer com que os estudantes relacionassem as notícias dos jornais em relação a escrita da História nacional e local, ligando ao próprio presente.

Na dissertação de Roberta da Silva Moraes (2020), intitulado *Era um momento de promessas: Saberes e táticas docentes para o ensino da ditadura civil-militar brasileira no período da redemocratização (1980-1990)*, a autora buscou uma análise dos saberes docentes a serem ensinados pelos(as) professores(as) de História no período imediatamente posterior ao fim do regime. O grupo foco de estudo da autora: os/as professores(as) da área de História na cidade de Porto Alegre (RS), atuantes na docência entre os anos 1980 e 1990. Além disso, as políticas públicas educacionais no campo da educação e propriamente na disciplina de História foram

---

<sup>86</sup> QUINAN, Op. Cit. p. 50.

<sup>87</sup> GOMES, M. A. S. *Ditadura Civil-Militar Brasileira e o Ensino de História pela dimensão das matérias jornalísticas do jornal Correio Cacerense (1968-1978)*. Cáceres-MT: UEMG, 2021, p.138.

analisadas. Para a autora, “no contexto da redemocratização, havia um controle imposto pelas instituições de ensino sobre a sua prática ou sobre os saberes mobilizados em suas aulas”<sup>88</sup>.

Percebeu ainda que:

Não houve um consenso por parte dos/as professores/as de que, naquele contexto das décadas de 1980 e 1990, havia um controle imposto pelas instituições de ensino sobre a sua prática ou sobre os conteúdos que abordavam em suas aulas. Inferimos que isso se deve ao forte sentimento de liberdade causado pelo processo de redemocratização. [...] Outra característica foi encontrada nas relações que alguns professores estabeleceram com os programas curriculares elaborados pelo governo militar para as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira. Sobre este último ponto, ficou muito claro que os/as professores/as se reapropriaram do sentido atribuído àquela política curricular e a transformaram em saberes que consideravam necessários ensinar no contexto em que viviam<sup>89</sup>.

No Estado do Acre, temos uma contribuição na área de Ensino de História sobre o Golpe civil-militar através do trabalho de Francisca Janaina Silva de Souza (2024), intitulado *Do golpe à ditadura civil-militar no Acre: memória, esquecimento e silenciamento no Ensino de História*. No trabalho da autora, o ponto de partida são as ações e repercussões após o golpe de abril de 1964 no Acre e que interrompeu o mandato democrático do primeiro governador eleito para governar o então recém-criado Estado da Federação.

Apesar desses acontecimentos já terem sido trabalhados na academia com outras abordagens, Janaina Souza percebeu existências de silêncios sobre esses fenômenos históricos, ao ponto de o imaginário popular e escolar negarem ou minorarem os aspectos da ditadura civil-militar no Acre (Souza, 2024). Partindo desta questão de estudo, a autora discutiu a localização desses apagamentos e silenciamentos que estão presentes nos Livros Didáticos já produzidos sobre o Ensino de História do Acre, nos espaços de memórias oficiais e boa parte dos jornais que circularam entre 1964 a 1985.

Como resultado final propositivo, a autora produziu um material didático voltado para sistematização e a compreensão sobre a ditadura civil-militar no Acre

---

<sup>88</sup> MORAIS, R. S. **Era um momento de promessas: Saberes e táticas docentes para o ensino da ditadura civil-militar brasileira no período da redemocratização (1980-90)**. Porto Alegre: UFRGS, 2020, p. 08.

<sup>89</sup> MORAIS, *Op. Cit.* p. 93.

para que docentes da Educação Básica possam levar tais discussões para as salas de aulas, algo ainda ausente nos processos de aprendizados escolares. Ao longo da dissertação, a autora abordou as contradições e controvérsias sobre o golpe de 1964 no/do Acre, num contexto de cassações e perseguições políticas, alinhando-se a questão das ocupações de terras, o sistema educacional em voga e dialogando com os Livros Didáticos utilizados mais recentemente. Pensa o Golpe Civil-Militar como um fato que levou tanto grupos políticos e econômicos a apoiarem pela manutenção dos seus privilégios. Além disso, nos grandes centros, como o Rio de Janeiro, políticos civis e a população afinada ao pensamento de ruptura saíram às ruas dispostos a derrubar o governo Goulart. (Souza, 2024). Por obséquio, considera inicialmente um golpe civil-militar, mas ancorado em Carlos Fico, explica que a ditadura se tornou militar, justificada pelo afastamento dos civis nas altas esferas do poder. (Souza, 2024).

Os jornais acreanos que circularam ao longo do período da ditadura civil-militar trazidos pela autora, permitem extrair discursos de governantes e apaniguados a serviço do regime autoritário em voga e percebe os processos de resistência tanto no teatro quanto no cinema. Além disso, trouxe outros testemunhos sobre a ditadura através de cartas e narrativas de mulheres ligadas à pessoa da ex-primeira dama, Maria Lúcia de Araújo. Esse leque documental foi importante para a construção do seu *Produto didático*, que segundo ela, foi:

[...] um desafio encarado com bastante seriedade, pois durante a escrita situações paralelas no mundo político contemporâneo pareciam que estava se repetindo durante o governo de Jair Bolsonaro, que a todo momento atacava a democracia e fazia referências aos governos militares. Ou seja, escrever também foi uma possibilidade de demonstrar inconformismo e ato político com os discursos antidemocráticos do presente que geravam desconforto e desrespeito com os que sofreram e pereceram ao autoritarismo militar pós golpe de 1964<sup>90</sup>.

Para tanto, o conteúdo base do produto de Francisca Janaína (2024) foi resultado de uma análise de cartas sobre as memórias do golpe civil-militar escrito durante as décadas de 1960 e 1970. Em 2023, a autora em coautoria com Sérgio Roberto Gomes de Souza, escreveu um artigo que acabou sendo base da dissertação

---

<sup>90</sup> SOUZA, F. J. S. **Do Golpe à ditadura civil-militar no Acre: memórias, esquecimento e silenciamento no Ensino de História**. Rio Branco-AC: PPGPEH-UFAC, 2024, p. 172.

da autora, *“Escrevo-te esta cartinha”: memórias do golpe civil-militar no Acre, nas décadas de 1960 e 1970*.

Em termos gerais, analisou e interpretou 12 cartas escritas por mulheres, parentes, amigas e funcionárias que estavam no cotidiano da família Araújo desde os anos de 1962. Para os autores se tratavam de “[...] sentimentos/sensibilidades expressos [que] revelam o quanto a humilhação foi concebida enquanto uma experiência de impotência, de impossibilidade de construir contrapontos, de sujeição”<sup>91</sup>, essa impotência é caracterizada ainda pelo abandono dos próprios “amigos” do PTB que deram a suposta “legitimidade” almejada pelos opositores. Seguindo tais premissas o artigo destaca como:

[...] as mulheres que registraram suas impressões e sentimentos nos revelam o trauma que foi vivenciar o período em que muitos foram silenciados e não podiam se manifestar, tanto durante o golpe, como após a deposição de José Augusto. Assim, mãos professorais de amigas e funcionárias do estado que autodenominavam “criadas”, talvez como gesto de expressar fidelidade aos antigos patrões e aos padrões de servilidade, demonstravam através de seus escritos certo engajamento político, mesmo em um período onde não se poderia falar o que se desejasse<sup>92</sup>.

Desse modo, as mulheres são protagonistas do trabalho da autora, percebendo-as (Raimunda Gomes da Costa, Maria Mercedes e a dona Bilá) que os seus direitos políticos estavam “interditados”, e através das suas palavras, segundo os autores, as “angústias, medos e sofrimentos” estão expressos nessas narrativas. Portanto, se percebe nas cartas, ora lamentos pela “renúncia”, ora os desejos de um retorno ao Acre, no caso de Raimunda. Em outros, Maria Mercedes escreveu as suas impressões sobre o pós-golpe. A dona da carta relatou ter sido ameaçada e acusada pelos militares de roubo, além das frequentes exposições e humilhações como faxineira dentro do Palácio. Ou, a carta de Bilá, uma amiga da família Araújo na cidade de Cruzeiro do Sul-AC.

Nessa carta, ficou para os autores a impressão do autoritarismo frequente pelos militares, mesmo os civis. Inconformidades, tensões, ausências, apreensões sobre o grupo golpista e a atuação no Estado foram identificados (Souza & Souza, 2023). Assim,

---

<sup>91</sup> SOUZA, F. J. S.; SOUZA, S. R. G. **“Escrevo-te esta cartinha”: memórias do golpe civil-militar no Acre, nas décadas de 1960 e 1970**. pp. 115-128. *In*: MIRANDA, E. M. [et. al.] (org.). *Eu narro, tu narras: tramas da memória, da palavra, do esquecimento em territórios amazônicos e outros lugares*. Rio Branco: Nepan Editora, 2023. p. 118.

<sup>92</sup> SOUZA & SOUZA. 2023. *Op. Cit.* p. 119.

A partir da leitura das cartas, ficam evidentes os sentimentos de saudade, humilhação e medo de lutar ou falar contra o novo governo. Quem o desafiasse poderia ser enquadrado, preso e estereotipado como “subversivo” ou conspirador. No Acre, também a subversão foi por demais utilizada para estigmatizar os considerados como inimigos ou comunistas<sup>93</sup>.

Já para escrever uma dissertação, propor aulas diferenciadas sobre a ditadura civil-militar, chocou-se com o período de efervescência e de nostalgia do passado pela extrema-direita, marcando uma impressão para a pesquisadora/professora de ver parte da sociedade brasileira se deleitar diante de ataques repetidos ao regime democrático com a utilização dos significados de liberdade, verdade, deus, família, pátria por um viés muito particular.

Como se nota, com a evocação de inimigos invisíveis, não reconhecendo a derrota eleitoral e insuflando grupos conservadores (classe política tradicional e clientelista, elites empresariais e militares) parte dos fantasmas do passado para atacar os valores democráticos e de direitos se faz presente. Para tanto, diz a autora: “o exercício que fiz sobre essas situações foi de imersão e alteridade para dialogar com este tema sensível que me fez perceber os motivos das dores dessas pessoas a partir das fontes consultadas”<sup>94</sup>.

Já nas dissertações que tem como proposta a Ditadura civil-militar e a relação com as artes, cinematografia e literaturas temos o trabalho de Cleyton Machado intitulado *Práticas teatrais no Ensino de História: contribuições de Augusto Boal e Paulo Freire* (2017) defendido no Profhistória da UFSC. O trabalho mostrou as práticas teatrais corroborantes com o processo educativo e possíveis de ações didáticas para o assunto no Ensino de História, “tendo por base o conceito de empatia histórica”<sup>95</sup>.

A empatia é discutida segundo Machado (2017) como:

[...] uma habilidade que considera a disposição afetiva e emocional dos sujeitos, em sua capacidade de se colocar no lugar do outro. No processo educacional, e especificamente nas práticas teatrais desenvolvidas por nós e associadas a tal processo, a empatia tem um papel importante, por contribuir fundamentalmente no aprimoramento das relações interpessoais. Buscar conhecer o outro é a forma de se estabelecer uma relação de compreensão e respeito, o que é

<sup>93</sup> SOUZA & SOUZA. 2023. p. 124.

<sup>94</sup> SOUZA, *Op. Cit.*, p. 172.

<sup>95</sup> MACHADO, C. **Práticas teatrais no Ensino de História: contribuições de Augusto Boal e Paulo Freire**. Florianópolis-SC: UFSC, 2017, p. 09.

indispensável para uma prática educacional baseada no diálogo. Nesse movimento, a multiplicidade de pontos de vista torna-se importante para o movimento de reflexão e ação<sup>96</sup>.

Outra pesquisa importante neste campo defendida no Profhistória da UFRJ é o de Vitaly Costa e Silva (2020), defendendo a dissertação intitulada *O aprendizado da linguagem cinematográfica como suporte para a promoção da consciência crítica nas aulas de história*. Para tanto, analisou por meio de levantamentos de produção editorial nos anos 1990, os usos do cinema como procedimento e recurso metodológico nas aulas de História.

A temática e o contexto abordado foram a realização de filmes sobre a ditadura civil-militar, observando tais produções como construções narrativas. A compreensão desta questão no âmbito dos filmes traduz uma ideia de,

[...] considerar que os realizadores de um determinado filme sobre tempos pretéritos o fazem de forma a levar ao espectador uma determinada compreensão sobre esse passado. Deve haver por parte de diretores de cinema e demais profissionais envolvidos um esforço de fazer o passado tornar-se presente a quem assiste, ou seja, imprimir-lhe um determinado sentido<sup>97</sup>.

Apesar da autora refletir o cinema na escola numa perspectiva de algo inovador – apesar de não ser – teve como ideia norteadora produzir um material que pudessem servir como introdução na utilização da linguagem fílmica para as aulas de História, observando o filme para além de um mero recurso, mas uma narrativa possível entre o presente-passado.

Seguindo a toada abordada da Ditadura Civil-Militar, Isabella Gomes Lopes Bertoni, defendeu na UFPR em 2017 a dissertação *Arte de Guerrilha e Ensino de História: abordagem didática da Resistência à Ditadura Civil-Militar no Brasil a partir das obras de Cildo Meireles* (2017). Aqui Bertoni apropriou-se da utilização de pinturas artísticas sobre a ditadura civil-militar entre 1964-85, com destaque ao período de repressão após a imposição do AI-5 (Ato Institucional). A autora destacou que essas produções artísticas, ficaram conhecidas como “*arte de guerrilha*”. A utilização desses materiais imagéticos teve pôr fim a elaboração didática do conteúdo Ditadura civil-militar no Brasil com os estudantes do/no 9º ano do Ensino Fundamental, resultando

---

<sup>96</sup> MACHADO, *Op. Cit.* p. 60.

<sup>97</sup> COSTA E SILVA, V. **O aprendizado da linguagem cinematográfica como suporte para a promoção da consciência crítica nas aulas de história**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020, p. 35.

na importância do “uso de imagens” enquanto fontes históricas e de construção de conhecimento pelos/as estudantes<sup>98</sup>.

Plínio Sá de Araújo (2019) escreveu uma interessante proposta de atividade pedagógica-metodológica, inserindo as histórias em quadrinhos (HQs) como um gênero literário para a discussão da “ditadura militar” em Belém (PA) com o título de *História, narrativa gráfica e a ditadura militar em Belém: presente, passado e futuro pela ótica da arte sequencial*. Isso foi possível através de oficinas realizadas na escola Ruth dos Santos Almeida na cidade de Belém<sup>99</sup>. Assim, do presente volta-se ao passado, com os “Antecedentes Históricos do Golpe de 1964: o ataque dos Lenços Brancos”, destacado pelos movimentos sociais na cidade de Belém referentes aos movimentos políticos e golpistas, ainda em março de 1964, com presenças de alunos da região à época (década de 1960) e ainda argentinos, bolivianos, guianenses e líderes sindicais locais.

Ainda no Prof.História da UFPA e no campo lúdico relacionado a Ditadura Civil-Militar temos o trabalho de Augusto Mozart Antonichen Pinheiro intitulado *Futebol e Ensino de História: questões e possibilidade de um ensino temático*, onde ele defende a relevância da cultura desportiva do futebol como elemento de reflexão e tema possível ao Ensino de História. O futebol é visto pelo autor como elemento cultural, reforçando isso pela análise da presença de texto e conteúdo que relacionam o futebol nos Livros Didáticos entre os anos de 2002 a 2017. Para Pinheiro (2020),

A pesquisa se deu inicialmente com a finalidade de verificar a existência ou não de documentos relacionados ao futebol e como os autores propõe ou sugerem seu trabalho nas aulas de História, se o documento é utilizado apenas como uma ilustração, sem nenhuma interação didática ou com uso didático parcial, ou se é tratado enquanto uma fonte histórica, fazendo dele parte primordial do estudo se tornando base para o aprendizado histórico<sup>100</sup>.

Igor Paes de Miranda (2021), escreveu o trabalho dissertativo, *Afasta de mim esse cale-se: resistência à censura musical através do ensino de História*, enfatizando a importância da elaboração das aulas através da música, bem como a produção de

<sup>98</sup> BERTONI, I. G. L. **Arte de Guerrilha e ensino de História: abordagem didática da resistência à ditadura civil-militar no Brasil a partir das obras de Cildo Meireles**, Curitiba: UFPR, 2018, p. 08.

<sup>99</sup> ARAÚJO, P. S. **História, narrativa gráfica e a ditadura militar em Belém: presente, passado e futuro pela ótica da arte sequencial**. Belém-PA: UFPA, 2019, pp.184-186.

<sup>100</sup> PINHEIRO, A. M. A. **Futebol e Ensino de História: questões e possibilidade de um ensino temático**. Curitiba-PR: UFPR, 2020, p. 09.

paródias e canções críticas relacionadas ao processo ditatorial entre 1964-1985. O conceito de censura foi escolhido pelo professor/pesquisador objetivando,

[...] a levar à construção desse produto passando pelo desenvolvimento de uma análise da censura como uma experiência histórica marcante de regimes autoritários e que possuiu suas próprias particularidades em cada local e período em que foi e é utilizada. A sugestão do período ditatorial civil-militar brasileiro se dá pela importância de inculcar em nossos alunos da educação básica o entendimento da “censura como parte de um aparelho de coerção e repressão que resultou em enormes prejuízos no exercício da cidadania e da cultura em geral” com marcas que podem ser vistas até a atualidade<sup>101</sup>.

Ressaltou-se então as características marcantes da ditadura e o processo de apagamento, proibição e cerceamento das artes e culturas, tendo a música e uma geração artística, a vivência da escalada de proibições dos censores nas décadas de 1960, 1970 e 1980.

Nos regimes de governos com características autoritárias ou nos regimes ditatoriais, o ato de censurar é visto como um constructo positivo e necessário, na idealização de uma sociedade supostamente moralizada, naturalizando o ato de proibir. Na maioria dos casos, não se aceitam críticas que possam “desmoralizar” o governo/governante/Estado detendo exclusivamente a “verdade”, o “sentimento patriótico” e os caminhos a serem seguidos pela sociedade. No Brasil, isso não ficou restrito às culturas e às artes, mas também aos meios de comunicação.

Nas pesquisas e nas análises realizadas a partir de trabalhos dissertativos sobre a ditadura civil-militar no âmbito específico do Prof.História, tivemos a oportunidade de identificar vinte trabalhos entre os anos de 2016 até 2024. Desses vinte trabalhos, podemos destacar alguns deles como maior interesse, aqui apresentados de maneira resumida. São trabalhos em boa parte voltados para a *História local/regional*. Isso dentro de um contexto de duas décadas do nosso século XXI, resultado de crises manifestas, seja na esfera econômica como na crise global no ano de 2008. No Brasil, a partir de 2013, com as manifestações “do não vai ter Copa!”, ou depois, da suposta manifestação contra o aumento das passagens do transporte público; as eleições de 2014, onde o candidato da oposição, Aécio Neves<sup>102</sup>

<sup>101</sup> MIRANDA, I. P. **Afasta de mim esse cale-se: resistência à censura musical do ensino de História**. Rio de Janeiro: Unirio, 2021, p. 11.

<sup>102</sup> Aécio Neves, em 2025, deputado federal pelo Estado das Minas Gerais. Ex-Governador, Ex-Senador, candidatou-se ao cargo de presidente do Brasil em 2014 pelo PSDB, perdendo para a candidata à reeleição, Dilma Rousseff.

(PSDB) silenciou e não aceitou os resultados eleitorais; a Operação Lava Jato conhecido por investigar práticas corruptivas; um processo de impedimento do mandato de Dilma Rousseff (PT)<sup>103</sup>, ajudaram e conduziram o país para uma crise institucional, política e econômica, abrindo espaços para a extrema-direita e a aliança com a direita em 2018, conduzindo a eleição do então deputado federal Jair Bolsonaro (PSL). Não bastando isso, as ameaças de um autogolpe a cada vez que os poderes Legislativos e Judiciário freavam ímpetos autoritários e anseios ditatoriais; a pandemia da Covid-19 no ano de 2020, agravou e explicitou as intenções de um novo golpe de Estado. Com as eleições de 2022, o então presidente derrotado; a Operação Lava Jato, sofrendo uma reviravolta (Operação Vaza Jato); em janeiro de 2023, com uma recusa de aceitar os resultados eleitorais e insuflado por grupos conservadores e extremistas da sociedade civil (políticos e empresários) e militares do alto e médio escalão<sup>104</sup>, é nesse contexto que foram realizados e ampliados a preocupação de vários professores de História no âmbito do Prof. História – levando em consideração o período das pesquisas coincidirem com tais crises – em construir através de memórias e os testemunhos, construções pedagógicas como resistência frente a uma outra memória que elogia e regozija viver de um passado de violações, violências, opressões e discriminações.

Quando pensamos em história local, ou região/local, grosso modo estamos entendendo isso com todas as suas multiplicidades possíveis, podendo ser um espaço social, cultural, econômico, ambiental, comunicacional e o espaço do próprio corpo humano. São processos históricos marcados por práticas de poder, onde pode ser nomeado, classificado, renomeado, silenciado e recomposto. Região/local podem ser entendidos como parcela ou recorte dos espaços, que são múltiplos desde o corpo humano até o próprio universo<sup>105</sup>. Logo, é o seu lugar, o meu lugar e as vivências que dela foram produzidas por grupos sociais, culturais e políticos. As regiões ou o regional/local, são espaços inventados, nomeados, caracterizados, estereotipados ou

---

<sup>103</sup> Primeira mulher presidenta do Brasil entre os anos de 2011 à 2016. A primeira ex-presidenta do Brasil deposta pelo parlamento brasileiro, acusada supostamente de crime de Responsabilidade, nunca comprovado ou condenado pelo poder Judiciário. Diferente de Fernando Collor de Melo (1990-1992), não perdeu os direitos políticos. Atualmente, em 2025, preside o Banco dos BRICS.

<sup>104</sup> Todos esses pontos descritos podem ser pesquisados virtualmente pelos diversos portais e jornais eletrônicos do país e fora dele. Sobre as crises da pós-modernidade e a educação brasileira sugiro a leitura *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira* organizada por Gaudêncio Frigotto no ano de 2017, que revela o projeto político, econômico e cultural para o avanço da extrema-direita dentro da educação e na sociedade.

<sup>105</sup> HAESBAERT, R. *Região e regionalização: a trajetória de um debate*, p. 15/73. In: HAESBAERT, **Global-Regional. Dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea**. São Paulo: Bertrand, 2014. p. 25.

homenageados. É assim que o Brasil foi definido e caracterizado em regiões. Na Colônia e no período do Império se definiu o Brasil pelo Norte e o Sul litorâneo. Depois, se expandiu, ao ponto dos anos 1970, em plena ditadura civil-militar, haver uma modificação, segundo o IBGE, na revista lançada em 2017, explicados um dos motivos: “A força da atual divisão está na simplicidade de se ter cinco regiões. Ainda hoje ao se falar de cada uma delas se pode remeter a uma identidade. Isso está no projeto educacional de uma geração. É uma forma de criar uma coesão no país”, destaca a geógrafa do IBGE, Adma Hamam<sup>106</sup>.

Portanto, a regionalização que conhecemos como Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul remete aos processos e projetos de “integração” com principais “centros” e tratando as regiões/locais “distantes” como territórios de “vazios demográficos”<sup>107</sup>, desconsiderando as “pluralidades”. Em um país com dimensões continentais, ao longo dos processos históricos, culturais, sociais, políticos, econômicos, todas elas (regiões) tiveram repercussões importantes sobre os fenômenos vários de ocorrência globalizantes.

Em suma, nesse nosso trabalho de revisão na área de Ensino de História, por exemplo, o maior número de trabalhos sobre a ditadura está localizado no Sul (9 dissertações) e Sudeste (6 dissertações). Em menor número temos o Norte (3

<sup>106</sup> IBGE. **Retratos: revista do IBGE**. Rio de Janeiro: IBGE, n.6. 6 dez. 2017. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/3x1DX>> acesso em 25 out. 2024.

<sup>107</sup> Sobre o suposto “Vazio demográfico” da Amazônia, a própria historiografia amazônica construiu nas mais diversas narrativas considerando o espaço “ausentes” de culturas e de sociedades, somente válido a partir das formações econômicas e marginalizando que vivem nelas: homens e mulheres indígenas, seringueiros, ribeirinhos, trabalhadores urbanos, estudantes, moradores de ruas, trabalhadores(as) sexuais, etc., de maioria negra, parda e indígena. Um artigo que podemos perceber tais construções críticas é o de Gerson Rodrigues de Albuquerque, **História e Historiografia do Acre: notas sobre os silêncios e a lógica do progresso** (2015). Também, Francisco Bento da Silva (2020), em **Acre, formas de olhar e de narrar: natureza e história nas ausências**, tanto a Amazônia, mas principalmente o Acre foram caracterizados por uma trajetória “de algo que vai de um espaço geográfico vazio a um ente político tutelado da federação brasileira em forma de Território Federal, mas brasileiro por opção, até a sua autonomia política em 1962”. (p.26). Cita Silva (2020) Oliveira Viana, para justificar a tese do perigo que representava estar no Acre. Esses imaginários são construídos e reproduzidos para a Amazônia após 1964. Tais intentos neocoloniais é resultado desse desejo pelo dual, de inferiorização do outro descrito: “O desejo de ser cosmopolita, civilizado, moderno, integrado e outros sentidos correlatos, cria espaços marcados por excelência pelo signo dos afetos aceitos e, por conseguinte, rejeição e crítica aos lugares/práticas percebidas como opostas aos sentidos desejados para esses espaços. No âmbito do espaço geográfico nacional, algumas localidades irão carregar o epíteto de serem portadoras das ausências que as excluem e as rebaixam perante o nacional. Elas são realçadas como não tendo o que existe no seu oposto, a metrópole nacional. Esse oposto é essencialmente vertical e hierárquico porque inferioriza tudo aquilo que não se enquadra nos parâmetros considerados válidos”. (p.57). No PND a partir de 1966, e nas propagandas do governo federal (ver Arquivo Nacional) sobre a Amazônia, eram definidos por esse “vazio” e a necessidade de expandir através da “colonização” dos “territórios vazios”. (p.59) reafirmados na própria historiografia brasileira, amazônica e local.

dissertações), o Nordeste (0 dissertações) e o Centro-Oeste (2 dissertações)<sup>108</sup>. Por conseguinte, nos leva à hipótese de que a ditadura civil-militar revela a aparência de um fenômeno histórico procedente do Centro-Sul (75% das produções encontradas), quando as repercussões foram em todo o país, com reações diversas e múltiplas.

## 1.2 - As Amazôniaas no contexto do Golpe Civil-Militar de 1964

Quando lidamos com a historicidade do período de 1964 a 1985 sobre a ditadura civil-militar no Brasil, percebemos um protagonismo das narrativas historiográficas de origem *sudestina*<sup>109</sup>. Tais narrativas escritas/fílmicas sugerem a manifestação/repercussão da ditadura somente nas capitais dos grandes centros urbanos do Sudeste. Há notórias ausências, intencionais ou não, da região Amazônica, por exemplo. A princípio, perceberemos através de algumas pesquisas-produções acadêmicas, o golpe e a ditadura na região Norte do Brasil. Ou seja, nos Estados do Amazonas e Pará; nas regiões definidas ainda em Território Federal: Amapá, Rondônia e Roraima; e o hoje Estado do Tocantins fazendo parte em 1964-85 do Estado de Goiás<sup>110</sup>.

Sobre o Amapá, para Maura Leal da Silva (2013), a visão amapaense do golpe civil-militar de 1964 é considerada paradoxal. A princípio, as camadas das próprias lideranças petebista à época, no afã de derrubar as hegemonias locais, vibraram com a deposição de João Goulart, resultando na derrocada dos caciques locais. Em complemento, há distâncias dos aspectos políticos e de interesses pessoais, distintos das instâncias em âmbito nacional, algo primado pela multiplicidade, experiências e contradições. Até 1988, a política amapaense dependeu das nomeações feitas pelo Governo Federal para os cargos executivos locais e autarquias federais. Em suma, o Território Federal do Amapá (TFA), pode ser

---

<sup>108</sup> Para maior esclarecimento, essa pesquisa leva em conta os trabalhos dissertativos do Programa de Pós-Graduação Profissional no Ensino de História até o mês de outubro de 2024. Não se leva em consideração os trabalhos acadêmicos em outros programas, seja de graduação e pós-graduações acadêmicas.

<sup>109</sup> Para ver esse neologismo, voltar a nota de rodapé 25. São prioridades por obras historiográficas que têm como experiências realidades distantes (para o autor é local), dando a impressão de quem estuda, escuta e visualiza o tema do golpe e da ditadura como uma manifestação dos grandes centros urbanos, desconsidera os Estados, cidades e localidades com menor peso populacional e econômico.

<sup>110</sup> A organização sistemática desse texto obedecerá a ordem alfabética dos Estados da Região Norte: AP, AM, PA, RO, RR e TO, o que não menospreza um território em razão do outro. Além disso, o Estado do Acre, será nos capítulos seguintes abordados com mais ênfase.

caracterizado pela obediência, autoritarismos, privações de liberdade e censuras à liberdade de expressão, isso muito antes de 1964<sup>111</sup>.

O TFA constitui-se da vontade das elites locais na década de 1920. A ideia, baseada num abaixo assinado pela população local daquelas paragens, expressou a vontade de separação com o governo paraense acusado de “[...] desleixo, o esquecimento e abandono dos dirigentes [...]”<sup>112</sup>. Houve interesse que a União assumisse os compromissos para com a região, tendo como o exemplo, o então Território Federal do Acre.

Jadson Porto (2003) indubitavelmente fundamentou em dois motivos traduzidos por Maura Leal da Silva: 1) o caráter de implantação de um núcleo governamental para se evitar a (des)nacionalidade da região; e 2) a proteção da fronteira do norte de possíveis invasões – estando num contexto de guerra (os anos 1940).

Apesar da transformação em território, a democracia na região inexistia, pois estava restrito aos moradores locais apenas a escolha de um deputado federal e as eleições presidenciais. Logo, “[...] os amapaenses eram privados do direito de liberdade política. A maior parte da população dependia diretamente do governo territorial, que passou a ser a principal fonte empregatícia”<sup>113</sup>.

Ainda nos anos de 1960, o território do Amapá possuía uma camada populacional de quase 70 mil habitantes, 40% desse total, na capital, Macapá (27.585 hab.). O território totalizava 140.276 km quadrados, caracterizando a sociedade pela forte presença das culturas indígenas de vida e costumes humildes, marcado por uma vida pacata, de afetos e um forte coletivo (Santos, 2001)<sup>114</sup>.

No território amapaense, as alianças e os enfrentamentos políticos por hegemonia territorial se deram entre PSD e PTB. Tanto um partido quanto o outro, brigavam internamente para o estabelecimento de quem eram os grupos políticos ideologicamente ligados aos janguistas, objetivando isso, pela possibilidade de

---

<sup>111</sup> SILVA, M. L. “*A ditadura da liberdade*”. *Um Brasil que 64 não revelou*. In: **XXVII Simpósio Nacional de História**, 22-26., 2013. Natal (RN): ANPUH. Disponível em: <<http://snh2013.anpuh.org>> acesso em nov. 2024. p. 02.

<sup>112</sup> SILVA, 2013, *Op. Cit.* p. 05.

<sup>113</sup> SILVA, 2013. p. 08.

<sup>114</sup> Para caracterizar a sociedade amapaense, Santos (2001) define como uma “sociedade tradicional”: “[...] é encontrar-se em um ambiente que promete segurança do status social, partilha, estabilidade e permanência das coisas ao redor, onde ao contrário da sociedade moderna que ‘nos despeja a todos num turbilhão de desintegração e mudança, de luta e contradição, de ambiguidade e angústia [...]’”. (Santos, 2001, p. 30).

escolher os governadores territoriais locais (delegados) que passavam a ter domínio sobre as outras alternativas administrativas na região.

A nomeação de Terêncio Furtado<sup>115</sup> no ano de 1962 foi mais um jogo tradicional do “Toma lá dá cá”: o então deputado pelo PSP, Janary Gentil Nunes<sup>116</sup>, apoiando respectivamente o plebiscito e as reformas, naquele instante, tinha o poder de nomeação. O PTB sem mandato, apesar da linha janguista, opunha-se ao contexto local de então. Já outros partidos menores também faziam parte da política amapaense num escopo conservador (PDC e PSP) e de menor expressão. O espectro autoritário e tirano presente no Amapá antes de 1964, originou prisões de opositores locais que ousavam criticá-los. Pessoas de grupos ligados ao PTB foram presas, quando tentavam denunciar as ondas de perseguições ao presidente da República, responsável pela nomeação, e paradoxalmente, do mesmo partido dos perseguidos.

O PTB passou a ser visto como oposição ao governo do Território e ao deputado Janary Nunes (PSP):

O PTB e os líderes do movimento sindical representavam a essa altura, uma grande ameaça ao centralismo político e a hegemonia econômica da ICOMI no Amapá. A criação do jornal *A Folha do Povo* pelos petebistas, alguns anos antes do golpe, em 1959, representou um ganho político significativo no embate político no Amapá, passando a servir de veículo de denúncias da oposição<sup>117</sup>.

As perseguições e prisões arbitrárias no TFAP ocorreram então, já antes do golpe de 1964 e foi dirigida aos membros do PTB e sindicalistas de oposição na região, todos taxados como “comunistas”. E continuaram a ocorrer no período posterior, entre 1964 a 1985, conforme é relatado a seguir:

[...] a Delegacia do Bairro do Trem, celas do Palácio do Setentrião e da Polícia Federal, o Quartel do Exército, a Prisão do Beírol, e, fundamentalmente, a Central de Polícia, a Delegacia de Investigação e Captura (DIC)<sup>22</sup> e a Fortaleza de São José de Macapá, que eram os locais de prisão e tortura durante a ditadura. A Guarda Territorial, até 1975, encarregava-se da repressão às infrações de rotina e o DOPS, apoiado pela Polícia Federal, responsabilizava-se pelas infrações de natureza política. Não custa lembrar que a repressão no

<sup>115</sup> Terêncio Furtado de Mendonça, coronel nomeado pelo presidente João Goulart sobre intermediação e indicação do deputado federal Janary Gentil Nunes, ficou no governo do TFA de 26 de novembro de 1962 a 7 de maio de 1964. (*Aqui o Amapá é o destaque*, 2009-2010).

<sup>116</sup> Janary Gentil Nunes, o primeiro nomeado para o governo do TFA entre 1944-1956, presidente da Petrobras na gestão JK, embaixador plenipotenciário e extraordinário do Brasil na Turquia nos anos 1960. Além disso, foi deputado federal em 1963 pelo PSP. (Câmara dos Deputados, 2024).

<sup>117</sup> SILVA, 2013. *Op. Cit.* p. 12.

país se dava através do Sistema de Segurança Interna (SISSEGIN), que articulava todas as forças policiais e militares<sup>118</sup>.

Como o PTB já vivia dentro de uma estrutura de oposição, entre perseguições, prisões e ameaças de ilegalidades, muitos dentro do partido acreditavam que os golpistas dariam fim às velhas oligarquias e tirariam o Território do Amapá da lista de território federal. Assim, destaca-se dois erros acerca do processo de territorialização: primeiro, o não estabelecimento de um mandato limite, onde o interventor poderia perpetuar-se no cargo; e segundo, ter somente um cargo a deputado federal, cerceando a possibilidade das minorias e da oposição que não tinham poder de barganha tão grande quanto quem estava na máquina pública.

Por essas e outras situações, quando ocorreu o golpe civil-militar e a demissão do interventor, Tenente-Coronel Terêncio Porto, pelo General Luiz Mendes da Silva<sup>119</sup>, membros do PTB comemoraram como sendo o fim da oligarquia de 22 anos no poder. Para Maura Leal da Silva, as reações defensivas sobre o golpe civil-militar na região pelas elites amapaenses, apesar de paradoxal, é considerado compreensivo pela própria caracterização concebida para o Território Federal (Silva, 2013). A ditadura pós 1964, pouco ou nada mudou em relação ao Amapá, porque já havia restrições desde o “exercício das liberdades políticas – como a liberdade de palavra, a de reunião ou a de propaganda”<sup>120</sup>.

Isso é reforçado ainda por Marcella V. Viana (2023), quando em sua pesquisa realçou que:

É necessário que a “recepção” do golpe no Território Federal do Amapá seja compreendida e analisada sob a ótica de que essa não era uma situação exatamente nova para a população amapaense, nem tampouco para as autoridades. A sociedade amapaense conviveu com um Estado autoritário que deixou marcas profundas e características enraizadas, que impedia lideranças políticas e movimentos sociais de identificar o período ditatorial como de maior privação de liberdade e furto da democracia<sup>121</sup>.

<sup>118</sup> AMAPÁ. **Comissão Estadual da Verdade**. Macapá: Governo do Amapá, 2017. p. 32.

<sup>119</sup> General Luís Mendes da Silva, nomeado pelo presidente “ditador” Castelo Branco, governou o TFA entre abril de 1964 até abril de 1967, com o objetivo de manutenção da ordem e os pressupostos e valores golpistas.

<sup>120</sup> SANTOS, D. C. **O regime ditatorial militar no Amapá: terror, resistência e subordinação 1964-1974**. Campinas: Unicamp, 2001. (Dissertação). p. 38.

<sup>121</sup> VIANA, M. V. **A Resistência Estudantil no Território Federal do Amapá durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1968)**. Brasília: UnB, 2023, p. 33.

Fica patente que antes mesmo do golpe de 1964, um conjunto de práticas autoritárias já existia no território federal. Todo o escopo e estrutura de repressão e imposição doutrinária e ideológica já estava constituído no Amapá antes de 1964. Segundo a Comissão Estadual da Verdade em seu relatório, as medidas de repressão como batidas policiais, devassas públicas, detenções arbitrárias, demissões de funcionários públicos, já estavam presentes desde 1962 e foram ampliadas a partir de abril de 1964. Os opositores deixaram de ser antigoverno, para todos serem daí em diante rotulados de “comunistas”.

Em concomitância com a prisão de “adeptos do comunismo”, o governo territorial desencadeou uma campanha persecutória indiscriminada, gerando um significativo estado de apreensão e medo na população. Servidores públicos foram punidos, demitidos, admoestados sem a menor formalidade administrativa, sindicalistas foram destituídos e detidos, estudantes penalizados e expulsos de colégios, opositores investigados e ameaçados e militantes petebistas e comunistas vigiados e presos<sup>122</sup>.

Portanto, a onda de perseguições e arbitrariedades foi aprofundada, com medidas de cerceamento das minúsculas liberdades políticas existentes, para ações coercitivas e ideológicas, atingindo diretamente os indivíduos antes opositores e mesmo alguns apoiadores do golpe de 1964 que não entenderam os interesses da oligarquia local. O novo governo local passou a exaltar os militares e o golpe, usando a religião, e nesse caso Deus, como subterfúgio para a manutenção da “ordem e do afastamento da suposta ameaça comunista” (Santos, 2001).

Em 15 de maio de 1964, um oficial de patente inferior chamado Luís Mendes da Silva, estranho da região e participante da FEB (Força Expedicionária Brasileira) assumiu o poder no Amapá. Além do desprezo às autoridades locais, importou uma equipe de trabalho para compor o seu governo. Ao mesmo tempo, nomeou o prefeito da capital, onde a missão de Renê Azevedo foi a demissão de 112 funcionários e a transferência de outros mais (Santos, 2001).

No mês de julho de 1964 ele criou um Comissão de Investigação Sumária ou CIS, realizando devassas da vida privada e pública de opositores ou apoiadores ao governo de João Goulart. Quem estava inserido nessas suspeitas “[...] sofriam toda a espécie de boicotes, comentários maledicentes e impropérios, o que lhes cortava

---

<sup>122</sup> AMAPÁ, 2017. *Op. Cit.* p. 34.

certos laços de afeto e socialização culminando quase sempre com um mea culpa que então os redimiam”<sup>123</sup>.

Quanto à imprensa local, o apoio dos três jornais e emissoras de rádios na região foram imediatos ao novo governo. Além disso, os discentes da União dos Estudantes Secundaristas do Amapá – UECSA, alinharam-se ao novo poder, ao ponto de serem cooptados por organizações de extrema-direita em 1964, no Comando de Caça aos Comunistas (CCC) para realização de fiscalização e perseguição (Santos, 2001).

O próprio governador se comportava como dono/capataz do Território, aparecendo em público vestido de trajes militares, um chicote e fazendo visitas nos lugares públicos como forma de chantagem. Segundo Leal da Silva:

[...] a sociedade amapaense também foi cenário de um Estado autoritário, que deixou marcas profundas e feridas não cicatrizadas; talvez em um marco temporal anterior aos anos da ditadura militar, que impediram que algumas das lideranças políticas, que mais lutaram pela implantação da democracia, não reconheçam os anos de 1964 a 1985 como o período de maior restrição de liberdade da história da república brasileira<sup>124</sup>.

Assim, movimentos sociais como os sindicatos, partidos políticos, foram destruídos, pessoas que defendiam pautas democráticas investigadas, punidas, perseguidas, presas e torturadas ao longo do processo ditatorial no Brasil/Amapá.

Apesar de uma fração de autores e autoras locais já terem afirmado por uma historiografia sobre o Golpe como algo distante, atingido somente os grandes centros urbanos do país, legitimando por muito tempo a ideia de que, o Território do Amapá não ter tido um processo de repressão profunda se comparado aos outros Estados brasileiros, esse “tabu” ou “silêncio” na sociedade local foi rompido quando o governo do Estado do Amapá, nos anos 2010, foi o primeiro Estado na região Norte do Brasil a propor uma investigação e a produzir um relatório consubstancial sobre o período da ditadura entre 1964-85 (Silva, 2013).

Essa comissão, denominada de Francisco das Chagas Bezerra<sup>125</sup>, criada pelo governo do Estado do Amapá, através da Lei nº 1.756/2013 e alterada pela lei

<sup>123</sup> SANTOS, 2001. *Op. Cit.* p. 50.

<sup>124</sup> SILVA, 2013, p. 16.

<sup>125</sup> Foi um militante político – vendedor autônomo de plantas em um carro de mão pela cidade. Candidato a deputado estadual pelo Pará em 1950, foi preso no ano de 1964 e 1973 e encarcerado na Fortaleza de São José de Macapá. Nas duas vezes, sempre acusado de “subversão” e “comunismo”, a última na Operação Engasga. Faleceu em 1996 na capital Macapá (Amapá, 2017).

1.771/2013 e decretada (Decreto nº. 3482) no ano de 2015 teve como objetivo tratar dos esclarecimentos de fatos e circunstâncias das violações de direitos humanos, identificando e tornando públicas as estruturas, os locais, as instituições e os aparelhos estatais na sociedade local.

Para tanto, realizou 38 oitivas, com homens e mulheres que vivenciaram a ditadura no Amapá, ou que de alguma forma tiveram suas vidas afetadas direta ou indiretamente por esses anos turbulentos. Contudo, mesmo com ausência de arquivos cientificamente organizados foram utilizados, como apoio, alguns documentos pesquisados em arquivos públicos setoriais tais como: Secretaria de Estado da Administração, Secretaria de Estado da Justiça e Segurança Pública, Judiciário, imprensa Oficial, através do jornal *Amapá1*, da Biblioteca Pública Elcy Lacerda, Prelazia de Macapá, especificamente jornal *A Voz Católica* e o Arquivo Edgard Leuenroth, na UNICAMP, além de documentos coletados com os próprios entrevistados, que contribuíram para esclarecimento de fatos e acontecimentos, sintetizados nesse Relatório<sup>126</sup>.

Ao final, a comissão recomendou quinze ações, entre elas a continuidade de buscas sobre os desaparecidos políticos e a intensificação da formação sobre os Direitos Humanos na Segurança Pública com protocolos de “boas práticas”; a instalação de marcas de memórias nos espaços utilizados para a repressão, aos quais não se possa esquecer. Também a alteração de nomes de ruas e espaços que homenageiam figuras da ditadura no Amapá; criação de espaços de produção acadêmica relacionados à memória e à verdade. A criação de prêmios de Direitos Humanos; a inclusão no currículo da Educação, tanto no Ensino Fundamental e do Ensino Médio; o ensino sobre a violação de direitos humanos ocorridas na ditadura. A formalização de um pedido oficial de desculpas pelo Estado; a proibição de eventos públicos pelo Estado em alusão celebrativa a 1964 ou apologias de apoio ao regime ditatorial. Além de revogação de homenagens e títulos futuros aos violadores; disponibilização de certidões aos funcionários demitidos entre 1964-88; dar seguimento às investigações sobre as violações de Direitos Humanos contra os povos indígenas no Amapá entre 1964-88; e criar órgãos de governos exclusivos pelas políticas de justiça e direitos humanos (Amapá, 2017).

Já no Estado do Amazonas, o golpe civil-militar é descrito entre ambiguidades e contradições. César Augusto Bubolz Queirós (2019), no artigo *Papagaio que está trocando as penas não fala: Autoritarismo e disputas políticas no*

---

<sup>126</sup> AMAPÁ, 2017, p. 06.

*Amazonas no contexto do Golpe de 1964*, aponta que Plínio Ramos Coelho<sup>127</sup> foi eleito governador no Amazonas em 1962 e logo após o golpe de 01º de abril, o clima político nacional e as disputas locais conduziram à deposição do governo local. Isso porque parte dos interesses das elites locais mais conservadoras e oportunistas coadunavam com o novo momento nacional.

O PTB no Amazonas tornou-se um partido hegemônico antes do golpe. Plínio Ramos Coelho havia sido eleito governador pela segunda vez para o ciclo 1962-1966. Faziam oposição no Estado e ao seu governo a UDN-PSD-PDC-PTN e “a posse do novo governador e a perspectiva de consolidação do projeto político trabalhista provocavam grande receio entre as elites locais: a proximidade histórica dos trabalhistas com o meio sindical ameaçava a manutenção das elites no poder”<sup>128</sup>. As insatisfações começaram já no primeiro dia de seu mandato, ao ordenar a recuperação de bens públicos como carros, motos e telefones nas mãos de apaniguados do governo anterior.

Agindo entre a “moralização” e o corte de servidores públicos, passou a ser criticado pela oposição parlamentar, como também pelos barões da política do PSD e da UDN que controlavam associações comerciais do Amazonas (ACA). De acordo com Queirós, “[...] não admitindo que a presidência de uma associação tão importante caísse nas mãos da oposição, Coelho iniciou uma série de retaliações contra a entidade, retirando subsídios de que gozava a Associação, o que a obrigou a extinguir vários serviços prestados para adequar as despesas aos recursos”<sup>129</sup>. Ao mesmo tempo deu declarações reforçando a legalidade e a constitucionalidade do mandato de Jango. O prefeito da capital amazonense, Josué Cláudio, acusou o governador de querer insuflar uma suposta “desordem comunista”. Ambiguamente, dias depois, para tentar salvar o mandato, mudou de discurso conforme relatado no *Jornal do Commercio* poucos dias após o golpe.

---

<sup>127</sup> Segundo Queirós (2016) e (2019), Plínio Ramos Coelho, nascido na cidade de Humaitá (AM) em 21 de fevereiro de 1920, estudou no Colégio Dom Bosco e bacharelou-se pela Faculdade de Direito do Amazonas, tendo sido professor da Faculdade de Ciências Econômicas e da Faculdade de Direito do Amazonas. Iniciou sua carreira política em 1947, ao ser eleito deputado estadual constituinte pelo PTB-AM. Foi eleito deputado federal em outubro de 1950 tendo apoiado a candidatura ao governo do Amazonas de Álvaro Botelho Maia na coligação PSD-PDC. Nas eleições de 1954, aos 34 anos elegeu-se pela primeira vez governador do Amazonas pelo PTB derrotando Rui Araújo da coligação UDN-PSD-PDC-PTN. Foi prefeito de Manaus nomeado por Gilberto Mestrinho entre 1958-62. Em 1962, com o apoio do então deputado federal Arthur Virgílio Filho foi novamente eleito governador do Amazonas derrotando Paulo Nery (PSD-UDN). Faleceu em 2001.

<sup>128</sup> QUEIRÓS, C. A. B. “Papagaio que está trocando as penas não fala”: Autoritarismos e disputas políticas no Amazonas no contexto do Golpe de 1964. *Histórias Unisinos*. V.23 nº 1, jan-abr de 2019. p. 74.

<sup>129</sup> QUEIRÓS, 2019, *Op. Cit.* p. 75.

Paradoxalmente, ao retornar a Manaus, Plínio Coelho fez um discurso no qual declarou que “a *Revolução* fez ressurgir um Brasil mais autêntico e liberto da pequena minoria que queria implantar em nosso país um regime comuno-social-castrista” e que o movimento que culminou com a deposição de João Goulart foi “uma *revolução* de elevado sentido histórico, igual somente a que nos libertou da querida Pátria portuguesa” (*Jornal do Commercio*, 10/04/1964, p. 01).

No mesmo jornal acusou o governo federal e diretamente João Goulart de ser um presidente sem poder de mando. Segundo o então governador: “[...] o presidente João Goulart, era Presidente da República, porém não presidia, os seus despachos peremptórios exarados [...] de interesses do Amazonas, eram criminosamente retidos pelo ex-Chefe da Casa Civil, sr. Darci Ribeiro. (*Jornal do Commercio*, 10/04/1964, p. 06). Logo, responsabilizou o ministro, ironizando ser o homem de fato e considerado o “Prefeito da República”.

A tranquilidade ou medo inicial de Plínio Coelho se deveu a viagem e a conversas com golpistas que assumiram o governo após o intento, onde ele procurou o Ministro da Guerra, Arthur da Costa e Silva. Nessa intervenção:

Procurei o Ministro da Guerra mergulhado numa onda de boatos [supostamente temendo perder o mandato]. O General Cizeno Sarmiento, amazonense, Interventor em 1945, quando me iniciei na política, recebeu-me e dele perguntei o que se desejava fazer. Só queremos uma coisa, e para isto colocamos os tanques na rua: a preservação do princípio da autoridade. O senhor Ministro da Guerra, gen. Arthur da Silva Costa, veio então ter conosco, dizendo: Governador o seu mandato é o que lhe conferiu o povo e ninguém lhe tocará nesse mandato. Vá para o seu Estado e ajude-nos a que a autoridade seja respeitada. (*Jornal do Commercio*, 10/04/1964, p. 06).

Com a confiança de ouvir palavras de garantias do general, Plínio empolgado ou medroso, afirmou o fim da “desordem” implantada, esquecendo o recém passado de parceria para com o governo federal:

Chegou a hora do basta à desordem e a anarquia. A lei vai ter que ser respeitada. A autoridade será mantida e estaremos de vigia pela preservação da ordem. Para isto contaremos, além da Polícia Militar e do Exército, com o Poder Judiciário que será o primeiro a ser prejudicado se a constituição for rasgada. As conversas boatarias de esquinas de ruas, devem parar, pois vamos colher a origem dos boatos. (*Jornal do Commercio*, 10/04/1964, *Idem.*).

Nesse ínterim, a estratégia adotada foi de reposicionamento ideológico, pois governadores de Sergipe, Pernambuco e Rio de Janeiro, sob vieses janguistas, vão sendo depostos pelos golpistas. Depois do encontro com o ministro da Guerra, o governador amazonense enviou telegramas aos militares em Brasília elogiando as medidas vistas como necessárias para condução do país. Ao mesmo tempo, fez pronunciamentos prometendo seguir as nomeações e as demandas vindas da capital federal. Anos mais tarde, Fábio Lucena, político e sindicalista à época do golpe, publicou um artigo no jornal *A Crítica* em 1979 contra Plínio Coelho:

[...] acusando-o de ser um hipócrita, de estar ao lado de Goulart às vésperas do Golpe Militar e, uma semana após o Golpe, estar bajulando os militares para se manter no poder. De prender amigos e intimidar estudantes acusando-os de comunistas, corruptos e subversivos. De ter sido preso, ele próprio, pelos militares a quem bajulava. De ser como o Conde Drácula, o vampiro que devora seus inimigos e amigos. De defender uma gerontocracia para o Amazonas e o Brasil<sup>130</sup>.

Anos antes de receber a crítica acima, o então governador, em maio de 1964, pronunciou discursos prometendo cumprir todas as ordens advindas da presidência da República como uma forma de calar localmente os grupos políticos opositores que viam sua administração não alinhada aos interesses dos comandos militares na região e de Brasília, ao mesmo tempo, tentando apagar os vestígios dos sentimentos janguistas. No entanto, os militares não esqueceram o passado recente e a crise local e um processo de cassação era iminente.

Segundo César Queirós, uma série de eventos pressagiavam as mudanças no governo estadual: a) a cassação pelo AI-1 do vice-presidente da ALEAM, Arlindo Porto<sup>131</sup>; b) a especulação por reformas na administração pública, alinhando as forças de oposição; c) a aprovação de títulos de Cidadão amazonense as figuras golpistas: aos generais líderes do golpe; d) ao viajar a Brasília para encontro com o presidente ditador, aventando nos jornais um impeachment contra o governador; e, e) a ausência do líder do governo e da maioria na ALEAM.

Nesta síntese, Queirós nos traz que,

<sup>130</sup> AMARAL, G. **Fábio Lucena: um senador amazônida (1940-1987)**. Manaus: UFAM, 2017. (Dissertação). p. 40.

<sup>131</sup> Arlindo Porto foi deputado estadual pelo PTB entre 1962/1964 e deputado federal pelo Amazonas entre 1983 e 1987.

Falando sobre a possibilidade de impeachment, o governador disse que se reunira com o general Orlando Ramage e que o mesmo lhe dissera que não havia nenhuma instrução da parte do Comando da Guarnição Federal. Disse ainda que a iniciativa partira dos mesmos adversários políticos que, em 1954, lhe fizeram oposição e que os deputados estaduais Theomário Pinto, Joel Ferreira da Silva, João Valério e Francisco Cavalcante haviam sido interpelados pelo major Felix e pelo capitão Amazonas com o objetivo de assinarem um pedido de impeachment do governador, sendo que o mesmo já continha as assinaturas de Andrade Neto e Aguiar Correia<sup>132</sup>.

O processo de cassação do seu mandato e dos seus direitos políticos veio quando o então governador discursava num evento oficial chamado VIII Festival Folclórico do Amazonas. A Assembleia Legislativa, já parte adesaista aos militares, logo promulgou um “ato adicional” para formalização de uma eleição indireta, descumprindo a legislação em voga, já esgarçada pelo golpe civil-militar. Dois dias depois, Arthur César Ferreira Reis foi eleito indiretamente governador do Amazonas (1964/1967).

Arthur César Ferreira Reis<sup>133</sup> foi nomeado pelo governo civil-militar de Castelo Branco aventada pelas boas relações intelectuais e institucionais, inclusive concedendo palestras na ESG (Escola Superior de Guerra) e amizade com o então mandatário federal. Logo, surgiu enquanto candidato ideal não pela conformação ideológica, mas por ser visto como uma figura “apartidária”. Portanto, percebe-se a ideologização pautada na prática do *isentismo político*, política de falso ou suposto distanciamento partidário, mas a sua ação política é ambígua, atuante e permanente. (Amaral, 2013). Assim, para Vinícius Amaral,

Arthur Reis estava muito bem sintonizado com a ditadura civil-militar: não eram só seu rascunho de política cultural – que adquiriu contornos

<sup>132</sup> QUEIRÓS, C. A. B. “Papagaio que está trocando as penas não fala”: Autoritarismos e disputas políticas no Amazonas no contexto do Golpe de 1964. *Histórias Unisinos*. V.23 nº 1, jan-abr de 2019, p. 79.

<sup>133</sup> Arthur César Ferreira Reis, político e historiador. Foi professor de História do Brasil e de História Universal na Escola Normal. Também atuou no jornalismo a partir de 1928. Nos anos 1930, chefe do gabinete da Junta Revolucionária no Estado do Amazonas e nomeado diretor de Instrução Pública. Seus escritos amazonialistas são observados e criticados por historiadores como Gerson Albuquerque (2015), dentro de uma lógica de negação ou mesmo de um homem que detestava “índios”, pois, seus escritos evocava uma continuidade das sagas do amansador, do civilizador e considerava os habitantes locais (os indígenas) “selvagens”. (p. 10). Ainda Albuquerque (2015) sobre o paradoxo dessas evidências históricas diz: “[...] esse ‘homem de letras’ tenha insistido tanto na tese de que o ‘povoamento’ e a ‘colonização’ da Amazônia acreana somente tenha se dado com o processo de expansão da economia gomífera. Sua perspectiva era marcada pela lógica de um progresso vinculado à industrialização que tinha como modelo alguns países europeus, única rota do ‘desenvolvimento’. Mas paradoxal, no entanto, é que gerações e gerações de outros intérpretes, em especial, historiadores – mesmos os mais apaixonados pelos documentos escritos – não tenham lançado sobre essas mesmas fontes outras perguntas, outras abordagens”. (p. 11).

mais definidos após assumir a presidência do Conselho Federal de Cultura entre 1969 e 1972 – e sua defesa da modernização conservadora que coincidia com as pretensões do novo regime, mas também à ânsia punitiva para com velhas mágoas políticas. As redações de jornais empastelados, os desembargadores aposentados compulsoriamente e os políticos cassados que o digam<sup>134</sup>.

Foi um intelectual incrustado nas mudanças sociais e administrador em um contexto de autoritarismos, silenciamentos e cassações políticas de algozes e opositores no Estado do Amazonas. Arthur Reis, o primeiro governador imposto pela ditadura, com uma visão de mundo tradicional e conservador, reforçou a ideia inicial que o regime autoritário desde o início, procurava mudar para não mudar nada, no que tange às questões sociais, culturais, intelectuais, étnico-racial, etc.

No Pará, o golpe civil-militar local foi também contraditório e ambíguo, pois apesar do apoio institucional do governo do Estado, os militares atuantes na região agiram não somente para eliminação da oposição janguista, mas para a substituição dos civis ligados ao PSD no estado em favor dos grupos militares da região. Plínio Araújo (2019), na sua dissertação, contextualizou a política local em 1964 desta maneira: a esquerda, sem uma atuação direta no governo estadual, a União Acadêmica Estudantil (UAP); Ação Popular (AP); o PCB (Partido Comunista Brasileiro); a UNE (União Nacional dos Estudantes); o VAR-PALMARES (Vanguarda Revolucionária Palmares) e ORM-POLOP (Organização Revolucionária Marxista-Política Operária) e com atuação muito presente nas Universidades no Pará. Pela direita e a extrema-direita se identificaram grupos partidários ligados à UDN-PSP-PST-PL-PRT-PSD e o Jornal *O Liberal*.

Os jornais locais são objetos de estudos importantes para a renovação da História política. Segunda Tania R. de Luca (2008), os jornais lançam e registram intencionalmente os embates diários das “arenas do poder”. No período de estudo, o Golpe de 1964 e o papel da imprensa esteve entre duas variáveis: da censura e da colaboração. Segundo de Luca,

O papel desempenhado por jornais e revistas em regimes autoritários, como o Estado Novo, e a ditadura militar, seja na condição difusor de propaganda política, favorável ao regime ou espaço que abrigou formas sutis de contestação, resistência e mesmo projetos

---

<sup>134</sup> AMARAL, V. A. *Vicissitudes de um Heródoto caboclo: Arthur Reis e a ditadura civil-militar em Manaus (1964-1966)*. **Temporalidades**. V. 5, nº 3, set-dez, 2013. p. 145.

alternativos, tem encontrado eco nas preocupações contemporâneas, inspiradas na renovação da abordagem do político<sup>135</sup>.

Os jornais locais, muitos deles após o golpe foram aceitando e mesmo colaborando e deram grande apoio ao golpe de 1964, seja no âmbito nacional e local. E “*O Liberal*” no Pará foi o grande lançador das inserções discursivas do golpismo. Difundiu essas narrativas sob as facetas de uma ameaça da “onda vermelha” e da suposta “República Sindicalista” (ligando analogicamente ao peronismo argentino).

Já de início, as peças de propaganda exaltavam a manutenção da ordem e das tradições “cristãs” em detrimento das ameaças “subversivas”. Ou seja, tudo que era contestatório interpretava-se como “comunista” e “propaganda vermelha”. Logo, os jornais faziam o importante serviço de patrulha, vigilância e rotulação daqueles movimentos ou pessoas “indesejadas” conforme apontado abaixo.

Para o Presidente da União Acadêmica Paraense, Pedro Galvão, os jornais paraenses tiveram uma influência importante, pois potencializaram e, sobretudo, - demonizaram. O governo João Goulart, apoiado pela esquerda e pelo movimento sindical. O maniqueísmo impetrado por um anticomunismo alarmante era justificado pelo compromisso assumido por bases João Goulart de fazer um governo de reformas de bases importantes e necessárias, como a Reforma Agrária e a Reforma Universitária<sup>136</sup>.

As reformas de bases de Jango foram apontadas como sendo de cunho “eleitoreiro e demagógico”, segundo uma das publicações do jornal *O Liberal* à época.

“Vimos, nas eleições passadas, o espetáculo degradante de candidatos irem a praça pública oferecer, em comícios, os terrenos particulares a eleitores precisados de espaços para edificarem suas casas. No entroncamento, em Belém, um desses pedintes de votos promoveu a inversão pela força de uma propriedade particular, pertencente a uma sociedade religiosa. Houve necessidade da intervenção da justiça e da polícia, para impedir que os exaltados fechassem a entrada e saída da instituição, que ali funciona há muitos anos”<sup>137</sup>.

O posicionamento conservador e até mesmo radical se definiu pela defesa apaixonada de manutenção da ordem, da inviolabilidade da iniciativa privada, da

<sup>135</sup> LUCA, T. R. **História do, nos e por meio dos periódicos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi. Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2008. p. 129.

<sup>136</sup> ARAÚJO, P. S. **História, narrativa gráfica e a ditadura militar em Belém: presente, passado e futuro pela ótica da arte sequencial**. Ananindeua-PA: UFPA, 2019. (Dissertação). p. 126.

<sup>137</sup> *Apud* ARAÚJO, p. 127.

justiça punitiva e da repressão policial. Ao mesmo tempo, o clima de golpe estava lançado, pois tanto os estudantes conservadores ligados ao governo estadual hegemonicamente conservador, participavam ativamente na repressão de quaisquer movimentos de resistência e de apoio janguista.



FIGURA 1 - trabalho de HQ realizado como produto final da dissertação do trabalho de Plínio Araújo (2019), denominado de "O Ataque dos Lenços Brancos". p. 187-188.

Assim, segundo Edilza Fontes (2014), os grupos que apoiaram o golpe civil-militar eram da imprensa, do PSD paraense, de parte da Igreja e da maçonaria, intelectuais ortodoxos, fazendeiros e comerciantes. No entanto, os arcos de resistência existiram, não na institucionalidade, mas nos circuitos acadêmicos.

O clima de golpe já era aventado e sentido pelos grupos sociais e políticos em Belém já no dia 30 de março de 1964, na ocasião do 1º Seminário Latino Americano sobre a Reforma Universitária conhecido como SLARDES. Parentes e pessoas ligadas às elites locais compostas por filhos de fazendeiros e apoiados pela Polícia Militar do Estado do Pará, invadiram o evento, como ilustrado no trabalho de Plínio Araújo, como produto pedagógico,

[...] invadiram a cerimônia de abertura com a intenção de empastelar o encontro, com lenços brancos no pescoço e munidos de porretes nas mãos invadiram o auditório aos berros. Usavam lenços brancos no pescoço justamente para se diferenciarem dos demais presentes no evento devido a um acordo de bastidores feito em conluio com a Polícia Militar, por intermédio de Jarbas Passarinho, a qual usaria de força repressiva contra todos aqueles que não estivessem com o lenço

no pescoço. Por sorte e habilidade, a questão foi contornada e quando a polícia chega ao local a situação já está contornada<sup>138</sup>.

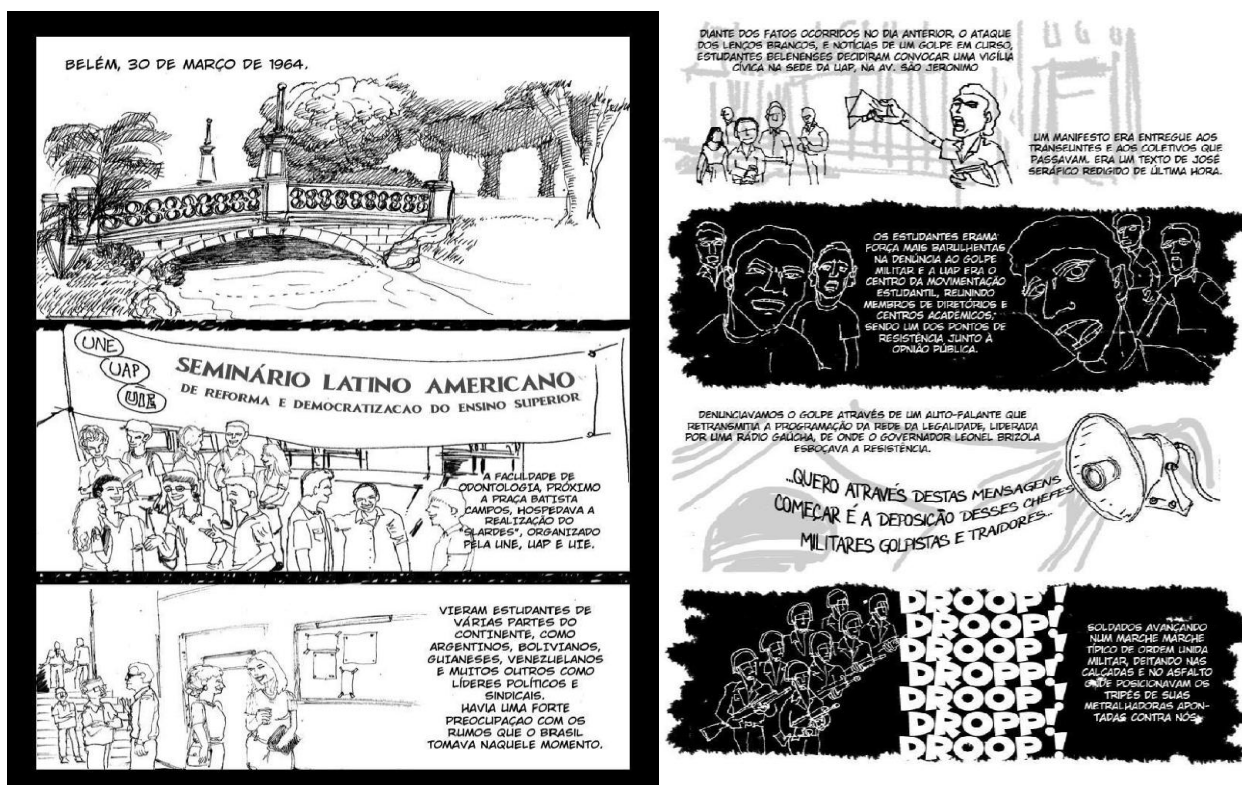


**FIGURA 2** - trabalho de HQ realizado como produto final da dissertação do trabalho de Plínio Araújo (2019), denominado de **"O Ataque dos Lenços Brancos"**. p. 187-188.

Os estudantes ligados à UAP, após os eventos de invasão e violência ocorridos, convocaram uma vigília, num claro pressentimento de recrudescimento da direita e que poderia levar ao fim da experiência democrática. Resultado disso, ocorreu repressão, violência e mais censura contra os estudantes.

O processo de perseguição foi intenso a todos que defendiam o governo Goulart, seja aos movimentos sociais, dos trabalhadores, dos estudantes, dos jornalistas e de professores. Durante e depois do golpe civil-militar a onda de perseguições aos que defendiam o processo democrático e as reformas de bases foram implementadas já durante o primeiro dia de abril com muitas prisões.

Pedro Galvão, liderança da UAP, acabou preso e indiciado pelo IPM, acusado de ser um dos líderes do "comunismo" no Pará. (Araújo, 2019; Fontes, 2014; Petit & Cuéllar, 2012). Além disso, o professor Rui Barata<sup>139</sup> passou 60 dias na prisão

<sup>138</sup> ARAÚJO, 2019, *Op. Cit.* pp. 129-189.

<sup>139</sup> Rui Barata foi professor de Literatura pela UFPA e Procurador-Geral do Pará. Exerceu o mandato de deputado estadual no ano de 1947 pelo PSD e deputado federal pelo PSP entre 1955-1959. (Câmara dos Deputados, 2024).

e compulsoriamente aposentado. O deputado estadual pelo PTB, Benedicto Monteiro (PTB)<sup>140</sup> implicado de realizar levantes de latifúndios não produtivos e terras não regularizadas e figuras do movimento sindical como Raimundo Jinkings, Luís Fernando Costa, Manoel Alquilar e Ubirajara Freitas foram presos também por subversão (Fontes, 2014).

No governo do Estado, um mês depois do golpe em âmbito nacional, criou através de portaria uma comissão para perseguições aos funcionários do Estado, seguindo as recomendações do movimento golpista nacional. Para Edilza Fontes (2014), os políticos à frente do executivo estadual e municipal, na capital Belém, permitiram e ajudaram nas práticas de violação dos direitos humanos sob justificativa da “paz social”.

Assim, como recompensa, foi criada:

[...] uma comissão para apurar as atividades subversivas no meio dos funcionários do Estado, visando dar cumprimento às disposições do AI firmado pelo Comando Supremo da Revolução. Apesar da bajulação com um lauto jantar de mais de 200 talheres, no automóvel Club de Belém, em homenagem a Aurélio do Carmo, onde se sentavam à mesa comandantes das Forças Armadas na região e representantes de várias lojas maçônicas<sup>141</sup>.

Esse e outros atos de bajulações foram maneiras de harmonização entre os setores da política local, isto é, os civis e os militares como braços auxiliares e importante para a consolidação das manutenções do *status quo*. Porém, apesar do apoio incontestado ao golpe, o próprio governador do PSD e a própria sigla, sofreram uma devassa pelos comandos militares com a criação da Comissão de Investigação Sumária (CIS). Assim, segundo Araújo, “o PSD também passaria por um processo de perseguição e desmembramento, fato que se concretizou em 21 de maio de 1964, quando teve início a apuração de denúncias de corrupção e malversação de fundos públicos, na prefeitura de Belém e no governo paraense, pela Comissão de Investigação Sumária (CIS)”<sup>142</sup>. Nesses relatórios definiram-se os óbvios culpados: o governador e o prefeito sob lideranças do PSD, acusados de corrupção, má utilização da coisa pública, clientelismo e recebimentos de dinheiro com jogos do bicho. Hélio

---

<sup>140</sup> Vereador, deputado estadual e federal pelo Pará. Foi promotor, Juiz de Direito, Secretário de Governo e Procurador Geral do Pará. (Câmara dos Deputados, 2024).

<sup>141</sup> ARAÚJO, 2019. *Op. Cit.* p. 133.

<sup>142</sup> ARAÚJO, 2019, *Idem*.

Gueiros<sup>143</sup>, numa tentativa de salvação do mandato, lançou um artigo de opinião para rechaçar as denúncias, entendendo a investigação contra si como um pagamento “covarde e ingrato”.

Ainda assim, sabendo que o governo federal decidira pela deposição de toda a cúpula estadual, o governador Aurélio do Carmo<sup>144</sup> e o vice, Newton Miranda<sup>145</sup>, o prefeito Moura Carvalho<sup>146</sup> e o vice Isaac Soares, encaminharam um telegrama para Brasília onde defendiam o “espírito democrático”, o respeito às leis e às constituições – já esgarçadas e depauperadas –, denunciando os abusos da cúpula militar no Estado do Pará.

Numa das últimas ações do PSD, o líder do governo na ALEPA (Assembleia Legislativa do Pará) se posicionou contra as investigações, pediu respeito dos golpistas pela Constituição da República e expressou sua crença de que o presidente da República, Castelo Branco, não interviria no Pará e que ele apoiaria a candidatura de JK à presidência da República nas eleições de 1965, que nunca aconteceu, apesar de marcada pela Constituição Federal de 1946.

Esse apelo apaixonado e fora da realidade não encontrou eco porque como elucidou um dos personagens centrais na deposição da cúpula do executivo estadual e municipal, Jarbas Passarinho, tudo já estava decidido em Brasília. Eis suas palavras:

O fato, porém, de ter desempenhado o papel que desempenhei na articulação militar, somado a pregação feita na área civil, quer nos grupos de doutrinação, quer nos debates que travei em diretórios estudantis, acabou levando-me a ser um referencial obrigatório, quando o Presidente Castello decidiu pela deposição do dr. Aurélio e do General Moura de Carvalho. [...] O destino do dr. Aurélio já estava, porém a essa altura decidido em Brasília. O General Bizarra Mamede já estivera em Belém, em viagem precursora, preparando os elementos de intervenção. Igual tarefa recebeu, do próprio presidente Castello, o Coronel Meira Mattos, subchefe do Gabinete Militar da Presidência da República. Para evitar o vazamento da missão, o

---

<sup>143</sup> Hélio Gueiros foi deputado estadual do Pará (1963-1967), teve dois mandatos de deputado federal (1967-1969; 1983-1987); prefeito de Belém (1993-1997); senador (1983-1985) e governador do Pará entre 1987-1991. Foi cassado pelo AI-5 em 1968. (Câmara dos Deputados, 2024).

<sup>144</sup> Aurélio do Carmo, governador do Pará entre os anos de 1961-1964. Depois, desembargador do Tribunal de Justiça do Pará de 1972 a 1985. (G1, 2020).

<sup>145</sup> Newton Miranda foi deputado estadual de 1959-1961 e vice-governador do Pará pelo PSD entre 1961-1964.

<sup>146</sup> Moura Carvalho foi deputado estadual no Pará (1955-1959) e deputado federal duas vezes (1933-35 e entre 1946-47). Vice-Governador em 1959; governador do Pará por duas vezes (1947-1951 e 1959-1961) e foi prefeito de Belém entre 1961-1964. (Câmara dos Deputados, 2024).

Coronel Meira Mattos viajou integrando a comitiva do alto chefe de outra Força Armada<sup>147</sup>.

Em 9 de junho, a justificativa da cassação do governador Aurélio do Carmo, do seu vice, do prefeito de Belém e do seu vice, segundo Petit & Cuellar, se deu devido:

As apurações da CIS não se restringiram ao uso indevido de dinheiro público ou corrupção, mas visaram também as atividades políticas dos membros do governo estadual e prefeituras paraenses. Assim é que nesse mesmo relatório da CIS, os responsáveis pela Secretaria de Educação e Cultura do governo do Pará foram acusados de “ter permitido, por omissão, a infiltração comunista na União de Estudantes dos Cursos Secundários do Pará, existindo 30, dos 38 diretórios estudantis secundários, com sinais de infiltração comunista” (Relatório da Comissão de Investigação Sumária)<sup>148</sup>.

Nessa lista divulgada no dia 9 de junho de 1964, foram cassados e depostos dos cargos o governador Aurélio do Carmo e o vice Newton Miranda; o prefeito de Belém, Moura Carvalho e o seu vice Isaac Soares. Além de Alberto Nunes (PTB), vereador de Belém; Agenor Moreira (PSD), prefeito da cidade de Cametá-PA; os deputados estaduais Amílcar Moreira (PSD), José Manuel Reis Ferreira (PSD) e Nagib Mutran da UDN. (Petit & Cuéllar, 2012). Assim, a máquina pessedista, hegemônica na década de 1950, vai sendo tirada de cena da política paraense e a imposição pelos militares dentro da ALEPA, se consolidou.

Quando tratamos do Território Federal de Rondônia, apesar das dificuldades de encontrar estudos acadêmicos sobre os fatos e os acontecimentos que sucederam os anos de 1964, nos deparamos nos meios digitais algumas informações sobre a temática em questão. No poder local estava governando o Território Federal o tenente-coronel do Exército Paulo Eugênio Pinto Guedes<sup>149</sup>, ainda oriundo da gestão João Goulart. De perfil legalista e nacionalista, não durou muito no cargo. Logo após o golpe de Estado, pediu demissão, mas no dia 11 de abril de 1964, na publicação do

---

<sup>147</sup> PASSARINHO, J. **Jarbas Passarinhos: Memórias. I – Na Planície**. 2 ed. Belém/PA: CEJUP Cultural, 1991. pp. 110-111.

<sup>148</sup> PETIT, P. & CUELLAR, J. *O golpe de 1964 e a instauração da ditadura civil-militar no Pará: apoios e resistências*. **Estudos Históricos**, v.25, nº49, jan-jun, 2012. p. 182.

<sup>149</sup> Foi Tenente-Coronel do Exército e chefe do gabinete presidencial na gestão João Goulart quando foi nomeado para o governo territorial de Rondônia. Biografia disponível em: <<https://encurtador.com.br/JI54W>> acesso em nov. 2024.

Ato de nº 3 do comando golpista, o seu nome constava entre as 67 pessoas com mandatos políticos cassados. Em seguida, ele foi transferido para reserva<sup>150</sup>.

Em Rondônia, após a instauração do regime, a mando do presidente da República e da mesma forma como em muitos Estados e Territórios, publicou-se um Ato Institucional para a Instauração de Comissões de Investigações para identificação e punição de aliados janguistas, seja civil ou militar, naquela localidade<sup>151</sup>.

Assim, o território viveu um período de instabilidade política e econômica nas vésperas de 1964, motivados pelas intrigas locais e os poucos recursos públicos. Tais investigações e perseguições se deram na dependência do erário público, costume nos territórios federais e nos Estados da/na Amazônia. No sentido da repressão política, os anos 1970, auge da repressão e violação dos direitos humanos sob a vigência do AI-5, os projetos para a Amazônia desencadearam uma neocolonização nestas zonas nortistas sob a tese oficial de uma “região vazia” ou “pouco povoada” e aberta ao “progresso”.

Entretanto, quem poderia estar excluído das propostas “inovadoras” do próprio governo federal senão as populações locais que cada vez mais seriam reprimidas pelos “novos” donos da terra e as oligarquias locais. A mudança de política adotada mexeu com os aspectos ambientais, mas também atinou os interesses políticos e predatórios da fração oligárquica da região. O Plano Nacional de Desenvolvimento da Amazônia aprovado em 1966 discutiu as diretrizes através da busca de novos projetos para a região. As leis e os artigos do plano em nenhum momento condicionaram a disponibilidade e visibilidade para as populações locais, deixando o paradoxo do seu próprio slogan: “Integrar para não entregar”.

A própria BR 364 (na época BR-29) iniciou o processo de sua implementação rodoviária a partir de projetos na Câmara Federal, que visava a integração do Acre, passando por Rondônia, para a capital federal, Brasília. Paulatinamente, e em paralelo, a maior obra simbólica para a integração por parte dos civis-militares era a abertura da Transamazônica, cortando no meio da floresta densa. O suposto desenvolvimento na região foi de certa maneira maleável na ideia de projetos que tinham retorno à economia nacional, contradizendo a ideia do bem-estar na região, já que projetos de exploração fora dos padrões da própria Amazônia, não significou o bem-estar social, mas sim o causador de um mal-estar entre as populações locais,

---

<sup>150</sup> BRASIL. 1964. **Ato do Comando Supremo da Revolução Nº 3 de 11 de abril de 1964**. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/8LBAK>.> acesso em nov. 2024.

<sup>151</sup> Ver mais: Disponível em: <<https://encurtador.com.br/JI54W>.> acesso em nov. 2024.

que de certa maneira, sofreram com os grandes grupos econômicos nacionais e internacionais ligados às hidrelétricas, a mineração, à agropecuária e ao ramo madeireiro.

Na alínea *d* do artigo 4º da Lei nº 5.173/1966, especificou a “formação de grupos populacionais estáveis, tendente a um processo de autossustentação”<sup>152</sup>, isto é, visavam novas formas de exploração capitalista de destruição ou alteração das formas tradicionais de vida na região. O governo federal reforçou a ideia do espaço amazônico como “vazio demográfico”, pois na “alínea e” se dizia priorizar “adoção de política imigratória para a Região, com aproveitamento de excedentes populacionais internos e contingentes selecionados externos”<sup>153</sup>. Muitas das novas populações que vieram receberam subsídios do governo federal ou territorial, desde os latifundiários como também os pequenos proprietários iludidos na ideia de serem terras férteis e que facilmente poderiam escoar sua produção.

As próprias aberturas das rodovias facilitaram e muito uma migração dos vários sujeitos sociais – elites latifundiárias, fazendeiros, colonos e agricultores de várias parte do Brasil, com o foco principal nos habitantes do Centro-Sul, na idealização de ocupação de “novas terras”, valorizando o “incentivo e amparo à agricultura, à pecuária e à piscicultura como base de sustentação das populações regionais”<sup>154</sup>.

Sobre esse processo de ocupação e facilidades para migrações e investimentos subsidiados na Amazônia, o deputado federal por Rondônia, Jerônimo Garcia Santana (MDB), acabou preso por difamação contra as autoridades públicas do território e do governo federal. Além disso,

[...] o referido deputado havia proferido alguns discursos na Câmara Federal, demonstrando indignação com a corrupção praticada pelo governador do Território e autoridades relacionadas, em processos de licitação de obras. Paralelamente, também criticou a violência da repressão política, em especial as torturas praticadas pela ditadura contra a população do Território. De acordo com a Lei de Segurança Nacional (BRASIL, 1969, Art. 45º) “Fazer propaganda subversiva: [...] V - Injuriando, caluniando ou difamando quando o ofendido for órgão ou entidade que exerça autoridade pública ou funcionário, em razão de suas atribuições; Pena: reclusão de 1 a 3 anos.” O General do Exército Oscar Jerônimo Bandeira de Mello, diretor da Divisão de Segurança e Informações, notificou a prisão do Deputado ao Ministério

<sup>152</sup> BRASIL, LEI Nº 5.173, de 27 de outubro de 1966. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/CY8pQ>> acesso em jan. 2025.

<sup>153</sup> *Ibid.*

<sup>154</sup> *Ibid.*

do interior por meio do Ofício N.º 50/16/70 - 05 de junho de 1970". (Brasil, 1970; Almeida, 2024).

A importância econômica da região e as disputas nas décadas seguintes ao golpe levaram também a repressão política, censuras aos meios de comunicação locais, intimidações, violências, torturas e disputas políticas locais sob uma nova reconfiguração conduzida pelos militares e o capital privado, num território tratado flagrantemente pelo paradoxo do “vazio demográfico”.

Outro Território Federal na região Norte, Roraima, também conviveu com administrações territoriais repressivas. Apesar de sabermos que antes, a limitação da participação democrática estava nas escolhas aos cargos majoritários nesse território, a ditadura civil-militar também buscou através de seus representantes após 1964, perseguir fossem eles “opositores” ou “aliados” pouco confiáveis aos olhos do novo sistema ditatorial.

O Território Federal de Roraima, uma região de fronteira no norte do Brasil, viveu dentro do período ditatorial um controle sob bases da Doutrina de Segurança Nacional. Assim, a estagnação econômica e política se aprofundou com o aumento populacional resultado da migração no avançar dos anos 1970, com as políticas de desenvolvimento aplicadas nas regiões amazônicas que intensificaram mais os problemas do que soluções (Souza & Vieira, 2009).

No artigo publicado pela *Revista Textos & Debates*, Souza & Vieira, escreveram sobre o processo de controle político-social, afirmando que as medidas de arbitrariedades em Roraima ocorreram ainda no mês de maio de 1964, a partir da criação, como foi em outras localidades do país, de uma “Comissão Territorial de Investigação Subversivas de Funcionários” ou “Investigação Sumária”. O objetivo por detrás dessas investigações internas foram para a apuração de “delitos ou suspeitas de subversão” dentro das administrações públicas, isto é, um processo de devassa da vida de todos os funcionários públicos para eliminação de possíveis células janguistas, petebistas e/ou legalistas dentro dos serviços públicos naquele Território Federal.

As devassas iniciadas no governo de Francisco de Assis A. Peixoto (1963/1964) e os seus resultados prévios na gestão do Tenente Coronel Dilermando Cunha da Rocha (1964/1967), se justificaram como “decisões justas” e de preservação dos interesses de bem-estar de “cada um dos que aqui trabalham” (Souza & Vieira, 2009). Tais medidas anunciadas junto ao Ato Institucional de nº 1, o

governo do território federal tinha o poder de demissão, aposentadoria compulsória, ou reforma quando militar. Segundo as autoras,

[...] no governo do tenente coronel Dilermando Cunha da Rocha começam os primeiros expurgos na burocracia do Território, demitindo o prefeito da capital Mozart Cavalcanti e o de Caracará João Reis Brandão, ambos acusados por malversação do dinheiro público e o cometimento de crime de peculato, tendo prisão administrativa decretada<sup>155</sup>.

Além disso, o governo territorial também se valeu do processo de desterro como válvula repressiva quando além da demissão, expulsou do Território um professor chamado Newton Campos e o juiz Sandoval Ávila.

Seguindo a análise de Souza & Vieira (2009), os IPMs (Inquérito Policial-Militar), passaram a ser utilizados pela polícia a serviço do governador, visando prender sem justificativas os cidadãos roraimenses e acusando-os supostamente de “subversão” e/ou “corrupção”. Todavia, o poder judiciário, na figura do juiz Sandoval Ávila, contestou algumas das ações repressivas do governo e da polícia territorial. Por isso,

[...] o Dr. Sandoval Ávila era o único juiz de direito da Comarca, no final do governo do tenente-coronel Dilermando Cunha da Rocha. Ele mesmo passou por uma investigação sumária desaparecendo seus pronunciamentos do Boletim Oficial. Como nos demais processos, não tivemos acesso nem sabemos o resultado do mesmo, contudo, podemos afirmar por meio das entrevistas que já no governo do tenente coronel Hélio da Costa Campos ele tentou se estabelecer novamente no Território, sendo obrigado pelo governador a sair do Território no mesmo avião que chegou<sup>156</sup>.

Logo percebemos que as ameaças se aprofundaram na vida política roraimense, pois “o único partido de oposição consentida o (MDB), mantinha-se dentro dos limites permitidos pelo governo para desenvolver sua militância política, sem desafiar em enfrentar o poder; esse ‘bom’ relacionamento era retribuído com a não perseguição e as promoções funcionais”<sup>157</sup>. Portanto, o uso de expediente autoritários de cooptação e intimidação aos opositores foi imposto aos que ficaram calados e “moderados”.

<sup>155</sup> SOUZA, S. S. S.; VIEIRA, J. G. **Roraima: território federal sob o governo militar (1964 a 1985)**. V.1, jul-dez. 2009. p. 74.

<sup>156</sup> SOUZA, S. S. S.; VIEIRA, J. G. *Op. Cit.* p. 75.

<sup>157</sup> *Idem*, p. 76.

Por outro lado, os funcionários públicos de carreira e de escalões abaixo sofriam pressões políticas em períodos eleitorais legislativos no território:

Neste período, os funcionários públicos comuns sofriam uma grande pressão política devido sua dependência do governo, este ainda era mais duro nesta época de eleição, segundo João Ipojucan: “(...) A pressão política no período de eleição era muito grande, o governador escolhia o seu candidato e impunha o seu nome aos funcionários públicos, poucos tinham coragem para dizer não ao governador (...).”<sup>158</sup>

Assim, os vícios da velha política, mesmo nas disfarçadas eleições parlamentares para 1965, encontrava-se em Roraima na imposição de nomes pelo executivo federal, onde a oposição existiu apenas na aparência de legitimidade legal. A oposição do MDB participou do pleito com o compromisso de não atacar o governo, mas quando isso ocorreu através de uma crônica de uma pessoa conhecida e simpatizante do partido, “na mesma hora foi ‘chamada’ pelo governador para dar explicação e por pouco não foram parar na delegacia de polícia, que também agia com um forte controle sobre a população, prendendo por qualquer motivo e até sem, quando a ordem vinha do governador”<sup>159</sup>.

Para o autor e a autora, desde o princípio houve repressão, mas nos níveis das funções públicas e de seus agentes. No entanto, o aprofundamento da coerção coincidiu entre os anos de 1967-1969, quando Roraima passou a conviver pelas especificidades territoriais, com a falta de gêneros alimentícios básicos, pois o governo local e federal, preocupados em combater a “subversão” não se voltaram para estas questões mais práticas e cotidianas. O que chegava à capital Boa Vista, como alimentos, bebidas e outros produtos (motocicletas e bicicletas) vinham dos países fronteiriços, Guiana e Venezuela, que passaram a ter dificuldade de entrada com mais rigor no controle das fronteiras (Souza & Vieira, 2009).

Após a criação do COPLANC (Comissão de Planejamento e Coordenação de Combate ao Contrabando), o governo federal olhava para a região enquanto “território frágil” e passível de entrada de produtos ilegais, principalmente de pessoas “indesejadas” e “ideologias subversivas”. Porém, a população de Boa Vista pensava diferente do governo ditatorial em relação a “falta de gêneros alimentícios, e buscavam nos países próximos o seu abastecimento, tendo em vista as dificuldades para

---

<sup>158</sup> *Idem*, p. 77.

<sup>159</sup> *Ibidem*.

adquirirem produtos nacionais, e embora fosse uma contravenção penal, tornou-se para alguns, uma fonte de renda na área urbana”<sup>160</sup>.

De tal modo, o processo de repressão interna e externa pelo governo local foi uma constante, ameaçando tanto os funcionários públicos, como os comerciantes locais que conviviam ilegalmente com as alternativas de sobrevivência do comércio, na maioria das vezes contrabandeadas. Isso se seguiu através dos anos durante o período ditatorial.

Mas os militares no poder tiveram também que ceder e fazer vistas grossas em algumas situações, conforme aponta o trabalho de Souza & Vieira:

o governo militar localmente não admitia oposição, todos eram obrigados a concordar, independente da situação, caso contrário a prisão era o destino certo. No entanto, sua política baseou-se na cooptação e intimidação, fazendo pouco uso das medidas coercitivas fortes, conseguindo assim, conquistar o apoio popular e político dentro e fora do território. Obviamente essa situação foi favorecida pelo aumento nos recursos recebidos, fazendo surgir uma cidade mais estruturada. A sociedade, ao que tudo indica, viu algumas realizações concretizadas diante dos olhos e não deu importância, ou não percebeu, o forte controle político, por isso, ele desenvolveu um governo quase sem oposição, sendo este um governo tranquilo, comparado com a forte repressão no restante do Brasil. Na memória coletiva ficou sendo bem visto e respeitado pela maioria da sociedade, que só conseguiu ver as coisas boas de seu governo, esquecendo as demais<sup>161</sup>.

Embora a construção desses imaginários se deve ao poder quase absoluto dos governantes territoriais, aos silêncios e cooptações, bem como de uma suposta “repressão moderada” por parte das autoridades locais, o medo, a pressão e o terror eram armas que se recorriam através das canetas dos chefes locais tendo poderes exacerbados. Logo, ser opositor era,

“motivo de demissão, transferência para o interior, impossibilitado de comercializar com o governo e até mesmo exclusão do território, e quando ainda assim não conseguia o seu objetivo o governo procurava atingir outra pessoa da família, para intimidar a oposição, conseguindo assim, impor o seu candidato”<sup>162</sup>.

---

<sup>160</sup> SOUZA, S. S. S.; VIEIRA, J. G. p. 79.

<sup>161</sup> *Idem*, p. 80.

<sup>162</sup> SOUZA & VIEIRA. p. 82. O autor e a autora deixam evidenciadas a dificuldade em realizar a pesquisa através da metodologia da história oral, pois tendo em vista o legado da conflituosidade desses passados, quem foi entrevistado negavam geralmente as repressões em Roraima e ressaltaram os benefícios do regime ditatorial.

No hoje estado do Tocantins também ocorreram processos de resistência política à ditadura. Quando muitos intelectuais, estudantes e movimentos urbanos e políticos ligados a Frente Ampla<sup>163</sup> com suas lideranças abotoadas a um núcleo mais radical formado por jovens estudantes universitários, operários, profissionais liberais e políticos próximos ao Partido Comunista (PC do B), observando a derrota dos movimentos pela democratização, passaram apostar na luta armada como solução e resistência possíveis. Eram minorias no arco de oposição, mas fizeram barulho (Barbosa, 2016).

Assim, a Guerrilha do Araguaia foi considerada um dos conflitos armados mais emblemáticos de confrontação ao núcleo ditatorial, que de forma violenta eliminou as principais lideranças e focos daquela oposição armada no interior do país. Localizado no sul dos Estados do Pará e do Maranhão e ao norte do Estado de Goiás – atual Tocantins – o teatro do conflito desenvolveu entre 1972-74, período do auge da legitimação das violações de Direitos Humanos, sistematização de violências, torturas físicas e psicológicas da ditadura.

Enquanto existia na região, esse movimento de guerrilhas acabou conquistando a confiança de muitos populares locais (agricultores e camponeses). Além dos treinamentos militares para o embate, as mulheres contribuíram com os serviços de partos, alfabetização de crianças, pois muitos dos 69 envolvidos eram estudantes ou mesmo formados nas áreas de medicina, enfermagem, agronomia, etc. (Barbosa, 2016). Ao mesmo tempo, os moradores locais não compreendiam a presença desses “estranhos”, sendo uma região onde a pobreza e o abandono dos governos frente às necessidades das populações locais eram permanentes.

O conflito com os militares liquidou o grupo armado, todavia os moradores locais formados em sua maioria por camponeses, também sofreram com as violações, a tal ponto que após a própria ditadura, muitos habitantes passaram a reivindicar informações sobre familiares desaparecidos, algo que foi ocorrendo lenta e tardiamente (Barbosa, 2016). Segundo a CNV (2014), no total, foram mobilizados em combate mais de 10 mil militares contra 69 indivíduos que foram todos mortos. Além dos combates armados diretos envolvendo esses militares, houve operações de invasão aos povoados locais, prendendo e realizando arrastões de pessoas suspeitas,

---

<sup>163</sup> A Frente Ampla, movimento formado pelas principais lideranças políticas dos anos 1960: JK, João Goulart, Jânio Quadros, Carlos Lacerda e outros que advogavam a marcação das eleições e o retorno da normalidade democrática. Sabe-se que tais intentos falharam e o regime ganhou maior poder no país, principalmente, no ciclo de governo comandado por Artur da Costa e Silva. (Del Priore & Venâncio, 2010).

muitos dos prisioneiros da comunidade de São Domingos do Araguaia e sem envolvimento com a guerrilha (Barbosa, 2016).

Muitos desses camponeses presos, mais precisamente a maioria, passaram a trabalhar para o governo por pressão dos militares. Alguns, todavia, o fizeram de forma voluntária ou por causa dos “prêmios” em dinheiro que recebiam, tornando-se, dessa forma, colaboradores. Eram chamados de bate-paus, dedos-duros ou mateiros, os quais conheciam bem a mata e os “homens da floresta” ou “povo da mata”. Com as prisões de moradores, a destruição de roças e de “pontos de apoio” e as panfletagens contra o movimento, os militares conseguiram isolar os guerrilheiros, privando-os de comida, remédios, roupas, munições, entre outros. As casas dos moradores, outrora amigos dos guerrilheiros, transformaram-se em arapucas. Alguns foram presos ou mortos quando tentavam contatar esses moradores, geralmente para pedir comida, ocasião em que eram “receptionados” pelos militares<sup>164</sup>.

Recentemente a Comissão Nacional da Verdade<sup>165</sup> entregou o seu relatório final em que apresenta uma lista de mortos, desaparecidos e responsáveis pelos desrespeitos aos direitos humanos e fazendo as suas recomendações sobre esse conflito. Até o momento em que escrevo, não houve nenhuma responsabilização judicial e criminal em relação aos participantes das práticas de repressão, muito embora, a impunidade houvesse sido decidida pelas Leis da Anistia de 1979 e depois ratificada pela Constituição Federal de 1988. Por outro lado, a divulgação desse relatório fortaleceu uma pressão militar e política contra a então presidenta Dilma Rousseff (PT), resultando em 2016, com o apoio dos movimentos de rua e a ascensão da extrema-direita ao golpe jurídico-parlamentar.

<sup>164</sup> BARBOSA, J. H. G. **A Guerrilha do Araguaia: memória, esquecimento e Ensino de História na região do conflito**. Araguaína-TO: Universidade Federal do Tocantins, 2016. (Dissertação). p. 34.

<sup>165</sup> Ao longo da CNV (2014), “a Corte IDH identificaram 70 pessoas, incluindo entre os desaparecidos – para além dos 63 nomes reconhecidos pela CEMDP – as seguintes vítimas: 1) “Batista”, 2) “Gabriel”, 3) “Joaquinzão”, 4) José de Oliveira, 5) Juarez Rodrigues Coelho, 6) Sabino Alves da Silva e 7) “Sandoval”, na sua maioria, camponeses da região. O relatório no 91/08 da CIDH sobre o caso acrescentava ainda como desaparecido o nome de 8) Josias Gonçalves de Souza. Ao cabo, a Corte IDH reconheceu 62 desaparecidos políticos da Guerrilha do Araguaia – os 63 identificados pela CEMDP, excluída Maria Lúcia Petit, cuja localização e identificação dos restos mortais em 1996 fez com que fosse considerada pela Corte IDH vítima de execução. Com relação às outras oito supostas vítimas referidas pelo relatório da CIDH e pelos peticionários, a Corte IDH, em sua decisão, abriu prazo para que fossem apresentadas provas que permitissem a sua identificação e consideração como vítimas. Para além disso, “A CNV, junto à Associação de Torturados do Araguaia, conseguiu apurar informações sobre seis camponeses indicados como possíveis vítimas: Antônio Araújo Veloso, Sebastião Vieira da Silva, Juarez Rodrigues Coelho e Sabino Alves da Silva são considerados desaparecidos políticos e seus perfis estão presentes no terceiro volume deste Relatório. Já “Sandoval” e “Josias Gonçalves de Souza” foram retirados desta lista: “Sandoval” e Josias Gonçalves de Souza continuam vivos, segundo informações. Sobre os demais camponeses, as informações disponíveis são insuficientes; destarte, optou-se por mantê-los na categoria de possíveis vítimas da repressão” (CNV, 2014, pp. 715-716).

No sentido de ser um conteúdo em sala de aula, segundo o estudo de Barbosa (2016), mesmo no Estado do Tocantins, existe uma ausência ou silêncio no entorno da questão desse processo histórico, pois segundo ele:

Falta, entretanto, construir um caminho eficaz que leve essa questão para as salas de aula da região onde foram perpetrados crimes pelo regime civil-militar, crimes esses cometidos não somente contra os “guerrilheiros”, em sua maioria estudantes que lutavam pela redemocratização do país, mas também contra a população dessa localidade. Inserindo-se, de fato, temas relacionados aos conflitos na região do Araguaia no processo ensino-aprendizagem de História, abre-se espaço à discussão e à problematização das memórias sobre esses episódios<sup>166</sup>.

Para além do conflito da Guerrilha do Araguaia, os trabalhadores rurais e indígenas da região, de maneira geral, sofreram durante e depois da guerrilha, em um processo continuado de repressão pelas forças do Estado Nacional. A região do conflito ficou sob influência dos projetos de integração, com incentivo para migrações de pessoas de outras localidades para as áreas que passaram a ser denominadas como “vazias”. Moisés Pereira da Silva (2014), num artigo intitulado *Ditadura militar e a questão agrária no Araguaia-Tocantins: algumas reflexões*, argumenta que os discursos de fundo nacionalistas e de soberania não eram sólidos porque existiu uma grande entrega de terras às iniciativas privadas do capital internacional, conforme aponta a seguir.

Em nenhum caso o pequeno produtor é o ponto de partida para se pensar a economia. Em momento algum o estado acreditou nessa possibilidade. O pequeno agricultor só não é um corpo estranho para a política econômica do estado brasileiro porque tem um papel duplo, de mão de obra e, ao mesmo tempo, de entrave. Os investimentos precisam de segurança. E desenvolvimento seguro implica a eliminação das reivindicações camponesas, razão por que a violência ostensiva passa a ter um caráter institucionalizado, de direito<sup>167</sup>.

Segundo esse autor a violência já estava perpetrada nesses lugares antes da chegada da guerrilha, através da expulsão e a compra de terras pelo grande capital. Enquanto os guerrilheiros em minoria traziam a luta ideológica-partidária como única alternativa para pôr fim à ditadura, os trabalhadores do campo tinham a

---

<sup>166</sup> BARBOSA, 2016. *Op. Cit.* p. 18.

<sup>167</sup> SILVA, M. P. *A ditadura militar e a questão agrária no Araguaia-Tocantins: algumas reflexões*. **Verinotio**. Nº 17. Ano IX, abr., 2014. p. 131.

constante luta pela terra, não ideológica e por melhores condições de vida que antecederiam 1964.

havia camponeses, que não eram políticos partidários, mas que também eram políticos e lutavam por um mundo mais justo em que, de posse de um pedaço de terra, pelo seu trabalho, produzissem tudo o que aquela realidade lhes negava: alimentação, respeito, sossego. Tanto um quanto o outro foram concebidos como inimigos do estado, e como tal foram presos, mutilados e mortos<sup>168</sup>.

Para a ditadura, a guerrilha e os camponeses locais passaram a ser uma coisa só, os mesmos inimigos, quando, ao contrário, eram grupos díspares. Assim, a própria comunidade local passou a ser vítima de perseguições pelos militares na região. Os Padres do Araguaia foram presos e os agentes da Comissão Pastoral da Terra (CPT) passaram a ser alvos sistemáticos mesmo depois do fim do regime ditatorial. Por isso, a sensação de conflito, segundo Silva, parece ser ainda algo permanente na região.

Nas lutas permanentes dos camponeses, não havia ideologicamente nenhuma pretensão de mudanças sociais radicais ou a da suposta sociedade comunista – como justificado sempre pelo governo ditatorial, mas uma sociedade mais democrática, onde houvesse justiça, cidadania e direitos básicos e cotidianos. E ainda hoje, essa ferida está aberta porque:

Dezenas de vítimas jazem na escuridão das suas memórias silenciadas, esquecidas pelo estado que, apesar de disposto a pagar milhares de reais às vítimas da classe média alta, ignora por completo a existência e os direitos dos camponeses do Araguaia. Não há interesse do estado em reconhecer os camponeses do Araguaia-Tocantins como vítimas da ditadura militar<sup>169</sup>.

O Tocantins, à época pertencendo a Goiás, mas hoje localizado na região Norte, torna-se um fragmento importante entre as territorialidades amazônicas para pensarmos como se deu o processo de repressão na região, sua neocolonização e a invisibilização das comunidades camponesas locais que acabaram também no rol de inimigos da ditadura. Porém, a violência no campo, não só nas Amazônias, ainda é uma realidade constante do tempo-presente.

---

<sup>168</sup> *Ibidem*.

<sup>169</sup> *Ibidem*.

## **CAPÍTULO 2 – DO AGRIDOCE SABOR DA DEMOCRACIA ACREANA AO AMARGOR DO GOLPE CIVIL-MILITAR DE 1964 NO ACRE**

A história brasileira e acreana canonizadas foram e são construídas sob bases de uma escrita doce, epopeica, generalizante, heroica e naturalizada, frutos da tentativa de unificação identitária. No caso local, “ser acreano por opção” ou o “único Estado a querer ser brasileiro” são mantras orgulhosos. Nestes princípios de “cordialidades”, os sujeitos heroicos personalizados são santificados e ao mesmo tempo se buscam apagar, silenciar e constranger tudo aquilo que destoa do padrão que é esperado da “tradição” de uma sociedade fundada em práticas autoritárias e hierarquizantes.

Durval Muniz de Albuquerque Jr. (2014) percebe nas construções historiográficas uma escrita historicamente pautada pelas doçuras. Sabe-se que o saber e o sabor, são palavras irmãs. O saber estava apropriado na antiguidade pela virtude do prazer, do degustar e do experimentar, ou seja, do vivido. Por outro lado, existem as reminiscências do saber, no verbo rressabiar: comportamento humano de estar assustado, desconfiado, ofendido ou magoado.

O século XIX foi marcado pelo não sabor do saber científico, pois a regra era não tomar partido das coisas, ser neutro ou ser indiferente e insensível a ele. O fazer da ciência trazia a marca de um conhecimento sem alma, vago, indeterminado, insensível e sem gosto. Na História, uma historiografia que evitasse as intencionalidades das significações, generalizando sentidos, reinando sobre o absoluto é marcado pela não significação do já dito. Contrário à isso, Albuquerque Júnior se propõe a uma história “acre”: um texto que gere desconforto, estado de perda, que gere incômodo, mexa com as nossas sensibilidades, experiências e os novos pensamentos (Albuquerque Júnior, 2014).

Foi nessa tradição historiográfica brasileira dos anos 1930-50, se caracterizou nos nossos currículos hegemônicos os cânones da escrita, dos imaginários construídos e inventados pela “sudestinação”. A historiografia acreana seguiu os mesmos passos. Uma História onde os processos de narrativa da história nacional e regional foram produzidos sem gosto, neutralizando os sentidos dos seus personagens, escondendo os processos de violência e violações de todas as ordens, sem os corpos humanos. Quando escrita, é doce, às vezes, é repulsivamente doce. E doce para o autor, “[...] é a consequência ideológica mais perigosa, é dócil, ou seja,

obediente, disposto a se deixar dirigir ou instruir, a se deixar ensinar facilmente por outrem, um povo fácil de conduzir e de submeter”<sup>170</sup>.

A docilização dos “sabores da cozinha [que podemos inferir ao processo historiográfico] chamado Brasil”, docilizou as identidades, escondeu a destruição das biodiversidades, das culturalidades, dos retrocessos institucionais quando são experimentados os anseios democráticos. Falar sobre o golpe e a ditadura civil-militar de 1964 no Acre é mais do que desafiar em substituir o “doce” hegemônico que “dociliza” o passado. Vejamos o que Albuquerque Júnior continua a nos dizer sobre isso:

[...] Poderíamos dizer que em lugar de uma historiografia que privilegia a harmonia, a unidade, o encontro, a mistura, a miscigenação, a semelhança, a identidade, o arredondado, o gordo, o pesado, o lento, o viscoso, o açucarado, a escrita de uma historiografia que privilegiasse tudo o que remete ao sabor acre, a escrita de uma história que sabe acre, ou seja, uma história ácida, não necessariamente azeda, de maus bofes, ressentida, mas uma história que como a poesia cabralina pretendesse queimar todo o excesso retórico, toda fala folhuda e babosa, buscando a agudez da lâmina, uma historiografia de gume afiado, capaz de cortar todas as certezas e verdades, de ferir os bem pensantes e os bons pensamentos<sup>171</sup>.

Sobre a História do Acre ser atravessada pelos sabores adocicados, isso é patente. Já a proposta de uma “história acre” que traga os sabores opostos ao doce, como o seco, travoso, agudo e penetrante é algo a ser feito. As narrativas ocultaram as labutas, as doenças, as violências, as violações constantes das populações locais, sejam elas as originárias (os indígenas), os negros, as mulheres, os mais pobres e até mesmo alguns personagens políticos quando transgrediram os vícios da sociedade política autoritária.

Albuquerque Júnior (2014) defende uma história não mais adocicada, mas o seu oposto. Uma história que traga as marcas da exploração, do amargor, das dores de outros, das submissões e das resistências aos saberes e sabores tradicionais. Na política acreana dos anos 1960, ficou para os cânones a narrativa dócil da primeira eleição democrática, da elevação à categoria de Estado (1962) e a naturalidade em generalizar a figura personalista de Guimard dos Santos e José Augusto como

---

<sup>170</sup> ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. *Por uma história acre: saberes e sabores da escrita historiográfica*. In: ALBUQUERQUE, G. R. & ANTONACCI, M. A. **Desde as Amazônias: colóquios**. V. 2. Rio Branco: Nepan Editora, 2014. p. 120.

<sup>171</sup> ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2014, p. 128.

personagens de trânsito “iguais”, como se imersos em processos político sem entreveros e contradições de fundo.

## 2.1 - O Ensino de História e o agridoce da “democracia” acreana

O Ensino de História é uma construção constante, pensado e (re)pensado. A sala de aula é um lugar também de pesquisa e da normatização de saberes, de leituras e releituras do mundo; de narrativas, de encontros e desencontros com as memórias. Paulo Knauss (1996), quando escreveu *Sobre a Norma e o Óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa*, tem no horizonte a escola como esse espaço social desenvolvido pelo professor. Apesar disso, a escola e a sala de aula pode ser também esse lugar social de legitimação do poder, das normas instituídas e se identificar com os autoritarismos, conservadorismos e continuidades<sup>172</sup>. Por outro lado, pode ser um espaço marcado pela resistência às próprias normas inseridas legitimamente ou coercitivamente.

No Ensino de História há subjetividades, diálogos em tempos-espacos locais e não locais, alunos(as) com habilidades e competências distintas: uns gostam mais de uma matéria, outros gostam menos; outros equilibram-se entre os saberes adquiridos em casa e na escola. Não existe o/a aluno(a) ideal. Esse é o desafio do docente: saber conhecer o bastião da heterogeneidade, caminhar e transitar nos distintos modelos pedagógicos; ora mais pragmático, ora mais conscientizador, ora libertador e transformador. Tudo acontece na esfera social, cultural, política, econômica, das artes, etc. da escola e fora dela.

Na construção de um conteúdo sobre a ditadura civil-militar, por exemplo, tais perspectivas desses espaços vão sendo pensadas: como fissurar no espaço escolar, onde seus alunos caminham em passos tão distintos? Em cada sala, dos seus 12, 25 e até 45 discentes, todos estão num mesmo patamar? Temos saberes (do senso comum ao histórico) desses discentes em caminhar diversos, desde de perfil conservador para o transformador, de negação da própria realidade, seja por culpa de uma estrutura social colonizadora ou neocolonizadora; ou mesmo de questionar intimamente a realidade, mas não saber ou poder expressar pelo medo e temor.

---

<sup>172</sup> KNAUSS, P. *Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa*. In: NIKITIUK, S. M. L. (Org.). **Repensando o ensino de história**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 26-27.

Na construção do conteúdo, tais pensamentos desses territórios escolares, desses trânsitos político-ideológicos (percebidos ou não pelos estudantes e a comunidade escolar), aumentam a responsabilidade do professor de História. Cabe dizer com pesar, que no Acre temos um currículo, seja para o Ensino Fundamental e Médio, engessado nos valores canônicos oficiais, que acabam apagando outras perspectivas historiográficas, outros modos de vidas e de culturas. Ao mesmo tempo, no campo acadêmico e educacional existem vozes críticas e tentativas de desconstruções desse currículo, fissurando-o.

De início é necessário contextualizar o Ensino de História, onde a História Política possui um longo contexto de conflitos e paradoxos. Ainda predominam a exaltação aos grandes feitos das lideranças políticas, como agentes diretos no controle da construção dos sujeitos e da sociedade que dominam as ações e visões de mundo que são reproduzidas pelos profissionais da educação. A aprendizagem caracteriza-se, com suas exceções, algo padronizado, homogeneizado e centralizado na identidade nacional ou regional de caráter historicizante. Nesse jogo de disputas e interesses, se reelaboraram currículos, métodos e os conteúdos para ratificá-lo ou se adaptar às novas demandas do sistema socioeconômico e ideológico.

Circe Bittencourt (2011), em seu livro *Ensino de História: fundamentos e métodos* contextualizou a cronologia da história do Ensino de História do Brasil atrelado a orientação plasmada inicialmente nos valores da *Pátria, Moral e Civismo* a partir dos primeiros momentos da aprendizagem da criança, isto é, o ensino das “primeiras letras”. A única atribuição das crianças limitava-se a ler, escrever e repetir o já dito. As leituras eram condicionadas pelas enciclopédias, documentos oficiais e textos eruditos. Assim, tentaram pela via das leituras a construção de um senso moral e a formação cívica de uma pequena minoria, valorizando a fragmentada identidade nacional como unificada e totalizante.

Os conteúdos e as narrativas históricas exaltavam os “grandes feitos” e os “vencedores” a fim de fixar nos estudantes o sentimento centralizador na figura do Imperador. Em fins do século XIX, com as mudanças profundas que acarretam a abolição da escravidão, surgiram novas questões acerca das novas “noções da identidade nacional” e de cidadania, de tal modo que a escola sofreu para incorporar a juventude negra (aqui soma-se os pardos, e excluídos o indígena, tutelado pelo Estado Nacional até 1988) no processo de alfabetização, apesar de ao longo dos anos os colégios existentes receberem um pequeno número destes “cidadãos” recém-saídos da opressão do sistema social e político (Bittencourt, 2011).

O protagonismo da temática Brasil nos currículos escolares fora ratificado somente em 1942, pela lei nº 4.244, objetivando a construção da identidade do brasileiro, centralizando o sentimento nacionalista. Não obstante, os cursos se redefiniram e o ensino de História na década de 1940 ganhou novos elementos, mas que continuaram num arcabouço não crítico, incutindo ao ensino a formação técnica visando ao “progresso” e o “desenvolvimento” econômico nacional. O tecnicismo americano trouxe o ensino em curto prazo e não aprofundado, afetando a duvidosa qualidade deste. Posteriormente, a disciplina de História (1970-80) tornou-se *Estudos Sociais*, reduzindo e objetivando o conteúdo historiográfico e diminuindo o número de docentes, bem como competir frente às disciplinas de *Educação Moral e Cívica* e *OSPB* (Bittencourt, 2011).

O Ensino de História nos séculos XIX e XX, ratificou, reduziu e fragmentou currículos endeusadores dos temas institucionais e políticos, voltados geralmente para a (re)produção de sentimentos ufanistas, às vezes, exacerbados. As perspectivas críticas iniciadas no contexto da Guerra Fria (1945-1989) trouxeram a possibilidade de mutações reflexivas e interdisciplinares, conteúdo estes críticos, que logo foram sendo categorizados como “subversivos”, “comunistas” e “esquerdizantes”.

No século XXI, o Ensino de História enfrenta ainda olhares díspares e paradoxais, mas fissuras nos velhos modelos e avanços críticos isolados existentes. Mantém ainda os seus aspectos narrativos *sudestecentrados* muito bem valorizados. E a possibilidade de pensar algo diferente e novo no âmbito escolar, muitas vezes sucumbe diante da lógica premente da vigilância, da ausência de tempo entre planejar e o lecionar e da falta de imaginação e criação. O professor quando parte para o planejamento – algo que veremos quando construir a reflexão sobre a Sequência Didática – transforma-se no pesquisador, percebendo as particularidades dos conteúdos e dos objetivos.

No entanto, quando nos debruçamos sobre essas questões devemos nos colocar em evidência um processo de construção histórica da educação/escola pensadas mais para a afirmação do que rupturas. Falar sobre a ditadura civil-militar no âmbito local é dar de cara com as resistências, negacionismos, apagamentos e envergonhamentos do passado autoritário, repressivo e violento. Entendemos que falar no Ensino de História sobre o golpe e ditadura deve ser uma “prática de letramento”, de fissuramento, conforme apresentado por Patrícia Bastos e Ana Maria Monteiro (2012). Para as autoras, tais práticas, “[...] vêm se constituindo ao longo do tempo, formando-se em processos de ruptura e consolidação de gêneros

discursivos”<sup>173</sup>. Logo, o professor pode fazer essa prática de letramento porque vai desenvolvendo uma historiografia que se adapta ao tempo presente, pois o professor pode ser também um produtor desses conhecimentos juntos com os/as alunos(as) a partir da sua realidade mais próxima.

Narrar e argumentar sobre o passado perpassa pelos valores construídos do próprio agora, atravessados por ideologias, disputas pelo passado e visões de mundos complexos. A História depende de outros suportes para validar e dar sentido ao fenômeno/acontecimento trazido pelo historiador/professor. Pode estar representado pela poesia; pela palavra; por vestígios materiais humanos, etc. O professor quando observa as mudanças nas temporalidades, nas zonas de interesses e intenções, principalmente a realidade da educação pública, deve perceber com o avançar do tempo e mesmo nos espaços e territórios, essas novas realidades sociais. A escrita do historiador deve ser estabelecida num olhar do tempo presente, do espaço onde convive e conviveu. Pois, o historiador/professor não deixa de ser um *artesão dos tempos*, porque a escrita da História é peculiar, segundo Bloch (2001), não se aproxima de qualquer outra disciplina nas suas especificidades.

O/A historiador(a)/professor(a) também escreve com uma estética própria, porque é um sedutor do passado. E deve estruturar o texto no sentido de um retorno imaginativo (Azevedo & Monteiro, 2012). É nesta perspectiva que a história política local, associada ao Acre no contexto pós 1964 não pode ser “doce”, mas “agridoce”. Carregada de um azedume, porque deve tocar na ferida pelo silêncio de uns, nas negações de outros, nas trapaças realizadas e por aceitarem placidamente autoritarismos, personalismos e nepotismos. Logo, uma história de “democracia limitada” e dos golpes internos, algo que está tão distante do imaginário presente na memória coletiva hegemônica e nos currículos escolares.

No Acre, o resultado do golpe em âmbito local se articula com o processo de ataques pela oposição partidária (PSD), parlamentar e latifundiária ao governador a partir de sua posse e agravada pelas questões de saúde que acometiam o chefe do executivo estadual. Ao mesmo tempo, alguns parlamentares que davam sustentação alinhavam-se às figuras do PSD, com reuniões secretas e partilha do cargo entre eles, principalmente quando ocorreu a votação para a presidência da casa legislativa. O

---

<sup>173</sup> AZEVEDO, P. B.; MONTEIRO, A. M. F. C. **Ensino de História, Historiográfica e produção de sentido em práticas de letramento**. In: 35º Reunião Anual Anped, Porto de Galinhas. Anped, 2012, p. 01. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/ensino-de-historia-historiografia-e-producao-de-sentido-em-praticas-de-letramento>>. acesso em jan. 2024.

escolhido foi José Akel Fares (PTB)<sup>174</sup>, ao invés de Francisco Thaumaturgo (PTB)<sup>175</sup>. Não tardou, a ALEAC já aventava a aprovação de um processo de *Impeachment* contra o governador e só não conseguiram pela ausência de uma maioria absoluta. O golpe que derrubou João Goulart no início de abril de 1964, passou a contaminar a política acreana sem volta, tornando mais fortes e justificados os anseios de apelar o governador do poder. Já no dia 1º de abril, o deputado estadual Eloy Abud (PSD)<sup>176</sup>, segundo Mendes (1995), enviou uma documentação para Brasília acusando o governador de crime de responsabilidade, ter atentado contra a Lei de Segurança Nacional, dado permissão para invasão de terras, de fazer defesa das ideias janguistas, dar apoio aos movimentos “comunistas” no Estado e dar munições para os policiais estaduais invadirem a ALEAC.

Porém, a sessão que daria a cabo o fim do governo foi realizada somente em 08 de maio de 1964, em um dia chuvoso e quando um golpista gripado, afirmado por Dr. Montenegro<sup>177</sup> invadiu o Palácio do governo, e depois o pleno da ALEAC, para se dispor ao cargo de governador. Mas antes,

[...] grupos que queriam retomar ao poder iniciaram a sessão às catorze horas, com *quorum* regimental para início da sessão. A primeira das três sessões extraordinárias decidiria sobre algo que já haviam sido tentados. O deputado José Akel Fares ao abrir a sessão, mencionou os nomes dos presentes e apresentou os requerimentos que seriam discutidos para a mudança dos artigos de nº. 01 ao nº 04 da proposta de Emenda Constitucional nº. 3, que visava criar a norma para o caso de vacância no executivo decorrido de renúncia, por exemplo<sup>178</sup>.

Presidida por José Akel Fares, quase todos os parlamentares estiveram presentes no dia da sessão, com exceção de Nabor Júnior<sup>179</sup>, à época parlamentar

<sup>174</sup> Nascido em Sena Madureira foi comerciante, deputado estadual na primeira legislatura (1963-1966), e anteriormente, prefeito de Sena Madureira-AC. (Aleac, 2006).

<sup>175</sup> Amazonense de Sacado da Novação, foi deputado estadual pelo PTB entre 1963-1966. Depois voltou a ser deputado estadual pelo PMDB entre 1978/82; 1983/86; 1987/90. Considerado um dos fundadores da Academia Acreana de Letras e da Loja Maçônica Liberdade Acreana e Loja de Perfeição. (Aleac, 2006).

<sup>176</sup> Acreano de Xapuri, militar, foi deputado estadual pelo PSD entre 1963-66; e pela ARENA 1967-69. Foi cassado pelo AI-5 em 1969. (Aleac, 2006).

<sup>177</sup> Manuel Braga Montenegro (Dr. Montenegro). Mineiro, chegou ao Acre em 1956, após se formar em Medicina. Trabalhou como médico na cidade de Cruzeiro do Sul até a aposentadoria. (Senado Federal, 2010).

<sup>178</sup> BERNARDO, 2016, *Op. Cit.*, p. 78.

<sup>179</sup> Nabor Teles da Rocha Júnior, nascido na cidade de Tarauacá-AC, seringalista e comerciante, foi deputado estadual pelo PTB entre 1963-1966; e pelo MDB entre 1966-1970; 1971-1974. Deputado Federal pelo MDB de 1975-1978; 1978-1982. Governador do Acre pelo PMDB entre 1982-1986; Senador pelo PMDB entre 1987-1994; 1995-2002. (Aleac, 2006).

do PTB e afastado por alegados motivos de doença. Era a 2ª sessão Legislativa e a 1ª sessão do dia 08 de maio de 1964. O motivo da sessão: discussão da Emenda nº 3<sup>180</sup>, que logo foi aprovada com outro ausente, o deputado Guilherme Zaire (PTB)<sup>181</sup>.

Eloy Abud tomou a palavra na segunda sessão para festejar, congratular os parlamentares por estarem se alinhando aos sacros festejos golpistas, denominado à época de “Movimento Revolucionário de 1º de abril”, atestando as intenções de derrubar o governo local, visto como “[...] um grande benefício em prol do povo acreano”<sup>182</sup>. O deputado Joaquim Cruz (PSD)<sup>183</sup>, também celebrou o golpe comparando aos mesmos desígnios do dia da vitória na Segunda Guerra Mundial contra o nazifascismo. Argumentou que a aprovação da Emenda concebia, “[...] um verdadeiro saneamento, reparo e ajuste [...]. Assim é que os deputados estavam cumprindo com o seu dever. Com satisfação votaram a favor da Emenda Constitucional, concitando a Casa para proceder à eleição do novo Governador”. E por fim, Benjamim Ruella (PTB)<sup>184</sup>, defendeu a Emenda, se oferecendo de imediato para cooperação com o regime ditatorial a ser instalado no Acre<sup>185</sup>.

Assim,

Enquanto aprovavam a conspiração, José Augusto de alguma maneira tinha a preocupação em defender-se das acusações de comunista, ao mesmo instante que procedia ao “teatro” na Assembleia. Ele enviou – ou tentou – uma carta ao general Orlando Ramagem, com intuito de se defender da acusação de comunista e acusou os denunciante de apoiar-se-ia no ódio, utilizando o momento político do país para retirá-lo do poder<sup>186</sup>.

Nesse meio tempo, o processo de deposição estava em curso com prisões dos aliados ao governo e o próprio governador acuada e doente. Maria Lúcia, a esposa de José Augusto sobre o processo de deposição, disse:

[...] chegou aqui o Cerqueira e aqueles elementos que não gostavam do José Augusto porque o José Augusto tinha tomado o poder do Guimard e não queriam que José Augusto prosseguisse. Quando aconteceu houve o golpe militar, o quê que aconteceu: O José

<sup>180</sup> Ver sobre a Emenda nº 03, na nota de rodapé no primeiro capítulo.

<sup>181</sup> Guilherme Guadagnine Zaire, empresário nascido em Xapuri em 1921, foi deputado estadual pelo PTB entre 1963-1966; pelo MDB entre 1966-1970. (Aleac, 2006).

<sup>182</sup> ALEAC. Poder Legislativo: Sessão Extraordinária de 08 de maio de 1964, p. 03 (JA042).

<sup>183</sup> Joaquim Lopes Cruz, amazonense, delegado de polícia nas regiões do Alto Juruá. Foi deputado estadual pelo PSD entre 1963-1966; e pela ARENA entre 1967-1970.

<sup>184</sup> Benjamin de Jesus Ruella, jornalista (locutor de rádio), nascido em Tarauacá-AC em 1933, foi deputado estadual pelo PSD entre 1963-1966.

<sup>185</sup> ALEAC, 1964. *Idem*.

<sup>186</sup> BERNARDO, *Op. Cit.*, p. 80.

Augusto estava doente, quando voltou para cá; o Cerqueira já estava aqui como comandante da 4ª Companhia e, nessa ocasião, os deputados já tinham ficado do lado dele e feito com que ele depusesse o José [...]¹⁸⁷.

A sessão de oito de maio de 1964 foi um jogo de cartas marcadas. Tudo que se sucedeu já havia sido previamente pensado e articulado pela oposição. Ao mesmo tempo, percebiam a figura de Cerqueira como um elemento estranho, uma figura bizarra. E em pouco mais de um mês após a derrubada de João Goulart, os deputados estaduais:

[...] A maioria se dizia amiga do José Augusto, amigos da onça, e falavam que ele era comunista, era tomador de terras de seringal para fazer a reforma agrária. Era isso que eles diziam. O Cerqueira foi junto com determinados deputados nessa deposição, porque o Cerqueira não conhecia ninguém aqui. [...] com um mês já estava todo mundo na casa do Cerqueira colocando ele na governança¹⁸⁸.

As vinte e duas horas, a “renúncia” chegou ao parlamento, e assim depõem-se o governo, sem necessariamente usar trocas de tiros ou mortes, mas com prisões. Os parlamentares já envolvidos e apoiando o golpe interno e local, logo apreciaram o único nome para suceder o então governador: o capitão da 4ª Companhia do Exército Edgar Cerqueira. Para conseguir chegar ao governo, agiu autoritariamente e com o oportunismo, pois,

O Cerqueira fechou todos os meios de comunicação. De Brasília e do Rio de Janeiro ninguém sabia de nada, nem o José Augusto podia saber. O Cerqueira é que fazia com que as notícias chegassem truncadas, aqui, e ninguém sabia de nada. Até que eles com os deputados inventaram de colocar o José Augusto abaixo. O Zé sabia que não dava para enfrentar o exército com a guarda com uns fuzis enferrujados. Então o jeito foi entregar isso e pronto, e foi embora¹⁸⁹.

Nos meses que sucederam a viagem de José Augusto ao Rio de Janeiro, a volta ao Acre e a sua deposição, Cerqueira agiu nos bastidores junto aos parlamentares de PSD e PTB para alçar ao poder, censurando os meios de comunicação e telecomunicação. Quem percorreu sobre isso foi o senhor Francisco Moura (Chico Tarzan)¹⁹⁰, sobre o que chamou de *período conturbado*:

¹⁸⁷ SENADO FEDERAL, 2010, p. 226-227. (Entrevista com Maria Lúcia de Araújo).

¹⁸⁸ *Idem, Ibid.*

¹⁸⁹ *Idem*, p. 227 (Entrevista com Maria Lúcia de Araújo).

¹⁹⁰ Francisco Cavalcante Moura conhecido por prestar serviços em vários governos, e em muitos “participes direto das administrações no governo do Acre”. (Senado Federal, 2010).

O período do Cerqueira foi conturbado. A eleição dele, depois que o José Augusto foi obrigado a renunciar, foi por pressão de alguns dos deputados do próprio PTB, que viviam na casa do capitão Cerqueira e botaram no ouvido dele que ele tinha que ser o governador [...]. Porque, pelo que o Guimard Santos falou, o governador do Acre não era para ser o Cerqueira, e sim, o coronel Alípio que seria indicado por Brasília<sup>191</sup>.

Ou seja, o golpe de 1964 no Acre, além de ter sido uma estratégia dos grupos parlamentares visando ter mais espaços clientelísticos, representou uma quebra da própria hierarquia política e militar do dito golpe. O principal líder local do partido de oposição a José Augusto, o então senador Guimard Santos (PSD), já tinha um pretendente para substituir o governador eleito que lhe tinha vencido nas urnas, mas foi atalhado pela esperteza de um capitão recém-chegado. Em suma, o capitão Cerqueira e os seus apoiadores deram um golpe dentro de outro golpe.

## 2.2 - O amargor do golpe e as primeiras purgações

Com a deposição realizada com êxito pela ALEAC e com o apoio da 4ª Companhia do Exército, as perseguições passaram a ser uma constante por parte do novo governador capitão Edgar Cerqueira. No entanto, antes do “oito de maio”, o exército sob comando do capitão já agia nas paragens acreanas para cercar e ameaçar o grupo político do então governo democraticamente eleito em 1962 e empossado em 1963. Nabor Júnior, então deputado estadual, relatou o que ouviu sobre aquele 08 de maio:

Quando cheguei a Rio Branco e procurei os colegas Carlos Afonso, Thaumaturgo, Zé Fonseca, o que foi que ouvi? Que esse Cerqueira apresentou um telegrama, que depois foi comprovado que o telegrama foi forjado lá dentro da Quarta Companhia. Ele forjou o telegrama, e dizem com participação técnica de alguns deputados. Ele se atribuía da condição de representante do movimento golpista de 1964 para resolver o problema político do Acre. De posse desse telegrama ele foi ao palácio e forçou o José Augusto a assinar a carta de renúncia. José Augusto estava doente e debilitado, e sem informação nenhuma. Disse ele [possivelmente Cerqueira] que o José Augusto não ia sofrer nada, que ele ficasse tranquilo. Aí o José Augusto, muito pressionado, já que ele cercou o Palácio com as tropas dele, e o José Augusto acabou renunciando [...]<sup>192</sup>.

<sup>191</sup> *Idem*, p. 109 (Entrevista com Francisco Cavalcante Moura “Chico Tarzan”).

<sup>192</sup> *Idem*, p. 245 (Entrevista Nabor Júnior).

O capitão Cerqueira além de quebrar a hierarquia militar, era um estranho assumindo o governo e já com um processo de perseguição em curso contra seus adversários. Dava andamento investigações e prisões através do IPM (Investigação Policial-Militar) contra agentes civis ligados ao grupo político de José Augusto. Os primeiros acusados são justamente os membros próximos ao governo local: Ariosto Pires Miguéis, Hélio César Khoury, Demóstenes Coelho de Moura<sup>193</sup>, João Moreira de Alencar (João Borborema), Lourival Messias do Nascimento<sup>194</sup>, presos antes da deposição do governador.

No artigo escrito em 2021 sobre o processo golpista, Silva e Bernardo, enumeraram quatro pontos chave, a acusação feita pelos investigadores,

1) Política Local; 2) Questão econômica; 3) Questão das Terras; e, 4) Agitação. José Augusto de Araújo, no papel de chefe do executivo, foi responsabilizado de forma direta por permitir a “agitação” e abrir as portas da SUPRA<sup>195</sup> aos subversivos; contribuir com revoltas; declarações de origem subversiva em crítica ao presidente da República João Goulart, bem como em favor do Estatuto das Ligas Camponesas, autorizando a utilização de recursos do estado para tiragem de um jornal esquerdista<sup>196</sup>.

Esse IPM foi um processo conduzido pelo Tenente do Exército Thales Monteiro de Castro, da 4ª Companhia Regional, e os denunciados foram acusados de instigar supostamente “o ódio de classe”, desrespeitando o presidente da República (paradoxalmente se referia a João Goulart), de fazerem apologia ao “regime comunista”, do uso do cargo público para levar dinheiro aos subversivos fugitivos à Bolívia e de incitamento a uma sublevação contra a Nação. Assim, no relatório:

Ariosto Pires Miguéis foi descrito como agitador das massas; subversivo disposto a alterar a ordem econômica, defendendo a tese das terras dos seringais serem do Estado e passíveis de Reforma Agrária; de ter utilizado de maneira indevida dinheiro do órgão que dirigia e de mentir em depoimento. Já Hélio César Khoury, apontado como doutrinador, aliciador comunista e mentor dos discursos da esquerda no Acre, além de ter vários livros de doutrinação comunista em seu poder. Seria também ligado por laços de amizade com Eliseo Alvarez (codinome Palomita), “o chefe comunista na região da Bolívia”. Para Demóstenes Coelho de Moura, coube também o epíteto de agitador de massas estudantis e sindicais. Lourival Messias do

<sup>193</sup> Foi vereador de Rio Branco em 1963, também funcionário público.

<sup>194</sup> Funcionário Público ligado aos movimentos estudantis em 1964.

<sup>195</sup> Superintendência da Reforma Agrária – SUPRA. Órgão federal criado por João Goulart e que no Acre foi nomeado Ariosto Pires Migueis para ser o seu diretor.

<sup>196</sup> SILVA; BERNARDO, *Op. Cit.*, p. 69.

Nascimento, considerado como o perturbador da “ordem”, socialista e participante das Ligas Camponesas. E a João Moreira de Alencar, o elemento mais ativo das Ligas Camponesas no Acre, a acusação de distribuir folhetos subversivos e realizar reuniões com intenções doutrinadoras<sup>197</sup>.

Foram implicados o governador, parte de seu secretariado e funcionários públicos que pertenceriam a um “esquema criminoso” que colocava em risco as “grandes propriedades” do Estado em nome de um “pseudo regime” a ser instaurado. José Augusto, o suposto “líder do grupo”, teria usado o governo para interesses pessoais, visando uma “revolução” cujo teórico seria o sociólogo Hélio César Khoury trazido do Nordeste e possuidor de livros de orientação comunista. Outro ponto levantado são as “posses e invasões” de seringais a serem distribuídos aos colonos a partir da máquina estadual, por intermédio da SUPRA, descumprindo os limites constitucionais em voga.

Ariosto Miguéis é responsabilizado por ser o homem de confiança de José Augusto, violento e organizador da sindicalização no Acre. Hélio César Khoury, também foi considerado a mente qualificada, ao mesmo tempo, o menos violento do grupo, agindo pelas “sombras” a partir da sua inteligência, como formador e líder do Movimento de Cultura Popular do Acre. Assim, teria usado o cargo público para “ideologias esquerdistas e revolucionárias”, distribuindo livros subversivos e aliciando pessoas. Já o vereador Demóstenes Coêlho de Moura é descrito como agressor atrevido, afrontador das autoridades judiciais contra a “ordem e o patronato”, um ativo incitador da Reforma Agrária pelo “sangue”. A Lourival Messias do Nascimento se atribui o papel de ser um “falso líder estudantil”, se dizendo funcionário público, considerado um dos fundadores das Ligas Camponesas no Acre e de distribuir o panfleto *Terra Livre* e de se portar como “envenenador e doutrinador”. E a João Borborema, a acusação é de ter cedido a sua casa para a criação das Ligas Camponesas no Acre e de distribuir livros “subversivos”. Logo, o governo de José Augusto foi descrito como um governo “corrompido”, financiando a imprensa e propagando meios subversivos<sup>198</sup>.

Em um documento remetido para o presidente dos IPMs, general Hugo Panasco Alvim em 19 de agosto de 1964, o ex-secretário de José Augusto, Edson de Moraes informava haver “ausências” de “documentos comprometedores” ou “provas”

---

<sup>197</sup> *Idem.*

<sup>198</sup> TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ACRE, 19 de maio de 1965. p. 1-9.

contra os acusados e reclamava pela não inclusão do então procurador do Estado, Lourival Marques de Oliveira, além de figuras que participaram do golpe de Estado como os deputados Eloy Abud, Aluízio Queiroz<sup>199</sup> e José Akel Fares, por serem também notórios corruptos. Segundo o documento, o Acre estava nas mãos de políticos notórios em práticas de “corrupção, “subversão” e “malversação do dinheiro público”<sup>200</sup>.

Além disso argumentou, o ex-secretário de Viação e Obras Públicas da gestão José Augusto,

Se isto está acontecendo, este fato se deve a deputados como o próprio José Akel Fares. A Assembléia Legislativa do Acre é composta de corruptos e ignorantes, quando não são ambas as coisas. E os representantes federais também gozam dos mesmos apodos. Aliás, o próprio governador, Capitão Edgar Pedreira Cerqueira Filho não se encontra em uma posição muito condizente com os propósitos moralizadores da Revolução, de vez que deu guarida a todos estes corruptos e tem ainda em seu secretariado elementos como o deputado estadual Geraldo Fleming, do P.T.B. e Boaventura Moreira da Silva, indiciado em um inquérito instaurado há anos naquela unidade da Federação pelo então Coronel Paulo Francisco Torres, atualmente General e Governador do Estado do Rio de Janeiro. [...] Esta equipe foi aproveitada pelo atual governador Capitão Edgar Pedreira Cerqueira Filho. É uma equipe especializada em negociatas e escriturações “fantasmas” e disso se vangloria, alardeando que conseguiu burlar os contadores do Exército nas contas da Representação do Govêrno do Acre no Estado da Guanabara<sup>201</sup>.

Nessa reclamação denunciata, quase toda a classe política existente no Acre estaria imersa em uma rede de “corrupção”, seja do PTB e do PSD, argumentando que a sua demissão teria ocorrido por não aceitar participar das supostas negociatas. Da mesma forma em que ocorreu em outros Estados, o golpe de 1964, visava a eliminação dos grupos políticos ligado a um arco que ia da centro-esquerda democrática à extrema-esquerda, mas tolerando e sustentando os adesistas ao golpismo ligado às mesmas lideranças desde o período territorial, como Oscar Passos e José Guimard dos Santos. Ou seja, a justificativa do golpe de 1964 de moralizar a política era falsa.

---

<sup>199</sup> Francisco Aloísio Queiroz, cearense de Cascavel, foi prefeito de Viçosa no Maranhão em 1938. Depois no Acre, foi deputado estadual pelo PSD entre 1963-66; pela ARENA entre 1967-70. Entre as muitas profissões exerceu cargos na Guarda Territorial do Acre; nomeado prefeito em Cruzeiro do Sul; delegado de Polícia e Secretário de Justiça e Segurança Pública no governo Edgar Cerqueira. (Aleac, 2006).

<sup>200</sup> ARQUIVO NACIONAL. *Correspondência dirigida ao Ministério da Justiça em 19 de agosto de 1964 para o Gen. Hugo Panasco Alvim (presidente dos Inquéritos Policiais Militares)*. p. 01.

<sup>201</sup> *Idem*, p. 01-02.

Voltando aos acusados presos, Hélio César Khoury era formado em sociologia pela PUC-RJ e na sua formação, se aproximou das ideias de Paulo Freire. No livro de celebração, publicado em 2009, afirmou quando e como se identificou com essas ideias:

Quando eu estava no último ano da Escola de Sociologia Política conheci o método Paulo Freire [Freire]. Eu havia participado de uma pesquisa de Observação Participativa, talvez única realizada no Brasil. O cara largava tudo e ia viver numa comunidade participando e vivenciando todos os valores que aquela sociedade possui. Você vai para uma comunidade indígena e vira um índio. Eu participei da pesquisa na comunidade de São Benedito, no Ceará e despertei para a necessidade de conhecer o homem brasileiro [...] <sup>202</sup>.

Por conseguinte, as experiências através do Método Paulo Freire e a vontade de conhecer o “homem brasileiro”, fizeram com que Khoury pegasse as malas e viajasse para o recém-criado Estado do Acre. O objetivo seria a educação de trabalhadores, indígenas, ribeirinhos e militares locais. Assim, conheceu as figuras políticas do estado e se apresentou ao governador dizendo que conhecia as técnicas de alfabetização e que poderia se responsabilizar pela formação e treinamento profissionalizante.

Em 29 dias eu formei 19 alunos, depois os acontecimentos me fizeram perder o controle. Sei que estava aplicando o método dentro do quartel quando veio o golpe, a quartelada de 1964. [...] Eu dei uma aula para eles [os militares da 4ª Companhia] e eles me chamaram para dar aulas aos analfabetos do quartel, o que não era verdade, senão, naquela época, pegava todo mundo (risos). Eu dei aula para uma turma e estava voltando para uma segunda turma quando dei de cara com o portão fechado. João Goulart havia sido deposto <sup>203</sup>.

Após a deposição de João Goulart, localmente pessoas tentaram articular alguma reação a partir do *Grupo dos 11* <sup>204</sup>, com a pretensão de uma ousada tomada

<sup>202</sup> SENADO FEDERAL, *Op. Cit.*, p. 73 (Entrevista Hélio César Khoury).

<sup>203</sup> *Idem*, p. 74 (Entrevista Hélio César Khoury).

<sup>204</sup> O Grupo dos Onze segundo o site “Memorial da Democracia”, foi um grupo formado pelo ex-governador, Leonel Brizola, que usava os meios radiofônicos para se preparar contra uma ofensiva conservadora. Além disso, manifestava-se favoravelmente ao governo João Goulart e as Reformas de Base: “Seu propósito era mobilizar a população para defender o governo e sustentar um programa nacionalista que, entre outros pontos, pregava a nacionalização de empresas estrangeiras em setores estratégicos, o controle da remessa de lucros para o exterior, as Reformas de Base e, em particular, a reforma agrária”. O número 11 se explicava por algo simples e popular: referência ao número de jogadores de futebol, numa época ao qual o futebol era uma forte expressão cultural por conta dos sucessivos títulos mundiais de futebol FIFA (1958 e 1962). Disponível em: < <https://encurtador.com.br/8VBRk> > acesso em mai. 2025.

do quartel do Exército, explosão de avião e até mesmo a luta armada. Já se sabe que a resposta de Khoury ao grupo foi no sentido da desistência de tais ideias, espalhando-se para o caso de eventuais prisões, pois sabia que seriam vítimas das ações autoritárias dos golpistas. Quem lembrou disso foi o professor Alfredo Arantes Meira Filho<sup>205</sup>. Segundo ele:

foi preso junto com Hélio e outros membros do Clube dos 11, em 7 de abril de 1964. O Hélio planejou e pediu apoio para uma fuga, para Xapuri, através de uma embarcação atracada no Rio Acre, perto do Aeroporto Velho. A gente estava a caminho quando fomos interceptados por dois Jipes da 4ª Cia e levados presos para o quartel. Eu [professor Alfredo Arantes Meira Filho] passei um dia só na prisão<sup>206</sup>.

João Moreira de Alencar (João Borborema) também abordou sobre a sua fuga para a Bolívia nos primeiros momentos de abril de 1964. Rio-branquense, ligado às Ligas Camponesas, ele atuava junto com o irmão que havia estado em Cuba para um “estágio de guerrilha”. Pela amizade e proximidade com o então governador José Augusto, disse que passou a prestar serviço ao Estado lotado no Departamento de Obras e Viação. Quando ocorreu o golpe civil-militar e consciente dos fatos que levaram à deposição de João Goulart, passou a ser perseguido. Ele assim lembrou sobre aquele momento:

[...] Então, o meu irmão não voltou [*de Cuba*] e veio o golpe militar de 1964, e o Cerqueira derrubou o José Augusto. Passei a ser perseguido, queriam me prender e me mandar para Ilha Grande, lá no Rio de Janeiro. Quando eu soube disso, simplesmente fugi para a Bolívia. Quando eu cheguei à Bolívia não pedi refúgio, apenas eu fui para a Bolívia e fiquei lá. Aí o pessoal da Bolívia veio em cima de mim e me prendeu. Tinha um oficial aqui que eu conhecia, porque prestava serviço para ele. Aí ele disse: não prende, mande de volta para Rio Branco. Quando voltei para Rio Branco mandaram dois soldados me acompanhar. Eles foram me entregar na 4ª Companhia<sup>207</sup>.

Apesar da primeira prisão, logo foi solto pelo comandante que respondia pela 4ª Companhia, salvo pela sua reconhecida atuação como prestador de serviço na cidade de Rio Branco. Ainda assim, não escapou de ser incluído no IPM e as suas

<sup>205</sup> Alfredo Arantes Meira Filho, professor e pioneiro no curso de Direito da Universidade Federal do Acre, foi prefeito de Rio Branco por alguns meses de julho a outubro de 1963 pelo PTB. Disponível em: < <https://ac24horas.com/2022/03/22/morre-ex-prefeito-e-pioneiro-do-curso-de-direito-da-universidade-federal-do-acre/>> acesso em mai. 2025.

<sup>206</sup> SENADO FEDERAL, *idem*. p. 74. (Entrevista Hélio César Khoury no item “Outros detalhes”).

<sup>207</sup> *Idem*, p. 154-155 (Entrevista João Borborema).

prisões foram recorrentes, pois ele rememorou aquele momento como “período de resistência” à “revolução”. No “tempo do Cerqueira”, asseverou ele:

[...] mandava prender a gente às nove horas da manhã e soltava às duas da tarde. Eu e o Lorival Messias soltávamos panfletos contra os militares. O Lorival Messias tinha o mimeógrafo no IBGE. Ele era chefe lá e nós começávamos a fazer panfletos. A gente esculhambava com a chamada Revolução, esculhambando com todo mundo e distribuía de madrugada<sup>208</sup>.

Percebemos que o golpe e o autoritarismo não foram suficientes para calar as vozes opositoras por completo, nem as atividades de manifestação política, seja no Acre, seja em outras partes do país. Nesse sentido, mesmo depois do período de Cerqueira frente ao executivo, o grupo próximo ao Borborema continuava a manifestar-se contra o *status quo*. O IPM, que havia sido arquivado como relatado acima, foi desarquivado, reação do novo governador nomeado pelos ditadores: o comerciante e político de Xapuri Jorge Kalume<sup>209</sup>.

João Borborema relatou assim em suas lembranças sobre aquele momento:

Depois veio o Kalume, que também era perseguidor que só ele. O exército tinha arquivado o nosso processo [IPM], pois não tinham encontrado nada que viesse a prejudicar a Revolução. Eles arquivaram. Mas o Kalume foi e pediu, através da 8ª Região Militar, que tinha um Tribunal Militar em Belém, o nosso processo. Aí desarquivaram o meu processo, desarquivaram o do José Augusto, desarquivaram o do Lourival Messias, do Ariosto e o do Hélio Khoury. Então, nós fomos condenados a um ano de cadeia, mas graças a um amigo do José Augusto de Araújo, nosso irmão, que era um irmão para gente, foi o advogado que nos defendeu<sup>210</sup>.

Não seria a última vez que seria preso pela ditadura. As perseguições continuaram e outras vezes seria detido por resistir e se opor aos governos biônicos locais. Lembrou da “invasão” ao Seringal Nova Empresa e se defendeu dizendo:

Eu nem andava por ali [para o lado da Transacreana], mas para eles [o governo e os militares] eu estava no meio do rolo também, porque quando tinha qualquer coisa eu estava sempre no meio, eles me apontavam como uns dos mentores daquelas coisas. Mesmo sem

---

<sup>208</sup> *Idem*, p. 155.

<sup>209</sup> Comerciante, Contador e Empresário. Segundo Governador-Ditador do Acre entre 1966-1971. Além disso, foi prefeito de Xapuri entre 1956-1961, deputado federal pelo PSD-AC entre 1963-1966 e Senador pela ARENA-AC entre 1979-1987; e voltou a ser prefeito pela cidade de Rio Branco-AC pelo PDS entre 1989-1993. (Câmara dos Deputados, 2025). Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/deputados/131009/biografia>> acesso em mai. 2025.

<sup>210</sup> *Idem*, p. 155 (Entrevista João Borborema).

pecado eu pagava o pato. Na época, a gente fazia tudo o que tinha direito para protestar. A rebeldia da gente dava prazer, porque a gente não se preocupava em ser preso de manhã e ser solto a tarde ou passar um ano na cadeia<sup>211</sup>.

Ainda assim, para além do IPM, das perseguições devido às resistências nas décadas de 1960 e 1970, com prisões sucessivas e condenações conduzidas pelo Estado através de figuras políticas locais, João Borborema afirmou não ter tido ao longo dos anos posteriores ressentimentos políticos, pois segundo ele:

[...] temos que ter respeito por todos, até por adversários. Eu fui processado por causa do Kalume, e mesmo assim eu tenho o maior respeito por ele; tenho respeito enorme e amizade pelo professor Geraldo Mesquita<sup>212</sup>, tenho um respeito muito grande por ele. E também pelo professor Omar Sabino. Aqui no Acre nós temos inimigos pelo pensamento divergente, mas não somos inimigos pessoais. A gente é inimigo ideológico. Nós éramos inimigos políticos porque nós nos respeitávamos<sup>213</sup>.

Apesar de João Borborema não ter levado no seu inconsciente os ressentimentos, as humilhações políticas para o seu ser, durante a ditadura civil-militar, a ideia de “inimigo” era algo constante nas ações dos próprios ditadores locais. E que muitos deles continuaram como figuras importantes na política acreana após o fim da ditadura. Talvez por isso, um certo respeito e a incapacidade de fazer a crítica mais incisiva a atuação pública dessas pessoas de famílias tradicionais e influentes.

O jogo político continuou e as divergências em muito foram sendo apagadas por acordos políticos posteriores, ao ponto da memória das repressões e das perseguições serem empurradas ao limbo, apagadas e silenciadas na construção dos consensos e “pacificações” que deslocam o passado como uma entidade morta, sem significações ou significados. A experiência de vida de Borborema na resistência é superada pela vida nova em um ambiente já distante dos autoritarismos do passado sem ressentimento, porque “não tenho mágoa de ninguém, não odeio ninguém, gosto de ser eu, de viver como sou, e sou uma pessoa que gosta de comer bem, de viver bem, tratar bem e respeitar as pessoas, e espero que as pessoas me respeitem, esse é o João Borborema, eu e nada mais”<sup>214</sup>.

---

<sup>211</sup> *Idem*.

<sup>212</sup> Geraldo Gurgel de Mesquita, acreano de Feijó, foi Deputado Federal pelo PSD entre 1963-1966; e depois pela ARENA em 1967; e na legislatura 1968-1971. Prefeito entre 1958-1959. Senador pela ARENA entre 1971-1975; e terceiro Governador-Ditador do Acre entre 1975-1979. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/deputados/131238/biografia>> acesso em mai. de 2025.

<sup>213</sup> *Idem*.

<sup>214</sup> *Idem*, pp. 157-158.

Já Ariosto Pires Miguéis, considerado um homem de confiança de José Augusto, assumiu um cargo federal no Acre ao ser nomeado diretor da SUPRA entre 1963-64. Sobre o golpe civil-militar, relatou em palestra no ano de 2014<sup>215</sup>, o medo e a tensão sobre o que aconteceria no seu futuro próximo após o 01º de abril. Soube dos planos de fuga de Hélio Khoury e de João Borborema que fugiriam para a Bolívia. Foi aconselhado a ir pelos varadouros, atravessando os seringais. Percebeu a dificuldade e decidiu por uma alternativa.

Ao ser convencido da alternativa, Ariosto assevera que ficou esperando em sua casa onde o quintal ao fundo dava para uma das margens do Rio Acre. Aguardou até que recebesse o sinal de lanterna vindo da embarcação contratada por Hélio Khoury. Acredita que sua prisão foi fruto da delação de alguma pessoa próxima, indicando a localização da fuga e levando aos militares do Exército encontrar ambos por volta das 22 horas<sup>216</sup>.

Sobre a prisão, após ser encontrado junto com Hélio Khoury, foram levados para a “solitária” em celas isoladas na 4ª Companhia militar. Khoury por ter ensino superior foi para uma outra seção. Os outros acusados no inquérito e presos, como Adherbal Maximiano<sup>217</sup> foi solto rapidamente. Segundo Ariosto, no primeiro dia de interrogatório, observou no local uma “coroa” de arame farpado e uma palmatória. De pronto, Hélio Khoury teria dito ao colega: “Será que vão botar a coroa de arame farpado na nossa cabeça?” e Ariosto Miguéis disse que respondeu: “Hélio nós não podemos fazer nada”<sup>218</sup>.

Os interrogatórios foram sistemáticos com pressão psicológica, através das presenças visíveis da coroa de arame farpado e da palmatória. Diferentemente das palavras encontradas nos inquéritos, as perguntas eram sucedidas de agressão física constante como “meia dúzia de bolo pesado” no corpo. A suspensão das agressões se deveu, segundo Miguéis, à descoberta de um parente de alta patente, que interveio para que o capitão Cerqueira o retirasse da solitária. Foi quando saiu da solitária que percebeu a dinâmica alterada no Quartel da 4ª Companhia Militar e o golpe local sendo gestado.

---

<sup>215</sup> MIGUÉIS, A. P. Política, movimentos sociais e autoritarismo no Acre dos anos 60. Palestra realizada no dia 03/09/14 no Anfiteatro Garibaldi Brasil da UFAC. Vídeo (03 partes) disponível em: <https://bit.ly/2IUliCD> ; <https://bit.ly/2LEs5NQ> ; <https://bit.ly/2Lz1pM> .

<sup>216</sup> SILVA; BERNARDO, *Op. Cit.*, p. 72.

<sup>217</sup> Adherbal Maximiano Correa, foi um advogado paraense que presidiu a OAB-AC por mais de 30 anos. Disponível em: < <https://agazetadoacre.com/2018/03/destaques-cotidiano/ser-humano-humilde-que-gostava-de-viver-no-anonimato-fala-amiga-sobre-adherbal-maximiano/>> acesso mai. 2025.

<sup>218</sup> *Idem*, p. 73.

[...] em um dos banhos de sol a movimentação de parlamentares do PSD e do PTB na área da 4ª Companhia era intensa naqueles dias de abril de 1964. Na sua leitura retroativa, acredita que buscavam apoio do novo comandante Edgar Cerqueira aos seus intentos, visando conspirar contra o governo deposto no dia 08 do mês seguinte. Foi então neste momento que Edgar Cerqueira teria chegado a Ariosto Miguéis preso e asseverado: “eles [os deputados] vão trair o teu amigo hoje à noite. Mas eles não vão fazer o que estão pensando”<sup>219</sup>.

Depois da prisão, passou o exílio em Portugal para o retorno ao Brasil. Além disso, no Acre continuava a ser monitorado e descrito como um “comunista atuante e agressivo” (ver *Figura 3*) como apontado em um documento do SNI de 1969.

**FIGURA 3** – Documento confidencial do SNI de 23 de maio de 1969. **Fonte:** Arquivo Nacional.

Ainda no processo de democratização, nos anos 1980, Ariosto Miguéis continuava sendo vigiado pelo SNI. Em 1983, já depois da Anistia em 1979, foi relatado pelos agentes em uma suposta disputa estudantil entre Ariosto Pires Miguéis (estudante de Direito) e o então vereador Ailton Chaves da Rocha<sup>220</sup> numa briga partidária entre ambos. Tal briga, segundo o documento à época confidencial, ocorreu

<sup>219</sup> *Idem*, pp. 73-74.

<sup>220</sup> Foi estudante de História pela Universidade Federal do Acre entre 1980-1986. Vice-prefeito de Rio Branco-AC pelo PMDB entre 1985-1988. Vereador da cidade de Rio Branco pelo PMDB entre 1987-1990. Atua como docente do CFCH (Curso de Filosofia e Ciências Humanas) da Universidade Federal do Acre. **Grifos Meus.**

no intervalo de aula na Universidade Federal do Acre, onde Ariosto afirmava em suposta conversa informal<sup>221</sup> que o vereador Airtton Rocha, filiado ao MDB, era um, comunista ligado ao PCdoB (ver *Figura 4*).

Quando eu encontrar o AIRTON, vou perguntar a ele quem está usando o PMDB, se eu ou ele, pois eu sou da Ala conservadora enquanto ele é militante do PC do B, Ala stalinista. Para vocês que não sabem, essa Ala só agrega elementos radicais. Eu tenho provas que AIRTON pertence ao PARTIDO COMUNISTA DO BRASIL (PC do B), pois quando ele foi admitido no PC eu estava no RIO DE JANEIRO e também fui convidado por um amigo para entrar para o Partido e não fui porque sou um SOCIALISTA MODERADO, só entrarei quando for [...] um PARTIDO SOCIALISTA DEMOCRATA ou outro semelhante<sup>222</sup>.

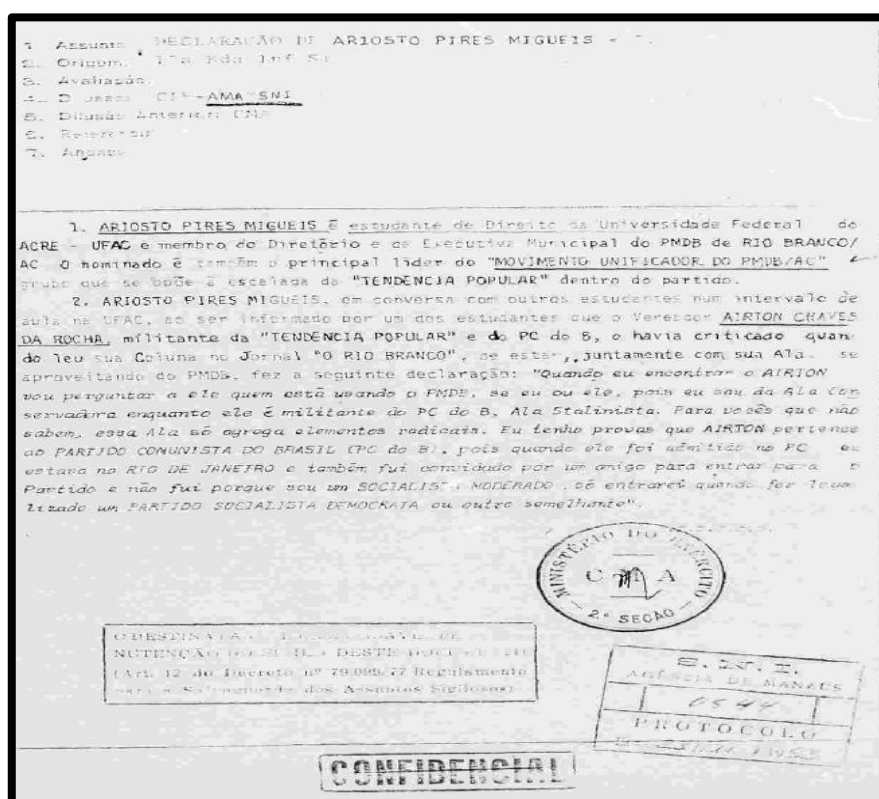


**FIGURA 4** – Documento (AMA/SNI) de 21 de novembro de 1983, sobre uma conversa no intervalo de aula sobre divergência político-partidária.

Sobre o IPM aqui já citado, a viúva de José Augusto e deputada cassada pelo AI-5, Maria Lúcia de Araújo lembra da decisão familiar de ir atrás desse documento que tantas dores e humilhações trouxe à família:

<sup>221</sup> Supostamente, porque quem declara e escreve um documento foi um agente do SNI, atribuindo uma briga interna dentro do PMDB, sabendo que é o partido político que agregou vários grupos possíveis no período da ditadura: desde de comunistas do MR-8, moderados, conservadores e até membros evadidos da ARENA. **Grifos Meus.**

<sup>222</sup> ARQUIVO NACIONAL. Declaração de Ariosto Pires Migueis (AMA/SNI). Documento de 21 de novembro de 1983. Código: BR DFANBSB V8.MIC, GNC.LLL.84004602.

Depois de muito tempo nós decidimos ir atrás do processo para limpar o nome do José Augusto, que tinha sido acusado de coisas terríveis. [...] Então, nós pegamos tudo, tudo que diz que o José Augusto tinha sido acusado. Meu Deus, não gosto de lembrar, tinha lá o nome de gente que se dizia amiga da família, que tristeza, se revelou foi mesmo de uma falsidade estúpida. [...] Até a mãe do José Augusto. A Dona Nair era chamada de comunista, passavam a hóstia na cabeça dela, e não davam a hóstia para ela durante a missa. Isso era uma coisa que doía em todo mundo [...].<sup>223</sup>

Seja pela documentação, pelas memórias, testemunhos e lembranças, a rememoração do passado é algo que acompanha no presente, como apontado por Jeanne Marie Gagnebin (2014). Seja de forma coletiva ou individual, percebemos e sentimos os significados variados que atravessam os atos de como lembramos das coisas, pois “nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós”<sup>224</sup>.

Ao mesmo tempo, as disputas pelas memórias, as ausências e os apagamentos intencionais, nos leva a construção e desconstrução dos já ditos de forma contínua. É um combate pela história frente a um sistema de poderes que buscam silenciar o passado, individualizando-o ao ponto de tratá-lo com o desdém e distante do próprio presente, de um “passado que passou” desligado dessa consciência da concretude da vida, querendo deixar somente o “doce” e o “épico”.

Assim, o discurso da “modernidade” e do “progresso” leva tais lembranças ao risco de desaparecimentos, das revisões e da negação dos fenômenos e práticas autoritárias. Por conseguinte, “lembrar” valorizado pela história canônica é o da exaltação de algumas “tradições”, das exaltações dos acontecimentos doces que apagam as experiências de violência, violação de direitos, privação da vida em coletivo. (Gagnebin, 2014).

Logo, tudo que pensamos e lembramos aparece na medida do tempo presente. A história e a memória quando juntas estão envolvidas na imensidão de um território sinuoso. Ao mesmo tempo, não existe uma memória “neutra”, pois ela é uma prática interpretada dentro das significações de um tempo a ser comparado. A memória nunca é linear por emergir a partir de inquietações do próprio presente. De

<sup>223</sup> SENADO FEDERAL, *Op. Cit.*, p. 228 (Entrevista de Maria Lúcia de Araújo).

<sup>224</sup> HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1968, p. 26.

todo modo, o pesquisador/professor deve “estar atento às imagens (mnêmicas) do sujeito que, até aí, não tiveram direito nem a palavra nem à consciência, que não podiam/deviam ser lembrados, mas que podiam esclarecer os sofrimentos presentes e ser o início de outra possibilidade de vida e de história”<sup>225</sup>.

### 2.3 - Um perfil apagado pela história canônica: Edgard Cerqueira e a ditadura do Acre

Quando tratamos de 1964 no Acre, os ecos desse passado aparecem, reaparecem, desaparecem e ofuscam entre nós nos dias de hoje. Um exemplo disso ocorre no espaço de memória construído pelo governo do Estado em 2002 e chamado *Memorial dos Autonomistas*. Poucas pessoas que visitam a galeria dos governadores percebem uma anomalia na construção historiográfica: a ausência deliberada da figura de Edgard Pedreira de Cerqueira Filho.

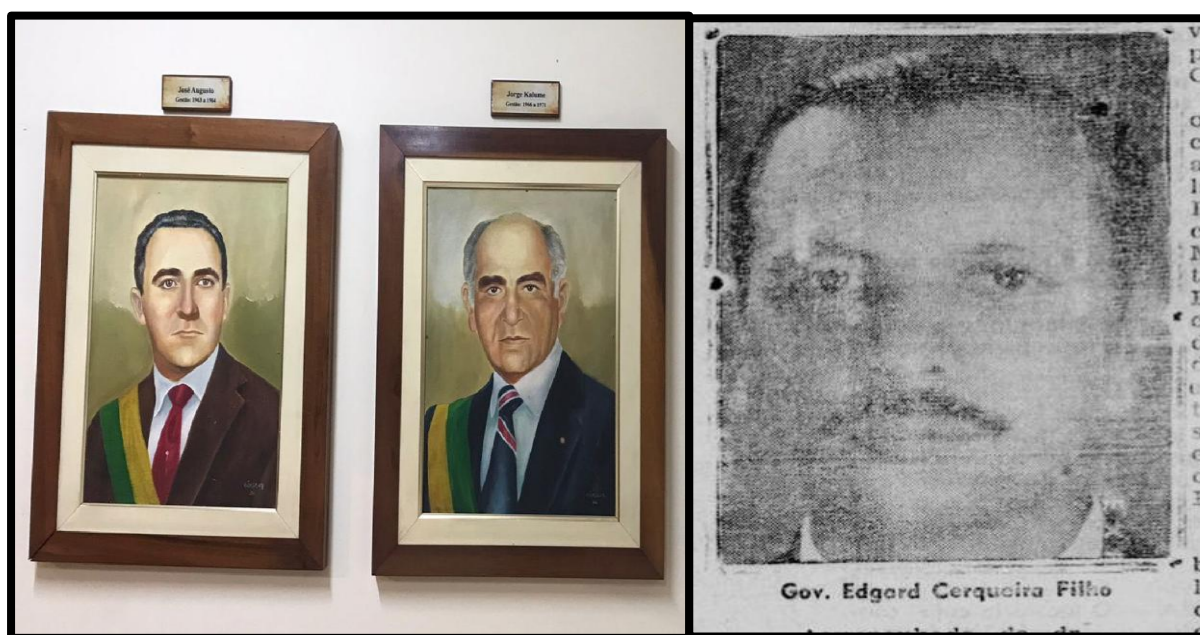


**FIGURA 5** - Imagem do Governador Edgard Cerqueira Filho no Jornal “O Acre” em 1965 (direita). E à esquerda, a imagem dos quadros de governadores do Acre no Memorial dos Autonomistas em Rio Branco (em destaque José Augusto, e depois, Jorge Kalume) e a “ausência” do retrato de Edgard Cerqueira entre os dois, identificada por Francisca Janaina Souza. **Fontes:** O Acre, 1965, p. 01; SOUZA, 2024, p. 101.

Francisca Janaína Souza (2024), no segundo capítulo da sua dissertação, aborda essa questão no subitem, *Os governadores da ditadura nos discursos de*

<sup>225</sup> GAGNEBIN, J. M. *Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin*. São Paulo: Editora 34, 2014, p. 244.

*jornais*. Sabemos que a imprensa impressa, televisiva ou eletrônica (em nossos tempos), cultua os valores de “isenção”, “neutralidade” e “imparcialidade” do qual se divulgam produtos à sociedade. No entanto, a figura dos governadores acreanos nos jornais locais sempre obedeceu em sua maioria às premissas elogiosas a quem estivesse no cargo, pois a empresa de comunicação e a sua sobrevivência financeira dependiam e dependem da alocação de recursos, sejam públicos ou privados. No entanto, curiosamente, a figura de Edgard Cerqueira Filho, governador do Acre após a deposição de José Augusto é apagada, silenciada e ocultada oficialmente como se envergonhasse as elites locais.

O capitão da 4<sup>o</sup> Companhia do Exército assumiu o mandato indireto após ameaçar, desencadear mentiras, perseguir e prender a partir de abril de 1964 opositores políticos do grupo que perdeu as eleições em 1962. Passando por cima das elites golpistas locais, sua posse ocorreu no dia seguinte aos acontecimentos aqui já aludidos neste capítulo e que veremos ao decorrer da dissertação e do produto final. Cerqueira no seu primeiro pronunciamento perante as autoridades da ALEAC, do judiciário, de representantes civis e militares, para além dos já conhecidos agradecimentos, disse:

Não conheço, não conheci e jamais conhecerei a palavra desonestidade. Nunca deixei para o amanhã o que deveria fazer hoje. O que se tem a fazer, faça-se. Cumpra-se a lei, doa a quem doer. O meu governo basear-se-á, sucintamente, em duas palavras: HONESTIDADE E TRABALHO<sup>226</sup>.

Se colocou acima das disputas locais, um ator “neutro” que assumiria o governo “[...] escolhendo elementos de real valor, sem olhar as cores partidárias”, e apontando que governaria com a “carta branca” de todos os partidos da ALEAC. Porém, discursos de início de mandato, pouco ou nada dizem sobre os acontecimentos anteriores e posteriores de autoritarismos e intimidações.

Segundo Francisco Bento da Silva e Francisca Janaína Souza, Cerqueira foi alguém que “durante o seu governo (...) tratou de perseguir os políticos independentemente de partido a qual estivessem vinculados e acabou não realizando nenhum ato significativo durante seu mandato que veio apenas lançar o autoritarismo da ditadura no Estado”<sup>227</sup>. Além disso, outra hipótese a ser pensada é que a própria

---

<sup>226</sup> Discurso proferido pelo capitão Edgar Cerqueira. ALEAC – Assembleia Legislativa do Estado do Acre. Sessão Legislativa de 1964. 2<sup>a</sup> Sessão Solene, 16 de maio de 1964, ano II, número 30. Fundo Documental José Augusto (documento JA146). Museu Universitário da UFAC, doravante MU-UFAC.

<sup>227</sup> SILVA, 2012, p. 97.; SOUZA, 2024, p. 98.

característica do golpe de Estado conduzido pelo capitão Cerqueira criou uma insegurança na própria classe política acreana, pois o golpe não foi resultado da força dos caciques locais do PSD, tendo o militar Guimard Santos como líder e político adesista e respeitado nas fileiras civis e militares de longa data.

Ainda, a construção personalista de Cerqueira trazia para as classes políticas a imagem “de ‘louco’, vingativo e autoritário em relação às pessoas identificadas como próximas à família e ao grupo político do ex-governador”<sup>228</sup>. Outro ponto elencado como significativo por Janaína Souza é a própria história política institucional do Acre ignorar a figura de Cerqueira.

O capitão Edgard Pedreira de Cerqueira Filho tornou-se um governador por vias tortas e, do ponto de vista político, foi ignorado até pela história política oficial local que passou a silenciá-lo. Por exemplo, quando se visita o Memorial dos Autonomistas, mantido pelo governo do Estado, todos os ex-governadores têm suas fotos expostas em um corredor de visitação pública. Porém, ali não aparece a fotografia deste governador deixando um vácuo em relação à temporalidade apresentada nas telas onde estão expostas as imagens dos governadores do Acre<sup>229</sup>.

O *Memorial dos Autonomistas*, como espaço de memórias coletivas e institucionais, tomou partido, pois ali na galeria dos quadros há um vácuo da linha cronológica dos ocupantes da cadeira executiva estadual. Do ponto de vista da verdade histórica e do Ensino de História, a autora nos diz:

[...] mesmo que se queira oficialmente ignorar a figura de Edgar Pedreira de Cerqueira, penso que no campo da historiografia e do Ensino de História esse procedimento não deve ser permitido: devemos falar de traumas, das questões sensíveis; dos opróbrios e das vergonhas que a sociedade acreana sofreu/passou durante o período ditatorial<sup>230</sup>.

Trago agora outras vozes testemunhais que em algum momento falam sobre esse ex-governador: personagens ambíguos, próximos, ou mesmo figuras que vivenciaram o período do golpe. Foi possível encontrar 10 relatos de pessoas como André Dantas<sup>231</sup>; Dr. Montenegro; Francisco Moura (Chico Tarzan); Iolanda Fleming<sup>232</sup>

---

<sup>228</sup> SOUZA, 2024, p. 100.

<sup>229</sup> *Idem*.

<sup>230</sup> *Idem*, p. 102.

<sup>231</sup> Nascido no Rio Grande do Norte em 1939, trabalhou como produtor rural na cidade de Rio Branco. (Senado Federal, 2010).

<sup>232</sup> Iolanda Ferreira Lima, professora e advogada, vereadora de Rio Branco (1972) e deputada estadual pelo MDB entre 1979-82. Eleita vice-governadora do Acre pelo PMDB (1982-86), tornou-se a primeira

(ex-governadora do Acre); José Higino; Luís Vieira<sup>233</sup>; Maria Lúcia (viúva de José Augusto); Mazinho<sup>234</sup>; Nabor Júnior e Pedro Veras<sup>235</sup>, que foram alguns dos personagens ouvidos para a composição do livro celebrativo *Brava Gente Acreana* (volume II).

André Dantas, quando faz referência ao “tempo” de Guimard Santos, lembra de um acontecimento que envolveu a sua pessoa no período do golpe civil-militar, conforme abaixo:

No período do Golpe Militar foi triste, e quando eu fui deixar o Aníbal Miranda e o João Borborema lá no Cara Queimada, para se esconder, eu cheguei quase de noite. O Cerqueira soube e mandou prender a gente. Aí um cara disse assim: rapaz eu não posso não, sou funcionário. E também o cara de bucha, o Gaguinho, nós tínhamos que ir, era o jeito. Prenderam mas logo soltaram<sup>236</sup>.

Já o Dr. Montenegro relembrou as ações autoritárias do então comandante da 4ª Companhia e que logo seria governador, reforçando a violência psicológica e a virulência ocorrida no Palácio Rio Branco no dia 08 de maio.

Eu me lembro do capitão Cerqueira. Ele meteu a bota na porta do Palácio do governador para assumir o governo. Estava chovendo, era oito de maio e ele estava com uma gripe doida. Ele assumiu e a política desandou. Foi um erro. Por isso quando me perguntam se eu faria tudo de novo, digo que não, pois a gente não pode errar duas vezes não. Acho que eu ia ser vigarista, porque ser vigarista é ser político. Esse sim ganha dinheiro<sup>237</sup>.

Francisco Moura (Chico Tarzan) rememorando 1964, lembrou como “um período conturbado”. Disse que a deposição de José Augusto de Araújo se deveu por traições dos próprios colegas de PTB e amigos. Sobre Edgar Cerqueira e a sua eleição indireta aponta que “foi por pressão de alguns deputados do próprio PTB, que viviam na casa do capitão Cerqueira e botaram no ouvido dele que ele tinha que ser

---

mulher governadora do Brasil em 14 de maio de 1986 em virtude do afastamento do titular, encerrando em 15 de março de 1987. (Aleac, 2006).

<sup>233</sup> Amazonense, morador de Sena Madureira, foi considerado por muitos populares o morador mais antigo da cidade até 2010. (Senado Federal, 2010).

<sup>234</sup> Alcimar Medeiros Pereira, ou Mazinho, foi conhecido como desenhista de letras das placas de cinemas e matinês no Cine Rio Branco e Cine Acre. (Senado Federal, 2010).

<sup>235</sup> Pedro Veras, cearense, pai do ex-governador do Acre, Edmundo Pinto, que governou o Acre entre 1990-1992, quando foi assassinado em São Paulo. Além disso, prestou serviços ao governo do Acre durante a administração ditatorial de Edgar Cerqueira. (Senado Federal, 2010).

<sup>236</sup> SENADO FEDERAL, *Op. Cit.*, p. 32 (Entrevista André Dantas).

<sup>237</sup> *Idem*, p. 93 (Entrevista de Dr. Montenegro).

o governador, na época da revolução”<sup>238</sup>. Mas, o Cerqueira nunca foi o preferido como já aludido nesse texto, porém:

[...] eu ouvi o coronel Fontenelle chamar a bancada do PSD para não votar no Cerqueira. O Cerqueira, de tanto ouvir: vai ser governador, vai ser governador, vai ser governador fez aquela tomada estratégica e cercou a Assembleia Legislativa, que era ali onde é hoje o colégio Barão do Rio Branco. Ele [Cerqueira] se recolheu ali pela rua de trás do colégio, com uma tropa militar, e assumiu o governo, e fizeram até uma gozação. Disseram que o Cerqueira chegou e falou: eu sou o candidato a governador. Aí o Joaquim Cruz disse: mas, capitão, precisa de uma lista tríplice. Aí o Cerqueira disse: que lista tríplice é essa? Aí o Joaquim Cruz disse: são três nomes. Aí o Cerqueira disse: Edgar Pereira de Cerqueira Filho, Edgar Cerqueira Filho, Edgar Cerqueira Filho, pronto tai os três nomes da lista. Eu quero ser eleito agora. E foi<sup>239</sup>.

O capitão Cerqueira narrado por essas pessoas que o conheceram, pode ser resumido em um militar rude, até certo ponto desprovido de inteligência, um quebrador de hierarquia, autoritário, desastrado e desobediente às forças partidárias associadas a Guimard dos Santos e ao Coronel Fontenelle, figura próxima ao então senador pessedista. Ainda assim,

[...] o Cerqueira foi eleito governador contra a vontade do coronel Fontenelle. O Cerqueira foi um governador que não tinha noção administrativa, ele era só caserna, e ele durou menos de dois anos, e foi candidato a senador e perdeu. O Cerqueira foi isso, foi um governador desastrado, foi um governo que chegou a bater em deputado, até num secretário ele bateu, porque o secretário não estava de acordo com ele<sup>240</sup>.

Para além da falta do aludido conhecimento administrativo, suspeitas de corrupção se avolumavam à boca pequena no Acre daquele período, ao ponto de isso ser apontado como algo de alcance nacional.

O deputado Fares assumiu o governo numa viagem do Cerqueira para o Rio de Janeiro. Ele assumiu o governo e viu que não tinha dinheiro, estava tudo na conta particular do Cerqueira. O Castelo Branco que era presidente, não o recebeu enquanto o Cerqueira foi governador, não recebeu ele no Planalto<sup>241</sup>.

Iolanda Lima Fleming, antes de ser a primeira mulher governadora (1985-86) do Brasil, nos anos 1960 foi professora e esposa de um dos deputados da ALEAC

<sup>238</sup> *Idem*, p. 109 (Entrevista de Francisco Moura “Chico Tarzan”).

<sup>239</sup> *Idem*, *Ibid.*

<sup>240</sup> *Idem Ibid.*

<sup>241</sup> *Idem*, *Ibid.*

daquele período, Geraldo Fleming<sup>242</sup>. Militou inicialmente no PTB e relatou como criou aversão ao capitão após os primeiros contatos com ele:

O que mais me marcou foi quando o Cerqueira invadiu o Palácio Rio Branco. Quando ele [Cerqueira] chegou aqui no Acre trazia um menino de oito anos e eu era professora do filho dele. Assim, ele passou a ter intimidade com a gente, pois o Fleming, embora afastado para assumir o mandato, não deixava de ser militar. Uma vez ele esteve lá em casa e começou com umas conversas bestas, que ele não tinha saído do Rio de Janeiro para a porra desse Acre para não sair daqui rico. Fiquei de orelha em pé e dei um jeito de não ser mais a professora do filho desse cidadão<sup>243</sup>.

Para aquela professora do filho de Cerqueira, as intenções do capitão eram “suspeitas”, isso antes dele conduzir junto com os deputados já citados o golpe contra o então governador. Ao se aproximar do seu marido por ele ser também militar, fica a impressão de querer angariar apoio do companheiro de Iolanda que era deputado do então partido da situação. No dia oito de maio, Geraldo estava na ALEAC quando aconteceu a aprovação da Emenda de nº 03 e votou favoravelmente nos dois turnos, bem como, apoiou a eleição do capitão da 4ª Companhia do Exército. Sobre isso, ela aludiu da seguinte maneira:

Um dia ele chegou e avisou para nós que ia tomar o governo e perguntou se o Fleming não queria ser o governador. O Fleming disse: não, não posso ser o governador, eu não aceito um negócio desses. Mas o Fleming pensou que ele estava blefando, porque bebia muito e falava muita besteira. E aí aconteceu que realmente ele invadiu o Palácio dizendo que tinha autorização do Comando Revolucionário, quando ele não tinha, pois o telegrama que ele tinha foi forjado aqui na guarnição. Ele chegou lá, colocou o pé na porta, todo mundo se virou, disse amém<sup>244</sup>.

Nesse imaginário coletivo constituído temos um homem sem modos e destituído de qualquer polidez. Alguém despreparado para fazer parte da classe política e social local. Nesse mesmo relato, Iolanda Lima aponta que após o golpe perpetrado e já exercendo o cargo de governador, Cerqueira teria chamado Fleming para fazer parte da equipe de governo. O então deputado aceitou o convite e aderiu ao governo golpista exercendo como secretário de estado a direção de pastas (Justiça

---

<sup>242</sup> Geraldo Reis Fleming, Militar. Foi deputado estadual pelo PTB entre 1963-1966; pelo MDB entre 1967-1970; 1971-1974; 1975-1978. Deputado Federal pelo MDB entre 1979-1982; e pelo PMDB entre 1983-1986; 1987-1990.

<sup>243</sup> *Idem*, p. 14 (Entrevista Iolanda Lima).

<sup>244</sup> *Idem*.

e Agricultura, Indústria e Comércio). Iolanda rememora esse posicionamento meio que constrangida, afirmando sobre os meses posteriores:

O Fleming até que ficou uns meses, mas quando percebeu tudo abandonou o barco. Até porque cheguei e disse para o Fleming: se você realmente quer ficar comigo, você vai escolher: ou a sua mulher ou ficar nessa porcaria. Ele pensou e disse: Iolanda você está certa, eu já não estou agüentando mais isso, eu vou voltar para a Assembléia. Aí chegou lá e disse: Cerqueira eu vou voltar a Assembléia. Ele virou um bicho, vestiu a farda de capitão, se aparamentou todo: boné, coturno, rebenque e não seu mais o quê mais. Ele olhou para mim e disse: a senhora é professora – nessa época eu era diretora do Neutel Maia. A senhora sabe que eu posso lhe mandar para Foz do Breu. Eu disse: governador, o senhor está equivocado, eu sou funcionária pública federal, estatutária, e não cometi nenhum crime, e o senhor não pode me mandar para a Foz do Breu. Ele virou-se para o Fleming e disse assim: se você voltar para aquela porcaria vai se esbarrar numa mesa de lágrimas e de sangue. Aí o Fleming disse: Cerqueira, lágrimas e sangue foram feitos para se derramar. Até logo. E fomos embora<sup>245</sup>.

Temos então a construção a posteriori de uma figura hoje caricata, autoritária, machista e misógina (se levarmos em conta o tempo presente), onde impôs e ameaçou inclusive aqueles que se distanciaram dele a partir do momento em que ele agiu além de determinados limites, segundo a lógica daqueles que o apoiaram no primeiro momento. De alguma forma, as lembranças de Iolanda Lima suavizam responsabilidades, principalmente do ex-marido falecido em 1991, sobre a adesão de políticos e famílias locais ao golpe e ao golpista execrado. Algo que não se percebe em relação a outros governadores que vieram depois e que faziam parte das famílias tradicionais locais: Kalume, Dantas<sup>246</sup>, Mesquita, Macedo<sup>247</sup> e outras que aderiram ao golpe.

Outra figura da política local que virou de lado e aderiu aos encantos do capitão Cerqueira foi José Higino de Souza Filho<sup>248</sup>. Apesar da proximidade com José

---

<sup>245</sup> *Idem*, p. 141.

<sup>246</sup> Wanderley Dantas, professor formado em Letras, História e Geografia, foi suplente de deputado federal entre 1963-1967, efetivado deputado em 1964. Foi o terceiro governador-ditador do Acre pela ARENA entre 1971-1975. Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/deputados/131235/biografia>> acesso mai. 2025.

<sup>247</sup> Joaquim Falcão Macedo, comerciante, prefeito da cidade de Brasília entre 1960-1961. Suplente de deputado estadual pelo PTB, assumiu entre 1962-1963 no lugar de José Akel Fares. Suplente de deputado federal, pela ARENA assumiu efetivamente em 1968 com o afastamento de Geraldo Gurgel de Mesquita. Deputado federal para o mandato entre 1971-1974. Tornou-se o último governador-ditador do Acre para o mandato entre 1979-1982 pelo ARENA/PDS. (Aleac, 2006). Foi secretário de governo tanto no governo José Augusto (PTB) e do governo Edgar Cerqueira.

<sup>248</sup> Foi oficial de gabinete do governador José Augusto de Araújo e chefe do serviço de expediente do gabinete do governador Edgard Pedreira de Cerqueira Filho. Foi também diretor do Departamento de

Augusto, pertencendo ao PTB, afirmou de maneira contrária à fama de Cerqueira traçada por muitos que o conheceram, que após a queda do governador, “depois veio o Cerqueira e passaram-se dois anos. Felizmente não perseguiu ninguém daquele pessoal que trabalhou com o Zé Augusto. Ele não perseguiu ninguém, inclusive a mim. Eu continuei até um ano me alternando em cargos lá no Palácio Rio Branco”<sup>249</sup>.

Sobre a cooptação de grupos dentro do PTB e outras entidades como os estudantes da CEA (Casa do Estudante Acreano), criada nos anos 1950 para a representação estudantil no antigo território, e depois estado, Cezar Negreiros, em seu livro intitulado *Ordem e Progresso*, aponta que o capitão Edgard Cerqueira após o golpe de 1964 se aproximou da classe estudantil, prometendo obras para melhoria da sede da entidade. No dia 08 de maio de 1964, Edgar Cerqueira, lançou o último aviso aos parlamentares através do deputado do PSD, Carlos Afonso, dando 24 horas para aprovar o impedimento do então governador “comunista”. Mas como o oficial golpista vinha encontrando resistência dos parlamentares fiéis ao governador “[...] resolveu convocar os recrutas do Exército (estudantes do curso de cabo) para participar dessa conspiração da caserna”<sup>250</sup>.

Assim, viu a oportunidade e “para pôr fim às divergências ideológicas, o novo ditador convida as lideranças da CEA para uma visita de cortesia. Dessa forma esperava aproximar a sociedade acreana, que estava assustada com os rumos do novo governo autoritário”<sup>251</sup>. Após cooptar a CEA, passou a financiar obras como: a hospedaria feminina, um consultório médico e dotar de equipamentos a sede social da CEA. Nisso tudo, cooptou o presidente José Aldemir e ajudou a lançar o Guarda Territorial, Paulo Alves Nazaré, estudante da Escola Técnica do Acre (ETCA) para concorrer à presidência da entidade. Ele saiu vitorioso da eleição interna e foi reeleito em 1966<sup>252</sup>. Apesar disso, após a saída de Cerqueira do cargo, a CEA vai sofrer mudanças e novas oposições vão emergindo contra a ditadura instaurada a partir da gestão do próximo governador ditador, Jorge Kalume, onde estudantes progressistas e ligados ao bispado de Dom Giocondo Maria Grotti passaram a criticar o governo

---

Planejamento e Controle da Secretaria de Planejamento no governo Jorge Kalume e secretário de Planejamento no governo Wanderley Dantas. Atuou ainda como membro do Conselho Estadual de Educação no governo Geraldo Gurgel de Mesquita. **Fonte:** A Gazeta do Acre, 21/10/2010. Disponível em: <<https://agazetadoacre.com/2010/10/noticias/geral/morre-baluartedo-sistema-fieac/>>.

<sup>249</sup> *Idem*, p. 170. (Entrevista José Higino).

<sup>250</sup> NEGREIROS, C. **Ordem e Progresso**. Rio Branco-AC: Editora Floresta, 2001. p. 37.

<sup>251</sup> NEGREIROS, C. *Op. Cit.* p. 38.

<sup>252</sup> *Idem*, p. 39.

autoritário. Nesse governo, junto aos estudantes cooptados passaram a tramar contra estudantes opositores. Isso se amplia após o AI-5 em 1968:

As lideranças mais visadas no Estado do Acre eram o presidente do Grêmio Plácido de Castro, do Colégio Acreano, Rivaldo Guimarães, e o presidente do Grêmio 1º de junho, da Etca, Abrahim Farhat, que vinham arregimentando os estudantes contra o poder estabelecido. Por conta disso, eles tinham o nome marcado nas intermináveis listas dos delatores provincianos que atuavam em todos os seguimentos da vida pública<sup>253</sup>.

No Acre, o maio de 1968 respingou. Publicado nos principais jornais, a revolta estudantil estourou a partir de manifestos contra o preço da passagem de ônibus da empresa Lameira. Segundo Negreiros, uma grande manifestação ocorreu na cidade de Rio Branco,

No momento em que os estudantes do período noturno se aproximavam da Esquina da Alegria (entroncamento das avenidas Getúlio Vargas e Benjamin Constant), houve o blecaute na rede elétrica. Em seguida, soldados, entrincheirados nas proximidades da escadaria do Palácio Rio Branco e do prédio da Secretaria de Segurança Pública, passam a espancar os estudantes rebeldes<sup>254</sup>.

O enfrentamento dos estudantes com os militares descrito por Negreiros durou pelo menos duas horas, com os alunos acuados, mas reagindo a pedradas para manter distante as forças opressoras.

Depois dessas ações violentas, as lideranças da Casa dos Estudantes Acreano passaram a ser abordadas informalmente por censores, à procura de “comunistas”. Além disso, espiões e militares da 4ª Companhia monitoravam alunos próximos da CEA. Segundo Paulo Nazaré, inicialmente cooptado por Cerqueira narrou para Negreiros,

Certa vez, a sua mãe descobriu casualmente um espião escondido debaixo da sua residência, no bairro do Bosque. Irritada com o bisbilhoteiro, ela resolveu jogar uma panela de água quente pelas frestas do assoalho onde o desconhecido ficava escondido todas as noites. Aos gritos ele fugiu na direção de um matagal que ficava nas proximidades da Santa Casa de Misericórdia. “Até hoje não descobrimos que[m] era o espião que ficava escondido debaixo de casa”, comentou Paulo Nazaré<sup>255</sup>.

---

<sup>253</sup> *Idem*, pp. 43-44.

<sup>254</sup> *Idem*, pp. 48-49.

<sup>255</sup> *Idem*, pp. 50-51.

Pode-se apontar que o período posterior entre 1964-68, os métodos de violência e violações, espionagens ilegais e sistemáticas vão sendo assumidas, mesmo para aqueles que aderiram ou apoiaram inicialmente as ilegalidades, isto é, a ditadura civil-militar vai sendo escancarada em todas as partes do país. Bastava qualquer crítica contra o governo, para virar alvo potencial de repressão.

Bem diferente dos casos de cooptação citados, são as memórias do senhor Luís Vieira, de Sena Madureira, que lembra aquele período de maneira negativa, quando passou a existir uma política “sebosa” e “violenta” no período territorial e “perigosa” e “feia” após o golpe de 1964 e a posterior ditadura, como ele rememora.

A política era perigosa. Essa política ficou até o tempo do José Augusto, e depois do José Augusto, no tempo dos militares ela era feia, e veio melhorar mesmo foi no tempo do Nabor Júnior, que começou há mudar um pouco. Mas, era assim mesmo perigosa, porque o povo, quem era funcionário não podia se declarar, hoje não, o povo fala contra o governo e sendo empregado e tudo e não é demitido. Mas, mesmo assim eles perseguem os adversários. [...] E veio aquela encrenca entre os militares que tomaram o governo do João Goulart, um capitão do exército tomou o governo do José Augusto e começou aquela coisa de cassar mandato. Cassaram o mandato do José Fares e do Gerardo Farias<sup>256</sup>, que também era deputado. Era uma política nojenta<sup>257</sup>.

O tempo dos historiadores sempre será humano, apesar que outras áreas de conhecimento usarem o tempo humano para determinar um tempo geológico, do universo ou o tempo da luz<sup>258</sup>. O Acre é marcado por temporalidades do passado imbricadas no presente, embora na maioria das vezes a história canônica seja homogeneizadora dos tempos. Para o senhor Luís e outras testemunhas a marca desses tempos está inter-relacionada com a história política do Acre, do antes e depois por ele vivida. No tempo da política do território-Estado, ele adjetivou como “sebosa”, que significa “suja”, “imunda”, “sebácea”. Já após o golpe de 1964, o período dos militares, é o momento “perigoso”, “arriscado” e “temerário”. As coisas mudam, na sua percepção, somente quando o novo governador é eleito e toma posse em 1983 e emerge o tempo das “liberdades”, da “mudança” e de “melhoras”.

<sup>256</sup> Geraldo Roque de Angelim Farias, delegado de Polícia, foi deputado estadual pelo MDB entre 1967-1970. Opositor a ditadura civil-militar foi cassado pelo AI-5 em 1968. (Aleac, 2006).

<sup>257</sup> SENADO FEDERAL, *Op. Cit.*, p. 204. (Entrevista Luís Vieira).

<sup>258</sup> BARROS, J. D. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, pp. 19-21.

Maria Lúcia de Araújo, esposa e primeira-dama até o oito de maio de 1964, lembra das perseguições contra o seu marido mesmo após ele ser apeado do cargo conforme ela aponta.

O José Augusto ficou no Rio de Janeiro desolado e teve outro infarto e ficou muito triste. Até que veio a prisão dele, o decreto de prisão. Esse decreto foi a coisa mais louca que já houve, porque o Cerqueira não tinha como pegar o José Augusto. E no decreto de prisão escreveram até que ele era um elemento de alta periculosidade. Eles colocaram nas praças, nas mangueiras, o retrato de José Augusto, por ser um elemento altamente perigoso. Foi muito triste isso<sup>259</sup>.

Para o governo Cerqueira, José Augusto de Araújo longe do Acre era uma maneira de inviabilizá-lo, apagá-lo e impedir que ficando no Acre se tornasse um mártir ou pedra no seu sapato. Para isso, havia a necessidade de tornar o adversário em inimigo perigoso, subversivo e comunista, humilhando-o, mesmo ele sendo um homem doente e que teve seu quadro agravado pela desdita política a que foi submetido. Era um homem debilitado fisicamente e psicologicamente, que foi se aprofundando até sua morte em 1971.

A humilhação é algo racionalizado, pois quem pratica ultraja a vítima. Quem é vítima se fragiliza psicologicamente, adoece e agudiza em uma dor interna. Logo, “a humilhação não reparada é essencialmente desigual e, com frequência, durável; o domínio é exercido em proveito do ator e em detrimento da vítima”<sup>260</sup>, sendo acontecimentos contrários ao seu desejo, expectativas e situações aparentemente controláveis, se tornam descontroladas. Nesse caso, o mandado de prisão, os cartazes de “procurado”, “subversivo” e “comunista” causaram danos irreparáveis a José Augusto e a família.

Outra memória sobre o golpe civil-militar e a ditadura no Acre foi exposta por Alcimar Medeiros Pereira (Mazinho), conforme ele relembra:

Na época do golpe contra ele [José Augusto] acho que até hoje quem viveu sentiu o coração doer no peito. Foi muita tristeza, foi uma mágoa para nós. Ele teve uma grande vitória e veio a alegria, e depois sofreu aquela derrota, que foi o pior choque que a gente sofreu. [...] Quem não era opositor ao golpe ficava caladinho, se ninguém dedurasse ia tudo muito bem [...].<sup>261</sup>

<sup>259</sup> SENADO FEDERAL, *Op. Cit.* p. 227 (Entrevista de Maria Lúcia de Araújo).

<sup>260</sup> ANSART, P. *História e memória dos ressentimentos*, pp. 15-36. In: MARSON, I. & NAXARA, M. (org.). **As Humilhações Políticas**. Uberlândia: Edufu, 2005, p. 15.

<sup>261</sup> SENADO FEDERAL, *Op. Cit.*, p. 234 (Entrevista de Maria Lúcia de Araújo).

Sobre o processo de perseguição no governo Cerqueira, Nabor Júnior, então deputado estadual passou a fazer oposição ao governo ditatorial, apesar da sua posição política moderada e conservadora. Diz que passou a perceber a figura caricata do capitão perdido nos deslumbres do poder que ele tomou de assalto com beneplácito da ALEAC.

Na Assembleia passei a fazer oposição ao Cerqueira. Como quase toda a bancada do PTB, apresentamos um impeachment contra ele por corrupção. Ele mandava comprar uísque com dinheiro público e bebia lá no Abrahim, que era comerciante. O uísque passava como cebola, batata, macarrão. Ele mandava a requisição e nós flagramos. Por isso conseguimos representar contra ele. Só que tinha um desembargador que havia sido nomeado por ele, que trancou ação. Bom, a partir daí nós passamos a ser perseguidos, eles cassaram o Fares e o Benjamim Ruela, que foram cassados pelo AI-5. Depois foram cassados o Abud, o Darci Fontenelle<sup>262</sup> e o Gerardo Farias<sup>263</sup>.

Parte dessas memórias de Nabor Júnior podem ser encontradas em fragmentos de jornais do *Acervo José Augusto*, sob guarda do Museu Universitário da Universidade Federal do Acre. Por exemplo, o então presidente da ALEAC, José Akel Fares, um dos políticos que apoiaram o golpe foi a Brasília e acusou o então ditador local de colocar o Estado numa “crise sem fim”.

O Acre vive um clima de insegurança, da violência e da prepotência policial instalados pelo governador do Estado, sr. Edgar Cerqueira Filho, que chegou a impedir pela força que eu utilizasse uma estação de rádio para defender-me de acusações infundadas que por êle me foram feitas. Disse que saiu do Estado por falta de garantias à sua pessoa e confirmou as denúncias por êle anteriormente feitas sobre a viagem que o governador empreendeu para fora do Estado, levando consigo todo o dinheiro do erário estadual em cheques emitidos a seu favor no valor de mais de um bilhão e meio de cruzeiros<sup>264</sup>.

O fato é que alguns parlamentares do PTB que apoiaram o golpe, quando perceberam as ações de Cerqueira contra eles, tentaram reposicionar-se ao ponto de acusar em Brasília a sua gestão, acreditando que os golpistas no governo federal reagiriam derrubando o capitão do cargo. O que houve foi um silêncio do governo federal e das figuras da ARENA. Segundo Nabor Júnior, José Akel Fares “foi cassado,

<sup>262</sup> Darci Fontenele de Castro, foi um funcionário público federal, deputado estadual pela ARENA entre 1966-1970. Além disso, foi Chefe de Gabinete do Secretário Geral do Território do Acre e Secretário sem Pasta no Governo Edgar Cerqueira. (Aleac, 2006).

<sup>263</sup> *Idem*, p. 246 (Entrevista Nabor Júnior).

<sup>264</sup> ACERVO JOSÉ AUGUSTO. **Recorte de jornal não identificado**. (JA004). MU-UFAC.

porque no tempo que substituiu o José, que estava doente, ele mandou dar uma vaca sei lá para quem, uma vaca. A mim não cassaram, porque não encontraram nada, não podiam me cassar só, porque simplesmente sou baixo, feio e magro”. O deputado José Akel Fares que ajudou na instabilidade do governo anterior, caiu em desgraça diante do monstro que ajudou a criar em suas tentações golpistas. Essas denúncias eram de conhecimento do Ministério da Guerra, pois Edson de Moraes, que se identificou como um ex-secretário de Viação e Obras Públicas na gestão de José Augusto, denunciou o episódio interpretado por ele como uma mancomunação entre o presidente da ALEAC e o governador Cerqueira com parlamentares corruptos, sugerindo a cassação política dos nominados<sup>265</sup>.

Já Pedro Veras (pai do ex-governador Edmundo Pinto, assassinado em 1992), narrou no referido livro celebrativo uma “briga com o Cerqueira”. Essa briga foi porque Pedro Veras não teria confirmado ter dado propina a Agnaldo Moreno<sup>266</sup>, ao ser acusado de ter desviado dinheiro público.

O Cerqueira soube e pegou lá os papéis e viu o ofício que dizia assim: seu Pedro Veras entregue oitocentos cruzeiros provenientes a seu fulano de tal que tirou as estacas. Esse Cerqueira era tão burro que nem percebeu que se ofício está oficializado, não pode ser coisa de ladrão. Então o Cerqueira queria que eu dissesse que aquilo era propina que eu estava dando a ele [Agnaldo Moreno]<sup>267</sup>.

Após essa alteração, Cerqueira teria continuado com a implicância a Pedro Veras que disse ter a época influência e conhecia autoridades federais: “ele implicava comigo, ele me cutucava e eu o cutucava, não tinha conversa e nunca tive medo. Foi quando eu disse: eu pego esse filho da puta”<sup>268</sup>. Pedro Veras aproveita o momento já distante dos acontecimentos para jactar-se do que seria a sua vingança pessoal diante de Cerqueira:

Falei com o ministro, e quando o Cerqueira chegou lá estava eu bebendo uísque, cinza de cigarro no tapete, perna por cima da

---

<sup>265</sup> ARQUIVO NACIONAL. Correspondência de Edson de Moraes ao General Arthur da Costa e Silva, então ministro da Guerra em 20 de outubro de 1964, p. 128. (Sistemas de Informação do Arquivo Nacional).

<sup>266</sup> Agnaldo Moreno da Silva, foi vereador do município de Rio Branco-AC. Foi Deputado Estadual pela ARENA entre 1967-1970. Ainda secretário de Agricultura no governo de Jorge Kalume, além de secretário da Federação da Agricultura, Diretor do Departamento de Terras e Colonização do Acre Território. (Aleac, 2006).

<sup>267</sup> SENADO FEDERAL, *Op. Cit.*, p. 284 (Entrevista Pedro Veras)

<sup>268</sup> *Idem*.

poltrona. O ministro Juraci<sup>269</sup> disse tanto desaforo para o Cerqueira, e eu olhava para ele e balançava o copo de uísque, era de cristal e com gelo dentro<sup>270</sup>.

Por último trazemos as impressões de Ariosto Pires Miguéis expostas no ano de 2014 em uma palestra sobre os 50 anos do golpe no Acre. Sobre o capitão Cerqueira, afirmou ter tido conhecimento na prisão do que viria a redundar no dia 08 de maio. O ainda comandante da 4ª Companhia teria lhe dito que a traição aconteceria por parte de alguns deputados estaduais do PTB. Depois da prisão, quando salvo por um parente conhecido das Forças Armadas, viu o governador ditador num clube da cidade de Rio Branco, recusando o convite de sentar à mesa com ele, e por isso, diz que foi perseguido por anos<sup>271</sup>.

O fato hoje é que a figura de Edgard Cerqueira sumiu dos museus, das homenagens, dos livros das narrativas políticas cronológicas. Cerqueira, o primeiro ditador do Acre pós 1964 tornou-se o símbolo da vergonha do golpe no Acre. Outros, que participaram ativamente e apoiaram o golpe, que vieram depois dele, conseguiram se desvencilhar da pecha de autoritários, de perseguidores e agentes políticos da ditadura. Ele e nenhum outro nunca responderam aos abusos, violações, ameaças, perseguições e traições. Os aliados de primeira mão rejeitaram a posteriori e a construção histórica canônica apagou das paredes da galeria dos governadores a figura de Edgard Cerqueira.

Porém, é necessário reconstruir a figura dos ditadores, do golpe e da ditadura e as suas práticas frente ao poder local. A figura de Edgar Cerqueira, para além da caricatura do bufão, do bebum, do autoritário, do misógino, do machista, etc., concitou um personagem descredibilizado ao ponto de ele ser caracterizado como ator passivo e isolado da ditadura no Acre, o que não é verdade. A figura de Cerqueira é uma possibilidade de debater um assunto marginalizado nas salas de aulas, que é o do golpe e da ditadura no Acre. Algo que ocorreu e deixou marcas traumáticas a muitas pessoas e famílias sobre as quais ainda reverberam esses traumas.

## **2.4 - O dócil currículo escolar: os referenciais curriculares no Acre e as categorias “golpe” e a “ditadura”**

<sup>269</sup> Juraci Magalhães foi deputado federal, Interventor da Bahia, Governador da Bahia, Senador, Militar, Ministro de Estado durante a ditadura. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/deputados/2976/biografia>> acesso em mai. 2025.

<sup>270</sup> *Idem*.

<sup>271</sup> SILVA; BERNARDO, *Op. Cit.*, p. 74.

Quando selecionamos um conteúdo programático, ou tendemos a fissurar um currículo escolar saindo da “zona curricular”, encontramos com uma necessidade aparente de compreensão dos sentidos de os currículos escolares serem como o são. Nos questionamos e somos questionados pelos alunos(as) no sentido de se estudar temas “x” ou “y”. Na maioria das vezes nos apegamos ao comodismo de replicar discursos correntes e não percebemos que tudo isso tem um significado e significante. Para o entendimento das ausências, silêncios e apagamentos dos conteúdos escolares é premente buscarmos entender os seus sentidos e significados na prática escolar, na construção desse conjunto de conhecimentos, processos, atividades e avaliações.

O espanhol J. Gimeno Sacristán (2000), escreveu uma reflexão sobre o currículo e a sua prática, percebendo para além da construção histórica do conceito, que há vinculação entre a teoria e a prática, pois a *práxis* entendida pela construção de um currículo, não é neutro, mas prescrito naquilo que é apresentado aos professores; com os seus significados interpretados; com as suas ações em curso na sala de aula; no que é realizado no ambiente escolar; e, por fim, naquilo que é avaliado<sup>272</sup>. Para este autor, o currículo pode ser vislumbrado e enxergado em conjunto e num contexto próprio, onde tais mudanças sociais, culturais, políticas, econômicas preponderam nos processos educativos e nas fixações ou não de um determinado conteúdo (Sacristán, 2000).

Enquanto categoria conceitual não é visto como um uso normal na linguagem, dependente da própria prática, articulado com os “comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc.”<sup>273</sup> e que intervém nas reflexões teóricas e práticas. As práticas curriculares e suas intencionalidades estão estabelecidas enquanto construção cultural, não sendo elas abstrações de quem as faz, mas desenvolvida pela experiência humana de quem a organiza. De tal modo, na prática curricular, “[...] não é estranho encontrar-se com perspectivas diversas que selecionam pontos de vista, aspectos parciais, enfoques alternativos com diferente amplitude que determinam a visão ‘mais pedagógica do currículo’<sup>274</sup>.

É Ian Austin Rule, segundo Sacristán (2000), quem percebe o currículo como experiência. Experiência que é obtida pelo(a) aluno(a) na escola, onde tais conjuntos

---

<sup>272</sup> Um trabalho onde o currículo de História no Acre é analisado é a dissertação de Antônio Marcos Miranda Barros, intitulado *A presença/ausência das questões étnico-raciais no currículo de referência única do Acre de História* publicado em 2024 no âmbito do PPGPEH/UFAC.

<sup>273</sup> SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000, p. 13.

<sup>274</sup> *Idem*, p. 14.

de conhecimentos experimentados são planejados conscientemente, intencionalmente idealizados e executados. Já Schubert, entendeu como esse conjunto de conhecimento ou matérias afirmadas dentro de ciclos (os níveis ou serializações); por outro lado, são programas de atividades planejadas, sequenciadas e ordenadas metodologicamente. Além disso,

[...] o currículo também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagens; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual poder desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidades a serem dominadas – como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma<sup>275</sup>.

Nessa perspectiva diversa, o currículo, mais do que o mero planejamento, é alicerce de poderes intencionais, reais, sequenciados, cheio de sentidos, caminhos, diversidades, mas se torna, ao mesmo tempo, um produto condizente ao *modus* dominante e a ratificação da submissão. Então, a sua concretização pode estimular ou reforçar um sistema social hegemônico. Ou seja, devemos negar a abstração do currículo produzido no sistema e na política educacional. Segundo Sacristán, concordando com Heubner, o currículo é “a forma de ter conhecimento não podendo esgotar seu significado em algo estático, mas através das condições em que se realiza e se converte numa forma particular de entrar em contato com a cultura”<sup>276</sup>. Não podemos ver os conteúdos programáticos e as formas como eles são dispostos como elementos estáticos, aleatórios, ou para compor uma mera “burocratização”.

Por outro lado, é uma práxis, sobreposta ao objeto estático; é um objeto vivo, cumprindo uma função socializadora, cultural e política entre as instituições de ensino e a prática pedagógica escolhida pela escola. Segundo o autor,

É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído e ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem a ele, professores que o modelam, etc.<sup>277</sup>

---

<sup>275</sup> *Idem*.

<sup>276</sup> *Idem*, p. 15.

<sup>277</sup> *Idem*, p. 16.

Ao lidar com o currículo escolar, o/a professor(a) busca perceber nele as práticas, ordenamentos teóricos, metodológicos e os valores ali preconizados. Ao mesmo tempo, notar as ausências, os silêncios e seus significados. Assim, antes de construir o conteúdo, o docente deve refletir sobre o que está inserindo e a realidade escolar local, pois isso é articulado com projetos políticos, pedagógicos, econômicos, históricos e ideológicos que podem ser reforçados e naturalizados de maneira doce e adocicada “[...] através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas em torno de si”<sup>278</sup>. Mas pode ser também agri-doce e amargo, a depender de quais os olhares sobre o conteúdo e qual o método escolhido pelo docente.

Os currículos, quando quero inserir temas como o “golpe” e “ditadura civil-militar” no Acre, estão nesse arco de temas sensíveis. E nos mostra como as mudanças desses documentos estão condicionadas às subjetividades históricas estabelecidas nos embates do tempo presente. Pois, “[...] o projeto cultural e de socialização que a escola tem para seus alunos não é neutro”<sup>279</sup>. De maneira geral, o currículo imposto traz ainda o golpe metaforizado como “Movimento de 1964” ou “Revolução de 1964”, assim silenciando, apagando a possibilidade de ver as arbitrariedades e as contradições da história brasileira e acreana em particular. Algo necessário de ser revisitado, repensado diante das próprias mudanças históricas e a disponibilidade de novas documentações, investigações das comissões nacionais, estaduais e locais da Verdade, algo que o próprio currículo escolar local ainda não acompanhou ou intencionalmente não buscou perceber. No Acre, pouco ou nada se sabe sobre o golpe de 1964 no âmbito local. Como docentes temos a tarefa de acompanhar as mudanças, pois é por ela que conhecemos “a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos”<sup>280</sup>.

Em suma, o currículo tem na sua formatação a marca de uma seleção cultural estruturada, um projeto visando as necessidades das instituições escolares. Portanto, o que ensinar? Por que ensinar? Como já foi dito, essas escolhas passam por estruturas sociais, políticas, culturais, históricas e econômicas. Escolhas feitas conscientemente e inconscientemente, se pensarmos nas construções dos imaginários e mentalidades dispostas nos tempos/espacos/territórios multifacetados. Logo, nenhuma escola é neutra. Todo programa se pauta por sentidos e significados

---

<sup>278</sup> *Idem.*

<sup>279</sup> *Idem*, p. 17.

<sup>280</sup> *Idem.*

porque “os momentos de crise, os períodos de reforma, os projetos de inovação, estimulam a discussão sobre os esquemas de racionalização possível que podem guiar as propostas alternativas”<sup>281</sup>. Em síntese, tais mudanças sofrem alterações pelas pressões estruturais. Mas também podem ocorrer mudanças que visam manter os alicerces de dominação e passividade social e cultural (Sacristán, 2000).

A Constituição Federal é a mola propulsora de todas as leis originárias, como a LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), os PCNs, a Base Nacional Comum Curricular e as leis orgânicas dos Estados. Em 1988, a educação ganhou *status* de um direito básico para todos os cidadãos brasileiros e radicados no Brasil. Foi de certo ponto de vista a concretização do Manifesto dos Pioneiros da Educação e ao longo dos 30 anos (1988-2018) logrou alguns êxitos. A escola e sua estrutura física se tornaram um direito. Porém, a qualidade do ensino em geral ainda rasteja sob a desvalorização. Valorização almejada e entendida aqui desde os salários aos seus funcionários, dos recursos materiais e suas manutenções, das formações, dos incentivos e motivações.

Neste íterim, o currículo é compreendido e pensado para além do plano de aula. É o saber fazer, o como fazer, por que fazer, o onde fazer e o quando fazer que devem estar presentes numa espécie de “desobediência curricular” porque “em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional responsáveis por sua elaboração”<sup>282</sup>. Logo o professor é o protagonista da reflexão, pluralizando, confrontando e questionando a validade da ciência, da informação, da opinião, porque o conhecimento escolar propõe-se uma qualidade subjetiva, pautados na relevância, na promoção da pluriculturalidade, conhecendo o outro e a si próprio. Mas deve-se sempre ter o cuidado de apresentar e narrar o conteúdo não como pronto e acabado; o grande risco da burocratização formativa, presente constantemente em nosso fazer pedagógico.

Gimeno Sacristán (2013) nos diz que o significado do currículo é permeado por muitos trânsitos e dimensões que envolvem vários dilemas, intenções e situações. Algo que a ser confrontado exige nosso posicionamento, porque o sentido foi e é historicamente construído. Ele está, no que tange a formação dos alunos(as), no caminho entre a seleção de conteúdo, a sua organização para o aprendizado e o fazer.

---

<sup>281</sup> SACRISTÁN, *Op. Cit.*, p. 20.

<sup>282</sup> MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Currículo, Conhecimento e Cultura*. In: MEC, **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006, p. 19.

Na sua origem, o currículo significou território demarcado do conhecimento. Ou seja, conteúdos que deveriam ser cobrados por professores aos seus alunos, ou a sistematização de “plano de estudos”, ao mesmo tempo proposto e impostos pela escola, tornando inicialmente um ambiente autoritário de aprendizado. Então, “de tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolver durante a escolaridade”<sup>283</sup>. Portanto, na origem significou seleção de conteúdos ordenados, voltados para a ação do ensinar. Tais perspectivas se mantêm vivas na organização dos nossos currículos escolares. Para Sacristán,

O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade. Ao associar conteúdo, graus e idades dos estudantes, o currículo também se torna um regulador de pessoas. Por tudo isso, nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos<sup>284</sup>.

Por isso foram ordenados historicamente pelo nível de ensino, do que seja ensinável e possível de aprendizado. Além disso, são poderes reguladores que no princípio de sua historicidade remetida aos modos autoritários de educação, regulou o que pode ser ensinado. É uma porta para as ausências, agravado quando sabemos que tais tradições educacionais, ainda permanecem eurocentradas com apagamentos ou adocicamento de culturas, histórias e tradições dos povos oprimidos e violentados pela colonização.

O currículo é esse documento externalizado e organizado, estabelecendo escolhas intencionais. Cabe ao educador e a comunidade escolar a possibilidade de pensar criticamente tais documentações orientadoras e impositivas no processo de educação dentro de um trânsito que seja explicativo e motivador do que se faz e para que(m) fazemos. É preciso compreendê-los como territórios controversos, conflituosos, impositivos, pois os tomadores de decisões estão longe das realidades e do cotidiano das salas de aula, das pluralidades e diversidades. Ao contrário, estão

---

<sup>283</sup> SACRISTÁN, J. G. *O que significa o currículo?* pp.16-21. In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16.

<sup>284</sup> *Idem*, p. 18.

disputando espaços e territórios de micropoderes e macro poderes e suas escolhas acabam refletindo nas orientações que chegam na ponta: ao professor leitor e intérprete do (re)pensamento dos sentidos dos conteúdos, métodos e metodologias e os seus alunos(as), os que aprendem e apreendem.

Quando pensamos numa sociedade com vertente democrática, segundo Sacristán, não devemos olhar para os documentos curriculares, pois as propostas aparentemente,

Se a cultura escolar tem a ver com o estabelecimento ou a revisão de uma hegemonia, a divisão e o acesso aos bens culturais, o destino social dos indivíduos, não cabe esperar unanimidade nas abordagens nem nas propostas sobre os conteúdos desse projeto. Ainda menos, quando se reconhece bem o pluralismo social e a conveniência de que, nesses debates, participem diferentes setores: administração, professores, pais e mães, agentes sociais, etc.; esses aspectos são importantes e devem ser garantidos em uma democracia<sup>285</sup>.

Os currículos devem ser concebidos numa sociedade democrática pela participação ampla e irrestrita na/da sociedade. No entanto, no Brasil mudanças educacionais e suas reformas, pouco tiveram a ver com tais pluralismos participativos. Desde a década de 1990 até hoje, as ações visando a garantia da democracia e cidadania estabelecidas na Constituição Federal ainda são tímidas. Falar de democracia e cidadania na sociedade brasileira e acreana é um tabu ainda quando estou escrevendo. Selecionar conteúdos “azedos”, “ácidos” e “agridoces” como esse aqui apresentado é fruto de disputas e resistências individuais e coletivas, de grupos que veem na democracia o caminho de uma contra hegemonia perigosa que pode abalar o *status quo* das “normalidades” da sociedade que sempre “foi assim” ou o que é “tradição”.

Numa sociedade democratizada observamos o conhecimento escolar como possibilidade recheada de heterogeneidade, aceitando as pluralizações, revelando os conflitos culturais, políticos e econômicos. Para Juan Bautista Martinez Rodriguez, quando pensamos na relação do currículo com a escola e os sujeitos envolvidos, percebemos que são territórios de disputas e de lutas. Vejamos o que ele aponta:

[...] política e cultural: professores, pais e direção lutam uns com os outros por recursos, compromissos ideológicos e significado da escola. Os estudantes lutam com os professores pelo controle; ambos se veem como a cultura dominante por questões como identidade e

---

<sup>285</sup> *Idem*, p. 29.

status. As reformas participativas não podem ser entendidas sem compreender que a participação é intermediada pela política e pela cultura, mas a construção da cultura e da política, implícita na maioria dos estudos sobre participação, tende mais a ocultar do que a esclarecer essas lutas<sup>286</sup>.

No Ensino de História, o tempo, o espaço, os territórios, as periodizações, o trabalho, a memória, as relações de poder, as revoluções, entre outros conceitos, exercem o protagonismo da reflexão docente, devendo desenvolver o aprendizado na procura de problematizar os fatos/acontecimentos. Aos fatos, entende-se a partir da complexidade da construção humana na narração ao qual o historiador interpretará; neste caso, um *olhar sobre si*<sup>287</sup>. E aos acontecimentos, as próprias narrativas, permitindo a reflexão não absoluta, porque na história não existe versão *una*.

A partir da documentação oficial da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do CRUA (Currículo de Referência Única do Acre), intencionamos nos aproximar dos discursos pautados no cumprimento de um PNE (2014-2024) para perceber os trânsitos em relação a organização escolar, bem como os conteúdos da história local (Acre) e a questão da formação cidadã e democrática. A BNCC como proposta de uma suposta unificação já prevista na LDB, em referência a construção curricular em cada ente federativo, se revelou na prática do currículo pouco avançado em relação aos documentos canônicos anteriores.

A BNCC é vista por muitos como um documento interpretado pelo desaparecimento das questões sociais presentes. Segundo Amurabi Oliveira (2022), tal documento histórico e culturalmente construído, se insere no contexto de uma onda conservadora, de populismos e da pós-verdade. Isso ocorreu depois de um processo na primeira década do século XXI marcado por “uma inflexão democrática”, quando começou a abertura com os programas sociais de acesso à universidade pública e a consolidação, ao menos por lei, do ensino de História e culturas das populações negras e indígenas, além do processo de abertura e investigação da Comissão Nacional da Verdade, revelando questões outras sobre o período ditatorial no Brasil (1964-85). Logo, a reação das elites econômicas, da cultura branca, anglo-americana-europeia veio à tona a partir das manifestações de junho de 2013 promovidas por grupos supostamente “apartidários” (o isentismo político), criando uma confusão ideológica e abrindo espaço para o controle dos grupos conservadores em um

---

<sup>286</sup> RODRÍGUEZ, J. B. M. *O currículo como espaço de participação: a democracia é possível? In: SACRISTÁN, J. G. (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 140.

<sup>287</sup> Ver BARROS, 2015.

primeiro momento. E depois, com a ascensão da extrema-direita, as ameaças antidemocráticas se aprofundaram com a chegada ao poder de alguém que deu visibilidade máxima ao que antes muitos se envergonhavam de pensar e dizer.

Para Oliveira, a ascensão da direita radical e a extrema-direita, possibilita:

[...] indicar que elas foram historicamente utilizadas como espaço de difusão de determinada visão de mundo, o que foi bastante evidente durante a ditadura militar no Brasil. A forte vinculação entre a formação cidadã e as ciências sociais impactou diretamente a orientação dessas ciências, na medida em que se alterou a concepção de cidadania nos regimes democráticos e nos regimes autoritários no Brasil<sup>288</sup>.

Esse contexto político e social trouxe impactos importantes no Ensino de História, pois os conteúdos relacionados ao golpe e a ditadura continuaram incorporadas dentro de uma lógica envergonhada, perigosa e, muitas vezes, contaminadas por outra onda reacionária que é a do movimento “Escola Sem Partido”.

Outro problema identificado são as influências dos organismos internacionais sobre o currículo escolar como a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), a UNESCO (União das Nações Unidas para a Educação) e o FMI (Fundo Monetário Internacional). Quando dirigimos nosso olhar para a disciplina de História, segundo Gonçalves (2024), a presença de especialistas somou-se aos grupos ideológicos moldados pelo movimento conservador e criaram um campo de disputa de poderes e narrativas.

Para se ter uma ideia das disputas curriculares, a primeira versão foi amplamente criticada e rejeitada pela gestão do então ministro Renato Janine Ribeiro, pois o documento tinha uma vertente contemplativa do movimento de extrema-direita e a invenção de haver um complô para “ideologização esquerdista” nos documentos oficiais. Apesar disso, o currículo de História continuou a ser criticado, seja pelo lado que percebeu a continuidade dos cânones do currículo oficial e a pouca inserção de temas que obedecem a lei 10.639/2003 e 11.645/2008 e os mais conservadores por ter conteúdos relacionados principalmente a ditadura (em muitos currículos se utiliza o complemento “militar”), que argumentavam em favor de uma história oficial e positiva: o monopólio da “história adocicada” dos grandes “heróis”, das ‘revoluções brancas’ e apagando as violações aos direitos humanos, principalmente em relação às populações negras, indígenas e LGBTQIAPN+.

---

<sup>288</sup> OLIVEIRA, A. *O currículo de Ciências Humanas e Sociais no Brasil no contexto da ascensão do conservadorismo*. **Revista de Educação em Foco**. V.22. dez. 2022, p. 05.

Assim, citando uma autora como Andressa Gonçalves que asseveram em sua tese sobre os currículos nortistas, ela nos diz:

[...] a primeira e a segunda versão da BNCC não se constituíram como um currículo mínimo, e sim como uma ferramenta para fundamentar o trabalho da elaboração das propostas curriculares estaduais, municipais, privadas, e também de cada escola. Segundo os autores, as duas primeiras versões são privilegiadas na contribuição de indivíduos externos na elaboração do documento. Essa conjuntura possibilitou o aperfeiçoamento da versão preliminar, que resultou em acréscimos e aprofundamentos na composição da segunda versão, onde se destacam a sedimentação dos conceitos de área, componente e segmentação, além da alteração da concepção dos direitos de aprendizagem. Ainda de acordo com os autores, a segunda formulação da BNCC não sucumbe à vontade dos grupos conservadores e empresariais, o mesmo não parece ter acontecido com a terceira versão, que já apresenta a afirmação dos interesses desses setores<sup>289</sup>.

Para a autora citada, a BNCC está perfeitamente atrelada às visões de mundo representadas pelos organismos internacionais. Onde as teses neoliberais se sobressaem sobre qualquer outra política sistemática. O que acaba com a tese comum da suposta “ideologização esquerdista” ou “paulofreiriana” narrada comumente pelos grupos políticos mais à direita ou extrema-direita e parte da sociedade civil desconhecadora dos meandros educacionais. Isso está estabelecido desde os PCNs, um currículo centralizado atribuído a construção de uma identidade nacional, e para a autora, a BNCC é a concretização dessa intenção de formar um “cidadão mínimo”, voltado a sua competência ao mercado de trabalho, silenciando-o, tornando-o “ausente” e “abandonando-o” esse cidadão para a democracia.

Outro problema emergente da BNCC é a categoria **Competência**. Segundo o documento oficial,

**competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho<sup>290</sup>.

Desde a feitura até a publicação, as versões mudaram a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem. A autora afirma que nas primeiras duas

<sup>289</sup> GONÇALVES, A. S. **Os Currículos Nortistas à luz da BNCC: a Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Região Norte (2015-2022)**. Belém: UFPa, 2024 (Tese de Doutorado), p. 47.

<sup>290</sup> BRASIL, 2018, *Op. Cit.*, p. 08.

versões o Estado assumia a responsabilização sobre a população estudantil e o resultado final da aprendizagem. Já na última versão, o Estado brasileiro joga para os/as alunos(as) e os professores(as) o custo final, individualizando os “fracassos”. Assim, cria-se um imaginário narrativo de culpabilização dos docentes sobre as aprendizagens, os materiais didáticos e os próprios discentes, transformados em perspectiva mercadológica, isto é, meros indivíduos. Logo, o professor já sobrecarregado, se vê como o principal responsável, abrindo caminho para constranger, julgar e condená-los quando lecionarem conteúdos que não condizem com a posição ideológica do poder dominante, na maioria das vezes “conservadora e extremista”. E do próprio currículo, que envergonhado sinaliza a posição de fissurá-lo, ou relativizá-lo, casos como temas sobre o golpe de 1964 e as questões étnico-raciais.

Com o nosso foco de pesquisa voltado para o Ensino Fundamental e nos anos finais, notamos na BNCC a ausência ou limitações variadas dessas outras perspectivas. Assim, o foco de procedimentos básicos por um lado cumpre notadamente a lei 10.639/2003 e 11.645/2008, com suas criticidades realizadas por alguns autores(as). Por outro lado, os conteúdos relacionados a história do Brasil estão identificados como “história republicana do Brasil até os tempos atuais”. Em relação aos Direitos Humanos focalizam conteúdos como “O estudo da Segunda Guerra, do nazismo, do fascismo, da guerra da Palestina, do colonialismo e da Revolução Russa”, dando ênfase ‘nas diversidades identitárias’ mais distantes (Brasil, 2018).

Olhando as **Unidades Temáticas** dentro da BNCC, a história brasileira se mantém “canonizada e doce”; no entanto, por conta dos processos de resistências, podemos identificar uma história jamais “agridoce”, pois se insere no documento oficial questões étnico-raciais e se aceita inclusive **Unidades Temáticas** sobre a “ditadura civil-militar”, ainda dentro de um cânone *sudestino*, baseado nos resultados da CNV (Comissão Nacional da Verdade) de 2014 (Brasil, 2018).

Nos **Objetos de Conhecimento**, três questões são aventadas: a) Os anos 1960: revolução cultural?; b) A ditadura civil-militar e os processos de resistência; c) As questões indígenas, negra e a ditadura. Os sentidos do “golpe”<sup>291</sup> fica colocado nesse documento em segundo plano para o Ensino Fundamental. As **Habilidades** atribuídas são assim descritas,

---

<sup>291</sup> Sobre tais questões ver: MOURA, B. F. *Ditadura militar ou civil-militar? Saiba o que está por trás dos nomes*. **Repórter Agência Brasil** (EBC), 31/03/2024. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/4SnmN>> acesso em mai. 2024.

**(EF09HI19)** Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.

**(EF09HI20)** Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.

**(EF09HI21)** Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura<sup>292</sup>.

No Ensino Médio, o/a aluno(a) num processo entre a adolescência e a fase adulta, é considerado oficialmente no documento o seu aprimoramento da formação ética, autonomia intelectual e do pensamento crítico. A escola para esse discente deve supostamente reconhecer a importância da participação política e social, respeitando as liberdades civis e a garantia do Estado democrático de direito. No Ensino de História, os tempos e espaços devem ser entendidos pelos atravessamentos, heterogeneidades e as expressões de diferentes significados: “Na história, o acontecimento, quando narrado, permite-nos ver nele tanto o tempo transcorrido como o tempo constituído na narrativa sobre o narrado”<sup>293</sup>. No caso da política, usada como sentido mais recuado da *polis* grega, é usada como a arma de combate aos “autoritarismos, as tiranias, os terrores, as violências e as múltiplas formas de destruição da vida pública”<sup>294</sup>. A política dentro do Ensino Médio, pretende-se como modo de ação que inclui o viver em coletivo e a cidadania.

Quanto a localização de **Competência e Habilidades** relacionadas ao golpe de 1964, temos nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas as seguintes possibilidades, apesar de não estar dito objetivamente ao assunto em tela:

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>a) Competência Específica 5</b> – Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.                                                                                                           |
| <b>Habilidades (EM13CHS503)</b> – Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica, etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos. |
| <b>b) Competência Específica 6</b> – Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.                                                                |

<sup>292</sup> BRASIL, 2018, p. 431-432.

<sup>293</sup> *Idem*, p. 563.

<sup>294</sup> *Idem*, p. 567.

**Habilidades (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.<sup>295</sup>

Ou seja, a ausência de letramento “golpe” nos escritos oficiais e a inserção de ditadura, a princípio significa que o Estado reconhece o período antidemocrático. Mas ao mesmo tempo não se posiciona, num sentido de letramento e significado dos aspectos que levam a constituir-se uma “ditadura” no país. Como argumentou Kaline Silva, a ditadura, a depender de quem narre, pode assimilar um letramento que se positive o processo autoritário como um valor naturalizado, cingido em apagamentos das violências delas originárias. Aí adentra um novo problema: com as releituras desse passado, os significantes e sentidos entre a naturalização e a busca desses saberes é indubitável, porque leva-se o risco,

[...] por **repetir práticas tradicionais** ou buscar solitariamente ações que possibilitem o processo de ensinar por tentativa e erro. Não compreendemos a escola como o **único lugar de letramento** e muito menos de conhecimento e apropriação de leitura e escrita que permeia a história. O que queremos salientar é que a escola é um **espaço privilegiado de difusão do conhecimento histórico** a partir da **historiografia escolar**. Muito embora a escola não seja a única agência de letramento em nossa sociedade, é certo que ela tem sido a responsável por colocar crianças, jovens e adultos em contato com a ciência de maneira **sistematizada e intencional**<sup>296</sup>.

Por isso a necessidade de se pensar a desconstrução do letramento “tradicional e relativo” presente na BNCC. Ela perpassa, seja, pela construção historiográfica da narração, das leituras e suas linguagens, definições, características, mudanças e permanências, tanto na escrita do Livro Didático ou textos complementares, como na sua relação constante entre presente-passado-presente.

Após as Orientações Curriculares, a BNCC exigiu mudanças dos currículos estaduais, estas inseridas num processo histórico de transformações. Segundo Andressa Gonçalves (2024), analisando os currículos nortistas, definiu o documento curricular do estado do Acre como o mais extenso entre todos.

O Currículo de Referência Único do Acre é o documento mais extenso analisado com 1.714 páginas, sendo que 1.580 são voltadas para o

<sup>295</sup> *Idem*, p. 577-579.

<sup>296</sup> AZEVEDO; MONTEIRO, *Op. Cit.*, p. 11.

Ensino Fundamental, seguindo a disposição da Base que também aloca a maior quantidade de páginas e prescrições para essa etapa da Educação Básica<sup>297</sup>.

A impressão da autora não se circunscreve a ela. Anteriormente, Paula e Silva (2021), perceberam o detalhismo do currículo que trouxe para além dos componentes curriculares, questões como os “conceitos-chave”, a “abordagem metodológica”, as “especificidades do Estado”, as “orientações na aplicabilidade”, a “competência dos componentes gerais e da área” e o “organizador curricular por disciplina escolar e as respectivas séries”<sup>298</sup>.

Cristiana Neri (2023) destacou ainda o longo e rápido trajeto até a homologação do CRUA, onde o documento foi formulado entre o governo do Estado (SEE), a União Municipais de Educação (Undime) e as redes de ensino. Para a autora, ressalta-se as ausências do debate e participação na formação dos documentos, inclusive afirmando que,

Não há explicações do porquê apenas 10 diretores e nem o critério de escolhas. Também não foi percebida as participações das secretárias/secretários municipais de educação dos 21 municípios do Estado do Acre, apenas representantes da capital Rio Branco, embora tenha tido a participação de Assessores da SEE, não foi identificado se teve a representação de alguns servidores dessa Secretaria representando algum município. Neste sentido, observamos a exclusão das professoras/professores e demais profissionais que trabalham com as crianças pequenas<sup>299</sup>.

Já Antônio Marcos Barros, percebeu a ausência dos/das professores(as) no processo de desenvolvimento do CRUA, justificada pela substituição da participação pelas entidades e órgãos. Então os docentes (seja da Universidade e da Educação Básica),

[...] pouca participação tiveram ao longo do processo, [...] especificamente sobre o CRUA de História dos anos finais, isto é, do 6º ao 9º ano, e o percurso da trajetória e implantação deste documento. Também serão confirmados alguns impactos causados a partir do referido documento, na rotina dos professores, tais como: plano de curso unificado, sequências didáticas e avaliação, uma vez

<sup>297</sup> GONÇALVES, *Op. Cit.*, p. 60.

<sup>298</sup> PAULA, A. V.; SILVA, F. T. **O grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC. Interfaces da Educação**. Paranaíba, pp.686-718. V. 12 nº 35, 2021. p. 694.

<sup>299</sup> NERI, C. R. F. **Políticas para a Educação Infantil: uma análise do currículo de referência único do Acre pós Base Nacional Comum Curricular**. PPGED/UFAC. Rio Branco: UFAC, 2023. p. 87. (Dissertação). Aludindo aqui à Educação Infantil, mas pode ser ampliado a Educação Básica.

que em dado momento, estes recursos foram não apenas disponibilizados aos docentes, mas de certa maneira impostos<sup>300</sup>.

O CRUA é considerado recente, implementado desde o ano de 2020. Antônio Marcos definiu como um documento:

[...] pensado e organizado em regime de colaboração, por uma grande equipe composta por comitê executivo, coordenadores estaduais, coordenadores de etapa, articulador do regime de colaboração, articuladoras do conselho, redatores de cada componente, colaboradores, leitores críticos, revisores, analistas de gestão e diagramadores<sup>301</sup>.

Assim, como um documento prescritivo, sistematizado e que não pode ser destoante ao currículo criado, pensado para a inflexibilidade, sofreu alterações devido às situações excepcionais, tendo em vista a pandemia e os impactos profundos com o fechamento das escolas e das aulas presenciais no início da década de 2020.

Para Gonçalves (2024), apesar da flexibilidade também identificada por Barros (2023), sua análise destoa, pois assevera haver um currículo com as marcas neoliberais, já indicadas na BNCC conservadora, pois apesar de admitir os temas serem diversos e diferentes, a crítica e a formação são voltadas para aquilo que ela denomina “eurocêntrico” e/ou pautas “sudestecentrismo”. E nesse particular, desconsidera as experiências das populações Amazônica que ocupam metade do território do país. Para ela,

[...] os currículos estaduais se subordinam a essa lógica, isso porque esses currículos têm como principal base os pressupostos liberais que moldam a diversidade regional e étnico-racial da população amazônica como uma dimensão admitida, mas que não impacta a educação padronizada voltada para quantificação por meio das avaliações externas. Essa uniformização é concretizada nos currículos pelos objetivos de aprendizagem, competências e habilidades que se tornam mecanismos para adequação dos/as alunos/as a performatividade liberal em detrimento da justiça e equidade social<sup>302</sup>.

O CRUA, ao mesmo tempo, negou ser um currículo pensado tão somente para os indicadores das avaliações externas, mas acabou aceitando tais determinações quando endossou o aprendizado por uma lógica plasmada na

---

<sup>300</sup> BARROS, A. M. M. **A presença/ausência das questões étnico-raciais no currículo de referência única do Acre de História**. Dissertação PPGPEH/ UFAC, Rio Branco: UFAC, 2024, p. 84.

<sup>301</sup> BARROS, *Op. Cit.*, p. 85.

<sup>302</sup> GONÇALVES, *Op. Cit.*, p. 60.

eficiência, produtividade, tempo e hábitos para o trabalho. Ou seja, ao aluno(a) nos anos letivos vai sendo oficialmente negada a possibilidade de pensar criticamente, emancipar-se, aceitando-se as conformações e formatações para o mundo “empregatício” e “uberizado”. As habilidades e competências aqui analisadas pela BNCC, traçam um modelo de educação sob bases neoliberais e neoconservadoras, facilitando a penetração dos movimentos extremistas no imaginário popular das instituições escolares. Logo, “essa padronização está presente em todo o currículo, inclusive no componente de história, onde há uma prescrição bastante enfática para que as competências sejam seguidas”<sup>303</sup>.

Todos os sete documentos curriculares da região norte, em relação à História Regional e Local estão desproporcionais e localizados em sua maioria no 9º ano do Ensino Fundamental, não se concretizando as centralidades, profundidade e protagonismo para os temas locais. A BNCC e os currículos locais têm uma lógica homogênea de fazer educação. Logo os currículos,

[...] estruturados pelo sudestecentrismo, que prioriza uma tradição seletiva voltada à história e cultura do Sudeste, centro de poder do país, a qual exerce em regiões periféricas<sup>304</sup> um colonialismo interno que estabelece uma subordinação não apenas política, econômica e social, mas também simbólica, visto uniformizar a experiência particular amazônica, delineada por sua história, formação étnico-racial e cultural, a um conhecimento oficial determinada pela hegemonia do neoliberalismo e neoconservadorismo<sup>305</sup>.

No CRUA, segundo a autora Andressa Gonçalves, somente no 9º ano do Fundamental é que há uma maior integração entre a história regional, nacional e mundial. Ao mesmo tempo, percebe que a regionalidade dos “conteúdos” soa mais para uma abordagem no seu modelo sudestino e eurocêntrico. Em relação ao golpe de 1964 e a ditadura no Acre, a autora não conseguiu perceber esses temas locais, o que denota uma ausência e apagamento desta temática no âmbito regional e local. Isso é evidenciado inclusive no trabalho de Francisca Janaína (2024) que “ao indicar o estudo sobre a ditadura civil-militar, direciona os estudos para o eixo Rio de Janeiro – São Paulo, locus de debates e resistências contra o autoritarismo”<sup>306</sup>.

<sup>303</sup> GONÇALVES, *Op. Cit.*, p. 61.

<sup>304</sup> A autora usou a periferia para situar a região Norte. Existem outros autores e análises que destoam e utilizam as histórias das “margens” para situar os lugares, territórios e espaços negligenciados pela historiografia oficial.

<sup>305</sup> GONÇALVES, p. 166.

<sup>306</sup> SOUZA, 2004. *Op. Cit.* p.16.

Em relação ao 9º ano, a questão local e regional é mencionada em 11 inserções nos 238 itens, mas resumidas na “Questão do Acre”, que abrange temporalmente de 1889 ao tempo-presente. Para a autora,

É apenas no 9º ano que o currículo se propõe a aprofundar processos históricos marcantes da história acreana. Salienta-se também que esse movimento apenas é realizado no último ano do Ensino Fundamental, enquanto os três anos anteriores abordam a temática regional de forma tímida, sempre a subordinando à história do Brasil. Dessa forma, percebemos uma *hierarquização de saberes*, onde é a Europa e o Sudeste que ganham o protagonismo da narrativa histórica e subordinam a Região Norte a uma pretensa universalidade medida por meio dos centros de poder em reatualização do *colonialismo interno*<sup>307</sup>.

Assim, a representação desse ensino-aprendizagem é caracterizada por uma versão reprodutora da *sudestinação*, copiando fidedignamente aos presentes na BNCC, com exceção da questão do “Golpe de 1964” e da “Ditadura”, estando nos “conteúdos/objetivos” a categoria conceitual “Ditadura militar” no documento local. Percebe-se ainda poucas mudanças atreladas entre o “Caderno de Orientações Curriculares” do ano de 2010 e o próprio CRUA, que mantém um continuísmo curricular de tais conteúdos como o golpe de 1964 no Acre e a ditadura civil-militar no rol das ausências. Só um exemplo identificado por Gonçalves é o Amapá. No seu currículo oficial, também é notada por ausências, mas se desenha com o Janarismo (alusão a hegemonia política exercida por Janary Gentil Nunes) na formação do Amapá entre os anos 1940-60 e sua influência como deputado federal na legislatura de 1963-1967. No Amazonas a “ditadura militar” é atravessada pelas lutas e resistências negras e indígenas frente aos governos “militares”. Aqui vale o adendo da limitação dessa categoria “ditadura militar”, pois o golpe e a ditadura tiveram um apoio conjugado entre civis e militares, caso do primeiro governador após a deposição de Plínio Coelho, Arthur César Ferreira Reis, um civil. Roraima é um outro Estado com as mesmas semelhanças de homogeneização, mas diferente de Acre e Amazonas. O currículo menciona no objeto de “conhecimento”, a “Ditadura militar” e as demandas indígenas no período ditatorial. E no Tocantins, a “Guerrilha do Araguaia” é um objeto de conteúdo, mas se relaciona com a história republicana (Gonçalves, 2024).

Portanto, a dimensão regional dos currículos está diminuta em todos estados do Norte, submetidos a uma lógica marginal e dependente da *História do Brasil*

---

<sup>307</sup> *Idem*, p. 188.

(sudestina) e *História Mundial* (euroamericana), dentro de uma ideia da “História total” ou das “histórias das humanidades”. Para Geórgia Lima (2023), o CRUA seguiu uma linha de continuidade da “colonização curricular”, com a formação do indivíduo imerso na aceitação e práticas eurocentristas de domínio ou do dominado, na prevalência de uma mentalidade associada a ideia de que as reflexões eurocêntricas são os mais importantes princípios da “modernidade” e, ao mesmo tempo, silenciado a possibilidade de discutir América, África, Ásia, Acre e se constituindo no fundo na formatação de uma *Escola sem autonomia*.

Andressa Gonçalves (2024) vai além e destaca a perda de protagonismo da disciplina de História a cada reforma curricular, principalmente baseada nas realidades, experiências e culturas locais e regionais, prevalecendo o perfil de um discente que está sendo formatado, homogeneizado pelas lógicas eurocêntricas e sudestinas. Também, existe uma violência simbólica quando se aceita a subordinação da oficialidade. Pensando no currículo acreano, a história das populações negras e indígenas estão ausentes, limitadas em suas genéricas categorias conceituais, marcadas por tais estruturas curriculares de padrão conservador e neoliberal. Assim, segundo Luiz Carlos de Freitas,

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segunda essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação<sup>308</sup>.

Por essa lógica, a escola fica subjugada e negada como esse espaço de saberes, experiências e vivências. O/A professor(a) passa a ser uma mera força de trabalho e o discente somente a futura mercadoria que deve ser *(en)formada* para produzir e aceitar as posições e imposições individualizantes. Para isso, elimina-se os docentes que buscam um currículo mais desobediente, que toque nas contradições, nos autoritarismos ou mesmo na lógica perversa do mundo do capital.

Para romper com a lógica neoliberal na educação, Albuquerque Júnior (2019), refletiu sobre a necessidade de usar a Liberdade, não como aspiração metafísica, mas como prática concreta historicamente construída, delimitada, mas

<sup>308</sup> FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2018, p. 31.

entre conquistas e aberturas, contra uma ordem limitante e reducionista, para aplicar e identificar os defeitos nas memórias. Para ele, “os historiadores devem fazer as memórias errarem, no sentido de que elas devem ter seus sentidos deslocados, devem ter seus lugares de inscrição alterados. O historiador tem a tarefa de desfazer os enredos dessas memórias, retramá-las”<sup>309</sup>, isto é, questionar o poder, as formas de exploração coloniais e neocoloniais, os processos de repressão, disciplina e controle. Porque, “a História nos dias de hoje tem consciência de que seu jogo se faz entre a lembrança e o esquecimento. A História serve para que se produza o esquecimento de determinadas versões do passado, de dadas memórias: a História se lembra também para produzir o esquecimento”<sup>310</sup>.

O ensino de História tem uma função social a exercer dentro das salas de aulas: narrar, contar as histórias de uma forma própria, definida pelo autor como a “arte de narrar”. Logo, desafia os docentes a capacidade de deformar pela narração, a contação, com uma estética própria da escrita e da oralidade. Assim, “Aprender a contar histórias, aprender a reunir palavras em frases e com elas fazer sentido para um outro, é um passo decisivo em nosso processo de humanização, por isso mesmo todas as comunidades humanas contam histórias e narram eventos para suas crianças”<sup>311</sup>.

Ao contrário disso, sabemos que a escola é uma instituição antiga, apesar de se venderem sempre como algo recente. Anuncia uma crise permanente da instituição escolar sem a compreensão devida, justamente por ignorar as questões de quando, onde e para quem ela foi construída. Para Albuquerque Júnior, a crise da instituição escolar e a falta de prestígio do professor pode ser explicada pela história: “o desprestígio social do professor, da profissão docente, talvez tenha antecedido o próprio desprestígio social da escola, do ensino escolar. Talvez tenha sido um dos primeiros indícios de que a instituição escolar já não gozava da irrestrita legitimidade social que ainda se acreditava possuir”<sup>312</sup>.

A escola moderna foi criada para formar o cidadão burguês, configurando os valores da razão, da liberdade, da ideia de o homem ser dono de si mesmo, humanizando o homem para um mundo e a si mesmo. Ao mesmo tempo, cultuassem

---

<sup>309</sup> ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. **O tecelão dos tempos**. São Paulo: Intermeios, 2019. p. 260.

<sup>310</sup> *Idem, Ibid.*

<sup>311</sup> *Idem*, p. 261.

<sup>312</sup> ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. Por um ensino que deforme: o futuro da prática docente no campo da história, 233-243. *In*: ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **O tecelão dos tempos**. São Paulo: Intermeios, 2019. p. 234.

a “pátria”, se sacrificando por “ela” em nome da “humanidade”, ou seja, criando corpos dóceis, hábeis e obedientes para ser aceito na sociedade burguesa, numa subjetividade serializada e massificada para “formar” indivíduos. Se até a virada de século XIX para o XX e boa parte desse século, a escola tinha alvos específicos, indivíduos de famílias burguesas, excluindo as classes populares (trabalhadores pobres, negros, negras, indígenas, homossexuais) seja na Europa, América, Ásia, África e Oceania, já nos finais do século XX, a lógica neoliberal atingiu a educação. A própria escola continuou e persistiu a “formar”, ao invés de “deformar”. Assim, na sociedade contemporânea criou importantes desníveis entre professores e alunos. A escola passou a ser um território que segue a querer formatar indivíduos sob os “velhos” valores oficiais, somente ganhando novas significações para encaixar-se na “sociedade da mercadoria” e do “espetáculo”.

Segundo Albuquerque Júnior, “numa sociedade da mercadoria, do espetáculo, do status sinalizado por símbolos externos de riqueza, o professor proletarizado vai, cada vez mais, destoar de sua clientela. Pensada como instituição disciplinadora, a escola passa a viver uma crise da disciplina”<sup>313</sup>. Nessa lógica, a escola impera pelas crises, onde normaliza-se a indisciplina; o aluno problema tornar-se uma norma, ao mesmo tempo, reprimida. Essa mesma escola, que decidia pela exclusão, prêmio e punição, já não existe mais, e quando existe, está sob ruínas. Pois, a escola nasceu para servir ao Estado e formar a elite dirigente. O que inviabiliza, são os interesses econômicos, querendo tornar a escola em mercadoria, seus profissionais como mão-de-obra extremamente barata, onde os seus alunos(as) visem somente a ter acesso ao mercado, pouco importando os saberes e habilidades, ao ponto de criminalizar, julgar e condenar o docente. Portanto, é um território de desinteresse, de exclusão e das falsas promessas. Aos filhos das elites, a ascensão está garantida pela herança familiar. Aos filhos dos trabalhadores, serem os empregados obedientes e cada vez com menos direitos fundamentais.

Em obséquio, Albuquerque Júnior (2019) trabalha com a proposição de ter professores na educação básica que saiba deformar a escola, seja pelas práticas tradicionais construídas, os discursos atribuídos, os códigos sociais que foram formados. Assim,

Professor que pense o ensinar como uma atividade de autotransformação, como uma atividade diária de mutação do que

---

<sup>313</sup> *Ibidem*.

considera ser sua subjetividade, sua identidade, seu EU. Ensinar não como uma atividade centrada na transmissão de verdades, do que é a certeza, o aceito, o já pensado, o consensual, o que se dá como inquestionável. Ensinar como ato de ser abrir para questionar as certezas, as verdades, o aceito, o consenso, o que não se questiona. Ensinar pensado não como uma atividade que supõe uma hierarquia, uma desigualdade de saber entre professor e aluno, mas como uma atividade relacional, em que alunos e professor têm o que aprender um com o outro<sup>314</sup>.

Ao mesmo tempo, as reformas curriculares não conseguem modificar as estruturas escolares. A cada reforma, a escola vai se tornando nesse lugar abjeto, desinteressante, sem sedução, desejos e valores. Burocratizam o espaço, um território que fica cada vez mais tóxico, lugar de desmotivação constante, das falsas promessas de um futuro, da ampliação de execuções de tarefas cansativas como uma fábrica moderna do século XX. A escola é robotizada, danificada, estrangulada, intencionalmente, pois é um projeto político de destruição pelo próprio neoliberalismo, pois o que querem é:

O aluno padrão, que não se singulariza, aquele que não se importa de ser apenas mais um, uma cifra, um número de matrícula, um nome a mais na lista de chamada. Os agentes escolares adoram alunos que não querem aparecer, que não querem se destacar, ou que se destacam por serem obedientes, por seguirem todas as ordens, por não reclamarem, por serem adaptados à cultura escolar<sup>315</sup>.

Assim, com essa escola, aqueles que percebem a continuidade desse ambiente, se vê numa posição de desilusão e desestímulo, pois a cultura escolar impõe tarefas e continuidades. Ambientes físicos que exigem inovações, mas não conseguem disponibilizar os mínimos materiais que possam construir as deformações de padrões. A mesma escola, quando recebe recursos, visa tornar-se um território mais próximo de um presídio, do que um território de relações humanas e culturais permeados por concepções e liberdades filosóficas, políticas, pedagógicas, éticas, econômicas e jurídicas que a fazem dela ser o que é: um território de culturas, de aprendizagens, de experiências, vivências, das amizades coletivas. Para o contexto econômico, a falência da educação e a penúria financeira pode ser vista como demonstração do “bom papel” desenvolvido pela escola:

Isso demonstra que a escola não os incomoda, que a escola tem se comportado bem em seu papel de reproduzir a ordem, de reproduzir a

---

<sup>314</sup> *Idem*, p. 240.

<sup>315</sup> *Idem*, p. 241.

exclusão social, de reproduzir os preconceitos e conceitos que sustentam esta ordem social. [...] Talvez por isso sejam esquecidas, abandonadas, deixadas entregues ao seu cotidiano rotineiro e empobrecido em todos os aspectos. Os professores esperam ter melhores salários para melhorarem como professores e sendo ruins legítima que os salários sejam baixos. Os alunos são ruins porque os professores e a escola são ruins, e assim se justifica que assim continuem, já que tanto os professores quanto a administração da escola terão um *álibi* para continuarem ruins, já que os alunos também a culpa seria, portanto deles<sup>316</sup>.

O professor que deforma estas realidades, que é o questionador, estar na maioria das vezes sozinho, solitário na organização, planejamento e execução do seu trabalho. Quando se consegue romper, fissurar, percebe nos seus alunos(as) os alicerces da criatividade, do questionamento, das novas relações de aprendizagens. Conseguem colocar em suspenso essa escola, seus alunos(as) passam a se identificar com as aulas; o próprio território escolar ganha um ar próprio, potencializando sensibilidades e pensamentos. No entanto, essa barreira, identificada nos documentos oficiais, como o CRUA, a BNCC, segue tornando essas deformações, pontuais e individuais de cada docente.

Sobre isso, apesar dessas resistências, é sintomática a percepção tanto de Gonçalves (2024), Barros (2024), Lima (2023) para a limitação prescrita em relação às questões regionais e étnico-racial, considerados por elas e ele como “restritos”, “limitados”, “ausentes”. Para as autoras e o autor, a atuação docente acaba sendo comprometida quando existe um documento meramente técnico, sem possibilidade de se escolher outros caminhos. Quando existe professores dispostos a fissurar o currículo, eles são vistos pelas gestões das escolas e pelos próprios colegas como “arrogantes” e “limitados”, principalmente quando o profissional é um contratado por processo seletivo temporário, num quase “*apartheid*” professoral. Logo, “os/as professores/as que optam por atuar, de forma crítica, tendo em vista uma educação libertadora e transformadora da realidade são rotulados/as de ‘*persona non grata*’”<sup>317</sup>.

Em suma, neste capítulo, percebemos como a História do Acre ou a “Questão do Acre” elencado nos currículos escolares não difere das construções doces, canônicas, epopeicas, naturalizadas e generalizadas. Repensando sobre a fase de deposição, perseguições políticas e jurídicas sobre 1964, temos em mãos possibilidades de construção/desconstrução dessa narrativa canônica e suas

---

<sup>316</sup> *Idem*, p. 243.

<sup>317</sup> GONÇALVES, *Op. Cit.*, p. 62.

ausências no ambiente escolar. No currículo escolar não percebemos tal tema objetivado, pois ele está na ocultação e trazê-lo para a sala de aula é ação e decisão individual do docente. Isso está em consonância com os principais livros didáticos utilizados no Acre, como os de autoria de Carlos Alberto Alves de Souza (2005) com a predominância de uma história oficial, generalizada e delimitada entre a “Revolução Acreana”, o Tratado de Petrópolis, o Movimento Autonomista e os Movimentos Sociais, ao final criando um discurso de unidade homogeneizantes nesses fatos/acontecimentos.

O processo democrático no Acre é acre, ácido e azedo, assim como a história política, como dimensão histórica construída desde o processo inicial da educação nacional, pode ser transformada, deixar de ser “doce”. Ser ao menos agridoce, isso já é um primeiro passo. O tema golpe civil-militar no Acre não aparece no CRUA e isso é perceptível, como analisado por Andressa Gonçalves (2024) e outros trabalhos. Assim, no tempo-presente, abre-se a caixa de Pandora de escolher quem e o que deve ser lembrado ou silenciado no campo da disputa histórica. Essa história do Acre como a conhecemos necessita ser fissurada. Infelizmente o CRUA, apesar dos detalhes conceituais e numéricos que impressionam em relação aos outros conjuntos de documentos locais, segue uma orientação e representação do ensino-aprendizagem sudestino, deixando pouca margem para a construção de uma história local que traga os amargores. Logo, o Ensino de História comporta uma história local cada vez mais reprimida, somada às centenas de orientações possíveis que mais complicam o trabalho docente do que possibilitam objetivar buscas, pesquisas e a construção pedagógica com outras perspectivas.

### CAPÍTULO 3 – UMA REFLEXÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA SOBRE PROCESSOS PEDAGÓGICOS E MÉTODOS EXISTENTES PARA A CONSTRUÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Neste terceiro capítulo trago uma proposta de aulas sobre o período do golpe e a ditadura civil-militar pós 1964 no Acre, partindo das memórias de sujeitos que de forma direta ou indireta participaram ou recorreram aos fragmentos das lembranças sobre este período histórico local conturbado, triste e traumático.

Ao longo do capítulo farei um caminho do “como fazer”. Nessa tarefa desobediente, deformante e de certo ponto agriçoce e ácida, construí a sequência didática e o material paradidático<sup>318</sup> em formato de Revista Escolar, intitulado **Ensino de História: memórias dos autoritarismos, golpe e ditadura no Acre** para o Ensino Fundamental e Médio a fim de ajudar os/as professores(as) da Educação Básica das Escolas Públicas no acesso aos materiais básicos para lecionarem a temática local, dando ênfase o que é comumente voltado ao contexto *sudestino*, isto é, falar sobre o golpe e a ditadura civil-militar em territórios e contextos normalmente marginalizados.

Além disso, farei um caminho reflexivo desse fazer pedagógico, normalmente atravessados nas realidades escolares. Também falarei da experiência que motivou a construção desta sequência didática, através da disciplina itinerária, que foi inicialmente um balão de ensaio, recheado com os vícios dessa sudestinação, mas já evocando a possibilidade de trazer para o âmbito regional e local o tema do golpe e da ditadura.

Mas antes, é necessário realizar um percurso didático. A didática é um dos campos específicos da pedagogia, processo de ensino para além da sala de aula. Ela

---

<sup>318</sup> Sobre o Material Paradidático, Ana Beatriz A. Thomson *apud* Bittencourt, afirma que o conceito não pode ser formulado com facilidade pela ampliação das tipologias. Mas, sistematicamente Circe Bittencourt definiu como “uma forma de diferenciação entre os tão variados materiais didáticos utilizados no ensino na atualidade” (2016, p. 28). Tais materiais são categorizados em: a) *suportes informativos*; e, b) *documentos*. Para a autora, “os suportes informativos são aqueles materiais produzidos para ‘comunicar elementos do saber das disciplinas escolares’. Eles fazem parte da indústria cultural e são elaborados previamente com o intuito de serem utilizados em meios educacionais por apresentarem linguagem própria para determinada faixa etária” (p. 29). Alguns exemplos: livros didáticos, apostilas, atlas escolares, dicionários escolares, etc. Já aos documentos, “são aqueles produzidos em uma perspectiva que não faz parte originalmente dos saberes das disciplinas escolares. Assim eles são produzidos para atingirem um público mais amplo e não tem preocupação e intenção didáticas predefinidas. Sua utilização em meios escolares depende da seleção e/ou produção feita por professores ou pela escola, sendo que não são caracterizados necessariamente como produtos da indústria cultural”. (*idem*). Portanto, a *Revista Escolar, Ensino de História: memórias dos autoritarismos, golpe e ditadura no Acre*, se identifica nesse caso como um documento produzido como resultado da dissertação, e mais que isso, possibilidade de evidenciar a necessidade de fissurar o currículo oficial local, valorizando as histórias locais.

é composta de tarefas educativas exigidas e observadas nas confabulações da sociedade, tornando-se vinculada à prática social e pedagógica.

A didática é um processo em construção. Se configura ainda numa disciplina, campo investigativo baseado e articulado nos objetivos, conteúdos, instrumentos, atividades e avaliações. Alia-se aos conhecimentos numa proposição clássica e constante na vivência de quem faz à docência acontecer: O que fazer? Como? Por que? Quando? Para quê? Onde? Para quem? são pressupostos básicos da vida do(a) educador(a) minimamente engajado(a). O/A futuro(a) professor(a), na fase de formação, é forjado(a), formado(a), formatado(a) e preparado(a) sob valores educacionais que levarão para toda a vida. No entanto, inicialmente, o processo da prática educativa começa nas cercanias dos lares, nas ruas e na escola ainda como aluno(a). Moldam-se como nos jardins, ora podendo-se, seja passivamente, ou sendo galho questionador, emancipatório e transformador. Assim, Libâneo (2013), no capítulo intitulado, *Práticas educativa, pedagógica e didática*, definiu a “prática educativa” como os elementos invisíveis das tesouras que aparam as arestas da naturalidade humana, seja nas escolas, nas universidades, nos movimentos da sociedade civil, na política e na cultura, designando valores interpretados pela Educação.

Segundo esse autor, a Educação é “prática educativa, fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades”<sup>319</sup>. A educação é vida, pois configura-se o sentido legitimador dos sujeitos e o passaporte emanado para viver em sociedade. Entendê-lo é caminhar pela “[...] transformação em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade”<sup>320</sup>. Logo, educar é transformar seres humanos por intermédio da burocratização exigida, formando e transformando cidadãos na busca incessante de uma sociedade crítica, ou na pior das hipóteses, formando para uma sociedade passiva.

No tempo-presente, a escola passiva e formadora torna-se o depósito de filhos dos empregados, a cada dia cerceado dos seus direitos e caminhando na pobreza ou no desespero. Os jovens vão sendo corrompidos pela impossibilidade da educação intencional e utilitária aos constructos dos valores da vida. Entretanto, esse

---

<sup>319</sup> LIBÂNEO, J. C. Práticas educativas, Pedagógica e Didática. In: LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013. pp. 14-15.

<sup>320</sup> LIBÂNEO, 2013, *Op. Cit. Idem*.

tipo de educação é “bancária”, como bem afirmado por Paulo Freire (1979) ou simplista e não complexa conforme referenciado por Edgar Morin (2011)<sup>321</sup>.

Indubitavelmente a maioria da construção das aprendizagens foram difundidas por ideologias que justificam o domínio da minoria frente a maioria, isto é, a educação foi e ainda é essa porta privilegiada de informação. “A prática educativa [...], é parte integrante da dinâmica das relações sociais, das formas de organização”<sup>322</sup>. Os interesses, formalidades ou meios de vida dos sistemas pressupõem *status*. E o sistema educacional sofre essa influência e é um fenômeno complexo, mas compreensivo.

A/O professor(a) precisa compreender o processo do mundo local à sua volta e dos problemas envolvidos nesse local com o global. Por isso é necessário descobrir nas vozes dos/as docentes ao qual mundo pertencem e quais os seus valores mais gerais:

[...] Este fato é fundamental para compreender como cada sociedade produz e se desenvolve, como se organiza e como encaminha a prática educativa por meio dos seus conflitos e suas contradições. [...] descobrir as relações sociais implicados em cada acontecimento, em cada situação real da sua vida e da sua profissão, em cada matéria que ensina como também nos discursos, nos meios de comunicação de massa, nas relações cotidianas na família e no trabalho<sup>323</sup>.

O trabalho do(a) professor(a) na escola lida com o domínio de conhecimentos, habilidades, desenvolvimento das capacidades dos(as) alunos(as) de conhecer o “novo”, o passageiro, refletindo sobre o passado que não o conhecem e desafiá-los(as) à criatividade e à reflexão.

---

<sup>321</sup> O filósofo francês Edgar Morin se opõe a educação simplista e fragmentada propondo a formação e transformação para um pensamento complexo, sendo um pensar local, num tempo e momento. Sempre incerto ao ponto de rompermos com o simplismo. Temos a capacidade de destruir todo o nosso corpo e alçar novos voos como na “metáfora da borboleta”, reinventando-se, destruindo-se e reconstruindo. Como professor(a) ter a capacidade de autocrítica. Não dizendo a si que é incapaz de ser o docente, mas retirar todas as agruras da ignorância e ingenuidade. É um processo lento e difícil. É o próprio projeto alterando-se na medida que conhece a própria potencialidade. (Morin, 2011). Ainda sobre a educação simplista, Morin (1996) explica que o controle oculto das simplificações, separação e mesmo o reducionismo é produto de uma realidade concebida em todos os lugares cunhado da civilização ocidental, onde predominam valores apregoados pelo ideal religioso, familiar, escolar e o próprio Estado. Imposição que não percebemos, como a venda que nos cega. Propõe a complexidade pela desordem: a revolução da ciência e do seu sentido, percebendo a origem planetária na desordem, “[...] no sentido de que nasce de uma maneira deflagrativa e em meio a um calor intenso. E o calor significa agitação desordenada das partículas ou dos átomos” (Morin, 1996, p. 277). As partículas podem se reproduzir e associar. Aos humanos nascem num enorme “calor”, caracterizando-se pela regeneração, vivendo no seio da desordem e da incerteza. Percebe-se que a humanidade vive na complexidade entre o que não é conhecido e o não perceptível. Significa, enfim, viver.

<sup>322</sup> LIBÂNEO, 2013. *Op. Cit.* p. 19.

<sup>323</sup> LIBÂNEO, 2013. p. 20.

Nesse sentido, a educação é uma prática educativa, fenômeno social e inerente aos desafios de cada sociedade. Educar, ensinar, instruir, enformar ou deformar como apontou tanto Libâneo (2013) quanto Albuquerque Júnior (2019), perpassa por elementos visíveis e invisíveis no cotidiano, seja da escola, do lar, dos movimentos políticos da sociedade civil e dos próprios pressupostos guia da vida. Lista-se a educação em: a) *Educação em sentido amplo*: são os meios e fins sociais visando a formação do cidadão. O exemplo é a sociedade e todas as estruturas possíveis, guiadas e conduzidas pelos seres humanos; b) *Educação no sentido estrito*: estabelecida por meio da instituição escolar. É burocrática, crítica ou passiva, normativa e intencional, “deliberada” e planificada. Exemplo: a própria escola e as suas hierarquias prepostas; c) *A educação não intencional*: ocorrendo fora da escola, nas situações de vivências e experiências cotidianas. Não estão associadas às instituições, ocorrendo nos grupos de convivências, sejam eles, coletivos ou individuais; d) *A Educação intencional*: é objetivada e consciente. As intenções são trabalhadas no inconsciente ou por influências externas (políticas, ideológicas e culturais). (Libâneo, 2013).

E também, existem duas formas de educação: I) *Formal*: realizada nas escolas ou em outras agências de instrução e educação, implicando ações objetivas pedagógicas (sistematização e organização didática). II) *Não Formal*: atividades educativas fora do sistema escolar através dos movimentos sociais, meios de comunicação de massas, em casa ou em qualquer espaço determinado socialmente sem a responsabilidade de seguir regras e padrões (Libâneo, 2013).

A educação, como já vimos no capítulo anterior, é socialmente determinada por princípios, normas, interações, intencionalidades, domínios, representações, símbolos, identidades, território, etc. O poder constituído e emanado seja pelo “povo” ou não, permeia o caminho adotado na educação. As teorias curriculares da educação são marcadas por contextos globais, nacionais, regionais e locais<sup>324</sup>.

Libâneo (2013) é feliz ao dizer que a educação e o seu processo são contextualizados social e politicamente, subordinados a sociedade onde as exigências aparecem e transparecem desde os atos normativos até a interferência na docência. Em termos, não existe educação sem interesses ou neutra. São as relações sociais e as finalidades dos meios nas suas contradições e desigualdades, com interesses distintos e antagônicos que se estruturam nas dinâmicas das relações entre as

---

<sup>324</sup> Quando olhamos para o CRUA, existe uma negligência desse olhar regional e local. Ver capítulo 2 desta dissertação.

classes sociais. Ela é determinada pelo contexto, seja global, local e multidimensional. Para esse autor, “essas relações [criam] [...] novas necessidades, novas formas de organização de trabalho e, [...] uma divisão do trabalho conforme sexo, idade, ocupações, de modo a existir uma distribuição das atividades entre os envolvidos no processo de trabalho”<sup>325</sup>. O autor exemplifica as relações de trabalho como uma faceta resultante do processo educacional, percebido historicamente.

Portanto, a escola é uma miniatura da sociedade. Os sujeitos e seus grupos sociais dominantes e de interatividade moldarão, construirão, destruirão sonhos e ilusões. São imperfeitos, desiguais, produtores e forjadores de dominação ou edificação de indagações e mudanças. Logo, o(a) professor(a) precisará compreender esse processo, os contextos de sua vivência e da sua profissão. Os métodos de ensino e os conteúdos a serem desenvolvidos revelam os comportamentos e os modelos sociais.

Libâneo (2013), após conseguir compreender o processo educativo e os seus inúmeros atravessamentos, construiu com base nas interferências teórico-metodológicas a definição de Educação, Instrução e Ensino. Todos os três articulam-se entre si para a promoção da aprendizagem num plano escolar e educativo. Sinteticamente: a) a *Educação* é um conceito amplo, compreendido pelo desenvolvimento das qualidades humanas – intelectuais, morais e estéticas – por intermédio das relações para com o meio (social e natural), implicando influências, intenções, ideais, convicções, valores, princípios, etc. É uma “instituição” ordenado num sistema educacional; “produto”, pelas relações de ações e “processos” no sentido de transformar e mudar historicamente a personalidade humana, desenvolvendo-os; b) a *Instrução*, refere-se às capacidades cognitivas de domínio e sistematização do conhecimento científico num plano adaptado a educação básica ou superior engajado nas investigações de todos os fenômenos sociais que tenham interferência na vida humana; e, c) ao *Ensino* são definidas pelas condições de realização da instrução, observados nos espaços, tempos, regras e normas, princípios morais e éticos da educação (Libâneo, 2013).

Neste processo, a pedagogia deve assegurar as orientações e finalidades, criando metodologias cognitivas, visando objetivos, criando critérios no desenvolvimento educacional dos discentes. Assim, as interações entre educação escolar, pedagogia e o ensino são manifestos de um fenômeno global, pois “[...] a

---

<sup>325</sup> LIBÂNEO, 2013. *Op. Cit.* p.18.

educação escolar, manifestação peculiar [...], a pedagogia como determinação de rumo do processo em suas finalidades e meios de ação; o ensino como campo específico da instrução e educação escolar”<sup>326</sup>. Percebe-se que se conjuga desde as influências das sociedades, as normas prescritas, aos currículos e os seus vários modelos, porque existe uma forma de atuação formativa e consciente, planejada por objetivos, métodos, conteúdos, organizações propostas, bem como a dependência entre tais fatores externos frente aos internos nas relações físicas, psíquicas, socioculturais e econômicos do(a) próprio(a) aluno(a). Logo, o primeiro percurso para construção desse ensino-aprendizagem perpassa pela *didática*, o ramo que estuda os fundamentos, condições (espaços) e modos de instruir e ensinar. Também direciona aos objetivos de ensino: os conteúdos (seleção), métodos (sistematização e relação ensino-aprendizagem), o desenvolvimento cognitivo do(a) aluno(a) (Libâneo, 2013).

Deste modo, a teoria e prática estão aliados no processo de instrução, dialogando com outros campos, concatenadas aos objetivos do ensino: a aprendizagem científica, cultural, social e política. Apreende-se, da Psicologia da Educação, os mecanismos de desenvolvimento da aprendizagem, pensando nas estruturas e no funcionamento da escola (o currículo oculto). Cumpre a construção didática, na especialização através dos conhecimentos filosóficos, sociológicos, históricos e psicológicos. Ou seja, uma ciência que se alia aos meandros teórico-prático articulando a disciplina, ciência e a prática pedagógica. Logo, existe uma operação de escolhas nos procedimentos práticos. Onde a narrativa de vocação é somente um mecanismo narrativo e discursivo para esconder o processo educativo, pois, exige-se do(a) professor(a) pensar, organizar conteúdos e meios de ensino-aprendizagem, somados aos valores constituídos pela teoria, bem como as formas possíveis de transmissão – objetivos, conteúdos, métodos, instrumentos. Assim, “A Didática se baseia numa concepção de homem e sociedade, portanto, subordina-se aos propósitos sociais”<sup>327</sup>.

Do mesmo modo, o próprio currículo coíbe a possibilidade de flexibilização dos conteúdos, como vimos no CRUA. Ou mesmo a sociedade, através de membros da comunidade escolar (docentes, gestão, discentes e responsáveis) limita o processo de autonomia docente impondo o seu fazer na sequência didática: sugere-se modificações da autonomia nas leis e diretrizes, caindo os gestores na velha lógica:

---

<sup>326</sup> LIBÂNEO, 2013. *Idem*.

<sup>327</sup> LIBÂNEO, p. 28.

“Esqueça a Universidade, nada de lá servirá”. Por que nada servirá? Por que esquecer uma parte indissolúvel da sua vivência intelectual? Por quais interesses?<sup>328</sup>.

Para produzir uma Sequência Didática, e dentro dela, propor atividades e materiais que podem ser utilizados pelos nossos colegas, é necessário caminhar por alguns modelos educacionais que estão presentes nas escolas. Apesar de os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dizerem as intenções desses modelos, os docentes, têm sua experiência educacional desde o processo de alfabetização até a sua formação atravessada por escolhas do seu “*quê fazer*” e “*como fazer*” construído por experiências como alunos(as), influenciado por trajetórias escolares e acadêmicas (Ensino Básico e Superior). Ao mesmo tempo, os documentos oficiais “ocultam” essas experiências de vida docente, negando a possibilidade ao profissional de colocar em prática tais vivências. Por exemplo, falar sobre a ditadura no Acre, não está previsto como objetivo e conteúdo do currículo oficial. Um gestor mais atento e conservador pode sugerir a exclusão prioritária desse conteúdo. Mas a forma de fissurar o currículo local pode ocorrer por mudanças internas, inserindo-o objetivamente no conteúdo do currículo ou empregando a capacidade de letramento “Ditadura” e “Golpe” previsto na BNCC para construção da Sequência Didática, caso da dissertação da pesquisadora/professora Francisca Janaína (2024), quando usou os objetivos previstos na BNCC para aplicação do seu produto pedagógico.

Os passos seguintes do(a) professor(a) é saber dos processos pedagógicos adotados e utilizados nas comunidades escolares. O Projeto Político Pedagógico dá uma ideia, se fossem disponibilizados e consultados. Na maioria das vezes, não são. É comum que o principal regimento da escola, nunca esteja à disposição da comunidade escolar. Sejam alunos(as) estagiários(as), professores(as), responsáveis, pesquisadores(as), quando entram em contato com a escola, recebem uma justificativa, que virou até jargão: o PPP não pode ser cedido, porque estar em processo de reformulação<sup>329</sup>.

---

<sup>328</sup> Demonstra-se com essas frases ditas, informalmente no território escolar, a existência de um polo de tensão entre a universidade e o ambiente escolar que nega os supostos saberes da didática, da pedagogia e mesmos das ciências científicas ou não, sem perceber que esses mesmos saberes restritivos e impositivos vêm de concepções conservadoras da educação transmitidos ainda nas fileiras escolares e universitárias.

<sup>329</sup> Marcello Pereira Tamwing (2023), em sua dissertação intitulada *A Política Educacional de Implementação de Escolas Cívico-Militares (ECIMS) no Estado do Acre*, afirma que solicitou uma cópia do PPP aos gestores das Escolas 15 de Junho e Prof. Aldaci Simões na cidade de Senador Guimard (Acre) e “O primeiro contato com os gestores de ambas as instituições, ocorreu no dia 5 de dezembro de 2022 através do aplicativo de mensagens WhatsApp. O pesquisador se apresentou, fazendo uso de linguagem formal e diplomática, explicou a pesquisa que estava realizando e encaminhou uma cópia da solicitação assinada pela orientadora (Anexo II) solicitando uma cópia do PPP e do Regimento

Quando não acessamos o projeto de vida escolar, vale a formação e a vivência docente e torcer para a escola em que esteja atuando seja receptiva ao seu processo pedagógico escolhido. Desse modo, para o Ensino de História como em outras áreas do conhecimento, os processos pedagógicos se atravessam nesses modelos: a) o Processo Tradicional; b) o Processo Escolanovista; c) o Processo Tecnicista; d) o Processo Construtivista; e) o Processo Sócio-Libertador; f) Processo Histórico-cultural e Histórico-crítico; e g) Processo Multicultural.

*a) Processo Tradicional:*

Apesar de ser condenado por outras correntes pedagógicas, seus defensores acusados de reprodução dos saberes, adeptos da docilização, da ideologização dominante ou mesmo da “cultura do silêncio”, pois o objetivo, segundo Paulo Freire é a reprodução bancária, essa perspectiva está em voga ainda nos círculos escolares no século XXI. O objetivo desse processo visa tornar os/as alunos(as) recebedores passivos, não reconhecendo neles/as sujeitos de saberes. Ao mesmo tempo, visa a transmissão do conhecimento de geração em geração, tendo por finalidade a preservação da tradição. Ou seja, é um conhecimento conservador, cujo método pretendia e pretende fazer dos seus alunos “imitadores” da natureza e memorizadores natos, tendo a sala de aula regida pela obediência como fazem a formação cultural cristã desde a Idade Média. Mesmo na Idade Moderna e no início da contemporaneidade se valeram da concepção do iluminista John Locke que via a mente humana à semelhança de um “tábula rasa”. Além disso, “formaria” discentes

---

Interno. O gestor da Escola 15 de Junho encaminhou mensagem afirmando que o PPP está em processo de reformulação e disse que poderia enviar a minuta nacional do Pecim, que é o que norteia o PPP da escola, informando que a instituição passou a ser Ecim em 2020 e que muitos documentos estão em reformulação. É importante ressaltar, que um pedido paralelo estava em andamento através da Lei de Acesso à Informação, certamente o gestor já estava ciente do pedido, ao questionar o mestrando se ele havia feito pedido similar à Secretaria Estadual de Educação, pois a SEE já havia entrado em contato com a escola para obter os dados e encaminhar ao solicitante via e-SIC. Enquanto o pesquisador aguardava o envio para o seu correio eletrônico da minuta, no mesmo dia, também entrou em contato, via aplicativo WhatsApp, com a gestora da Escola Aldaci Simões, cumprindo o mesmo rito formal de apresentação do pesquisador, breve explanação sobre a pesquisa em andamento e a solicitação para obter cópia de documentos da escola. A diretora informou que o Regimento ainda está em análise pelo CEE, mas que, caso o pesquisador tivesse interesse em saber como está, poderia ir pessoalmente à escola” (Tamwing, 2023, pp. 126-127). O autor, nesse caso, só teve em mãos a cópia do PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola 15 de junho, por levar um ofício da universidade. Ao mesmo tempo, a própria Constituição Federal no artigo 5º e 37, garante o acesso público de qualquer documento produzido por ele, com exceção aos sigilos necessários. Não é o caso dos PPPs escolares. Já a Lei de Gestão Democrática, nº 3.141/2016, comete um equívoco de não inserir a publicização dos PPPs escolares, o que concita como hipótese: ou serem recomendados a não disponibilizar, ou há desconhecimento do conhecimento constitucional por parte dos representantes legislativos e administrativos.

para hábitos “morais aceitáveis” na sociedade tendo o educador a obrigação de considerar “[...] a convivência social, a atenção aos outros, a gentileza, a tolerância e o respeito aos costumes, às opiniões e aos ritos religiosos”, isso baseado na “leitura, escrita, desenho, no conhecimento das línguas oficiais e estrangeiras, da geografia, da história e das ciências naturais”<sup>330</sup>. No Brasil, a prática tradicional está presente desde 1549 com os jesuítas. Tal modelo atravessou o século XVI e ainda alcança os dias atuais, principalmente evocados por professores(as) e movimentos políticos conservadores. Muitos(as) docentes utilizam esse modelo na explicação, na repetição, na memorização, na redação e na leitura dos “clássicos”. Não à toa muitas avaliações externas e concursos públicos seguem esse modelo tradicional, onde seus concorrentes vão adquirindo pela memorização constante os estudos modelados por métodos tradicionais. Aqui os(as) professores(as) são reconhecidos(as) como sujeitos(as) de saberes, ao contrário dos(as) estudantes.

#### *b) Processo escolanovista*

O movimento escolanovista foi criado na Inglaterra em 1889 e visava a construção de uma escola nova que atendesse às novas demandas de um mundo após a primeira guerra. No Brasil tiveram influentes figuras como Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971). Nos EUA, John Dewey pensava a educação como o ideal do progresso e da democracia, assim desenvolvendo modelos pedagógicos visando a ampliação da cidadania. Ao mesmo tempo, observou a atividade educacional dentro de um espectro “harmônico” entre os interesses naturais da vida e ação. A psicologia é um fator importante na inserção desse modelo. Muitos autores liberais e marxistas agregaram a ideia de que a criança deveria ser formada para tornar-se um trabalhador manual, mas que desenvolvessem competências e habilidades intelectuais (Negrão, 2005). O objetivo era criar uma escola onde discentes estejam experienciando ações sociais cotidianas, onde os conteúdos ensinados na escola só ganham “*status de verdade*” quando considerados para a existência humana. Ou seja, a escola é um laboratório da vida cotidiana, ensinando os conteúdos para as necessidades atuais, isto é, para a formação de corpos no trabalho. Assim, segunda Maria Tampellin Ferreira Negrão:

---

<sup>330</sup> TURUYA, T. K. **Processo Tradicional**. In: ALTOÉ, Anair, et. al. (org.) Didática: processos de trabalho em salas de aula. Maringá: EDUEM, 2005. p. 37.

- O aluno deve interagir, na escola, com situações vivenciadas no seu cotidiano, como uma continuidade da experiência de seu interesse e necessidade.
- O professor precisa de uma problematização sobre a experiência de interesse do aluno como uma forma estimular a organização do pensamento e da ação.
- Devem ser oferecidos materiais com as necessárias informações para facilitar a reorganização da experiência.
- As soluções devem ser elaboradas pelo próprio educando, que é responsável pelo seu desenvolvimento e organização de suas ações.
- Os resultados comprovados por meio de situações concretas oportunizadas pelo professor devem explicitar suas significações, seu valor ético e moral, necessários à vida<sup>331</sup>.

O processo de avaliação considera além dos aspectos cognitivos e afetivos, a relação solidária, participativa, respeitando as regras estabelecidas no grupo escolar. Além disso, o docente torna-se o responsável pela convivência democrática, organizando as atividades que conduzam aos raciocínios lógicos e instigue para as descobertas. Diferente do processo tradicional, enfrenta críticas por adeptos ao modelo clássico, pois os adeptos ao ensino tradicional não compreendem a necessidade de se ter uma sala de aula democrática onde se consideram os saberes dos estudantes (Negrão, 2005).

### *c) Processo Tecnícista*

Muitos professores nas escolas e na formação acadêmica misturam as definições e características do que seja o conhecimento tecnicista ou tradicional. No Brasil, o modelo pedagógico ganhou adeptos, principalmente, após o golpe civil-militar de 1964 e o processo de exaustão do modelo escolanovista no Brasil nas décadas de 1950-1960. Nesse ponto, de acordo com Anair Altoé (2005), diferente do modelo tradicional que o(a) professor(a) exercia a figura e símbolo do saber; no tecnicismo, tanto aluno(a) e professor(a) são descendidos de posição. São executores(as) do processo pedagógico e simplesmente o conhecimento é imposto através do currículo.

Docente e discente são *a priori* proibidos de modificar o que está estabelecido normativamente. Ou seja, meu projeto de mestrado profissional e dos colegas do curso, do ponto de vista tecnicista são fadados à censura, à proibição e ao esquecimento. Quem cria os conteúdos são especialistas, que estão acima do

---

<sup>331</sup> NEGRÃO, M. T. F. **Processo Escolanovista**. In: ALTOÉ, Anair, et. al. (org.) Didática: processos de trabalho em salas de aula. Maringá: EDUEM, 2005. p. 54.

processo educacional. A justificativa para desqualificação docente como o produtor de saberes é que tais especialistas criaram um currículo “neutro”, “objetivo” e “imparcial”. Os “indivíduos” ficam passivos no processo educacional, desconsiderando as capacidades intelectuais criativas e se impõe no bojo curricular os costumes dominantes, neste caso, a colonização dos saberes branco-cristão-anglo-saxão-europeu. O(a) professor(a) é um mero operador condicionante e o(a) aluno(a) o(a) operador(a) respondente. Temos um processo de instrução fragmentado, que imputa aos(as) discentes responder o que for proposto sem qualquer mediação. Outro método utilizado pela escola tecnicista são as matérias curtas, atividades simples e só responder de acordo com o que propõe o livro didático. No processo tecnicista estão presentes os modelos de exames e provas externas como meio de avaliação. Inclusive o Estado do Acre até 2022, aderiu nas avaliações bimestrais, as “provas padrões” com questões realizadas pela própria Secretária de Educação à revelia dos planejamentos e sequências didáticas dos professores.

Ou seja, a educação no Brasil segue ainda hoje uma tendência tecnicista, onde a prova (externa) e a avaliação objetiva do bimestre acabam condicionando outros saberes, principalmente se tratando da profissão docente e a sobrecarga de turmas que se impõe ao ponto desse(a) trabalhador(a) e educador(a) não conseguir desenvolver propostas de trabalhos que fujam dos modelos tecnicistas. Dito isso, é necessário dentro do processo de *deformar*, propor materiais pedagógicos que se distanciem ou fissurem, pois a escola hegemônica nos planos políticos conservadores é a tecnicista. Ao mesmo tempo, deve-se ter noção de que a corrente tecnicista transferiu para as escolas o modelo da fábrica, o modelo do presídio (o controle dos corpos), da punição e vigilância tanto de professores(as) quanto de discentes. Logo,

O processo tecnicista contribuiu para aumentar o caos na educação, gerando descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação, inviabilizando o trabalho pedagógico e, além disso, agravando o problema da marginalidade. Por conseguinte, uma abordagem exclusivamente instrucionista não possibilita o desenvolvimento de habilidades como iniciativas, comunicação interpessoal e trabalho em grupo<sup>332</sup>.

Assim, o tecnicismo submete professores(as) e alunos(as) em um currículo autoritário, sem margem para uma sala de aula criativa. O problema não são os

---

<sup>332</sup> ALTOÉ, A. **Processo Tecnicista**. In: ALTOÉ, A., et. al. (org.) Didática: processos de trabalho em salas de aula. Maringá: EDUEM, 2005. p. 67.

questionários, os estudos dirigidos, mas que tipos de conteúdos, que tipos de respostas esperadas. Por que só se aceita uma única posição? Por que o(a) professor(a) e o aluno(a) não são produtores(as) de saberes? Por que não se educa para os demais atravessamentos da vida em sociedade e na natureza? Por que não se ensina para a democracia? São questões que os(as) tecnicistas não conseguiriam responder e nem percebem que estão tensionando saberes.

#### *d) Processo Construtivista*

O modelo construtivista percebe o processo educativo como forma de interação entre o (ser) ativo e interativo com o meio. Uma das principais referências foi Jean Piaget, que desenvolveu estudos sobre o desenvolvimento infantil-maturidade, operatividade, criatividade, motivação e diferenças individuais. Os adeptos do processo construtivista percebem a sala de aula como esse laboratório de saberes individuais. As considerações interpretadas levam a reflexão do nosso próprio desenvolvimento nas fases de conhecer, de pensar e questionar o mundo em que vivemos. Quando criança, achamos em meio aos desequilíbrios proporcionados pela novidade do ensino. Aprender a ler, a escrever e interpretar são processos lentos e graduais. Não são estáticos. Desenvolvemos na memória a capacidade de guardar, adaptar, assimilar e equilibrar todas as informações e aprendizados; questionamos o valor das conquistas, das perdas, dos nossos sentimentos. O estudo da Psicologia em Piaget observa a inteligência em etapas. Indubitavelmente, todos os humanos são inteligentes e inteligíveis. Produzem conhecimentos, culturas e sociedades. Modificam o meio constantemente. Produzem projetos, fazem escolhas e têm objetivos variados.

Na educação construtivista o conhecimento é sistematizado e organizado culturalmente. Assim, considera-se nos(as) alunos(as) os saberes articulados a partir de conhecimentos prévios, num processo serializado. Por exemplo, o nosso trabalho dissertativo está serializado para dois momentos: com os(as) discentes de 9º ano do Fundamental II e na 3ª série do Ensino Médio do Ensino Básico, isto é, se espera que muitos discentes estejam no processo de desenvolvimento cognitivo “operatório-formal”<sup>333</sup>. E mesmo que muitos desses estudantes vejam o conteúdo sobre o golpe

---

<sup>333</sup> Operatório-formal (12 anos em diante): o nível mais elevado de pensamento é alcançado. É possível realizar reflexões a partir de situações hipotéticas, interpretar imagens, sons e fotografias. A criança já consegue vislumbrar o que é real e ficção (Abreu, *et. al.* 2010).

e a ditadura no Acre, no Brasil e na América Latina na sala de aula, é possível que existam discentes que saibam e tenham informações sobre o assunto pela própria inserção de saberes na sociedade, sendo esse, um tema atual. Por outro lado, os atravessamentos voltados aos saberes tradicionais e tecnicistas impedem muitas vezes os(as) alunos(as) perceberem o próprio presente ou veja as evidências fragmentadas do passado como situações “congeladas”, “lineares” e sem força para se repetir como farsa. Ou seja, o passado é somente uma peça de museu. Mas quando aplicada a metodologia construtivista se considera esses alunos potenciais protagonistas na construção de conhecimentos. Por exemplo, os trabalhos em grupos, as pesquisas e o uso livre da criatividade são estratégias que caracterizam processos construtivistas. Como é o caso do desenvolvimento de materiais paradidáticos como uma Revista Escolar, um jornal ou mesmo um debate, que serão apresentados ao longo deste capítulo.

#### *e) Processo sócio-libertador*

O processo sócio-libertador, bebe e é atravessado por vários modelos pedagógicos. A influência mais próxima desse processo pedagógico é o construtivismo e os modelos histórico-crítico, mas a abordagem fundamental é a escola se redescobrir num tempo inicialmente de globalização, das novas ordens mundiais, das competições econômicas, nas crises existenciais, bem como na família, na educação, na religião, na política institucional, partidária e nos meios de comunicações, da violência cotidiana, das exclusões, dos fins dos direitos, das violações dos direitos humanos e das nostalgias do passado. Diferente das acusações constantes das classes políticas conservadoras e reacionárias, de professores conservadores, tecnicistas e tradicionais, a proposta sócio-libertadora não impõe um modelo dogmático e único. O que se busca é justamente combater os dogmatismos, uma educação fechada, opressora, violenta e exclusiva que desconsidera discentes-docentes e docentes-discentes como meros instrumentos mercadológicos. Se opõem a uma sala de aula que ambos se digladiam entre autoritarismos escolares, a passividade e o não questionamento.

Nas escolas verificamos que a pedagogia sócio-libertadora passa longe das instituições escolares, quando muitos(as), são professores(as) isolados(as), construindo essa ponte de transmissão de culturas, de ciências, artes e culturas conscientes, considerando as vivências cotidianas e refletindo sobre elas.

Na obra de Paulo Freire (1979) *Educação e Mudança* o prefácio é significativo acerca do processo de Educação. O próprio contexto histórico atravessado por Paulo Freire – o golpe e a ditadura e a inquietação sobre o Brasil do seu tempo – levou-o ainda mais a aprofundar a sua teoria. O combate de Freire foi à educação mecanizada, formadora de mão-de-obra barata sem uma construção crítica da própria sociedade e de si mesmo. Ele percebeu as contradições engajando-se politicamente contra as estruturas opressivas de classe e do poder. Não separou o lado pedagógico do político. Entendeu que o ato de educação é a conscientização como um ato político. E quando realizada, liberta e transforma a pessoa parte ativa da sociedade e dos grupos sociais. Também identificou que a educação não é neutra e sim, determinada e estruturada de acordo com a conveniência e interesse, dentro de dois conceitos que gerenciam a educação: a) a *Pedagogia da classe dominante*; e b) a *Pedagogia da classe oprimida*. Condenou a discussão revolucionária da educação somente dentro das paredes das escolas e universidades, pois se é libertadora, deve ir para além dos muros das instituições, pois o debate é popular (Freire, 1979).

A conscientização é pensada pela busca e procura a todo o momento das classes populares, foco para qual se deve apontar a educação libertadora. Para tanto necessita-se do “intelectual engajado, cimentado com o oprimido, não pode limitar-se a conscientizar dentro de sala de aula”<sup>334</sup>. A ele incide em aprender sobre os níveis de consciência dentro e fora das escolas, a partir do contato com os outros e as várias interações sociais recorrentes na trajetória de vida dos sujeitos.

Os espaços de conversas e diálogo devem ser recorrentes na sociedade global. A estratégia: a desobediência, o conflito e o respeito às diferenças. Ou seja, a desobediência é a deformação do currículo, das normas dominantes e opressoras que excluem quem dela não é privilegiada; o conflito, a divergência com os cânones estabelecidos, onde vozes dissonantes sejam ouvidas; que perguntas e dúvidas sejam postas nos espaços e territórios de saberes e o respeito às diferenças ser o traço fundamental da democracia numa sociedade da tolerância que faz cingir as mudanças que desafie os dominadores e produzam os acessos aos direitos. Logo, o diálogo é o protagonista da educação para a liberdade. É no diálogo entre os saberes que a ação e reflexão revela-se denunciadora e anunciadora. Na ação docente, a didática sócio libertadora ocorre no dinamismo da aula num processo dialógico, onde tanto o(a) professor(a) e estudante debatem, discutem, questionam e participam da

---

<sup>334</sup> FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979. p. 05.

aula. Portanto, os conteúdos que identificam numa sala de aula sócio libertadora são: I) a dúvida; II) a conscientização da educação como forma de mudança; III) consciência de discentes-docentes de que são explorados, ou seja, todos estão no mesmo navio sob ataque; IV) a educação como único meio de libertação da opressão; e V) o diálogo como ferramenta central da prática da liberdade (Gasparin, 2005).

*f) Processo histórico-cultural e histórico-crítico*

O modelo pedagógico histórico-cultural e histórico-crítico tem três fortes influências: Vygotsky, Edgar Morin e Dermeval Saviani. Sabe-se que os conhecimentos ministrados na sala de aula, na maioria das vezes, estão longe da integração e das vivências dos(as) alunos(as). Os métodos da teoria histórico-crítica são expressos na pedagogia de Dermeval Saviani, delimitando em cinco passos: I) Prática Social Inicial; II) Problematização, III) Instrumentalização, IV) Catarse e V) Prática Social.

A *Prática Social Inicial* se trata da verificação dos saberes e o nível desses saberes. Exemplo: quando a aula for sobre o Golpe e a Ditadura no Acre podemos iniciar com uma questão prévia: “Alguém de vocês já ouviu falar de Golpe de Estado?” ou melhor, “O que é um Golpe?” Pode ser o ponto de partida para saber o quanto esse(a) estudante sabe, mesmo que esse saber não seja profundo ou obedeça em regra as significações da linguagem. Nas *Problematizações*, o tema será dissecado em perguntas centrais levando em conta as várias dimensões: “Como podemos apreender a partir do passado do Golpe para não cairmos na armadilha de defender um regime autoritário, seja local ou nacional, e que não nos leve a perder ainda mais direitos sociais básicos como saúde, educação e direitos humanos?”

Na fase de *Instrumentalização* o(a) professor(a) apresenta o conhecimento formal e abstrato, conforme as dimensões inseridas. Ou seja, a exposição do conteúdo, utilizando seja um Livro Didático, um texto complementar, ou mesmo transposição didática de documentos sobre a temática. No nosso caso, o IPM, o Livro celebrativo *Brava Gente Acreana* e um trecho do testemunho de Ariosto Pires Miguéis sobre o Golpe de 1964 no Acre. Já os(as) estudantes poderão fazer ao longo da exposição comparações entre a vivência das situações do presente para com o passado visando a apropriação do novo conteúdo. Na *Catarse*, após a exposição formal, os(as) discentes para entender a teoria e a prática social produzem uma síntese e o meio de chegar a ela, segundo Gasparin (2005), é por uma avaliação

escrita formal ou informal. E por fim, *A prática social final*, onde os(as) alunos(as) assumem novas posturas diante daquilo que foi aprendido, inclusive se dispendo executar conceitos abordados ao longo da vivência e que nem a escola e nem os(as) professores(as) podem avaliar imediatamente.

Logo, teoria-prática-ação são os eixos da produção de uma pedagogia histórico-crítica. Algo para “uma profunda reforma do pensamento, das idéias, das concepções, o que somente se consegue com muito esforço, dedicação, estudo, experimentações, coragem de inovar, de divergir, de arriscar, de assumir desafios”<sup>335</sup>. A(o) docente precisa trabalhar junto com os(as) discentes explicando, comunicando conhecimentos, questionando, corrigindo e provocando a curiosidade. Para realizar sequências didáticas voltadas para essa pedagogia é necessário levar em consideração e se distanciar do método tradicional no sentido da: a) elaboração do conhecimento partindo da realidade local, trazendo o conhecimento prévio como ponto de partida; b) preparação da teoria e remetendo o retorno desse conteúdo estudado; c) se colocar no processo de planejamento, ora como docente, ora como discente, isto é, remeter a lembrança de quando foi estudante, o que imaginava para esse conteúdo e como aprendê-lo; e, d) seguir os seis passos acima para alcançar a pedagogia histórico-crítica (Gasparin, 2005).

#### *g) Processo multicultural*

Desde a aprovação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, existe a preocupação da inserção de uma pedagogia voltada para um ensino onde o processo dialógico e dialético seja possível. A cultura e a natureza passam a ser objetos de aprendizagem, pois o ser humano é resultado do meio natural e cultural. Na América Latina, o processo pedagógico sócio-libertador e histórico-crítico se atravessa na formação de um ensino-aprendizagem que visa trazer as concepções multiculturais que valorizem a diversidade. Assim, a multiculturalidade pode ser definida como

A presença de diferentes grupos sociais numa mesma sociedade, ou seja, a coexistência de várias culturas em um mesmo país ou região. Esse conceito, evidentemente, não assegura que as relações entre esses grupos sejam amigáveis, de cooperação. Podem ser marcadas por exclusões, preconceitos, exclusão, desigualdades sociais, raciais, culturais, mas todos convivem no mesmo território<sup>336</sup>.

<sup>335</sup> GASPARIN, 2005. *Op. Cit.* p. 103.

<sup>336</sup> GASPARIN, J. L. **Processo histórico-cultural**. In: ALTOÉ, A., et. al. (org.) *Didática: processos de trabalho em salas de aula*. Maringá: EDUEM, 2005. p. 115.

Os conteúdos dessa pedagogia abordam conceitos como cultura, multiculturalismo e interculturalidade, estabelecendo diferenças, conhecendo as diversidades da população brasileira, principalmente focado para o local, a escola e a comunidade e compreende a desigualdade social como um problema coletivo. Além disso, os temas tratados estão categorizados como temas transversais. Por exemplo, sobre a ditadura civil-militar no Acre, ainda temos uma falta de estudos relacionados aos governos civis-militares e a repressão contínua sobre povos indígenas locais, pois no CRUA se enfatizou somente os Movimentos Sociais, excluindo os processos de resistência das populações locais, excluindo e marginalizando negros e indígenas.

Nesse ínterim, os processos pedagógicos na realidade escolar local são atravessados por todos os modelos acima em maior ou menor medida. O currículo acreano, já discutido no segundo capítulo, não conseguiu contemplar grande parte dessas pedagogias, inclusive sendo caracterizado e almejado num currículo meramente tecnicista e impositivo como demarcou Antônio Marcos Barros (2024) na sua dissertação *A presença/ausência das questões étnico-raciais no currículo de referência única do Acre de História*. Ao mesmo tempo, sobre o golpe, os autoritarismos e a ditadura no Acre, a necessidade é de fissurar o documento oficial, inserindo objetivos voltados para uma discussão sobre a ditadura civil-militar local, quando temos estudos, publicações e livros que podem ser transpostos didaticamente para produção de assuntos locais.

Considerando a especificidade do nosso estudo, veremos adiante que as experiências e desafios pedagógicos foram importantes para construção do produto: a Sequência Didática e a criação da Revista Escolar para professores(as) e alunos(as) da Rede Pública, onde se sugere aulas sobre o tema tratado nessa dissertação.

No próximo item, abordaremos o surgimento da inspiração inicial que resultou no projeto de pesquisa, bem como perceber a interdependência do currículo sudestino, inicialmente dificultando o processo de tratar os períodos autoritários e antidemocráticos no âmbito local, bem como conhecer o espaço escolar que ele foi desenvolvido: a Escola Cívico-Militar Aldaci Simões da Costa no ano de 2023.

### 3.1 - Experiências Pedagógicas: o projeto “História e Democracia Brasileira” na Escola Cívico-Militar Aldaci Simões da Costa (Ensino Médio)

No ano de 2023, antes mesmo da minha inserção no mestrado profissional no Ensino de História da Ufac, lecionei por dois anos e meio no município de Senador Guimard, uma cidade localizada na regional do Baixo Acre. Fica próxima a capital Rio Branco. Usando transporte como o carro, leva pouco mais de 30 minutos para o centro da capital do Acre. Lecionei tanto na Escola 15 de junho (Ensino Fundamental) e na escola Aldaci Simões da Costa (Ensino Médio). Todas as duas escolas já tinham se transformado em escolas cívico-militares naquele momento. Apesar disso, as dinâmicas do ambiente escolar não se distinguem tanto do cotidiano das escolas não militares.

Para realizar esse passeio dividimos em duas partes esse item: primeiro descreveremos a escola Aldaci Simões da Costa, território escolar onde ocorreu o desenvolvimento da disciplina itinerária “História e Democracia Brasileira” no pregresso ano 2023 para os alunos da 1ª série do Ensino Médio. Para tanto, utilizaremos como apoio o trabalho de Marcello Pereira Tamwing (2023), intitulado *A Política Educacional de Implementação de Escolas Cívico-Militares (ECIMS) no Estado do Acre*, onde o autor realizou uma pesquisa de campo na instituição e ajuda a perceber a realidade escolar dessa comunidade. Na segunda parte, faço uma descrição do que foi a disciplina itinerária lecionada, os materiais usados na matéria que visava historicizar o processo democrático brasileiro e acreano e as dificuldades na construção dessas aulas, pela dependência sudestina e a ausência nos Livros Didáticos locais sobre a democratização e o golpe de 1964.

A escola Aldaci Simões da Costa vai nascer a partir de projetos de implantação das escolas militares no Acre, inicialmente apoiada pelos governos da Frente Popular do Acre, principalmente na gestão do governador Sebastião Viana (PT-AC). Apesar disso, a concretude do projeto nacionalmente, ocorre com a onda da extrema-direita com a eleição de Jair Bolsonaro (PSL) em 2018, justificado no seu programa eleitoral como a necessidade de mudar o modelo de gestão:

Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire, mudando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impedindo a aprovação automática e a própria questão da disciplina dentro das escolas. Hoje não raro,

professores são agredidos, física ou moralmente, por alunos ou pais dentro das escolas<sup>337</sup>.

Nesse projeto de poder político do então candidato da extrema-direita, intitulado “Projeto Fênix”, propõe sem nenhum detalhe uma pedagogia tecnicista e tradicional como meio de recuperar os valores supostamente “morais” e “tradicionais”. Ao mesmo tempo, esse projeto vencedor em 2018 se revela somente na concretização dos processos de imposição curricular identificados tanto na BNCC e no CRUA em âmbito local.

No entanto, as escolas cívico-militares e militares nasceram a partir de apoios de partidos de centro como o PT. Segundo Tamwing (2023),

Em 2002, o senador representante do estado de Roraima, Mozarildo Cavalcanti (PPS), apresentou o projeto de Lei do Senado nº 211. O projeto consistia na autorização por parte do Poder Executivo a criar um Colégio Militar em Boa Vista – Capital do Estado de Roraima. O relator do projeto foi o senador Sebastião Viana, que, através do parecer 1.736/2004 e da Emenda nº 2- Plenário do Senado Federal, acrescentou no artigo 1º, a capital do Acre, Rio Branco, para receber um Colégio Militar, portanto, sendo favorável ao projeto. Em seu voto, Tião Viana (PT-AC) declarou que o projeto “é uma homenagem à juventude de Roraima, dando-lhe acesso a uma formação militar.”<sup>338</sup>

Ou seja, no Acre, uma figura importante do Partido dos Trabalhadores, ao contrário das acusações feitas dos políticos da extrema-direita, ajudou ao fomento de modelos de escolas tecnicistas e autoritárias desejadas pelos civis e militares de ambas as cidades citadas. Logo, a centro-esquerda e a política institucional deram sua contribuição e não se opuseram aos modelos de educação neoliberal e privatizante, que propõe a exclusão, culpabiliza e criminaliza estudantes e professores, dando pouco ou nenhum suporte às escolas públicas.

No Acre, a Frente Popular foi perdendo força e apoio eleitoral. Mas antes, o governo local vai se interessando pela militarização das escolas. É no ano de 2017 que ocorreu a publicação da Lei nº 3.362 que cria os “colégios militares estaduais”, seja de Ensino Fundamental e Médio (Tamwing, 2023). Na lei, a atuação dos recursos públicos e a quem tem o direito ao acesso é ambíguo. É um período que o Estado registra uma elevação dos níveis de violência, segundo o autor, de 85% entre os anos

<sup>337</sup> O CAMINHO DA PROSPERIDADE: Proposta de Plano de Governo. 2018. p. 46. (Proposta de Governo Jair Bolsonaro PSL).

<sup>338</sup> TAMWING, M. P. **A política educacional de implementação de escolas cívico-militares (ECIMS) no Estado do Acre**. Rio Branco: UFAC, 2023 (Dissertação de Mestrado). p. 115.

de 2016-2017. Assim, ajudou a conseguir apoio da sociedade civil, pois as escolas públicas estavam sendo alvos de violências, depredações e ameaças de invasões por conta dos confrontos entre as facções nos presídios locais. Junto a isso, o sentimento antipetista levou a formação de um bloco conservador e de extrema direita que venceu as eleições de 2018, elegendo Gladson de Lima Cameli (PP-AC) governador. Foi no Acre que o candidato Bolsonaro (PSL) conseguiu a maior votação proporcional, 77% dos votos, consolidando-se num Estado identificado com os valores conservadores e mesmo reacionários, como vimos no segundo capítulo em relação às hegemonias políticas de Guiomard Santos e Oscar Passos e os grupos ao seu redor que sempre estiveram nessa linha ideológica entre a direita conservadora e a extrema-direita. (Tamwing, 2023).

Apesar da derrota do petismo no Acre e do centro democrático, é no final da gestão de Tião Viana que se criam formalmente as primeiras escolas militares, sendo a Escola Wilson Barbosa a primeira delas. Ao longo da gestão petista, outras instituições do Estado passaram às mãos das administrações militares, dividindo com os civis, caso das cívico-militares. A escola cívico-militar, Prof. Aldaci Simões da Costa é construída do zero para atender aos anseios eleitores da cidade de Senador Guiomard. Outro ponto relevante é que essa cidade é um território apadrinhado da vice-governadora e evangélica Mailza Gomes (PP) (Tamwing, 2023).

Apesar da escola tentar mostrar um universo supostamente tecnocrático do ensino e cobrança por posturas moralizantes, o cotidiano da violência escolar e indisciplina ronda as suas dependências.

Sobre questões sociais observadas, a diretora relata que já houve casos de apreensão de cigarros, bebidas etc. Ela garante a proteção dos alunos dentro do ambiente escolar, mas não fora. A gestora destaca ainda que os alunos faccionados não geram problemas em termos comportamentais, pois há uma ética, eles não querem ser vistos. O problema ocorre mais com estudantes que são parentes de faccionados, pois, eles se sentem com poder. Por ser uma escola de ensino médio, não há muitos relatos de brigas e bullying. O maior problema é o uso de brinco e celulares em sala de aula. Na instituição pública, o aluno precisa aprender a administrar e ser protagonista, saber o momento de usar<sup>339</sup>.

Assim, o ambiente escolar é permeado pelos problemas sociais e econômicos da cidade. Senador Guiomard pode ser considerado uma das cidades

---

<sup>339</sup> TAMWING, *Op. Cit.* p. 143.

mais conservadoras do Acre. Além disso, por ser uma cidade pequena, a insegurança sempre foi um dos pontos centrais das conversas de alunos(as) durante as aulas, quando é mencionado os problemas de desigualdade social. Além disso, como a maioria das cidades acreanas e brasileiras, a infraestrutura e o saneamento básico quase não existem. Grande parte dos(as) alunos(as) são dependentes de assistência social e isso se utilizava para inclusive tentar evitar a evasão escolar. No entanto, nessa escola tem ao longo do ano uma forte evasão, reaparecendo alguns(mas) discentes nas proximidades das avaliações e nas buscas ativas por telefone: “O ensino médio tem uma evasão grande, inicialmente a instituição entra em contato pelo telefone, se não for possível, vão até o aluno, porém não vão com a viatura da polícia nos bairros onde há facções porque nesses locais impera a lei do silêncio”<sup>340</sup>. Outro ponto não percebido pelo autor para evasão, além de não entrarem na escola após a tolerância de 15 minutos – algo que ocorre normalmente na maioria das escolas no país, seja pública ou não, discentes que não se encaixam nos cortes de cabelos exigidos ficavam de fora da sala de aula, por conta do regimento interno que impunha modelos de corte específico<sup>341</sup>.

Outra dificuldade que amplia a evasão é a dependência do transporte escolar. Além do mais, grande parte dos discentes são provenientes da zona rural. Quando algum ônibus quebrava ou as chuvas torrenciais caíam nos períodos chuvosos, pelo menos metade das turmas ficava sem alunos, sendo impositivo a replicação das aulas da semana anterior, inviabilizando as sequências didáticas. Outra coisa importante: apesar da legislação eleitoral prever eleições de gestores, desde que a escola foi inaugurada em 2019 até 2024, todos os gestores dessa escola foram nomeados.

Apesar disso, a realidade escolar e a prática educativa seguem as tendências cotidianas das escolas públicas não militares. Boa parte de seus alunos(as) não vem de famílias militares e a escola Aldaci Simões até então era a única a ofertar o Ensino Médio nos dois turnos (matutino e vespertino).

Marcelo Tamwing (2023) teve acesso aos regimentos internos<sup>342</sup> e percebeu um currículo caracterizado pelo “desejado”, o “atual” e o “estratégico”. Em relação à

---

<sup>340</sup> TAMWING, *Op. Cit.* p. 144.

<sup>341</sup> Em 2025, sites locais noticiaram suposta denúncia de pais e responsáveis sobre a proibição na escola por conta de o cabelo estar ou não fora do padrão. Ver em: <https://encurtador.com.br/z6cnv>. Em razão disso, a escola não só confirmou o impedimento como reafirmou sobre o aviso aos responsáveis sobre o cumprimento das normas institucionais assinadas na matrícula.

<sup>342</sup> Apesar de ter lecionado em dois momentos na escola, mesmo pedindo o PPP da escola pessoalmente, jamais foi disponibilizado. Então trabalhei sem conhecer o regimento interno e as

escola Aldaci Simões não divergem em absolutamente nada ao PPP da escola cívico-militar 15 de junho. Segundo o autor, a proposta pedagógica segue:

o oferecimento de conhecimento historicamente construídos e o integral desenvolvimento do aluno; desenvolver atitudes críticos-reflexivas; valorizar manifestações artísticas, culturais e esportivas; desenvolver as relações interpessoais; e desenvolver atitudes, valores e hábitos saudáveis à vida em sociedade<sup>343</sup>.

É nesse paradoxismo que me apeguei no tempo de atuação docente: desenvolvimento das aulas buscando atitudes críticas-reflexivas, ao mesmo instante que a ideia do projeto político do governo federal era objetivado na destruição dos modelos pedagógico histórico-crítico, sócio-libertador e construtivista das bases educacionais. Enquanto o governo federal no período 2019-2023 pensava em expurgar modelos pedagógicos críticos-reflexivos, as escolas seguiam na prática adotando em seus regimentos os respectivos processos pedagógicos vistos no item anterior.

No entanto, no dia-dia da sala de aula e dos corredores, havia uma disputa de micropoderes pedagógicos: grupos de professores que adotavam o tecnicismo e mesmo o ensino tradicional; outros adotavam modelos construtivistas, histórico-crítico e mesmo sócio-libertador, a partir do momento que havia oportunidade de diálogos sobre as realidades locais, extremamente raros.

Como professor dessa instituição, tive dois modelos mentalizados olhando para a realidade dos(das) alunos(as). Nas matérias de Filosofia e os itinerários (1ª série e 2ª série) adotei posturas histórico-críticas, seguindo a linha pedagógica savianista, isso muito pela limitação do tempo, lecionando em pelo menos 17 turmas ao longo de 2023. Mas, na terceira série, utilizamos tanto modelos pedagógicos construtivistas, histórico-crítico e mesmo sócio-libertador nas discussões dialogadas, quando propusemos o desafio aos(as) discentes de fazer uma Revista Escolar.

É o resultado dessa atividade que surgiu a inspiração do produto pedagógico para o projeto de pesquisa de então. Ou seja, é desse saber produzido pelos alunos(as) da 3ª série do Ensino Médio que me inspirou a produzir uma “Revista Escolar” aos professores(as) sobre as memórias do golpe e da ditadura no Acre como produto paradidático.

---

diretrizes pedagógicas, usando somente as experiências e leituras feitas em tempos de estudante de graduação.

<sup>343</sup> TAMWING, p. 152.



**FIGURA 6** – Capa e o Editorial da Revista Escolar “Central do Acre: desenvolvendo seu lado crítico” produzidos pelos alunos(as) da 3ª série da Escola Estadual cívico-militar Prof. Aldaci Simões da Costa em 2023. Esses saberes estudantis foram a fonte inspirativa para produção do Produto Pedagógico **Ensino de História: as memórias dos autoritarismos, Golpe e a Ditadura no Acre** que veremos ao longo deste capítulo. **Fonte:** Jadson Bernardo, 2025.

Por outro lado, o autor quando analisou os documentos dessa escola percebeu que os objetivos buscados seguiam uma tendência canonizada que na prática, estava no meio de disputas, pois o modelo da escola militarizada deseja a prática cívica, dedicação, excelência, honestidade e respeito (Tamwing, 2023), seguindo as descrições contidas no CRUA. Apesar disso, situações de indisciplina, desrespeito aos profissionais, violência escolar estão presentes no dia-dia da instituição. Assim, a escola Aldaci Simões da Costa apesar de ser cívico-militar e ter sido pensado para um modelo pedagógico a ser copiado e despidido do senso crítico e reflexivo, não é tão diferente das realidades das escolas públicas,

marcadas pela violência e presença de materiais ilícitos como cigarros, estiletes para a prática de automutilação, casos de depressão, etc. Os estudantes passam por revistas diárias, assim como é feito em presídios. O PPP das escolas revelou um pouco mais do cotidiano da instituição, em especial, no Marco Atual, ao trazer um quadro de ocorrências mais comuns. O Regimento Escolar norteia as

ações praticadas no interior das escolas, legitimando as ações controversas que estimulam a competição e a vigilância constante<sup>344</sup>.

A escola Aldaci Simões é mais uma como as milhares de instituições escolares no Brasil que convivem dentro das crises que o próprio sistema neoliberal criou. Ela é filha dessa concepção onde estudantes e professores(as) são os únicos culpados pelos fracassos escolares. Da mesma forma, a estrutura escolar não difere das concepções de controle dos corpos e da disciplinarização. Para o olhar disciplinar, Michel Foucault asseverou que “a vigilância torna-se um operador econômico decisivo, na medida em que é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder de disciplinar”<sup>345</sup>. Vigiar é operar sobre o controle dos corpos e dos indivíduos sociais. Na escola, lidar com adolescentes e mesmo adultos no próprio contexto de violência faz com que a capacidade de vigiar amplie-se para além do olhar de um guarda ou vigilante ali existentes.

Indubitavelmente, os monitoramentos apresentados pela gestão cívico-militar se identificam com os princípios das ideologias de hierarquização social e vigilância, uma “das grandes ‘inovações’ técnicas do século XVIII (...)”<sup>346</sup>. Com o poder traduzido na figura da gestão escolar, que funciona como representação da autoridade máxima potencializada, os olhares sobre o sujeito social estão em constante vigilância não importando o local, pois se exige a disciplina e a sujeição às normas de um “poder que é em aparência ainda menos ‘corporal’ por ser mais sabiamente ‘físico’”<sup>347</sup>. Assim o território escolar também se representa pelo vigiar, tanto no espaço como no tempo.

Nesse segundo momento, faço o caminho do que foi a disciplina itinerária que lecionei e que serviu de inspiração para produção a partir de 2024 do projeto do mestrado profissional em Ensino de História.

Quando iniciou o ano letivo de 2023, fui remanejado da Escola 15 de junho para a Escola Aldaci Simões da Costa, algo até certo ponto normal, mas prejudicial ao professor e aos alunos(as) que não tem constância e continuidade do trabalho desenvolvido, algo que impede o aprofundamento dos saberes.

Quando foram oferecidas as matérias, neste caso filosofia e as disciplinas do “Novo”, agora “Velho” Ensino Médio, surgiu a oportunidade inicial de construir um

---

<sup>344</sup> TAMWING, p. 181.

<sup>345</sup> FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 147.

<sup>346</sup> FOUCAULT, 1987. *Op. Cit.* p. 148.

<sup>347</sup> FOUCAULT, *idem*.

projeto que abordassem não a definição de Democracia e Cidadania, que também lecionei na 2ª série, mas a “História e Democracia Brasileira”, olhando os fatos/acontecimentos ao longo do século XX e discutindo como esse passado atravessa e resvala no tempo presente.

Quando finalizei o projeto, remeti ele à coordenação. A coordenadora na reunião, quando fiz a justificação do projeto, argumentou que era um “assunto espinhoso”, principalmente se tratando de um período histórico marcado recentemente por uma tentativa de golpe de Estado em janeiro de 2023 e ser uma cidade onde as ideologias reacionárias se hegemonizaram. Ainda assim, apesar de sentir por parte da coordenadora a vontade de recomendar mudanças, respondi no sentido de dar continuidade, inclusive utilizando a BNCC como elemento para a construção dessas aulas. Ou seja, o meio de proteger-se de possíveis constrangimentos foi a utilização de conteúdos sudestinos já canonizados e inserir a questão da democracia no Acre. Na justificativa do projeto afirmei,

é uma proposta elaborada com a intenção de historicizar o processo democrático no Brasil desde os pilares mutativos da Proclamação da República, passando pela[s] mutações autoritárias e a denominada democracia liberal. É perceptível que a sociedade brasileira, incluindo a sociedade acriana, tem necessidade peremptória de reconhecer a si mesmo. Nesta matéria, além do processo democrático que inclui as eleições em vários momentos da história brasileira, o Estado do Acre será focado e tematizado. Logo existe, mesmo nos setores urbanos conscientes, um desconhecimento da História local e da democratização existente nestas bandas *localícias[locais]*<sup>348</sup>.

A construção da disciplina se inseriu no processo pedagógico que atravessa o processo histórico-crítico, partindo de uma questão central: o Brasil desde 1889 até os dias de hoje viveu um período marcadamente democrático? Para responder junto aos(as) discentes participantes da matéria foi necessário discorrer sobre a definição de democracia. A base do primeiro capítulo dessa dissertação quando englobamos a definição de democracia é influenciada pelas discussões realizadas dialogicamente na sala de aula. Para isso utilizei Ubaldo Ribeiro (1986) e a sua provocação inicial: “haverá democracia onde exista soberania popular efetivamente exercida”. Portanto,

O foco é que nossos alunos tenham consciência do que seja democracia através da nossa própria história. Desde já, o ponto de partida será: a democracia não é um regime perfeito e tem limites, mas

---

<sup>348</sup> ACRE. **História e Democracia Brasileira (1889-2023)**. Senador Guimard, 2023. (Projeto de Disciplina Itinerária). p. 01.

ainda é a única alternativa que a sociedade tem para desenvolver o espírito crítico e consciente do vosso papel na sociedade. Ao mesmo tempo, saber que pela própria democracia poder-se-á destruí-la e limitar todos os princípios e valores desenvolvidos e tão duramente alcançados<sup>349</sup>.

Partindo desse ponto, percebo que caí na ingenuidade de imaginar a perfeição onde coletivamente se constrói esse modelo de vida em comunidade. Mas a democracia é o que é, um processo histórico construído pela participação e fruto de confrontos e embates. Ao mesmo tempo, questionamos a quem “povo” se refere essa participação. Isso foi recorrente nas discussões durante a aula.

Já os objetivos do projeto foram os seguintes:

- Refletir sobre a democratização durante todo processo republicano;
- Compreender os processos eleitorais ao longo da história brasileira;
- Interpretar os fatos históricos a partir de estudos realizados sobre a democracia brasileira;
- Debater com os discentes o valor da democracia e os riscos das ditaduras;
- Relacionar os fatores internos e externos para a democracia brasileira.<sup>350</sup>

Para cumprir os objetivos foram utilizados os preceitos da pedagogia histórico-crítico: *I) Prática Social Inicial* – levantamento de conhecimentos prévios; *II) Problematização* – O que é a Democracia? Como participamos do processo democrático? *III) Instrumentalização* – exposição de textos complementares, filmes e documentários. *IV) Catarse* – Atividades escritas formal e mesmo informal após as aulas dialogadas. *V) Prática Social Final* – os(as) alunos(as) assumem posturas daquilo que foi aprendido. Nesse caso específico, alguns(mas) discentes quando queriam expor, tinham noção da temperatura política na cidade e respondiam nas conversas informais nos corredores, ou logo depois da aula, durante o intervalo, com mais liberdade. Dois alunos que aqui resguardo os nomes, em uma das últimas aulas, haviam comentado que estavam lendo textos teóricos e me questionaram, aguçando e mudando uma das aulas: “Se não houvesse golpe em 1964, como seria o Brasil entre 1964 até o presente?”. O professor e o pesquisador não têm capacidade de discutir o “se”, mas esse momento nos levou a “sonhar”, produzindo uma das aulas dialogadas com mais aprendizado, tanto para os discentes que participaram e

---

<sup>349</sup> *Idem*, 2023, p. 02.

<sup>350</sup> *Idem*, 2023, *idem*.

individualmente para mim. Do ponto de vista, da avaliação, além das atividades formal e informal, foram avaliados o interesse na colaboração.

Os conteúdos programados ao longo do ano letivo foram:

- *Como podemos definir democracia?*
- *O Brasil da Primeira República (1889-1929)*
- *Democracia ou ditadura*
- *A Era Vargas (1930-1945)*
- *Os brasileiros experimentam a democracia (1945-1964)*
- *A Ditadura civil-militar*
- *Brasil, a conquista da democracia*
- *História da democracia no Acre*

No entanto, nem sempre o professor vive de sabores, mas também de dissabores. Diferente do momento em que escrevo, onde temos sistematizados as aprendizagens, as documentações que citaremos neste capítulo, levando em consideração a importância da formação continuada e o próprio programa (ProfHistória), permitem pensar para as próximas turmas meios pedagógicos ainda mais instigantes e desafiadores, bem como o levantamento de novas documentações. Em 2023, a base documental foi bem reduzida. Por exemplo, os materiais sobre o Acre só foram possíveis de angariar por ter participado de pesquisas e estudos acerca do processo de formação do Acre e o Golpe e a ditadura de 1964 durante minha graduação.

Por outro lado, sobre os materiais didáticos existentes e disponíveis aos professores, os temas “golpe e ditadura” aparecem em poucas linhas, praticamente apagados. Em mãos eu tinha dois livros didáticos (em formato apostila): *Acre: uma história em construção (1985)*, publicado pelos professores Valdir de Oliveira Calixto, Josué Fernandes de Souza e José Dourado de Souza. A abordagem do livro, voltado para o 2º Grau (hoje Ensino Médio), se caracterizou pelo conteúdo denso sobre o Acre, mas apesar de tentar “romper” com os modelos tradicionais da historiografia oficial, se percebe as vinculações ideológicas envergonhadas. Na própria capa do livro, revela o caráter marxista da construção histórica percebido nas ausências e apagamentos do papel da mulher na história local, remetendo a uma história meramente masculina e das pessoas diluídas na classe. Os autores preconizam uma análise “pura” dos fatos, envolvendo os instrumentos da ciência social na dinâmica histórica local (Calixto; Souza; Souza, 1985).

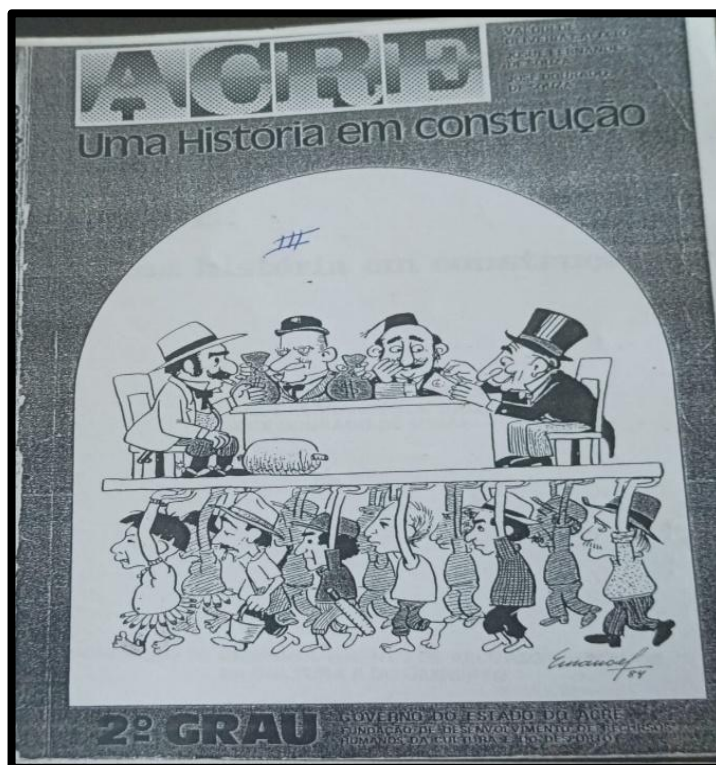


**FIGURA 7** – Capa de abertura do livro didático **Acre: uma história em construção** (1985). Fonte: Fotografia realizada pelo autor.

O momento da publicação deste LD no Acre, ocorreu num contexto final da ditadura civil-militar no Brasil e abertura política, quando no Acre havia no governo estadual um governador de oposição eleito pelo PMDB. Esse é considerado o primeiro LD sobre a História do Acre.

O livro é dividido em dez *Unidades Temáticas*. Sobre especificamente a questão do *Golpe* e *Ditadura*, quando observamos o *sumário*, não identificamos o elemento conceitual tratado na *Unidade IX – Evolução Política do Acre*. Os perigos e os medos, ainda estavam presentes, pois no subtópico 6. *O Movimento Militar de 1964: a deposição do primeiro governador constitucional do Acre*, notamos o silêncio das violências ocorridas na disputa eleitoral local, ficando somente aludidos os vícios de poderes através da costumeira “fraude eleitoral”. No item seguinte do livro ele se destaca pela sudestinidade da renúncia de Jânio Quadros à deposição de João Goulart. Em nenhum momento os autores trabalharam com ideias objetivas sobre 1964 como um golpe de Estado, deixando no título o termo *Movimento Militar*, comumente empregados pelas classes políticas, sociedade civil e outros conservadores que apoiaram o golpe e a ditadura.

Se observarmos o significado etimológico de *Movimento* no sentido político, é descrito como “denominação de certos grupos políticos”. Circulação, agitação

produzida por uma multidão de pessoas e veículos que se move em diferentes sentidos”<sup>351</sup>; e no Dicionário Aurélio é “processo de mudança ou alteração das relações internas e externas de um sistema”<sup>352</sup>. De tal modo, o livro, segundo Francisca Janaína Souza (2024) tem uma linguagem branda em relação ao golpe e à ditadura civil-militar, utilizando uma linguagem envergonhada: “Governo militar autoritário”; “Governo Militar”; “Regime Militar”. Somente em um momento aparece denúncia dos autoritarismos quando se diz que “inúmeros líderes políticos, estudantis e sindicais foram encarcerados, torturados e mortos”<sup>353</sup>. No âmbito do golpe no Acre, só se identifica uma única vez a utilização da terminologia “golpe”, aludido no trecho abaixo:

Poucos meses após o golpe, o comandante da 4ª Companhia de Fronteira, sediada em Rio Branco, Capitão do Exército Edgar Pedreira de Cerqueira Filho, colocou seus soldados na rua e intimidou a Assembleia Legislativa. Em seguida subiu a rampa do Palácio Rio Branco e depôs José Augusto, obrigando-o a assinar a renúncia. Este ato de violência comoveu todo o Acre. Desrespeitada a Assembléia, Cerqueira ocupou o cargo indevidamente. José Augusto foi preso, julgado e condenado. Morreu pobre, em 1971, num hospital do Rio de Janeiro<sup>354</sup>.

Mesmo nas atividades listadas, as categorias conceituais empregadas para assimilação, análise, letramento e interpretações de conteúdo, os autores voltam a empregar o termo “Movimento Militar” de 1964. Apesar disso, os autores no meio de incertezas, medos, apreensões da abertura democrática, para evitar uma alta exposição que levassem aos constrangimentos maiores, como prisões, violências e o desemprego, acabaram sendo forçados a não utilizar categorias conceituais hoje consolidadas na historiografia e em parte tabu na sociedade civil.

Outro livro sobre é, *História do Acre: Novos Temas, nova abordagem* (2005) de autoria de Carlos Alberto Alves de Souza que apresenta o livro como portador de “questões novas acerca da História do Acre”. Diz se distanciar da historiografia tradicional e positivista ao se aproximar da História Social e trazendo como “inovação” temas “malditos” pela historiografia até então. Na estrutura do texto, intitulados “orientações do autor”, ele definiu as questões didático-pedagógica em: a) Exercício

<sup>351</sup> Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo: Nova Cultural, 1992. p. 769.

<sup>352</sup> FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 4.ed. Curitiba: Positivo, 2009. p. 1367.

<sup>353</sup> CALIXTO; SOUZA; SOUZA, 1985. *Op. Cit.* p. 187.

<sup>354</sup> CALIXTO; SOUZA; SOUZA, *Idem*.

de Aprendizagem; b) Atividades Extras; c) Leitura Complementar denominado “Varadouros do Conhecimento”; d) Documento Histórico: “uma representação do vivido”; e) Cadernos de Exercícios; e, i) proibições de reprodução e cópia (pirataria). (Souza, 2005).

No entanto, o LD, reimpresso em quatro edições, traz abordagens genéricas da História local. É constituído por vinte capítulos, com características conteudistas, temas confusos, sem nexos e muito fragmentados. Para Francisca Janaína Souza, “do ponto de vista gráfico, a falta de cor e os textos com letras pequenas desmotiva até professores que vez ou outra o utilizam como referência”<sup>355</sup>. Para Gerson Albuquerque (2015), o livro foi construído sob bases contraditórias: uma obra historicista, didaticamente tecnicista, sem qualquer nível de compreensão com os novos temas, ou a “história das margens”. Para ele, o livro de Souza é um amontoado de fatos desconectados, reducionistas, a-históricos e anacrônicos. Logo, o “novo” é necessariamente identificado pela fragmentação dos temas locais.

Outro dado importante é a continuidade das categorias conceituais empregadas pela cultura branca: o “índio” ao invés das comunidades ou povos indígenas. As mulheres são delimitadas como meras “trabalhadoras da floresta” e as resistências e opressões desconexas dos temas conceituais e temporais. Quanto ao golpe de 1964 e a ditadura civil-militar, o autor abarcou não só a redução, mas elencou o esquecimento. O golpe, que poderia ter aparecido como um capítulo à parte, aparece em um pequeno item descritivo e sem problematizações no *subitem* 349, com dois parágrafos descritivos, subordinando-se aos acontecimentos *sudestecentrista*.

O mais importante para o autor são as listas de governadores num método cronológico e tradicional de memorização histórica. Assim, “é possível dizer que os LDs de história do Acre em questão, apesar de se posicionarem como críticos do golpe e da ‘ditadura militar’ (Civil-Militar), apresentam contradições em suas narrativas, principalmente quando tratam sobre estes eventos no Acre. Lendo-os, fica a impressão inicial de que a ditadura só existiu no auge do golpe militar de 1964”<sup>356</sup>. Em suma, os livros didáticos voltados à História do Acre são análises tradicionais e tecnicistas. Não se encontram vestígios de problematizações críticas sobre o golpe e a ditadura, construída no imaginário acreano como um evento distante e das grandes cidades. E tais situações estão reproduzidos no currículo escolar do Acre que partem do princípio de que não houve ditadura civil-militar; onde os movimentos sociais no

---

<sup>355</sup> SOUZA, 2024. *Op. Cit.* p. 67.

<sup>356</sup> SOUZA, p. 68.

Acre estão ligados genericamente aos “espíritos autonomistas”, como se Wilson Pinheiro e Chico Mendes viessem das mesmas paragens de Guimard dos Santos e Oscar Passos, quando o sentido é o contrário.

Há marcadas ausências de outros segmentos sociais, de estudantes, de movimentos de negros, mulheres e indígenas que se opuseram contra os governos civis-militares no Acre. Portanto, quando utilizadas tais obras e um currículo oficial de matriz sudestina, tais sujeitos históricos e os movimentos sociais vistos perante as novas gerações tendem a ser apagados, ocultados ou minorizados com consequências de movimentos externos. Em grande medida são esses os livros disponíveis, dificultando localizar e construir um conteúdo sobre particularidades do golpe, ditadura e os processos de democratização no Acre.

Logo, é por essa necessidade, marcada pela ausência e apagamento que explique as dificuldades da qual se encontra a democracia brasileira e acreana em específico, que procuramos a construção da Sequência Didática e a produção de um produto (a Revista Escolar) como um gênero textual que gere curiosidade e aprendizados, bem como ser construído pelos(as) estudantes, tendo em mãos as documentações que vamos destacar no próximo item.

Portanto, graças aos saberes dos(as) alunos(as), as suas criticidades e até mesmo as resistências, o ponto chave para a construção dessa Sequência, bem como de um material a ser utilizado pelos(as) professores(as), se busca conscientizar sobre a importância do Estado Democrático de Direito e condenar aventuras autoritárias, permitindo que os(as) discentes pelo menos saibam dos riscos em caso de implantação de um regime contrário as liberdades e aos direitos fundamentais.

### **3.2 - Reflexões críticas das fontes históricas sobre o golpe e ditadura civil-militar no Acre como objetos de conhecimento pedagógico**

As fontes históricas se caracterizam por serem os únicos rastilhos deixados pelo passado, porque esse mesmo passado já não existe mais, jamais será verificado tal como aconteceu. É tão somente uma brisa, uma fagulha, deixada pelos objetos que se tornam históricos (Ankersmit, 2016). Para Veyne (1998), se trata de uma disputa e luta pela “verdade”, principalmente se levarmos em consideração o tempo presente e das buscas de uma dada “verdade” que é sempre incompleta. Para esse

historiador, as fontes históricas não são elementos de fácil diálogo, carregam a necessidade de experiência do vivido e das ameaças.

No entanto, no avançar do século XXI, com os avanços das tecnologias e seus usos para o falseamento da realidade e abordagem rasa e ideologizada da história, levaram para o Ensino de História problemas que nos colocam em um mar de incertezas diante das contra-narrativas, dos esquecimentos, dos apagamentos e dos silêncios sobre o passado. Temos uma sociedade marcada pelo presenteísmo constante, algo já assinalado por Eric Hobsbawm e ratificado por Maria Janotti (2019). Para essa autora, “o esquecimento é uma arma poderosa nesse movimento que, não ingenuamente, promove pela mídia internacional espetáculos regionais – originalmente fruto de reações à cultura dominante – tornando-os produtos consumíveis [...]”. Além do mais produz para a sociedade civil, “[...] um conjunto de discursos dominados por improbabilidades, inverdades, versões e memórias”<sup>357</sup>.

Assim, a política e o passado público significam para a juventude estudantil sinônimo de trabalhos fora de moda e sem graça. Para Janotti, a história política foi abandonada pela geração dos *Analles*, no entanto, ela retorna com as marcas e contradições delas originadas na sociedade, cultura, economia, autoritarismos, etc. Portanto, eventos de curta, média e longa duração como os registros do cotidiano das decisões políticas, os golpes de Estado, mudanças de governos, regimes políticos, sistemas jurídicos, ideologias das formações políticas, etc. conseguiram espaço junto aos historiadores(as) e professores(as) (Janotti, 2019). A História política se entrecruza para com a História do Tempo presente e a História Imediata, pois analisados também o espectro político entre presente-passado, se concatenam, porque:

Devemos admitir que um sentido maior deve orientar nossa prática no rumo da sociedade democrática e que este dificilmente se realizará se abandonarmos o estudo do passado público. Compreender a pluralidade de nossas culturas e toda a abrangência da história dos oprimidos passa pela constatação de que o imaginário político brasileiro não é algo efêmero e suas representações estão arraigadas profundamente nas raízes da cultura [...] <sup>358</sup>.

---

<sup>357</sup> JANOTTI, M. L. M. História, Política e Ensino. pp. 42-52. In: BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2019. p. 43.

<sup>358</sup> JANOTTI, 2019. *Op. Cit.* p. 52.

Dentro dessas construções históricas, a história política sobre o golpe e a ditadura se inserem numa categoria concatenada. Não estão separados e fragmentados, mas inseridos nas construções dialéticas. Não podem estar conjugados; há distâncias acadêmicas ou as “relativizações” conceituais. Tais distâncias da História política, com as construções culturais, raciais, econômicas, podem ser hoje evidenciadas pela:

[...] indiferença que se nota atualmente pela vida política de nosso país esteja relacionado ao desprezo do passado de nossa vida pública institucional, obscurecido pela prioridade da atualidade cotidiana. Sem um conhecimento sólido do passado, voltado para a ação e para a participação democrática, somos levados à ignorância e à omissão que permitem total liberdade aos detentores do poder<sup>359</sup>.

Para construções de fontes e a sua apropriação pelo(a) professor(a), é necessário a discussão e entendimento sobre os livros, materiais e documentos, construindo possibilidades de trazer essas evidências mediadoras do passado, costurando explicações e percebendo nos pequenos fragmentos desses documentos históricos, as contradições dela derivadas e as suas possibilidades no Ensino de História. Por exemplo, os livros didáticos produzidos sobre o Acre são extremamente deficientes quando pensados para abordagens críticas e que incorporem temas sensíveis e de grupos sociais que historicamente foram silenciados e subalternizados.

Circe Bittencourt (2011) também nos traz múltiplas concepções possíveis sobre outras fontes históricas que podem ser utilizadas como materiais didáticos. Os materiais didáticos são instrumentos bases do trabalho docente. Ele é o mediador utilizado frequentemente nas aulas e revela suas limitações e relações: a concepção de material didático; as relações entre produção didática e indústria cultural; e os usos dos materiais didáticos. Por um lado, o livro pode ser informativo, e do outro, um documento.

Temos também outros *suportes informativos*, elementos de formação e comunicação específica da matéria ou disciplina: livros, cadernos didáticos, CDs, DVDs (pen-drives e conteúdos nas nuvens, etc.), produção de vídeos educativos, etc., delineadores de vocabulários específicos, formatação e outras adaptações para o público escolar. Cabe citar ainda os *Documentos*, que são materiais didáticos readaptados à realidade escolar ou de qualquer instituição. Exemplos: leis, contos, filmes, músicas, documentários, cartas, etc., não produzidos pela indústria cultural e

---

<sup>359</sup> *Idem, Ibid.*

se transformam em excelente ferramenta de trabalho docente. Por fim, a própria *criação de material didático*, onde alunos(as) produzem textos, redações, relatórios, jogos, esquemas e maquetes, influenciando-os no desenvolvimento da aprendizagem (Bittencourt, 2011).

Outra possibilidade são os usos de documentos históricos pelos(as) professores(as). Para a autora deveria ser hábito constante. Na experiência da professora Janaína Souza (2024) a sua percepção de ausência dos usos didáticos desses documentos é chamativo no seu trabalho. Ao docente, a seleção deve obedecer aos objetivos de aprendizagem. Não podemos simplesmente escolher textos, imagens, etc., sem observar que tipo de vocabulário e mesmo transformá-lo num texto claro e objetivo. O(a) aluno(a), diferentemente do(a) historiador(a), não tem domínio conceitual, está em processo de conhecer a história. Então como escolher? (Bittencourt, 2011). Todo texto tem um embasamento de documentos e o objetivo que tal instrumento proporciona é: a) a ilustração; b) a fonte de informação; c) a introdução, d) a “situação-problema”. Não devemos usar vocabulário complexo e atenção no tempo de aula. Além disso, os textos devem ter poucas linhas. (Bittencourt, 2011). Ela argumenta que o(a) professor(a) deve conhecer tanto os passos da análise de documentos pelo(a) historiador(a), bem como utilizá-lo no processo de seleção para interpretá-lo e adequar as especificidades da sala de aula.

Então, algumas questões devem ser constantemente questionadas: a) sobre a existência em si do documento [isto é, a definição de documento, o sentido procurado, a existência e contextualização]; b) sobre o significado do documento enquanto objeto [como, por quê, por quem, quando, quais as relações do documento ao tema, ao conteúdo ou assunto]; c) sobre o significado do documento como sujeito [quem fala, porque falou, ou escreveu; qual a importância na transformação da memória; as intencionalidades e seus sentidos nos atos do poder]; d) Saber distinguir um documento [dos monumentos às fontes consagradas pelo poder, memórias, etc.]; e) As linguagens devem ser adaptadas se forem utilizadas, porque o documento não é um instrumento didático; f) Que tipo de documentos são utilizados: imagens; escritos; materiais visuais ou audiovisuais?; g) A análise e comentário na sala de aula ou no preparo, seguir-se-á: I) a descrição do documento e suas informações; II) a mobilização dos alunos via conhecimento prévio; III) explicar, associando o documento aos conteúdos e assuntos de aulas anteriores; IV) situar o documento ao contexto e a relação de quem escreveu; V) explorar a definição e principais

características; e VI) o interesse final, a crítica; e finalizando, h) Quais os instrumentos documentais a serem explorados? (Bittencourt, 2011).

Para tanto, nesse subitem descrevo alguns documentos (fontes históricas) que podem servir como aporte para a construção de materiais didáticos e possíveis de serem utilizados e transpostos didaticamente na atuação do(a) docente de História nos temas relacionadas ao golpe de 1964 no Acre e a ditadura civil-militar, visando uma proposta pedagógico-metodológica no/do Ensino de História (Ensino Fundamental e Médio).

- *Brava Gente Acreana (2009-2010)*

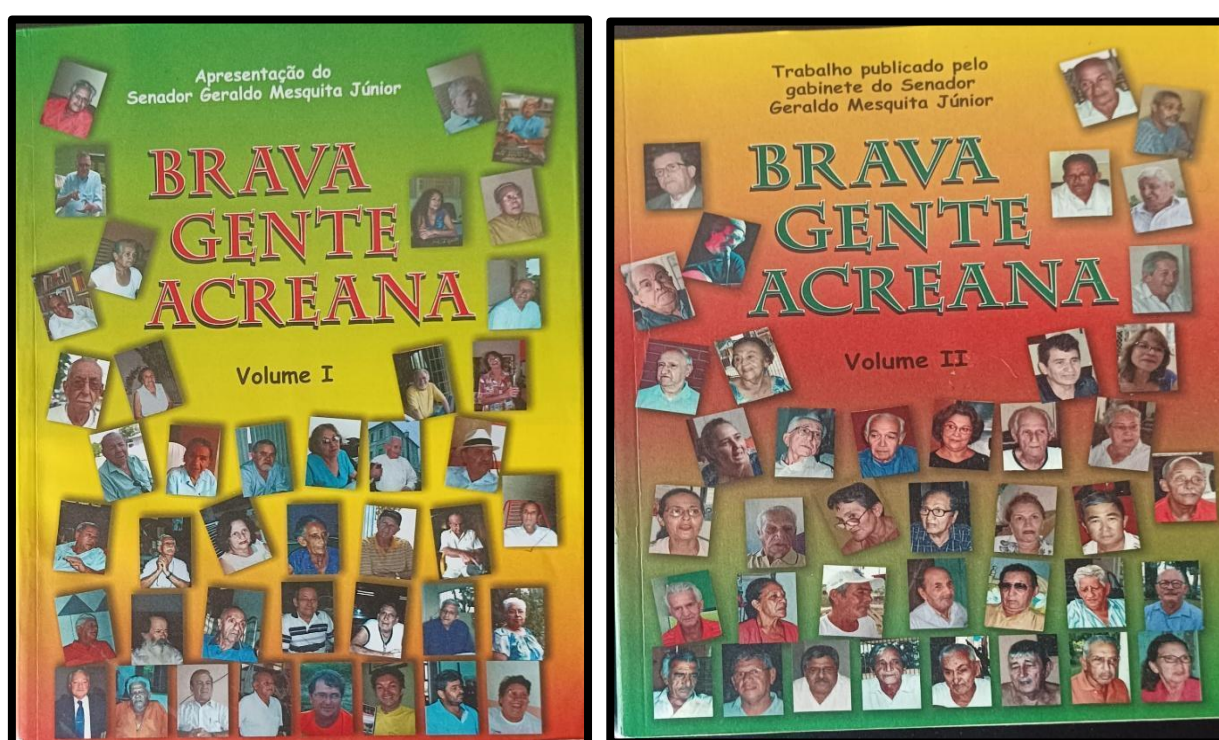


**FIGURA 8** – Capas dos volumes I e II de **Brava Gente Acreana**, livro celebrativo com testemunhos de 81 entrevistados sobre suas experiências e vivências. **Fonte:** Fotografia realizada pelo autor.

Foram dois volumes publicados pelo gabinete do então senador Geraldo Mesquita Júnior (PSB-PMDB, 2003/2011). Publicados nos anos de 2009 e 2010, os livros são uma excelente oportunidade de uso pelos(as) professores(as) da Educação Básica. A obra pode ser problematizada por docentes, ou mesmo uma ocasião de discentes terem acessos aos testemunhos dados pelas pessoas entrevistadas. São fragmentos dos imaginários vividos e experienciados de pessoas, moradoras de cidades do Acre: seringueiros, mulheres, políticos, esportistas, intelectuais, juízes, militares, etc. No entanto, seguiu uma tendência “romantizada” e “canonizada”, onde

se percebe os imaginários consolidados sobre a História do Acre; sendo mesmo assim um ensejo para questionamentos, limitações e silêncios.

A crítica a ser feita ao livro é a ausência de pessoas das onipresentes comunidades indígenas existentes em todo estado. Por outro lado, as mulheres aparecem em cena, ora como donas de casa, ora como lideranças políticas, comerciantes, seringueiras, que vivenciaram experiências “doces”, ora “azedas”, ora “agridoces”. Testemunhos e memórias intencionais e fragmentadas estão destacadas nos dois volumes do livro, onde cada capítulo tem uma personagem e um universo de narrativas sobre vivências e imaginários do que seja ou tenha sido o Acre.

No total foram entrevistadas 81 pessoas de várias partes do Acre. Acerca de temáticas que tocam em assuntos como golpe de 1964 no Acre, ditadura, autoritarismos e perseguições políticas, foram 18 entrevistas que fazem menção a esses fatos/acontecimentos. Além disso, muitos desses relatos descritos, analisados e interpretados neste capítulo, apresentam o universo político de violências, personalismos, clientelismos e doses contraditórias do processo democrático acreano. As categorias conceituais se misturam quando analisados as entrevistas por entrevistas em que cada pessoa fala sobre “golpe”, “ditadura militar”, “revolução de 64”, “movimento militar”, “regime militar” e outros termos quando interpretados os lugares e os territórios vividos pelas pessoas depoentes, trazendo momentos de constrangimentos, apoios envergonhados, justificativas tardias, sofrimentos e humilhações. Nessa obra celebrativa, por exemplo, a figura do Capitão Cerqueira foi comentada por pelo menos 10 dos(as) 81 entrevistados(as). Esses depoimentos estão disponibilizados através do *Google Drive* pelos links a seguir:

#### Links de acesso aos testemunhos sobre o golpe e a ditadura no Acre

| Livro                          | Link de acesso ( <i>Google Drive</i> )                                        |
|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Brava Gente Acreana, Volume 1. | <a href="https://encurtador.com.br/hiSR2">https://encurtador.com.br/hiSR2</a> |
| Brava Gente Acreana, Volume 2  | <a href="https://encurtador.com.br/aF6Ot">https://encurtador.com.br/aF6Ot</a> |

No **Volume I** selecionamos o político arenista Omar Sabino de Paula e o sociólogo Hélio Khoury. No **Volume II** temos as seguintes pessoas: André Dantas; Alício Dantas; Aristacho de Melo; Dercy Teles; Dr. Montenegro; Francisco Nogueira; Francisco Moura; Gerardo Farias; Iolanda Lima; Jarbas Passarinho; João Borborema;

João Fecury Chalub; José Higino; Luís Vieira; Maria Lúcia; Mazinho; Nabor Júnior; Pedro Veras.

- *Acervo José Augusto* – Museu Universitário da Ufac

Importante acervo sobre o processo de elevação do Acre a Estado, das primeiras eleições democráticas, da deposição do primeiro chefe do executivo acreano, além de uma abrangência documental importante tanto para pesquisadores(as) da área de humanas, especialmente vinculados à pesquisa histórica. O *Fundo Documental de José Augusto de Araújo* foi uma doação da família Araújo a sociedade acreana e encontra-se sob guarda da Universidade Federal do Acre. Alunos(as), professores(as) e pesquisadores(as), entrando em contato com o Museu Universitário da UFAC, no setor de Coleção de documentos históricos (orais, escritos, imagéticos), onde funcionava o antigo CDIH (Centro de Documentação e Informação Histórica), podem ter acesso às fontes digitalizadas doadas, pois necessitam de autorização da instituição para o uso. É um fundo documental de acesso aberto ao público e trata da trajetória política de José Augusto de Araújo, tendo a temporalidade delimitada entre 1910-1982. Segundo o catálogo deste Fundo Documental, os assuntos disponíveis para estudo atendem: - Biografia; - Trajetória Política de José Augusto; - As eleições de 1962 no Acre; - O governo José Augusto (1963/1964); - O golpe militar no Acre; - Partidos políticos no Acre. Os conteúdos documentais estão assim identificados e quantificados em:

01 artigo, 01 Bula papal; 03 abaixo assinados; 01 cartão de apresentação; 01 convite; 03 documentos judiciais; 06 discursos políticos; 05 peças de propaganda política; 05 projetos técnicos; 03 documentos partidários; 02 documentos pessoais; 02 envelopes de correspondências; 25 correspondências oficiais; 02 documentos pessoais; 38 correspondências particulares; 24 telegramas; 04 certificados/diplomas; 04 atestados médicos; 04 revistas; 01 separata; 01 livro de poesias; 09 Diários Oficiais; 19 jornais, no todo e em partes; 01 caneta; 01 faixa governamental; 03 cópias dos boletins escolares do colégio acreano, 01 cópia do registro de nascimento e 188 fotografias em preto e branco. Ao todo são 188 fotografias: uma colorida e o restante em preto-e-branco: 17 pré-governo; 05 da campanha de governador; 36 da posse de governador; 79 do período de mandato; 08 do período pós-renúncia e 04, outros tipos de fotos<sup>360</sup>.

---

<sup>360</sup> UFAC. Museu Universitário. **Fundo Documental de José Augusto de Araújo** (doador pela Família Araújo). Catálogo. p. 04.

Com exceção da faixa governamental, canetas e dois envelopes vazios (são artefatos físicos), o restante foi digitalizado. Outro ponto de atenção são as catalogações em *códigos alfanuméricos* (JA000); quando se trata de um mesmo documento, adiciona-se as letras (JA001; JA001a; JA001b, etc.). Quanto a *cronologia*, *adota-se o modelo* DD/MM/AA. E quando as datas são incompletas, são acompanhadas por sinais de interrogação ou os sinais +- (mais/menos), significando data provável ou indefinida e quando ausentes aparecem as iniciais SD (sem data). Tudo isso está detalhado no referido Fundo documental, acondicionado em sete caixas-arquivos. Em suma, o(a) professor(a) pode pelo catálogo, pesquisar e selecionar que tipos de documentos podem ser empregados para tratar das temáticas a serem trabalhadas em sala de aula. Abaixo, disponibilizo o link para acesso ao catálogo e ao acervo de fotografias deste Fundo Documental:

#### Links de Acesso aos documentos históricos (Catálogo e fotografias)

|                     |                                                                               |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Acervo José Augusto | <a href="https://encurtador.com.br/R2TyD">https://encurtador.com.br/R2TyD</a> |
|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------|

- *IPM (Inquérito Policial Militar) – Processo de Inquérito contra José Augusto de 1964-1969*

Um documento importante pode ser trabalhado na sala de aula, inclusive para perceber de forma comparativa as práticas violentas por parte do regime ditatorial. O Inquérito Policial Militar adentra nesse rol de procedimentos violadores da liberdade democrática, as garantias jurídicas que caracterizam a mudança de regime: da democracia à ditadura.

O documento que trata da acusação contra José Augusto e outros de serem “comunistas” pelos golpistas em maio de 1964 é uma excelente oportunidade de os/as alunos(as) terem contato com essa documentação jurídica e seu contexto de produção. Aureo Ribeiro Vieira da Silva (2024) definiu o IPM como a apuração de crimes e delitos dentro da esfera militar. Para o autor, hoje o IPM, [...] é conduzido pela Polícia Judiciária Militar, que não pode, em sua atividade investigativa, deixar de observar os princípios constitucionais. Se assim não proceder, trilhará a ilegalidade e insurgir-se-á contra os princípios fundantes do Estado de Direito<sup>361</sup>. Ou seja, a função é: a) apuração de crimes militares; b) cumprimentos de mandados de prisão pela

<sup>361</sup> SILVA, A. R. V. **Inquérito Policial Militar: reflexões sobre seus principais aspectos e sua constitucionalidade**. Revista do Ministério Público Militar, nº44, nov, 2024. p. 375.

Justiça Militar; c) representação judiciária sobre prisão preventiva e insanidade mental do indiciado; d) questões técnicas (pesquisa e exames) necessários ao inquérito. É regido ainda pelo Código de Processo Penal Militar de 1969 e adaptado e subordinado à necessidade da Constituição Federal de 1988.

Em 1964, antes da própria regulamentação de um Código de Processo Penal Militar, os golpistas em vias de perseguição aos civis baixaram a Portaria nº 01 de 14 de abril de 1964, afirmando nos seus dizeres que todos “defendiam a institucionalidade democrática” e que a emergência do IPM era para “apurar fatos e as devidas responsabilidades de todos aqueles que, no país, tenham desenvolvido ou ainda estejam desenvolvendo atividades capituláveis nas Leis que definem os crimes militares e os crimes contra o Estado e a Ordem Política e Social”<sup>362</sup>.

Então diferente do tempo presente, onde o IPM investiga crimes praticados por autoridades militares, os próceres do golpe de 1964 consideraram passíveis investigáveis todos(as) considerados(as): a) indivíduos e grupos subversivos (atividades capituláveis nas Leis que definem os crimes militares e os crimes contra o Estado e a Ordem Política e Social); e, b) Bases ideológicas contra o “Regime Democrático”, ou seja, a ditadura recém implantada. Isso abriu a brecha para que todos os civis que exerciam atividades políticas, e principalmente ligados ao PTB, PSB e parte do PSD, fossem alvos de investigações e prisões por exercerem atividades políticas não compatíveis com a ideologia dos golpistas de 1964. No Acre, o IPM foi aberto antes mesmo de ter sido baixada a portaria que o oficializou. No dia 09 de abril de 1964 o IPM local foi remetido pelo Capitão Raimundo Nonato Gomes Filho ao Tenente Thales da Paz Monteiro de Castro, em que se dizia:

Tendo o Exmº Sr. General Comandante do Grupamento de Fronteira, determinado pelo rádio nº 76/E2, de 8 Abr, a instauração de inquérito policial-militar sobre o fato constante do rádio 13 S/2, de 8 Abr 64, desta Cia, determino que, com possível urgência, seja instaurado o devido inquérito, delegando-vos para esse fim, as atribuições policiais que me competem<sup>363</sup>.

Nesse inquérito foram indiciados: Hélio César Khoury; Ariosto Pires Miguéis; Demóstenes Coelho de Moura; Aderbal Maximiano Caetano Correa; Lourival Messias do Nascimento; João Moreira de Alencar (João Borborema); Guillardito Geraldo

---

<sup>362</sup> BRASIL. Portaria nº 1, de 14 de abril de 1964. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/gqsVg>> acesso fev. 2025.

<sup>363</sup> IPM – Inquérito Policial Militar, 1964. p. 15.

Gonçalves; e, José Augusto de Araújo. Na conclusão do IPM os investigados são acusados de “tentativa de comunização” do Estado e que o novo regime dar fim às organizações e entidades como “Ligas Camponesas do Estado do Acre”; “Movimentos dos Trabalhadores Rurais de Rio Branco” e o “Movimento de Cultura Popular”. Eram grupos e movimentos da sociedade civil que faziam parte do escopo democrático e próximos ao governador José Augusto, que ainda tentou apelar ao governo federal, através do Conselho de Segurança Nacional.

Nessa sua apelação José Augusto de Araújo<sup>364</sup> mencionou o processo (IPM), mas procurou como última oportunidade meios de “pacificar” e “harmonizar” as forças políticas locais. Descreveu a sua situação de saúde; citou as disputas partidárias locais e os adversários ambicionando o poder; denunciou o Tenente Thales Monteiro de Castro de tentativa de arrolar e configurar o seu nome como réu. Também, pediu por intermédio de um telegrama a sugestão de um sucessor militar de confiança para assumir o governo do Estado, algo que não encontrou atendido. A última sugestão ao Conselho de Segurança: o apelo para verificar a conduta do capitão Edgar Cerqueira e autorização de fiscalizar entregas programadas de materiais vindo em “quatro navios fretados”<sup>365</sup> de insumos e materiais comprados pelo seu governo.

No meio tempo recebeu, às 21 horas do dia 8 de maio, a visita do capitão Raimundo Gomes Filho para ameaçá-lo, caso não apresentasse “renúncia”, com a tomada do Palácio Rio Branco pela força e que obrigaria a ALEAC a eleger Edgar Cerqueira. De fato, José Augusto assinou a “renúncia”, não sugeriu o sucessor e houve uma tomada autoritária do Capitão Cerqueira da ALEAC pela noite para impor sua candidatura indireta ao cargo de governador. O IPM, quando chegou à promotoria da 8ª Região Militar identificou irregularidades no processo como: a) a não existência de provas materiais; e, b) indícios dos acusados em promoção a mudança da ordem política e social vigente. O promotor à época, Luiz Carlos Valle Nogueira, apontava a incompetência do Tribunal de julgar tal inquérito<sup>366</sup>. Sabe-se que o IPM foi reaberto na gestão do governador-ditador Jorge Kalume, como meio de coibir e perseguir opositores.

---

<sup>364</sup> ARQUIVO NACIONAL. **Dados sobre o governador do Estado do Acre José Augusto de Araújo**, 1964. Código de Referência (acesso): BR DFANBSB AAJ.0.IPM.17.

<sup>365</sup> ARQUIVO NACIONAL, 1964. pp. 4-16.

<sup>366</sup> IPM, p. 193-194.

*Sugestões para aula(s):* a) trabalho dinâmico, criando um julgamento a partir de trechos do processo e comparar as legislações da época do golpe com as atuais, destacando os direitos políticos e dos cidadãos; b) Trabalhos em grupos onde possam fazer um levantamento sobre o que é um IPM no regime democrático e debater comparações e incoerências do processo em 1964 como a liberdade de expressão, liberdade política, liberdade de opinião, etc.; e, c) Exposição sobre o documento e pedir uma produção textual, observando as capacidades e habilidades discentes sobre a democracia, a liberdade de expressão e ameaça à democracia, pedindo para fazer uma comparação entre o presente e o passado. O documento está disponível através do *Google Drive* pelo link:

### Links de acesso – Processo José Augusto (IPM e TJ)

|                                  |                                                                               |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Processo José Augusto – IPM e TJ | <a href="https://encurtador.com.br/OS30m">https://encurtador.com.br/OS30m</a> |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|

#### • O jornal *Varadouro* –

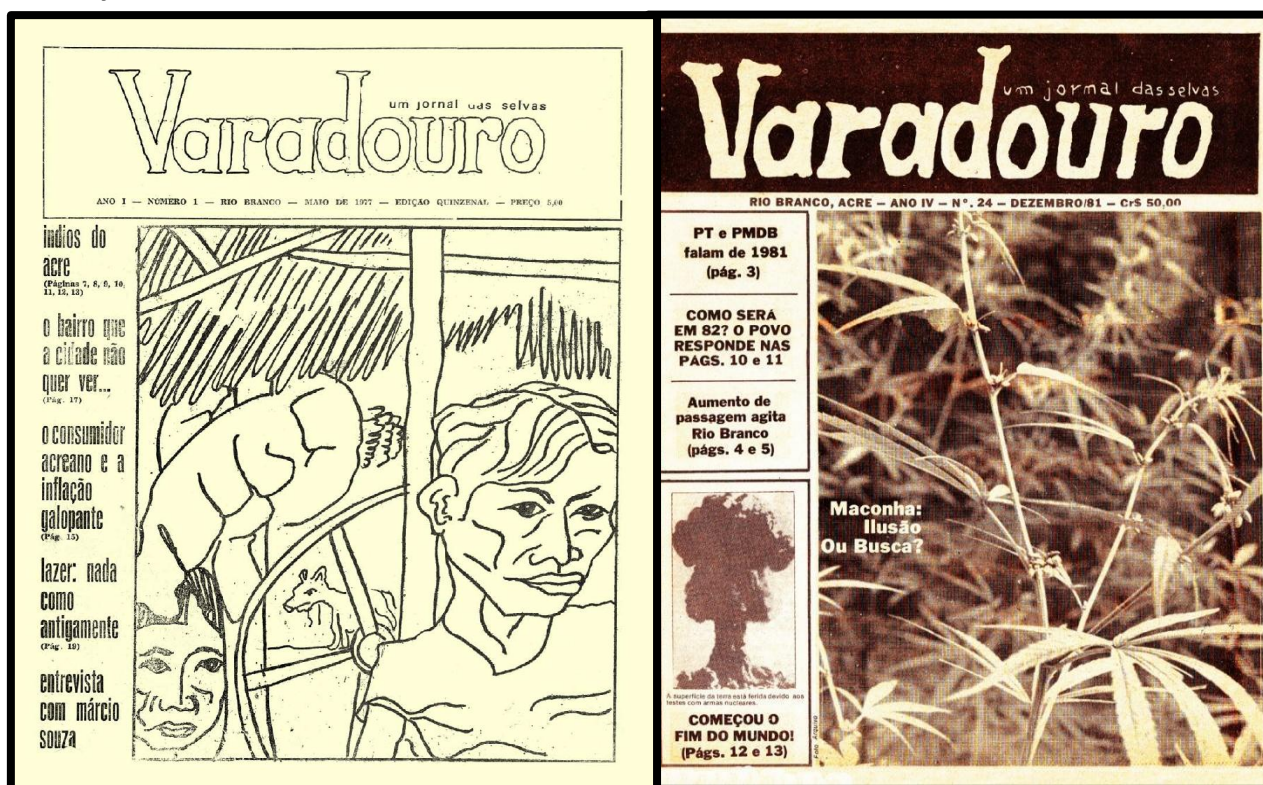


**FIGURA 9** – Capa da primeira e da última edição do jornal *Varadouro*. Um jornal alternativo que evidenciou violências, perseguições, violações e falta de liberdades e direitos durante o período ditatorial. **Fonte:** *Varadouro*, 1977 e 1981.

Para Bittencourt (2011), trazer a imprensa escrita nas aulas de História é importante para a criação e interpretações dos fatos históricos. Além disso, deve-se observar alguns cuidados antes dessa utilização: a) percebê-los como veículos intencionais; b) são objetos culturais e mercadológicos; c) não são fontes que estabelecem a “verdade única”, mas um vestígio do passado; e, d) ser lido primeiro pelo(a) professor(a), para desenhar um roteiro de explicação e depois aos(as) alunos(as), buscando o entendimento sobre os aspectos selecionados.

Temos o surgimento da chamada imprensa alternativa no Acre ocorrendo no momento de autoritarismos, vigilância constante realizada pelo Estado e agravamento das violências contra trabalhadores rurais e urbanos, seringueiros, indígenas e ribeirinhos. Até então, a única fonte de imprensa voltada às populações locais e “marginalizadas” pelo Estado era o conhecido boletim *Nós Irmãos*, uma cartilha distribuída pela Igreja Católica que tentavam estabelecer uma linha pastoral progressista ligada à Comissão Pastoral da Terra. Ainda mais, esse boletim mimeografado foi um dos pioneiros na luta pelas transformações culturais com “dramatizações populares, os festivais de música religiosa, a poesia popular e de cordel, e outras muitas atividades culturais foram largamente registradas nas páginas do boletim diocesano”<sup>367</sup>.

Já o *Varadouro*, segundo Pedro Costa Sobrinho (2001), foi um jornal inicialmente pensado pelo bispo D. Moacyr Grechi, que imaginava fazer um jornal quinzenal, mas que tivesse cara de jornal, observando que o *Nós Irmãos* não conseguia mais atender as necessidades por falta de espaço no próprio boletim, num momento que os movimentos sociais aumentavam e a tensão política era visível por se tratar do auge da ditadura no Acre. Outra preocupação: a tiragem e o público do jornal. Além disso, o editorial se preocupou no atendimento da realidade dos cidadãos marginalizados pelas elites políticas e a imprensa acreana tradicional. De início, o jornal teve apoio da Igreja Católica, bancando as primeiras edições. Na obra de Pedro Vicente Costa Sobrinho, o seu entrevistado é um dos jornalistas do *Varadouro*, Silvio Martinello, que diz:

A Igreja, ela incentivou, mas não tinha um caráter religioso; não tinha nenhum controle ideológico ou qualquer coisa (...) Estávamos na frente do jornal e a gente só era jornalista. Não é que a gente não admitisse opinião, só que tínhamos um trabalho profissional em dois

---

<sup>367</sup> COSTA SOBRINHO, P. V. **Comunicação Alternativa e Movimentos Sociais na Amazônia Ocidental**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 137.

grandes jornais: Estadão e Jornal do Brasil. Sabíamos distinguir as coisas<sup>368</sup>.

O jornal no fundo se caracterizou pelo antagonismo ao regime ditatorial. Sua linha editorial foi marcada por opiniões em defesa dos grupos sociais que são vistos pela ótica do “abandono”, “isolamento” e “invisíveis” perante ao Estado e às elites locais. Os nomes constituintes do *Varadouro* foram: Elson Martins da Silveira e Sílvio Martinello. Elson Martins, estudou fora do Acre, se envolveu no movimento estudantil e foi um opositor à ditadura ao ponto de ser preso pelo regime. Já Sílvio Martinello, inicialmente frei da Ordem Servos de Maria, colaborou no boletim *Nós Irmãos* e participou do programa radiofônico *Somos Todos Irmãos* (Costa Sobrinho, 2001).

O *Varadouro* na década de 1970 marcou uma geração, pois o jornalismo antagônico e desafiante à ditadura se fez presente dentro da imprensa daquele período e momento posteriores. O sucesso do jornal foi justificado por Alberto Furtado: “Parecia assim, que o povo estava esperando há muitos anos que surgisse alguém, um órgão pra dizer aquelas coisas que estava entalada em todo mundo”<sup>369</sup>. O público variou entre os estudantes universitários, professores, intelectuais, políticos, espiões do SNI, etc., marcando um período de ascensão da oposição e da ampliação dos movimentos de resistência à ditadura civil-militar no Acre.

A cada edição cresceu a demanda pelo jornal e aumento do número de páginas, tendo sua circulação chegado há outras partes do país: Porto Velho, Belém, Manaus, Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte, etc., ganhando uma importância pelo seu conteúdo, mesmo em cidades em que havia uma censura forte nos meios de comunicação alternativos. As tiragens em algumas edições chegaram a sete mil numa população da capital acreana de cerca de 70 mil pessoas. Segundo o relato de Elson Martins da Silveira, “contava com pessoas que estavam dispostas à luta, dispostas a enfrentar juntas com os posseiros e seringueiros os jagunços, os fazendeiros, os policiais e até algumas autoridades de segurança corruptas”<sup>370</sup>.

O *Varadouro* é uma excelente fonte histórica para debater as realidades locais/regionais no Acre em relação a ditadura civil-militar, porque a construção dos imaginários oficiais, conservadores e extremistas, ditaram caracterizações e invenções de um “tempo histórico” “sem violência”, “sem movimentos contestatórios” e permeadas pelas “relações pacíficas” de um Acre que “progredia”. Todavia, o

<sup>368</sup> COSTA SOBRINHO, 2001. *Op. Cit.* p. 154.

<sup>369</sup> COSTA SOBRINHO, p. 158.

<sup>370</sup> *Idem*, p. 159.

*Varadouro* se destacou por afirmações contrárias a essas. Nos anos que esse jornal circulou foram publicadas vinte quatro edições, das quais: a) 1977 - seis edições; b) 1978 – sete edições; c) 1979 – quatro edições; d) 1980 – duas edições; e) 1981 – cinco edições. Era marcado por um estilo tablóide com média de vinte páginas e uma das dificuldades enfrentadas era ter um local de impressão e a necessidade de estoque de papel importados de outros centros, pois a rodovia, a BR-364, não era ainda pavimentada, dependendo da estação do ano para haver o transporte terrestre.

Houvera ainda ameaças da ditadura com atentados a bombas aos jornais do sudeste, mas o *Varadouro* apesar de não ter recebido censura oficial nas suas edições, os repórteres trabalhavam constantemente sob ameaças e o SNI vigiou o periódico a pedido da Federação da Agricultura do Estado do Acre (FAEAC), tratando como “imprensa nanica”, onde tais meios vinham assumindo posições de “protesto à situação vigente”<sup>371</sup> e versando sobre assuntos de “linha esquerdista” (denúncias de invasão, grilagem e resistência das populações locais na cidade e nas comunidades rurais e indígenas as investidas dos grandes latifundiários)<sup>372</sup>.

Quanto às contradições do *Varadouro* podemos destacar duas: a) apesar de fazer antagonismo à ditadura civil-militar no Acre e o jornal necessitando de receitas publicitárias, o governo local anunciava com frequência no tabloide. Além disso, nas várias edições propagava-se produtos utilizados normalmente para o desmatamento das florestas, produtos agropecuários usados para expulsão das populações seringueiras, ribeirinhas e indígenas. A média de anúncios girava em torno de três a seis páginas entre 1977-81; e b) nas matérias do *Varadouro*, as categorias adjetivadas: “índios”, “caboclos”, “seringueiros” e as presenças/ausências das populações negras eram notórias, apesar das imagens quando publicadas de pessoas no jornal identificaram como tais, homens e mulheres pardas e negras. Assim, ao(a) professor(a)/pesquisador(a) cabe ficar de olhos atentos a essas questões e os imaginários da população acreana e brasileira daquele tempo histórico.

O *Varadouro* se destacava por ser um jornal com uma linguagem simples acerca das questões indígenas, dos movimentos sociais, das agressões ao meio ambiente, da educação escolar, dos esportes locais, da situação política e outras temáticas. Para finalizar é possível observar as inúmeras possibilidades de discussões trazidas pelo *Varadouro*: mulheres e a ditadura civil-militar; a arte, o teatro

<sup>371</sup> *Varadouro*, 1977. Rio Branco, nº. 05, novembro de 1977.

<sup>372</sup> ARQUIVO NACIONAL. SNI. Informação nº 292/17/CA/77. (Ofício Gabinete da Presidência FAEAC B1) de fevereiro de 1977. (Código: BR DFANBSB V8.MIC, GNG.AAA.77108994). pp. 20-22.

e a música no tempo da ditadura; a habitação e o saneamento básico nos tempos autoritários acreanos; as crianças e o trabalho infantil no Acre ditatorial; violências na ditadura. O movimento intelectual em tempos de autoritarismos; os estudantes e a ditadura civil-militar; religiosidades e a ditadura; a migração e a ditadura; os negros e indígenas na ditadura; racismos institucionais nas escritas dos jornais; a condição da educação no Acre e a ditadura; Os LGBTs<sup>373</sup> durante a ditadura civil-militar no Acre, etc. Todos são temas que podem ser atravessados no âmbito da aula de História na Educação Básica a partir da utilização do *Varadouro*<sup>374</sup>.



**FIGURA 10** – O Varadouro em algumas imagens entre os anos de 1977 à 1981. São fotografias de personagens e rostos desconhecidos, de mulheres e homens negros(as) e indígenas que impuseram suas resistências de forma difícil frente ao racismo, a ditadura, a misoginia, a homofobia, a violência, a pobreza etc. **Fonte:** Varadouro, de 1977-1981.

Em suma, o jornal *Varadouro* pode ser uma importante fonte a ser trabalhada na sala de aula, inclusive voltado para desconstrução dos imaginários de um Acre “sem violência”, “sem autoritarismos”, da política “honesta”, “harmônica” e “sem brigas” aludidas pelas gerações de acreanos(as) que de alguma forma foram beneficiados(as) ou alienados(as) ao apoiarem grupos políticos desse passado e que são hoje os seus herdeiros no presente. Para tanto, podemos utilizar desse jornal através de charges<sup>375</sup> e, por isso, destaquei algumas que representassem a repressão

<sup>373</sup> Nos anos 1970, não existiam os movimentos LGBTQIAPN+, mas os temas apareciam com linguagens e palavras permeadas por preconceitos e violências homofóbicas.

<sup>374</sup> O *Varadouro* para além da análise histórica e acadêmica, é um patrimônio material e imaterial extremamente significativo para a construção desse passado local e da história local.

<sup>375</sup> Jefferson Henrique Cidreira (2018) no livro *Discursos de Resistência no Jornal Varadouro e nas outras mídias* definiu as charges como desenhos referentes aos fatos/acometimentos em que pessoas

durante todo o período ditatorial selecionando quatro edições do Varadouro digitalizados na última página do material paradidático para acesso dos docentes:

<https://encurtador.com.br/pZTwG> e <https://encurtador.com.br/S0Dlf>.

**Links (Google Drive) das edições do Varadouro usadas no produto pedagógico: Revista Escolar: “Ensino de História: memórias dos autoritarismos, golpe e ditadura no Acre”**

|                 |                                                                               |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| Varadouro nº 18 | <a href="https://shre.ink/x56P">https://shre.ink/x56P</a>                     |
| Varadouro nº 19 | <a href="https://encurtador.com.br/jHqC6">https://encurtador.com.br/jHqC6</a> |
| Varadouro nº 21 | <a href="https://shre.ink/x56E">https://shre.ink/x56E</a>                     |
| Varadouro nº 23 | <a href="https://shre.ink/x56O">https://shre.ink/x56O</a>                     |

● *Palestra testemunho de Ariosto Pires Miguéis sobre o golpe de 1964 no Acre*

Outro material possível de ser utilizado, transposto e transformado em textos complementares nas aulas de História são os testemunhos de quem viveu o período do golpe e a ditadura civil-militar. Entre eles, temos Ariosto Pires Miguéis, um dos personagens centrais nos fatos/acontecimentos no mês de abril-maio de 1964. Ele deu seu testemunho em 2014, lembrando os acontecimentos sucedâneos que o levou a ser vítima das perseguições promovidas pelo capitão Edgar Cerqueira e parte da classe política local. Ariosto Miguéis foi uma das figuras importantes no governo José Augusto e esteve à frente da SUPRA (Superintendência da Reforma Agrária) no Acre. Além disso, tendo uma ligação de amizade com o governador foi um dos primeiros presos das ações golpistas no Estado do Acre, junto com Hélio César Khoury e outros.

Essas memórias fragmentadas trazidas por Ariosto Miguéis estão gravadas em quatro partes na página oficial da ANPUH-AC (Associação Nacional de História, seção Acre) na plataforma digital *YouTube*, gravadas em um evento ocorrido no ano de 2014, intitulado *Política, movimentos sociais e autoritarismo no Acre nos anos 60*,

---

reais agem/reagem com uma ideia/propósito: a denúncia, a crítica ou a satirização da realidade social e do poder, seja político, econômico ou cultural. Conforme Bakhtin, são signos e representações num processo interativo entre a consciência individual e a consciência coletiva (a sociedade). No caso do Varadouro, destaca-se ainda que “cumpru o seu papel de resistência, de vinculação dos discursos populares, mostrando uma nova representação da realidade da região, os problemas sociais causados pela pecuarização no Estado do Acre e desmascarando os discursos dos governantes, [que] não passavam de delírios, e, na verdade, trouxeram o inverso: miséria, violência para um povo já tão sofrido, castigado” (p. 134).

realizado presencialmente no dia 03 de setembro de 2014, na Universidade Federal do Acre<sup>376</sup>. A palestra fazia parte de um Projeto de Extensão intitulado *Autoritarismo e golpe militar 50 anos depois: memórias, história e ensino de História*, coordenado pelo professor Francisco Bento da Silva (CFCH). Como fonte testemunhal desses eventos autoritários ocorridos em 1964, outra leitura possível aos(as) docentes (do Ensino Básico) é o artigo já mencionado ao longo dessa dissertação, *Ecos do Golpe de 1964 no Acre: ditadura, intolerância e perseguições políticas*, escrito por este autor em coautoria com Francisco Bento da Silva, usando os fragmentos dessa palestra testemunhal e do IPM<sup>377</sup>.

Ariosto Pires Miguéis em razão da prisão, do IPM e da condenação, continuou ao longo dos anos 1970 sendo constantemente vigiado pela ditadura através do SNI (já mencionado algumas vezes no segundo capítulo), como: a) *Documento de 23 de maio de 1969* – em que é acusado de “comunista atuante” e colaborador do jornal *Tribuna do Povo*; b) *Documento de 22 de abril de 1982* – Ariosto foi ligado e acusado de treinar um “grupo de guerrilha nos anos de 1969”, em “sítio na periferia da cidade” coordenado por Elias Mansour Simão Filho e apoiado pelo bispo da Igreja Católica da Prelazia do Acre e Purus, Dom Giocondo Maria Grotti, tendo sido observado pelos espiões, a ausência de “atividades recentes”; d) *Documentação de 21 de novembro de 1983* – Ariosto Pires Miguéis (então estudante de direito na Ufac) foi mencionado por supostamente tecer comentários desairosos ao estudante de História e liderança estudantil Airton Chaves da Rocha. Ambos eram militantes do PMDB e ele estaria descontente com os caminhos do partido e seus vários grupos internos. Além disso, conversavam supostamente para evitar “nas próximas eleições a derrota do MDB”. Apesar do governador oferecer um cargo, segundo o SI (Sistema de Informação), como espécie de “cala a boca”, rejeitou para não trair o seu grupo numa discussão que poderia sobrar para o então governante; e, e) *Documento de 25 de abril de 1984* – Ariosto foi mencionado junto aos vários estudantes da UFAC que participaram de um movimento grevista na instituição liderado pelo DCE, onde teria criticado a justiça brasileira, o regime ditatorial, acusando a ditadura ter beneficiado

---

<sup>376</sup> MIGUÉIS, A. P. Política, movimentos sociais e autoritarismo no Acre dos anos 60. Palestra realizada no dia 03/09/14 no Anfiteatro Garibaldi Brasil da UFAC. Vídeo (03 partes) disponível em: <https://bit.ly/2IUliCD> ; <https://bit.ly/2LEs5NQ> ; <https://bit.ly/2IzI1pM> .

<sup>377</sup> Ver: SILVA; BERNARDO, *Op. Cit.* pp. 69-74.

“ladroes” e defendeu as eleições diretas para descobrir os erros da “ditadura militar” ao longo dos 20 anos<sup>378</sup>.

- *Livros, artigos e trabalhos*

Quanto a esses tipos de fontes, eles estão espalhados ao longo dos capítulos dessa dissertação como elementos de análises e interpretações sobre o objeto de estudo. No entanto, para objetivar o acesso, aqui apresento uma lista básica de trabalhos que abordam temas sobre o golpe e a ditadura civil-militar no Acre de 1964-1985:

| <b>Livros, Teses, Dissertações e/ou artigos científicos</b>                                                                                 | <b>Autor(es)/Autora</b>                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| <b><i>Os governos militares e o Ensino Superior no Acre (2003) - Livro</i></b>                                                              | Manoel Severo de Farias                              |
| <b><i>Autoritarismo e personalismo no poder executivo acreano (2012) - Livro</i></b>                                                        | Francisco Bento da Silva                             |
| <b><i>Discurso e Resistência na Amazônia Acreana (1971-1981) - Livro</i></b>                                                                | Jefferson Henrique Cidreira                          |
| <b><i>O governo de José Augusto: amor ao povo ou paixão pelo poder? (1995) – TCC.</i></b>                                                   | Francisco da Chagas Nogueira Mendes                  |
| <b><i>Governo José Augusto: personalismo, populismo e a construção de uma contra-hegemonia no Acre – 1962/1964 (2006) – TCC.</i></b>        | Lyvia Milenna de Souza                               |
| <b><i>O processo de formação do Acre Estado e o Governo José Augusto (1962-1964) – (2016) - TCC</i></b>                                     | Jadson da Silva Bernardo                             |
| <b><i>Do golpe à ditadura civil-militar no Acre: memórias, esquecimento e silenciamento no Ensino de História (2024) – Dissertação.</i></b> | Francisca Janaina Silva de Souza                     |
| <b><i>Varadouro: (I)ma(R)gens de Resistência em anos de Ditadura Militar na cidade de Rio Branco-AC (2018) - Artigo</i></b>                 | Jefferson Henrique Cidreira                          |
| <b><i>Ecoss do Golpe de 1964 no Acre: ditadura, intolerância e perseguições políticas (2021) – Artigo.</i></b>                              | Francisco Bento da Silva e Jadson da Silva Bernardo. |

<sup>378</sup> Documentos a serem encontrados no Arquivo Nacional: a) Elementos Envolvidos em Subversão e Corrupção no Acre (Código de Referência: BR DFANBSB V8.MIC, GNC.AAA.69002569); b) Atividades Subversivas e Contestatórias no Estado do Acre (Código de Referência: BR DFANBSB V8.MIC, GNC.LLL.82002213); c) Declaração de Ariosto Pires Migueis (Código de Referência: BR DFANBSB V8.MIC, GNC.LLL.84004602); d) Realização de Movimento Grevista na Universidade Federal do Acre, UFAC (Código de Referência: BR DFANBSB V8.MIC, GNC.LLL.84004616).

|                                                                                                                                                                           |                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| <b><i>José Augusto de Araújo e o Golpe Civil Militar de 1964 no Acre: intolerância, perseguições e ressentimentos a partir de cartas e telegramas (2019) - Artigo</i></b> | Francisco Bento da Silva e Andrisson Ferreira da Silva           |
| <b><i>“Escrevo-te esta cartinha”: memórias do golpe civil-militar no Acre, nas décadas de 1960-1970 (2023) - Artigo</i></b>                                               | Francisca Janaina Silva de Souza e Sérgio Roberto Gomes de Souza |
| <b><i>Autoritarismo, golpe e perseguições pelas margens: o governo José Augusto e a ditadura no Acre – (2025) - Capítulo de livro</i></b>                                 | Francisco Bento da Silva e Francisca Janaina Silva de Souza      |

Algumas Observações:

- a) Aqui não está listado todas as obras, mas o que são possíveis de terem acesso, nas bibliotecas da cidade e/ou por intermédio da *internet*, principalmente o artigo “Ecos do Golpe de 1964 no Acre: ditadura, intolerância e perseguições políticas”, disponível no google drive, <https://encurtador.com.br/Uln3h> .
- b) O(A) professor(a) poderá realizar uma leitura prévia sobre os questionamentos e letramentos, pois as categorias conceituais mudam de acordo com o ano de publicação: “Golpe militar”, “Golpe Civil-Militar”, “Ditadura Militar” e “Ditadura Civil-Militar”. Saber por que é dito torna-se fundamental para a construção de uma aula histórico-crítica. Inclusive isso pode ser explorado no debate: Por que Golpe Militar ou Golpe Civil-Militar; bem como Ditadura Militar e Civil-Militar?
- c) O(A) Professor(a) na Educação Básica deve seguir o procedimento de transposição de tais textos, pois são voltados majoritariamente para um público acadêmico, mas não se anulam, ao contrário, legitimam os trabalhos escolares.

A partir desse material aqui descrito, sugerido e o como acessar, no próximo *subitem* refletiremos como pensamos uma *Sequência Didática*, bem como uma proposição inicial e possível de ser aplicada tanto no Ensino Fundamental e Médio, procurando fissurar o currículo oficial. Assim, construímos dois materiais paradidáticos, a Sequência Didática para o Ensino Fundamental e Médio e como arcabouço desenvolvemos a criação da *Revista Escolar: Ensino de História: memórias dos autoritarismos, golpe e ditadura no Acre* servindo de aporte e sugestão de trabalho para nossos(as) colegas docentes das escolas públicas do Acre.

### **3.3 - As Sequências Didáticas: propostas de aulas sobre o golpe à ditadura civil-militar no Acre de 1964**

Para pensarmos a *Sequência Didática* é necessário realizar um rápido trânsito reflexivo. Muitos(as) professores(as) veem como somente mais um documento burocrático, pois grande parte dos(as) profissionais já estão sobrecarregados(as) e o fato de construírem uma série sistematizada de aulas é uma forma de cansar mais ainda, causar sofrimento árduo e até mesmo algo visto como vigilância sobre o seu fazer. Não deixa de ser um argumento compreensível. No entanto, a imersão da SD tem outra funcionalidade, a de planejamento, organização dos conteúdos, das formas de avaliação e objetivos das capacidades esperadas do objeto de estudo (Freitas, 2022). Logo, “a sequência (ou plano) é mobilizada com frequência: alguns colegas as empregam até três vezes por ano. Outros chegam a produzir até dez ou mais planos ou sequências anualmente”<sup>379</sup>.

Para Lopes e Amaral (2020) no artigo, *Sequências didáticas e possibilidades de uma prática pedagógica interdisciplinar*, definiram SD como “um conjunto de atividades planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, que são organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para aprendizagem. Essas sequências envolvem atividades de aprendizagem e de avaliação para todos os níveis de escolaridade”<sup>380</sup>, ou seja, é um planejamento pensando num processo que vai do “O que fazer?” ao “Como fazer?”, dentro de um projeto pensado para um perfil de alunos(as), ou mesmo daquela comunidade escolar em que o(a) docente esteja prestando o seu trabalho profissional.

Por outro lado, a SD se aproxima muito do que é um “Plano de Aula”, todavia sendo algo mais amplo, onde o(a) professor(a) descreve situações futuras do que deve ou pode ocorrer na sala de aula: exposição de objetivos, aplicação de atividades e o que esperar da prática educativa por parte dos(as) discentes. Outro ponto que devemos nos atentar é que a SD é um documento flexível, passível de mudanças ao longo do desenvolvimento dela, seja de uma aula ou do bimestre. Pode ser mudada de acordo com o perfil do território de conhecimento, pois o “planejamento é impulsionado pela elaboração de situações problema na área do conhecimento e que partem da relação entre os estudantes, o objeto de estudo, a pesquisa e os educadores”<sup>381</sup>.

---

<sup>379</sup> FREITAS, Op. Cit. p. 10.

<sup>380</sup> LOPES, M. L., & AMARAL, L. C. (2020). *Sequências didáticas e possibilidades de uma prática pedagógica interdisciplinar*. **Caderno Marista De Educação**, 10(1). Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/caderno-marista-de-educacao/article/view/39611>> acesso em jul. 2025. p. 201.

<sup>381</sup> LOPES & AMARAL, Op. Cit. p. 203.

Antoni Zabala, define como um conjunto de atividades complexas, tendo no seu interior modelos utilizados, que são instrumentos que permitem ao(a) docente buscar o desenvolvimento do conteúdo (Zabala, 1998), permitindo ao(a) profissional desenvolver uma ou mais aulas. Segundo Freitas (2022) a SD é uma projeção do que fazer na sala de aula, focando vários assuntos/conteúdos e dando maior amplitude num tempo que é dinâmico e flexível, considerando sua continuidade quando não finalizado e respeitando o currículo oculto que na maioria das vezes impede o desenvolvimento da aula (exemplo, mudanças climáticas, avisos, reuniões da gestão com os discentes, sala de aulas hostil ao trabalho docente, violência escolar, etc.). Se exigem passos, etapas, procedimentos e tomadas de decisão. Segundo Cabral (2017), o(a) docente deve reunir a “complexidade da prática”, fazendo uma reflexão sobre o planejamento, aplicação e avaliação. Zabala complementa dizendo que o(a) docente nesse movimento constante das ações pedagógicas deve perceber que:

o planejamento racionaliza a inevitável articulação entre as reconstruções conceituais e as metodologias alternativas, a aplicação que materializa a viabilidade e pertinência do material sequenciado disponibilizado aos aprendizes e a avaliação que por sua vez permite (re)elaborações necessárias a partir da análise e discussão dos dados<sup>382</sup>.

Para o nosso trabalho dissertativo usamos duas unidades apresentadas como exemplos possíveis apontadas por Zabala, assim definidos nos aspectos exemplificados na *Unidade 3 e Unidade 4*<sup>383</sup>. Aqui destaco alguns pontos baseados nas exemplificações do autor:

- a) O(A) professor(a) apresenta a situação problema da aula com um tema: exemplo, Memórias dos autoritarismos, golpe e ditadura no Acre;
- b) Propõe um problema ou questões que pode ser discutida e exposto pelo(a) professor(a) ou pelos(as) discentes para construções de problemas e soluções;
- c) *Proposta das fontes de informações*: o(a) professor(a) ou alunos(as) podem propor as fontes de informações para a construção das situações (seja um trabalho em grupo, debates, rodas de conversa, jogos, etc.);
- d) *A busca de informação*: os(as) discentes coletivamente ou individualmente, ajudados pelos(as) professores(as) podem coletar dados para classificar ou definir

---

<sup>382</sup> CABRAL, N. F. **Sequências didáticas: estrutura e elaboração**. Belém: SBEM-PA, 2017. p. 32.

<sup>383</sup> Ver: ZABALA, 1998, pp. 57-58.

(como as documentações históricas: no nosso caso, fragmentos do IPM, da obra *Brava Gente Acreana*, textos complementares, noticiários eletrônicos, etc.).

e) *Elaborações das conclusões*: apresentam dados, interpretam e concluem os saberes adquiridos;

f) *Generalizações das conclusões e síntese*: o(a) professor(a) estabelece modelos e princípios, isto é, tarefas pedagógicas para tirar conclusões do ensino-aprendizagem;

g) *Exercícios de memorização*: são propostas atividades para resumir, sintetizar os resultados das conclusões;

h) *Avaliação*: é o aspecto em que o(a) professor(a) realiza após a feitura e depois comunica os resultados das aprendizagens realizadas (Zabala, 1998).

Dito isso, nos próximos itens descreveremos as proposições de aulas que podem servir de sugestão aos(as) profissionais do Ensino de História, tanto do Ensino Fundamental e Médio voltados a Escola Pública. Descreveremos todos os passos que podem ser realizados e disponibilizamos o produto pedagógico aos(as) professores(as).

### **3.3.1 - Sequências Didáticas para o 9º Ano do Ensino Fundamental**

Nessa parte de nosso trabalho, passo a descrever as etapas desenvolvidas nos tópicos anteriores, resultado final dos processos de reflexão que resultou na proposta e sugestão da Sequência Didática, articuladas as pesquisas anteriores sobre a democracia, o golpe e a ditadura no Acre, com as consequentes perseguições e humilhações de figuras da política local, de movimentos sociais, estudantis, pessoas comuns e trabalhadores(as). As sequências didáticas são uma sugestão aos(as) professores(as) do Ensino de História tanto no Fundamental e do Médio lecionados a priori nas Escolas Públicas, visando preencher lacunas e ausências de materiais didáticos sobre a História do Acre sobre as temáticas apontadas nesta dissertação.

Desde já, quando apresento a SD não tenho a intenção que seja uma proposição fechada em si mesma. Ao contrário, visa contribuir para refletirmos um tempo histórico (os anos 1960 a 1980) marcada pelos abusos, violências, perseguições políticas, prisões e marginalização de pessoas que se opunham à ditadura. Visa a compreensão e conscientização das novas gerações para participação democrática e defesa do Estado democrático de Direito, que desde o retorno em 1988 vive sob ameaças das suas garantias e conquistas de direitos

fundamentais expressos na carta magna. O atual ataque à democracia é também a oportunidade dos grupos conservadores e extremistas defenderem a retirada de direitos que distinguem entre ser uma democracia ou uma ditadura, pois a democracia é o que é, estando em processo de construção contínua.

Nesse contexto passo a descrever as etapas da SD tendo como título a aula **Ensino de História: memórias dos autoritarismos, golpe e ditadura no Acre**, de acordo com os modelos desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Estado do Acre (SEE-AC):

### *Objetivos*

**(EF09HI19)** Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. Compreender os instrumentos coletivos e individuais que legitimam e dinamizam as bases de uma sociedade democrática, suas contradições, avanços e recuos no processo histórico.

### *Habilidades*

Identificação e compreensão dos retrocessos no processo de consolidação da democracia no Brasil, com destaque para o processo que resultou na ditadura civil-militar e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.

### *OBJETOS DE CONHECIMENTOS (Conteúdos)*

- Ensino de História: memórias, autoritarismos, golpe e ditadura no Acre
- O Golpe Civil-Militar nas Amazônia(s) brasileiras
- Da Democracia ao Golpe Civil-Militar no Acre (1962-64)
- O Golpe de 1964 no Acre, o IPM e os testemunhos
- Memórias, tristezas, Humilhações: Maria Lúcia de Araújo
- Edgar Cerqueira: de ditador ao apagamento do primeiro governador-ditador do Acre após 1964.

### *ATIVIDADES ADAPTADAS*

Para a parte avaliativa serão realizados ao fim da exposição uma atividade pedagógica adaptada, realizando recorte de imagens com as charges do Varadouro

para alunos(as) identificados com DI (Deficiência Intelectual) e ainda em processo de alfabetização devidamente orientado(a) pela professora do AEE no sentido de usar e recortar palavras que simbolizem a imagem<sup>384</sup>.

### *Desenvolvimento das Atividades*

#### **AULA 1/2 – 2 horas**

##### *Momento 01 -*

Apresentação da aula e uma introdução do conteúdo a ser lecionado;  
O golpe e ditadura civil-militar no Acre; a partir de outras narrativas e testemunhos;  
A necessidade de debater os conceitos de democracia e ditadura;  
Os conceitos de memória e esquecimento.

##### *Momento 02 –*

Os(as) alunos(as) irão responder um questionário (pode ser online ou impresso) que será entregue ou enviado ao/a professor/a após a finalização.

Perguntas a serem feitas:

- 1) Você sabe o que é democracia?
- 2) Dê um exemplo que caracterize uma democracia?
- 3) Já ouviu falar sobre algum golpe civil ou militar?
- 4) Alguma vez já ouviu falar em um golpe de Estado no Acre?
- 5) Você sabe o que é uma ditadura?
- 6) O que é para você estar numa democracia?

As respostas serão colocadas numa pequena “urna”.

ATENÇÃO: as respostas não terão os nomes dos/as alunos/as, apenas o número da chamada.

---

<sup>384</sup> É importante para o(a) professor(a) saber identificar o PCDs (Pessoas com deficiências) para adaptar à realidade de cada sala de aula. No meu caso, na aplicação das aulas tive um discente com DI (Deficiência Intelectual) no Ensino Médio. No Fundamental, não tivemos incidência de discentes PCDs, mas para efeito de possibilidade deixo aqui a descrição, pois é fundamental não excluímos.  
**Grifos Meus.**

### Momento 03 –

Após a entrega do questionário, o/a professor/a voltará a questionar os/as alunos/as a partir da leitura de algumas das respostas das questões com uma pergunta-chave: como chegaram às respostas das questões?

### Momento 04 –

Pedirá aos/as alunos/as para anotar e registrar no caderno alguns conceitos elementares: Democracia, Ditadura, Golpe de Estado, Memória e Esquecimento.

## AULA 3/4 – 2 horas

### Momento 01 –

Na terceira e quarta aula, teremos a exposição de textos do produto pedagógico paradidático, a *Revista Escolar Ensino de História: memórias dos autoritarismos, golpe e ditadura no Acre* para o Ensino Fundamental, produzida através do Canva ou mesmo dos programas da *Microsoft*, Power Point ou o Word disponibilizado via *Google Drive*: <https://encurtador.com.br/pZTwG>, convertido em documento PDF, como objeto de discussão sobre o Golpe Civil-Militar, tendo a Amazônia Brasileira como eixo inicial e introdutório. Serão abordados ainda como ocorreu a primeira eleição democrática, a crise institucional e a deposição do primeiro mandatário eleito para o executivo acreano.

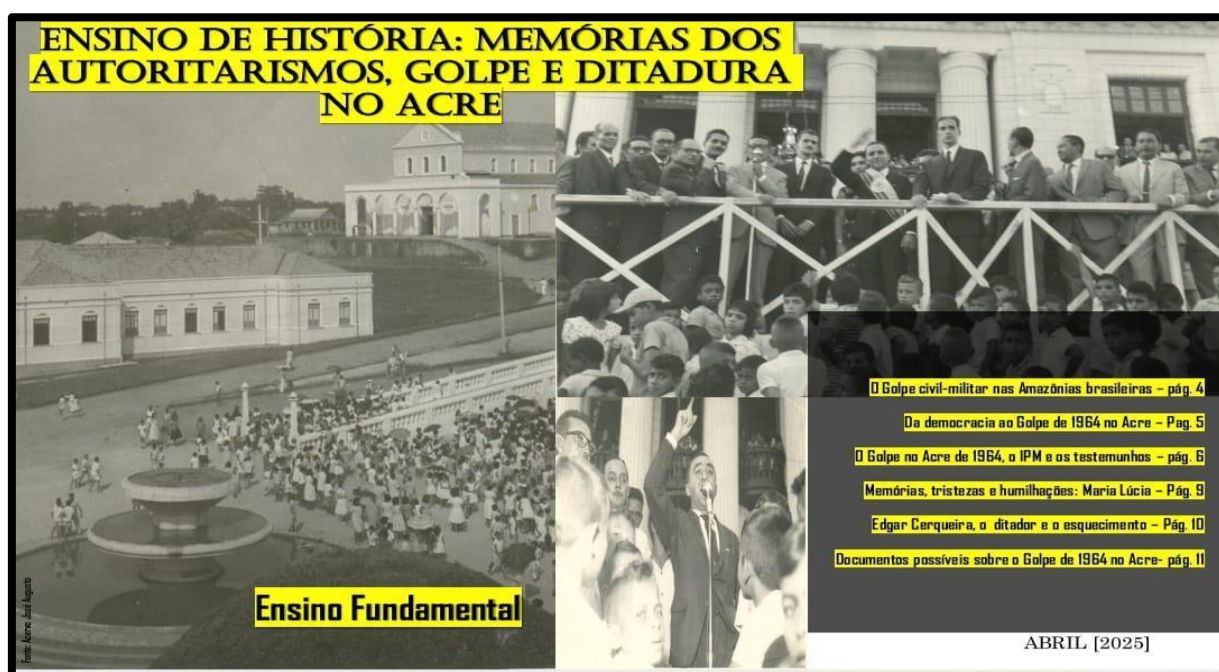


**FIGURA 11** – Capa da Revista Escolar, produto pedagógico desenvolvido para professores(as) e alunos(as) do Ensino Fundamental, intitulado *Ensino de História: memórias dos autoritarismos, golpe e ditadura no Acre*. **Fonte:** Jadson Bernardo, 2025.

### Momento 02 -

Na sequência, pedindo apoio dos(as) alunos(as), trazer os documentos sobre o golpe de 1964 no Acre e o IPM. Além da leitura coletiva, apresentar as cópias do processo no Data Show e discutir como a partir desses materiais o/a historiador/a elabora os fatos/acontecimentos. Serão abordadas as prisões, perseguições ocorridas no Acre, as humilhações sofridas por partes de famílias e pessoas próximas do primeiro governador eleito. Por fim, falaremos sobre a figura do capitão Cerqueira, o primeiro governador ditador do Acre após 1964.

## AULA 5/6 – 2 horas

### Momento 01 –

Para a parte avaliativa será realizada ao fim da exposição uma atividade pedagógica, através do caça-palavra entregue.

### CAÇA -PALAVRA

GOLPE CIVIL-MILITAR nas  
amazônias 1964.

Nome da escola: \_\_\_\_\_  
Aluno(a): \_\_\_\_\_  
Série: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Turno: \_\_\_\_\_

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | F | L | Y | D | N | I | W | H | B | B | R | W | Q | M |
| C | X | P | E | R | S | E | G | U | I | Ç | Ã | O | U | S |
| R | T | M | K | D | J | D | U | M | T | N | O | K | F | E |
| E | N | A | D | R | A | G | K | I | T | E | X | O | I | D |
| I | P | F | N | H | P | A | L | L | E | X | E | Z | M | E |
| D | I | T | A | D | U | R | A | H | R | J | P | U | F | M |
| T | P | O | L | Í | T | I | C | A | A | E | A | L | L | O |
| O | J | S | U | G | A | S | Á | Ç | L | O | R | A | A | C |
| R | R | E | V | I | O | P | N | Ã | T | Y | Á | M | I | R |
| T | A | W | Y | A | A | P | J | O | S | É | R | I | E | A |
| U | I | T | L | M | R | P | A | R | S | Z | O | A | E | C |
| R | A | M | A | Z | O | N | A | S | E | A | R | R | R | I |
| A | C | Z | V | I | O | L | Ê | N | C | I | A | O | X | A |
| V | T | T | P | G | O | L | P | E | J | A | G | R | M | B |

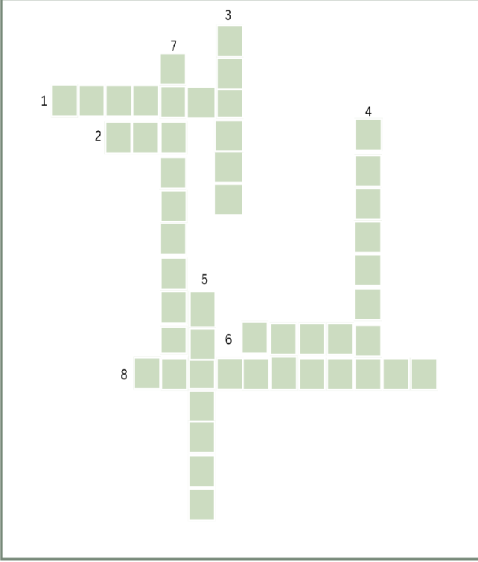
GOLPE  
JOSÉ  
EDGAR  
HUMILHAÇÃO  
PERSEGUIÇÃO

DITADURA  
DEMOCRACIA  
TORTURA  
VIOLÊNCIA  
POLÍTICA

ACRE  
PARÁ  
AMAZONAS  
AMAPÁ  
RORAIMA

Nome: \_\_\_\_\_ sér./tur.: \_\_\_\_\_

### Golpe civil-militar no Acre



#### Horizontal

1. Ariosto no interrogatório sofreu?
2. Processo de Investigação que perseguia membros do Gov. José Augusto.
6. O primeiro ditador governador do Estado do Acre após o Golpe de 1964?
8. O primeiro governador eleito democraticamente e deposto por um golpe de Estado no Acre?

#### Vertical

3. Família vítima de humilhação política perante a sociedade acreana?
4. O passado não é para se.....
5. A História busca memorar o.....
7. Ato de desprezo, rebaixar, ofender ou ridicularizar alguém, causando constrangimento ou sofrimento moral.

**FIGURA 12** – Uma das atividades planejadas para os discentes realizarem, utilizando as palavras-chave do tema em tela. Essa atividade consta na *Revista Escolar*. **Fonte:** Jadson Bernardo, 2025.

## **AULA 7/8 – 2 horas**

### *Momento 01 -*

Outra atividade que pode ser elaborada, são as questões objetivas, características das avaliações bimestrais sobre a temática lecionada, onde os(as) alunos(as) responderão coletivamente.

Uma sugestão: dividir a sala em dois grupos, onde pode ser realizado para além das duas questões, uma banca de no mínimo 10 questões sobre o tema do golpe civil-militar no Acre para responder no formato “campeonato” através das leituras na Revista <https://encurtador.com.br/pZTwG>. Pode o/a professor/a levar brindes ou fazer parte da avaliação. Visando fazer da sala de aula um espaço de alegria, no meio de um assunto pesado e ácido, talvez agridoce.

### *Momento 02 –*

Apresenta-se as Regras do campeonato: forma-se dois grupos de discentes. Serão realizados uma melhor de 3 perguntas. A cada três respostas, haverá dentro do horário de aula, um vencedor. Os vencedores levarão a pontuação máxima e os não vencedores 75% da avaliação. Caso baixo o número de respostas diminuirá correspondentemente do desempenho: 50% ou 0% (caso nenhuma resposta correta). O/a professor/a como mediador/a escolherá por sorteio a temática e proporcionará os materiais a serem estudados pelos/as alunos/as participantes.

### *Momento 03*

Cada grupo indicará três alunos(as) para participar por rodada. Será adotado uma placa com V (verdadeiro) e F (falso) que será o meio de afirmação das respostas.

### *Momento 04*

Há cada afirmação, os participantes terão um tempo de 30 segundos, consultando o seu material em mãos para encontrar a veracidade ou não das respostas.

As afirmações selecionadas inicialmente serão:

## **TEXTO 1**

- ( ) No Estado do Amazonas, o governador Plínio Coelho foi um opositor da ditadura.
- ( ) No Amapá, a partir do Golpe de 1964, existia um clima pacífico.

- (    ) O estado do Tocantins não existia ainda em 1964.
- (    ) Foram assassinatos todos os estudantes que resistiram a ditadura civil-militar.

### **TEXTO 2 -**

- (    ) no Acre a maioria da população participou das primeiras eleições democráticas.
- (    ) Nas eleições de 1962 no Acre, somente 12% da população votou para os cargos de governador, deputados e senadores.
- (    ) José Augusto sempre enfrentou oposição parlamentar e das elites acreanas.
- (    ) José Augusto era comunista.
- (    ) José Augusto de Araújo foi perseguido e acusado falsamente de ser comunista e corrupto.
- (    ) Os deputados estaduais ajudaram a dar o golpe no Acre.
- (    ) Os deputados resistiram ao Golpe de Estado no Acre.

### **TEXTO 3**

- (    ) Ariosto Miguéis, após o golpe não foi preso.
- (    ) A ditadura no Acre não houve episódio de tortura.
- (    ) Hélio Khoury e Ariosto Miguéis foram agredidos fisicamente na prisão pelos militares.

### **TEXTO 4**

- (    ) Maria Lúcia de Araújo foi a primeira-dama do Acre.
- (    ) A família Araújo após o golpe de 1964 foi “expulsa” do Acre pelo capitão Edgar Cerqueira.
- (    ) O capitão Edgar Cerqueira perseguiu José Augusto e outros parentes e amigos próximo dele.
- (    ) A mãe do José Augusto não era religiosa.
- (    ) A mãe do José Augusto (dona Nair) como católica teve a hóstia negada pelo padre.

### **TEXTO 5**

- (    ) O capitão Edgar Cerqueira invadiu a Assembleia Legislativa dando um pontapé na porta.
- (    ) O Capitão Edgar Cerqueira foi escolhido pelos militares da ditadura para assumir o governo do Acre.

- (    ) No dia do Golpe, 8 de maio de 1964, estava o clima chuvoso.
- (    ) O capitão Edgar Cerqueira foi eleito pelo voto popular.
- (    ) Edgar Cerqueira foi um governador popular.
- (    ) Edgar Cerqueira ficou conhecido como uma pessoa que bebia muito e “falava muita besteira”.
- (    ) José Augusto foi descrito como elemento de alta periculosidade.

### *INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO*

- Registro, no caderno, ou outro suporte, das principais ideias estudadas em sala de aula;
- Observação e levantamento dos conhecimentos prévios dos assuntos acima;
- Observação, registro e análise da participação e interesse do/a aluno/a nas atividades relacionadas na coluna anterior;
- Avaliação escrita, envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.

### *RECURSOS (Didáticos)*

- Quadro Magnético;
- Pincel;
- Textos Complementares;
- Data Show;
- Papel A4.

### *CONSIDERAÇÕES FINAIS – VALORES ATITUDINAIS ENVOLVIDOS NAS ATIVIDADES/SITUAÇÕES*

- Conscientizar os/as alunos/as sobre a História da sociedade em que vivem;
- Discutir os processos em torno dos golpes civil-militar nas Amazôniaas e mais especificamente no Acre;
- Valorizar a democracia como princípio garantidor das liberdades fundamentais e dos direitos.

A SD aqui sugerida é passível de mudanças, lembrando que é mais do que um documento burocrático, pois se configura em um processo construído, um planejamento que leva em consideração “o quê” e o “como” fazer na sala de aula.

Para ajudar os(as) professores(as) a produzirem as aulas, construo uma *Revista Escolar* intitulada *Ensino de História: memória dos autoritarismos, golpe e ditadura no Acre* visando justamente fissurar o currículo oficial que nega esses temas, ao mesmo tempo utilizando as brechas. A *Revista Escolar* visa ser um modelo que pode ser apropriado pelo(a) docente, mas também pode ser construído pelos próprios estudantes.

A *Revista Escolar* é potencializada na inserção do gênero jornalístico, e principalmente, na inserção tanto de professores(as) e alunos(as) ao despertar o desenvolvimento crítico na leitura e compreensão e melhorando as capacidades dos leitores. Quando pensamos em gêneros discursivos recorremos a Mikhail Bakhtin (1997),

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. [...] A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa<sup>385</sup>.

A linguagem por ser humana é heterogênea, não canonizada e diversa, estando grafada em inúmeras formas, desde uma curta carta aos grandes livros. Na sala de aula, a função dos gêneros textuais perpassa pelo fornecimento de um ponto de partida, seja na identificação desses inúmeros gêneros, como o reconhecimento das possibilidades de explorar instrumentos que ativem a criatividade seja do(a) professor(a), mas principalmente dos(as) estudantes.

Também o texto descrito no gênero jornalístico evidencia as visões de mundo de quem o circunscreve, no caso do material paradidático (*Revista Escolar*) proposto, deixando evidenciado nossa defesa do Estado Democrático de Direito e pensado que fatos/acontecimentos deletérios do passado local e nacional não se repitam. Segundo Sousa, Correia e Lima (2015), sobre o texto jornalístico, “têm-se os fatos de acordo com a avaliação do real [...], têm-se as articulações feitas entre os

---

<sup>385</sup> BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 280.

acontecimentos e como esses são expressos”<sup>386</sup>. Os textos da *Revista Escolar* revelam uma posição editorial, isto é, justificativas e posicionamentos, mas também informações sobre os fatos/acontecimentos. Quanto ao editorial,

Essa revista busca trazer alguns vestígios sobre o golpe civil-militar no Acre em 1964 e a ditadura posterior. Ainda no tempo presente, principalmente na sociedade brasileira e acreana, tal tema suscita disputas entre a negação, o esquecimento e a rememoração desses episódios em todas às vezes que as datas emergem a cada ano, seja o 31 de março; o 1º de abril ou o 8 de maio<sup>387</sup>.

A *Revista Escolar* está dividida em sete propostas textuais: a) O golpe civil-militar nas Amazôniaas brasileiras; b) Da democracia ao golpe de 1964 no Acre; c) O golpe no Acre de 1964, o IPM e os testemunhos; d) Memórias, tristezas e humilhações: Maria Lúcia; e) Edgar Cerqueira, o ditador e o esquecimento; e, f) Documentos possíveis sobre o Golpe de 1964 no Acre.

Além disso, sugere-se ainda atividades pedagógicas e temos o item *Charges e Memórias: a ditadura aos olhos do Varadouro*. São materiais contextuais sobre a ditadura nas Amazôniaas, o processo democrático, o golpe e a ditadura no Acre através das rememorações de figuras que viveram direta ou indiretamente processos de perseguições, humilhações, ou mesmo, testemunharam como apoiadores fazendo *mea-culpa*. As charges que fazem parte desse gênero discursivo pelas representações foram escolhidas para identificação de um Acre dos anos 1960-1980, num tempo “conturbado”, “perigoso”, de vigilância e doutrinação conservadora e extremista.

---

<sup>386</sup> SOUSA, et. al. **Gêneros Textuais Jornalísticos e Ensino de Língua Portuguesa**. Revista Tropos, v.1 nº 4. Dez, 2015. p. 11.

<sup>387</sup> Trecho do Editorial da Revista Escolar, *Ensino de História: memórias dos autoritarismos, golpe e ditadura no Acre*. 2025. p. 03.

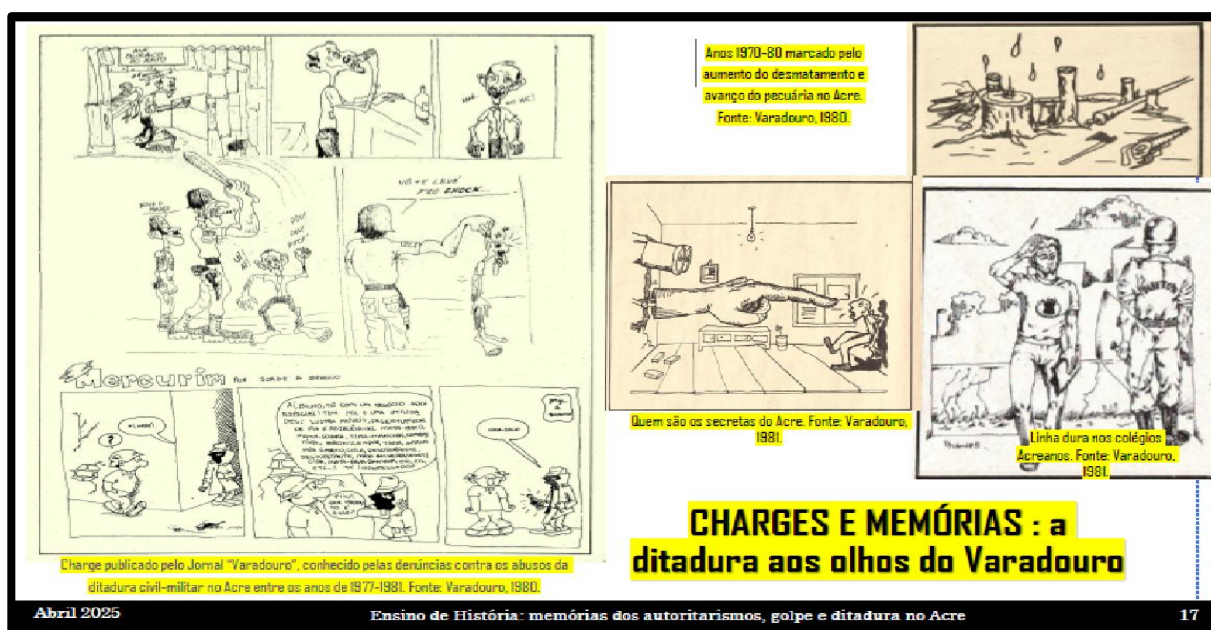


**FIGURA 13** – Recortes de algumas charges publicadas em várias edições do *Varadouro* entre 1977-1981, revelando períodos de repressão, vigilância, perseguição e destruição ambiental durante a ditadura no Acre. Essa atividade consta na *Revista Escolar*. **Fonte:** Jadson Bernardo, 2025.

Por conseguinte, realizamos também sugestões de SD para o Ensino Médio, com dez aulas, mas o material de apoio adaptado para o nível de ensino como proposta de fissurar esse currículo escolar, que será descrito a seguir.

### 3.3.2 - Sequências Didáticas para o Ensino Médio<sup>388</sup>

Para o Ensino Médio, a priori, o conteúdo antes da velha reforma do Ensino Médio estava situado na 3ª série. No entanto, o tema local ficou sufragado entre as três séries do Ensino Médio, subjetivando-o. A expectativa é que com o “novíssimo” Ensino Médio esse conteúdo deva retornar ao último ano. Para tanto, produzimos também, independente do novo currículo, uma SD derivado dos objetivos da BNCC, buscando fissurar o currículo local e nacional. Vale mencionar uma vez mais o trabalho dissertativo da professora/pesquisadora Francisca Janaína Souza (2024) que trabalhou o seu produto didático com discentes da 3ª série do Ensino Médio do Colégio Aplicação (CAp) na cidade de Rio Branco, fissurando-o no currículo local.

<sup>388</sup> Inicialmente planejado como visualizado a seguir, a SD sofreu mudanças ao longo da sua trajetória em razão do território escolar aplicado se localizar na Zona Rural de Rio Branco. No entanto, mantenho essa SD planejada na escrita da dissertação, pois é possível realizar nas escolas que contemplem a disponibilidade dos materiais e a inserção do laboratório de informática. **Grifos Meus.**

Deste modo, peremptoriamente movido pelo planejamento do Ensino Fundamental, construímos uma base sequencial sobre as memórias dos autoritarismos, golpe e ditadura no Acre, através de um material paradidático (Revista Escolar) adaptado ao Ensino Médio intitulado **Ensino de História: memórias dos autoritarismos, golpe e ditadura no Acre**. Da mesma maneira, utilizei as plataformas Canva e os programas da Microsoft como o Power Point e o Word. A seguir faço uma descrição sugerindo etapas para a execução em sala de aula, utilizando as bases da SD desenvolvido pela Secretária de Educação do Acre (SEE-AC):

## COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS 5

## HABILIDADES

**(EM13CHS503)** – Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica, etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

**(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.

### **OBJETOS DE CONHECIMENTOS (Conteúdos)**

- Da democracia ao golpe civil-militar no Acre (1962-64)
- Memórias, esquecimentos, testemunhos: o golpe civil-militar de 1964 no Acre
- Memórias, tristezas, humilhações: Maria Lúcia de Araújo
- Edgar Cerqueira: de ditador ao apagamento do primeiro governador-ditador do Acre após 1964.

### **ATIVIDADES ADAPTADAS**

Para a parte avaliativa serão realizados ao fim da exposição uma atividade pedagógica adaptada, realizando recorte de imagens com as charges do Varadouro para alunos(as) identificados com DI (Deficiência Intelectual) e ainda em processo de alfabetização devidamente orientado(a) pela professor(a) do AEE no sentido de usar e recortar palavras que simbolizem a imagem.

#### *Desenvolvimento das Atividades*

#### **AULA 1 – 1 hora**

##### *Momento 01 -*

Apresentação da aula e uma introdução do conteúdo a ser lecionado;

O golpe e ditadura civil-militar no Acre a partir de outras narrativas e testemunhos;

A necessidade de debater os conceitos de democracia e ditadura;

E os conceitos de memória e esquecimento.

##### *Momento 02 –*

Os(As) alunos(as) irão responder um questionário (que pode ser online ou impresso) que será entregue ou enviado ao/a professor/a após a finalização.

Perguntas a serem feitas:

- 1) Você sabe o que é democracia?
- 2) Dê um exemplo que caracterize uma democracia?
- 3) Já ouviu falar sobre algum Golpe Civil ou Militar?
- 4) Alguma vez já ouviu falar em um Golpe de Estado no Acre?
- 5) Você sabe o que é uma ditadura?
- 6) O que é para você estar numa democracia?

As respostas serão colocadas numa pequena “urna”. ATENÇÃO: as respostas não terão os nomes dos/as alunos/as, apenas o número da chamada.

*Momento 03 –*

Após a entrega do questionário, o/a professor/a voltará a questionar os/as alunos/as a partir da leitura de algumas das respostas das questões com uma pergunta-chave: como chegaram às respostas dos problemas propostos?

*Momento 04 –*

Pedirá aos/as alunos/as para anotar e registrar no caderno alguns conceitos elementares: Democracia, Ditadura, Golpe de Estado, Memória e Esquecimento.

## **AULA 2 – 1 hora**

*Momento 01 –*

Será exposto e explicado em coletivo o material intitulado *Da democracia ao golpe civil-militar no Acre (1962-1964)*, disponibilizado em <https://encurtador.com.br/fCVe6>, onde abriremos a discussão sobre democracia, o golpe civil-militar e alguns detalhes do contexto acreano. O objetivo dessa exposição é identificar e compreender os retrocessos no processo de consolidação da democracia no Brasil, com destaque para o processo que resultou na ditadura civil-militar e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre casos de violações dos direitos humanos. Será socializada a percepção desses/as alunos/as do que é democracia. E será balizada por duas orientações: uma mais pragmática a partir de Darcy Azambuja e outra pela perspectiva apontada por João Ubaldo Ribeiro. Além disso, tentaremos

identificar cinco características da democracia. E por fim, a conclusão da exposição e explicação.

#### *Momento 02 –*

Levantaremos duas teses histórico-conceituais: o correto é “golpe militar” ou “civil-militar”, trazendo as posições dos historiadores, do(a) professor(a) e ouvindo os alunos(as) se já se reportaram. Além disso, identificar cinco características de um golpe de Estado.

#### *Momento 03 –*

Para encerrar, o momento “Você Sabia?”. Apresenta-se aos discentes que na região Norte brasileira, governos dos Estados e Territórios Federais vivenciaram golpes locais muito característicos, citando fatos/acontecimentos alusivos.

### **AULA 3 – 1 hora**

#### *Momento 01 –*

Após a retomada da aula anterior será dado prosseguimento introduzindo o material *Da democracia acreana ao Golpe de 1964 no Acre*. Será levantado dados sobre as eleições, quem poderia votar e quem concorreu.

#### *Momento 02 –*

Apresentar-se-á biografia de José Augusto de Araújo, o primeiro governador constitucional e eleito no Estado do Acre, atrelando a sua eleição, a crise interna e o golpe proferido pelos militares da 4ª Companhia e a ALEAC. Assim, ao final se questionará quais das cinco características apresentadas na aula anterior se encaixa nesse episódio.

### **AULA 4 – 1 hora**

#### *Momento 01 –*

Como atividade de fixação, eles/elas farão um pequeno dicionário de significados, definido ainda na primeira aula e das informações para obtenção de conhecimentos prévios para a continuidade a ser dada nas aulas seguintes: Democracia, Ditadura, Golpe de Estado, Memória, Esquecimento, Humilhação, Humilhação Política, Silêncio, Apagamento.

## AULA 5/6– 2 horas

### Momento 01 -

Nessa aula, usaremos a atividade anterior como alicerce inicial para construção dessa aula, inspirado na revista **Ensino de História: memórias dos autoritarismos, golpe e ditadura no Acre**", disponibilizado via *Google Drive* aos(as) alunos(as): <https://encurtador.com.br/SODlf>

### Momento 02 –

Será apresentado e expostos os documentos utilizados para a construção dessa temática: O IPM (Inquérito Policial-Militar), a obra *Brava Gente Acreana* e um trecho da palestra com o testemunho de Ariosto Pires Miguéis como elementos de construção dos eventos que levaram à deposição do governo e a perseguição política pelo governo local.

ATENÇÃO PROFESSOR(A): os links desses materiais aqui citados podem ser encontrados no final desse material.

### Momento 03

Vamos desenvolver um trabalho em grupos seguindo esses passos:



**ATIVIDADE  
PEDAGÓGICA 5:  
aluno-jornalista**



**Passo 01:** Forme grupos (trios ou quartetos).

**Passo 02:** Alunos(as) serão reunidos e comporão grupos de "jornalistas", e de acordo com as documentações selecionadas pelo(a) professor(a), irão confeccionar notícias alusivas sobre o Golpe Civil-Militar no Acre, produzindo textos jornalísticos (notícia, reportagem, crônica, entrevistas, etc.), a partir das falas ou resumos dos documentos em mãos;

**Passo 03:** Será disponibilizado ainda em sala, o modelo de texto a ser executado pelo grupo;

**Passo 04:** As Fontes documentais serão:

- a) Acervo José Augusto (fotografias);
- b) O processo José Augusto (resumido);
- c) O texto do artigo "Ecos do Golpe no Acre";
- d) Testemunhos sobre o Golpe através do Livro *Brava Gente Acreana*.

**Passo 05:** Será necessário cada grupo dispor de posse, um pen-drive (caso a escola ter laboratório de informática

ativo), caso não, serão disponibilizados, material impresso para escrever a produção de texto jornalístico, confeccionado pelo(a) professor(a).

**Passo 06:** tempo previsto (quatro aulas) para a confecção do texto;

**Passo 07:** a apresentação dos grupos se realizará após as duas aulas, com uma apresentação sobre a "notícia" e socialização da informação entre 5 a 10 minutos.

**Observação:** É importante que a escola disponha do laboratório de informática para que a tarefa desempenhada pelos alunos(as) seja desenvolvida. Além disso, prover nos sistemas computacionais: Power Point, o Canva. E a Internet, em funcionamento para o sucesso do trabalho.



Abril 2025
Ensino de História: memórias dos autoritarismos, golpe e ditadura no Acre
20

**FIGURA 15** – Atividade Pedagógica 5 onde se espera que os(as) alunos(as) em grupos construam textos dos gêneros jornalísticos das memórias acerca do golpe e da ditadura civil-militar no Acre. Essa atividade consta na *Revista Escolar*. **Fonte:** Jadson Bernardo, 2025.

## **Aula 7/8 - 2 horas**

### *Momento 01 –*

**Passo 08:** Nesta aula, os(as) alunos(as) com os grupos divididos, vão receber a documentação histórica selecionada pelo/a professor/a e os passos do trabalho. Produzirão um texto do gênero jornalísticos tendo:

- a) Testemunhos sobre o golpe civil-militar de 1964, disponibilizado <https://encurtador.com.br/hiSR2> ; <https://encurtador.com.br/aF6Ot> .
- b) Uma síntese do IPM contra José Augusto de Araújo e outros, disponível em: <https://encurtador.com.br/OS30m>. ATENÇÃO PROFESSOR(A): é necessário fazer uma síntese, selecionando os pontos importantes: acusados, acusação, conclusão do inquérito e se foram ou não denunciados.
- c) trecho de um artigo acadêmico sobre o golpe de Estado no Acre, disponibilizado em: <https://encurtador.com.br/Uln3h> ATENÇÃO PROFESSOR(A): antes de entregar, fazer uma síntese, selecionando itens que sejam considerados importantes para a execução, vide ser o artigo para o público acadêmico.
- d) O testemunho de Ariosto Pires Miguéis, disponível em: Vídeo (04 partes) na plataforma do *YouTube* da ANPUH-AC. Disponível em: <https://bit.ly/2IUliCD> ; <https://bit.ly/2LEs5NQ> ; <https://bit.ly/2IzI1pM> . ATENÇÃO PROFESSOR(A): Assista antes de enviar aos(as) alunos(as). Se possível indique o momento que o testemunho sobre o Golpe de 1964 ocorreu e onde se insere a testemunha nesse contexto.

**Passo 09:** Nessa aula será destinada a confecção do texto acompanhando os grupos no seu desenvolvimento.

## **Aula 9/10 – 2 horas**

### *Momento 01 –*

A primeira hora será destinada para a finalização dos textos (que serão dispostos e armazenados no *Powerpoint* ou *Word*) num modelo de revista ou jornal impressos.

### *Momento 02 –*

Gravado no arquivo para avaliação dos textos, cada grupo irá apresentar seu texto entre 05 a 10 minutos, expondo para todos/as na sala de aula. Em caso da impossibilidade utilizarão um modelo impresso para realizar.

## **INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO**

- Registro, no caderno, ou outro suporte das principais ideias estudadas em sala de aula;
- Observação e levantamento dos conhecimentos prévios dos assuntos acima;
- Observação, registro e análise da participação e interesse do/a aluno/a nas atividades relacionadas na coluna anterior;
- Avaliação escrita, envolvendo questões de tipos diversos, como questões de múltipla escolha, questões abertas, análise de documentos históricos e/ou textos historiográficos etc.

## **RECURSOS**

- Quadro Magnético;
- Papel A4;
- Textos Complementares;
- Sala de Informática;
- Data Show;
- Notebook.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS – VALORES ATITUDINAIS ENVOLVIDOS NAS ATIVIDADES/SITUAÇÕES**

- Conscientizar os/as alunos/as sobre a História da sociedade em que vivem;
- Discutir os processos em torno dos golpes civil-militar nas Amazônias e mais especificamente no Acre;
- Valorizar a democracia como princípio garantidor das liberdades fundamentais e dos direitos;
- Analisar os processos históricos na construção e desconstrução dos períodos ditatoriais;
- Repensar o papel da política na formação democrática;

- Condenar as violações dos direitos humanos.

O material paradidático (Revista Escolar) estar distribuído por seis temas similares aos do Ensino Fundamental, mas com adição e mais detalhes sobre as temáticas tratadas: 1) O golpe civil-Militar nas Amazônia(s) brasileiras; 2) Da democracia ao golpe de 1964 no Acre; 3) O golpe de 1964 no Acre, o IPM e testemunhos; 4) Memórias, tristezas, humilhações: Maria Lúcia de Araújo; 5) Edgar Cerqueira, o ditador e o esquecimento (1964-66): o primeiro governador-ditador do Acre após o Golpe de 1964; 6) Documentação História sobre 1964 no Acre: Dicas. Além disso, as atividades pedagógicas com questões objetivas e subjetivas e atividades como Debates dando ênfase para três temas: a) a Reforma Eleitoral visando beneficiar a maior participação de mulheres, negros(as), indígenas e LGBTQAPN+ no legislativo; b) debate conceitual: foi um golpe militar ou civil-militar; c) Sobre o processo que levou a perseguição da família Araújo: quem deveríamos condenar José Augusto (um democrata) ou Edgar Cerqueira (o ditador), discutindo o letramento, “Democracia” ou “Ditadura”. Ainda temos, a organização de trabalhos grupais com a ideia de os estudantes construírem um jornal ou revista escolar utilizando as documentações históricas mencionadas nessa dissertação.

Deste modo, a inserção dos materiais didáticos, visa contribuir e sugerir aulas de história que não fujam da responsabilidade histórica de promoção, participação e condenação das violações que ocorreram no Estado do Acre e em todo continente latino-americano, que conduziu aos povos locais aos sofrimentos, ao aprofundamento das desigualdades sociais, econômicos, históricos, culturais. É necessário fazer uma pedagogia que vise indignar-se, pois a escola é um território tanto da empatia humana, da indignação humana, da raiva, da exposição das contradições de uma prática educativa intencional, pois “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é si uma experiência de boniteza”<sup>389</sup>, onde os processos pedagógicos se atravessam, mas são escolhas feitas pela prática educativa. Ou seja, toda a pedagogia é política. E ao educador que vise superar a tecnicidade neoliberal, usar o método como uma soma de um processo e de superação, deformando as obviedades, enfrentando os medos e instigando a curiosidade dos educandos. Assim, o papel da História implica

---

<sup>389</sup> FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. p. 40.

Reconhecer ou constatar a importância da consciência no processo de conhecer, de intervir no mundo. A História como tempo de possibilidade pressupõe a capacidade do ser humano de observar, de conhecer, de comparar, de avaliar, de decidir, de romper, de ser responsável. De ser ético, assim como de transgredir a própria ética. Não é possível educar para a democracia, para a liberdade, para a responsabilidade ética na perspectiva de uma concepção determinista da história<sup>390</sup>.

Portanto, toda a escolha visa de alguma maneira intervir no mundo, questionar as determinações impostas, de comparar tempos e os seus significados, os atravessamentos que nos levam as percepções dos riscos à democracia, a liberdade e as responsabilidades éticas assumidas. Não podendo esquecer que toda política educacional e pedagógica é um ato político e toda a política é pedagógica.

Falar sobre essa temática é lutar como inferiu Freire, contra o “desrespeito à coisa pública, contra a mentira, contra a falta de escrúpulo”<sup>391</sup>, assim contribuindo para uma educação que rompa com os tecnicismos adestrador e prepare de fatos sujeitos sociais que entendam a que tipo de sociedade estamos e se indigne para o “nunca mais”.

### 3.4 - Um teste piloto das SDs: Escola Estadual Cap. Edgar Cerqueira Filho

Aqui faço uma descrição da realização de um teste piloto da Sequência Didática para o Ensino Médio.

A escola escolhida, Cap. Edgar Cerqueira, fica localizada na Zona Rural de Rio Branco-AC à beira da BR-317, km 35 rumando para a cidade de Boca do Acre-AM para quem sai de Rio Branco-AC. Apesar da distância da urbanidade, o território fica numa região que tem como destaque os Geoglifos<sup>392</sup>.

<sup>390</sup> FREIRE, 2000, *Op. Cit.* p. 58.

<sup>391</sup> FREIRE, p. 61.

<sup>392</sup> Segundo o Portal do Iphan, “Os geoglifos do Acre são estruturas de terra escavadas no solo e formadas por valetas e muretas que representam figuras geométricas de diferentes formas. Esses recintos foram encontrados na região sudoeste da Amazônia Ocidental, mais predominantemente na porção leste do Estado do Acre, estando localizados em áreas de interflúvios, nascentes de igarapés e várzeas, associados em sua maioria aos rios Acre e Iquiri. [...] As pesquisas arqueológicas nessas áreas, revelam informações importantes sobre o manejo da paisagem amazônica por grupos indígenas que habitaram a região entre, aproximadamente, 200 AC - AD 1300, e sugerem um novo paradigma sobre o modelo de ocupação da Amazônia por densas sociedades”. Ver mais em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/822>> e <<https://encurtador.com.br/r8dLL>> acesso em ago. 2025.

É comum fazer esse percurso e esbarrar por placas indicativas desses territórios, que também se traduz por ser a um tempo histórico antigo marcado por trânsitos de comunidades originárias. Literalmente a escola se localiza dentro de um campo histórico e arqueológico de trânsito humano milenar.

Por outro lado, a escola Edgar Cerqueira se refere a um dos personagens centrais na trama golpista, a figura do primeiro governador-ditador do Acre, que na cidade e em qualquer pesquisa básica pela internet é marcado por pouquíssimas informações. Além disso, é legado aos esquecimentos e apagamentos mesmo nos espaços museológicos.

Minha chegada nessa escola se deve ao conhecimento de profissionais que trabalham na referida escola e que me levaram ao contato com a gestão escolar. Logo, entrando comunicando com a gestão escolar sobre a proposta foram receptivos à ideia de realizar e aplicar a SD.

A escola pode ser descrita por uma construção de madeira, com poucas salas de aulas, características até certo ponto comum na região, pois a população rural é diminuta em relação a cidade. Outro ponto hipotético para a construção de madeira, se justifica por ser uma escola que está em transmutação. Quando fundada ainda na gestão golpista do Capitão Edgar Cerqueira em 1966, ela funcionou na casa do Sr. Jacó de Sá Queiroz, localizada no Km 40 da BR 317, na Colônia Dois Irmãos. A segunda mudança ocorreu 15 anos depois do funcionamento da primeira, levando para o outro lado da estrada. Já a terceira mudança ocorreu para dentro das terras do Sr. Cícero Nogueira, localizada no Km 16 da mesma rodovia. Somente em 2001 que a escola chega ao Km 35, terras essas cedidas por outro proprietário, o sr. José da Costa Gadelha. O que isso significa? Que desde a sua existência até os dias atuais, a escola passou não só por mudanças territoriais e espaciais. Ou seja, é um território escolar em trânsito. Não à toa a escola está na lista de instituições que em muito em breve mudará de nome, resultado das consultas públicas que visam retirar as homenagens às figuras partícipes do Golpe e da Ditadura civil-militar no Acre em 1964.



**FIGURA 16** – Frente da Escola Estadual Rural Capitão Edgar Cerqueira Filho, escola que ainda homenageia o primeiro governador ditador do Acre. **Fonte:** Jadson Bernardo, 2025.

No entanto, quando da realização da pesquisa prévia sobre a instituição surpreende-se pelas carências e ausências de materiais básicos: a) de acesso à internet em toda a escola, pois se localiza numa região com energia elétrica; b) falta de uma biblioteca que atenda as demandas escolares, como livros paradidáticos, livros de literatura, filosofia, história, etc. e até mesmo dicionários, em pouquíssimos números e já bastante danificado pelo tempo de uso.

Numa escola, pode faltar uma infraestrutura adequada, ou acesso à internet, mas não ter livros suficientes ao número de alunos(as), é algo que preocupa a qualquer profissional da educação que se vê ainda mais limitado e precarizado o seu trabalho docente.

Portanto, a SD aqui já descrita para uma comunidade escolar com acessos aos livros, dicionários, internet, deve ser adaptado e atravessado visando a afeiçoar-se a realidade local. Logo, a revista escolar e os aspectos dela passam a ser fundamentais visando a mutação desse planejamento. Assim, a idealização das aulas ficou no sentido de aproveitar as situações de aprendizagens, criando atividades que supra essa carência.

A aula ocorreu dentro das “Rotas de Aprofundamento das Ciências Humanas”. A sala de aula tem uma média de 10 a 12 alunos(as). Destaca-se que as disciplinas de Rotas, ainda em funcionamento nessa instituição, seguem uma tendência comum nas escolas públicas que tenho frequentado, notando uma baixa presença de discentes, principalmente nos dias das Rotas, evidenciando o fracasso

da reforma neoliberal na educação no ano de 2017. Segundo a gestão, quando perguntado, nos informou que a média fica abaixo de 10 estudantes e o máximo de 20, quando se aproxima os processos avaliativos. Mas nas matérias (de Português, Matemática, História, Geografia, etc.), esse número de presença aumenta.

Nas aulas 1/2/3/4, o eixo seguiu a tendência descrita na Sequência Didática tanto no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A primeira parte seria marcado pela busca do conhecimento prévio.

Diferente das aulas, quando costumamos fazer perguntas sobre o tema, após a apresentação do conteúdo e o objetivo, lancei o que chamei de “consulta pública”. Os alunos receberam as “cédulas da consulta pública”, onde dariam somente o número da chamada e responderiam às perguntas relacionadas ao conhecimento prévio.

 **GOVERNO DO ESTADO DO ACRE**  
www.acre.gov.br

**ESCOLA:** \_\_\_\_\_

**Nº da Chamada:** \_\_\_\_\_

**Consulta pública (alunos 3ª série)**

1) Você, aluno(a), sabe o que é democracia?  
( ) Sim ( ) Não  
Responda em poucas palavras o que seja a democracia:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2) Dê um exemplo que caracterize uma democracia?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3) Já ouviu falar alguma vez sobre Golpe Civil ou Militar?  
( ) Sim ( ) Não

4)  
a) Você sabia que já houve golpe de Estado no Estado do Acre?  
( ) Sim ( ) Não  
b) Você já sabe quem foi José Augusto de Araújo?  
( ) Sim ( ) Não  
c) Você já sabe quem foi Edgar Corrêira?  
( ) Sim ( ) Não

5) Você sabe dizer o que é uma ditadura?  
( ) Sim ( ) Não  
Se sim, dê um exemplo:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6) O que é para você estar numa democracia?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Observação:** ao finalizar as suas respostas, deposite esse papel respondido na “Urnas” disponível para fins de computação da avaliação.

 **PROFHISTÓRIA**  
REPOSITÓRIO PROFISSIONAL DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL



**FIGURA 17:** Cédula de “consulta pública”. Na atividade de conhecimento prévio, os discentes responderão esses questionamentos e darão respostas que servirão de análise nessa descrição. A busca das intenções desses saberes. Se existe ou não.

Foi dado o tempo de 20 minutos para pensarem e responderem as questões aparentemente objetivas, mas fundamentais para compreensão dos saberes constituídos por eles/elas antes de serem expostos. Assim, quando finalizado, expliquei o porquê e afirmei as intenções iniciais. Quero saber dos alunos(as) como eles/elas pensam quando se deparam com conceitos como Democracia, Golpe e Ditadura e se sabiam do que se tratava o Golpe Civil-Militar no Acre.



**FIGURA 18:** “Urna” utilizada na sala de aula. O objetivo é perceber como os discentes trazem saberes relacionado a democracia, golpe e ditadura. **Fonte:** Jadson Bernardo, 2025.

Nessa aula participaram 10 alunos(as), mais um professor e um membro da comunidade, que esteve presente durante a aula desse processo prévio de conhecimento. Assim, trago na sequência o resultado dessa consulta, onde já é possível perceber que quem indicaram respostas como “NÃO”, muitas vezes acabavam respondendo características comuns sobre democracia e outros discentes que respondiam “SIM”, contrapunham-se, demonstrando insegurança na resposta.

**Tabela 01: Resultado da Consulta (Conhecimentos Prévios)**

| <i>Questões</i>                                            | <i>Sim</i> | <i>Não</i> | <i>Não marcaram</i> | <i>Total</i> |
|------------------------------------------------------------|------------|------------|---------------------|--------------|
| Você, aluno(a), sabe o que é democracia?                   | 8          | 4          | 0                   | 12           |
| Já ouviu falar alguma vez sobre Golpe Civil ou Militar?    | 5          | 7          | 0                   | 12           |
| Você Sabia que já houve Golpe de Estado no Estado do Acre? | 2          | 7          | 3                   | 12           |
| Você já sabe quem foi José Augusto de Araújo?              | 1          | 11         | 0                   | 12           |

|                                       |   |   |   |    |
|---------------------------------------|---|---|---|----|
| Você sabe quem foi o Edgar Cerqueira? | 4 | 7 | 1 | 12 |
|---------------------------------------|---|---|---|----|

Quando vamos para as questões subjetivas<sup>393</sup> os saberes escolares subjetivados pelo senso comum se manifestam. Quando provocados no sentido de definição sobre o que seja a democracia, os estudantes evocavam: a) ser justo; b) Igualdade; c) poderes públicos que não fazem o que promete (promessas políticas); c) “meio de dividirmos o que queremos” (referindo ao bem-estar social); d) democracia “é ter direitos humanos e se pôr no lugar de valor”; e) “Liberdade de escolher o que é melhor para mim e para a sociedade”; f) ter participação na sociedade; g) ouvir e ser ouvido; h) ter direito ao voto; i) Ouvir “a opinião do próximo” (Liberdade Política e de expressão); j) “não haver roubo e nem desvios de dinheiros, onde os políticos ser(sejam) honestos nas leis e direito da Sociedade” (Justiça).

Quando foi pedido para caracterizar democracia, responderam no sentido de que uma das formas eram: a) ter eleições; b) reconhecer que o “Lula está sendo democrático”; c) “liberdade para os presos inocentes”; d) exemplifica o vídeo do Felca<sup>394</sup> sobre a denúncia de adultização das crianças, se referindo aos limites da Liberdade de Expressão.

Quando provocados sobre exemplificar o que seja uma ditadura, aqueles que responderam destacaram termos, palavras ou frases como: a) agressivo; b) autoritário; c) “Ditadura é o que vem no tempo da escravidão, as pessoas eram torturadas e agredidas”; d) “um grupo de pessoas maiores que decide algo para nós”; e) “Era época que o povo não tinha voz na sociedade”; f) “A chegada de grupo político ao poder de forma arbitrária usando força policial, militar e paramilitar”.

Quando questionado sobre estar numa democracia, responderam com palavras ou frases como: a) Igualdade; b) “Estar em um lugar respeitado”; c) “É participar”; d) “dar voz ao povo atrás de um futuro melhor”; e) Ter voz; f) mudanças e melhorias; g) participar da política; h) ser livre; i) “saber que a minha voz vai ser ouvida para melhorar a sociedade”; j) “A democracia é injusta, onde deveria fazer o que é

<sup>393</sup> Todas as referências em aspas relacionados a tais questões subjetivas, visa preservar a identidade dos alunados(as), pois é um compromisso ético manter o sigilo, já que se trata de menores de idade em muitos casos. Além disso, trata-se do conhecimento prévio, que visa a compreensão desses letramentos que atravessam na sociedade do tempo presente.

<sup>394</sup> É um influenciador digital Felipe Bressanim Pereira, conhecido como “Felca” que denunciou a “adultização de crianças” e crimes de exploração e sexualização de menores na internet. (F5, Folha de São Paulo S., 2025). Ver mais em: <<https://encurtador.com.br/Y9Q3y>> ago. 2025.

certo, [mas] não faz, fingindo (fingindo) que não ver o que estar acontecendo ao seu redor”.

Com isso, percebemos como estão articulados esses saberes na realidade desses alunos/as, ora pelo consciente, ora pelo inconsciente. Marilena Chauí (2001), trouxe Freud para definir o inconsciente como os “seres humanos têm a ilusão de que tudo quanto pensam, fazem, sentem, desejam, tudo quanto dizem ou calam estaria sob o controle de nossa consciência porque desconhecemos a existência de uma força invisível, de um poder – que é psíquico e social que domina e controla o invisível”<sup>395</sup>. Já a consciência é uma representação, seja psicológica e individual, sendo “um ato pelo qual visamos objetos, fatos e pessoas”<sup>396</sup>, conhecendo as representações, simbolismos, significações e intencionalidades que a inconsciência, a alienação e a educação bancária não conseguem. Isso é visível no conhecimento prévio dos alunos(as), esse misto de consciências e inconsciências.

Destaca-se que, grande parte dos discentes antes mesmo de iniciar a aula expositiva, somente com a introdução trouxeram vários pontos, exemplos, ou mesmo desabafos do tempo-presente. A democracia para um grupo está articulada às questões de representação política, isto é, as eleições. Quando questionado no sentido de quem já exercia o direito ao voto, dos dez estudantes, sete já haviam votado por pelo menos uma vez. Somente três discentes ainda não haviam tirado o título eleitoral. Outra questão que me chamou atenção ao longo da exposição foi quando mencionado a conquista do voto universal e a quem tem direitos a ela, surgiu um comentário que reforça como as elites econômicas e neoliberais povoam o imaginário sob os grupos dominados, quando se questiona: “por quê do analfabeto ter direito ao voto, porque os analfabetos não sabem votar”, dito por um(a) alunado(a)<sup>397</sup>. Apesar de ouvir num primeiro instante, fui adaptando a explicação para desconstruir esse imaginário, como as elites dominantes no Brasil e mesmo no Acre iam contra o voto dos mais pobres, dos analfabetos, incitando e evidenciando jornais na década de 1960 como o *Rebate*. Assim, recorri ao artigo publicado no Acre em 1962 pelo *Rebate*, intitulado “*Eleições e Eleitores*”<sup>398</sup> para explicar a sala por que na democracia o voto deve ser a todos, pois uma das características dos autoritarismos é a exclusão, a

---

<sup>395</sup> CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12 ed. São Paulo: Editora Ática, 2001. p. 52.

<sup>396</sup> CHAUÍ, 2001, *Op. Cit.* p. 65.

<sup>397</sup> Volto a destacar a necessidade de preservação das identidades dos mesmos, assim evito mencionar nomes.

<sup>398</sup> Ver: BERNARDO, 2016.

marginalização dos mais pobres, principalmente, o analfabeto de maioria negra e indígena.

Nessa aula, também focamos pela exposição sobre os conceitos de Democracia, Ditadura e Golpe, apresentado no aparelho de data show, as definições e características comuns, de acordo com a discussão realizada em trechos do primeiro capítulo dessa dissertação.

Na continuidade da exposição, procuramos apresentar com leituras compartilhadas pelos discentes os “Golpes Cívico-Militares” na Amazônia, e depois, o Estado do Acre, utilizando o material paradidático resumido, mas centralizado em apresentar a figura e o personagem do capitão Edgar Cerqueira, tendo uma pergunta central: será que o capitão Edgar Cerqueira merece ser o patrono dessa escola? Foi uma questão que deixei para eles responderem.

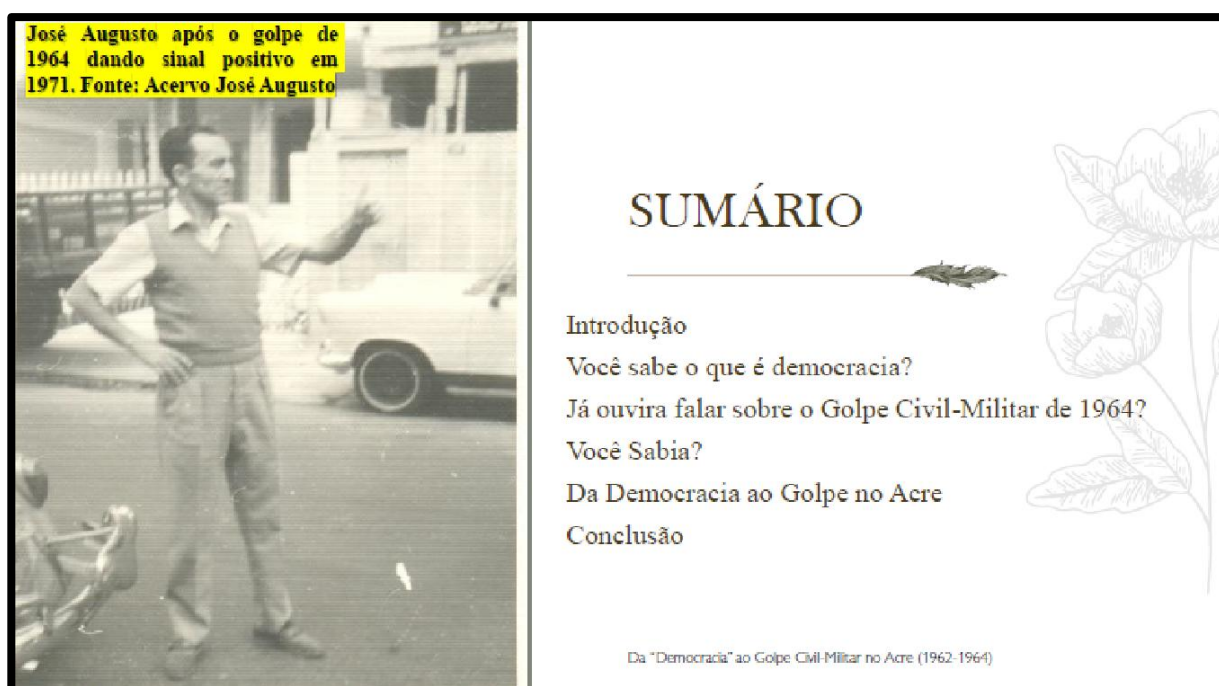


**FIGURA 19:** Trecho da apresentação no Slide exposto relativo às aulas 1/2/3/4. À esquerda a fotografia de José Augusto em 1971. **Fonte:** Jadson Bernardo.

No final da aula com a ausência do dicionário em número suficiente, fiz em substituição por um texto complementar I e II intitulados: “Você sabe o que é Democracia?” e, “Golpes de Estados, Ditaduras, memória e Esquecimento” expondo num contexto nacional e local, definições que no final do texto os discentes foram orientados a interpretar através das imagens e ligar as definições: a) Ditadura; b) democracia; c) Golpe de Estado; d) Memória e Esquecimento; e) Humilhação<sup>399</sup>.

<sup>399</sup> Algumas das imagens ofereciam visões subjetivas e outras objetivas. Ver nos Anexos: TEXTOS COMPLEMENTARES I e II.

Nas aulas 5/6/7/8, foi marcado por várias situações indesejadas e desejáveis. As situações indesejadas são os currículos ocultos que ocorreram no andamento da aula, com destaque para a alta temperatura ambiente. A sala de aula em madeira, com freches impossibilitava o resfriamento da sala de aula. A temperatura marcava na primeira metade da aula, entre 13h-15h, 38 graus com sensação local superior a 40 graus centígrados. Até mesmo o vento natural estava quente, quando aberto as janelas. Assim, duas alunas foram à gestão e buscaram um ventilador, o que pouco ou nada ajudou, mas ainda assim seguimos. Isso acabou prejudicando a tarefa inicial. Na sala havia 11 estudantes. Então, definimos e dividimos em dois grupos. Foi entregue o material paradidático (a Revista Escolar), um trecho dos primeiros cinco artigos da Constituição Federal e a Lei do Estado Democrático de Direito. Então passamos, a explicação do que fazer.

A intenção inicial era para um debate, no entanto devido à alta temperatura e visando não desgastar a sala para as duas aulas seguintes, pedi para escolherem um dos temas do material paradidático que foram intitulados: 1) Tema 01: Memórias de autoritarismos, golpe e Ditadura no Acre; 2) Tema 02: Golpe Militar ou Golpe Civil-Militar no Brasil?; 3) Mulheres e “minorias”<sup>400</sup> na Política. Todos os temas vinham acompanhados de textos complementares, onde o Tema 01 e 03 traziam trechos do próprio material paradidático, somados às informações, seja estatísticas locais, nacionais e internacionais que envolviam o acesso à democratização. A única exceção foi o tema 2, por tratar-se de definições teóricas.

Os grupos ficaram divididos num grupo composto todas por mulheres e outro que haviam homens e uma estudante mulher. Assim, os temas escolhidos foram distintos. No caso do grupo composto por jovens mulheres, o tema escolhido foi Mulheres e “minorias” na Política. No texto apresentado, as alunas(as), do grupo 01, defenderam a mudança das leis eleitorais para ampliar a participação das “mulheres e das minorias”. Passo aqui a descrever o texto feito pelo Grupo 01<sup>401</sup>:

Nós defendemos que as leis eleitorais no Brasil precisam mudar para aumentar à presença de mulheres e minorias sociais nos espaços de decisões políticas. Apesar de representar grande parte da população, esses grupos ainda tem pouca representação e participação, o que faz com que as leis não favorecem realmente toda a sociedade. Por exemplo, na época da ditadura militar, que afetou o Acre, onde houve

<sup>400</sup> Aqui “minorias” se explica pela baixa representação histórica de parlamentares negros(as), indígenas e LGBTQIAPN+ e não pelo contingente populacional total somados desses grupos étnico-sociais.

<sup>401</sup> Chamo aqui de Grupo 01, ao invés de nomes ou pseudônimos para preservar a identidade das estudantes.

golpe militar e tirou a liberdade da população de escolher seus representantes políticos, isso deixou evidente o quanto a democracia é importante, pois sem ela não há liberdade de escolha é apenas um grupo oligarca liderava a sociedade.

Por isso, acreditamos e defendemos que a política deve ter mais participação popular. Uma das ideias que tivemos é criar políticas de incentivos para mais mulheres e minorias sociais também se candidatarem e promover campanhas de conscientização para que a população valorize a diversidade democratizando na hora de votar.

Assim, a democracia brasileira pode se tornar mais justa para todas, garantindo que não só uma parte da população possa decidir por todos, diferente do que aconteceu no passado do nosso estado, o golpe militar. Queremos um futuro onde toda a população, incluindo mulheres, minorias sociais e outros sejam todos ouvidos igualmente e a opinião de todos importa, principalmente na política, ou seja, queremos um Brasil democrático e justo politicamente para todas, sejam elas mulheres ou minorias sociais!<sup>402</sup>

Confirmam-se as tendências apresentadas no conhecimento prévio, sobre associarem a democracia ao processo de representação. Porém, destaca-se a escolha teórica por “Golpe Militar”, mas reconhece a pouca representação política, tendo o seu argumento a associação com a história local por intermédio do material paradidático, indo da ausência de liberdade de parte da população acreana ao direito do voto, para querer uma maior participação das mulheres, negros, indígenas e LGBTQIAPN+.

Já o Grupo 02, de maioria masculina, e a presença de uma estudante mulher, optaram por tentar defender as definições de Golpe Militar ou Civil Militar. Diferente do outro grupo que conjugou num só texto após as discussões grupais, os membros do Grupo 01, mais dispersos em relação aos demais, tentou argumentar o que para eles justifica ambos.

Para um dos estudantes do grupo 02, o Golpe Civil-Militar ocorreu mais no Estado do Amazonas do que no Estado do Pará, pois o governo Plínio Coelho Ramos foi deposto pelos militares, mas teve apoio do parlamento. Já no Pará aconteceu o Golpe Militar pelos militares que deu um golpe um dia antes do Golpe de Estado no país com violência, aludindo a invasão a universidade.

O destaque do Grupo 01 se delimitou a ampliação dos direitos eleitorais das mulheres e “minorias” sociais e o Grupo 02, tenta estabelecer exemplos que justifiquem o que seja o Golpe Militar (no Pará) e Civil-Militar (no Amazonas). Em comum ficou evidenciado também, que apesar da explicação sobre o golpe civil-militar, visualiza o Golpe e Ditadura no Brasil, associado mais aos militares do que

---

<sup>402</sup> Texto realizado pelo Grupo 01 da 3ª série na aula do dia 19 de agosto de 2025.

aos próprios civis, tendência inconsciente pelo próprio processo histórico recente, onde os discentes têm o conhecimento no imaginário dos acontecimentos associados ao 8 de janeiro de 2023 e a tentativa de Golpe de Estado por intervenção militar.

Para tanto, após o intervalo, em busca de tirar o peso do assunto, tornar uma sala de aula mais alegre, como apontado por Paulo Freire, continuamos com os grupos, mas fizemos da temática “jogos, quiz ou perguntados” usando os textos paradidáticos.

Foram realizadas duas partidas com um “melhor de cinco”<sup>403</sup>. Quem atingisse corretamente as cinco questões corretas ganhariam a “partida”. Quem participasse teriam em mãos os textos para consultas, visando não só a leitura atenta, rápida e interpretativa, associando o texto e as explicações em aula. Nessas questões, eram afirmações “verdadeiras” ou “falsas”.

Após a explanação da afirmação, o estudante tinha 30 segundos, contados no relógio para ler, identificar e interpretar o texto. Os outros colegas poderiam auxiliá-lo usando a memória de média e longa duração, através da assimilação do conteúdo. É nesse momento, que surgem as surpresas. A cada pergunta, os discentes vão se envolvendo, palpitando e lembrando das explicações das primeiras aulas; outros claro chutando, mas todos focados em encontrar respostas, e principalmente, explicações.

As questões foram objetivas previamente e outras criadas no momento seguinte para ligar a informação anterior. Aqui vão algumas das afirmações:

### **TEXTO 1**

- ( ) No Estado do Amazonas, o governador Plínio Coelho foi um opositor da ditadura.
- ( ) No Amapá, a partir do Golpe de 1964, existia um clima pacífico.
- ( ) O estado do Tocantins não existia ainda em 1964.
- ( ) Foram assassinados todos os estudantes que resistiram à ditadura civil-militar.

### **TEXTO 2 -**

- ( ) no Acre a maioria da população participou das primeiras eleições democráticas.
- ( ) Nas eleições de 1962 no Acre, somente 12% da população votou para os cargos de governador, deputados e senadores.
- ( ) José Augusto sempre enfrentou oposição parlamentar e das elites acreanas.
- ( ) José Augusto era comunista.
- ( ) José Augusto de Araújo foi perseguido e acusado falsamente de ser comunista e corrupto.
- ( ) Os deputados estaduais ajudaram a dar o golpe no Acre.

---

<sup>403</sup> Essas duas aulas no Ensino Médio fizeram parte de uma re-adaptação da SD, trazendo a aula que seria a priori para o Ensino Fundamental ao Médio, tendo em vista, as carências identificadas inicialmente em relação a realidade deste território escolar.

- ( ) Os deputados resistiram ao Golpe de Estado no Acre.

### TEXTO 3

- ( ) Ariosto Miguéis, após o golpe não foi preso.  
( ) A ditadura no Acre não houve episódio de tortura.  
( ) Hélio Khoury e Ariosto Miguéis foram agredidos fisicamente na prisão pelos militares.

### TEXTO 4

- ( ) Maria Lúcia de Araújo foi a primeira-dama do Acre.  
( ) A família Araújo após o golpe de 1964 foi “expulsa” do Acre pelo capitão Edgar Cerqueira.  
( ) O capitão Edgar Cerqueira perseguiu José Augusto e outros parentes e amigos próximo dele.  
( ) A mãe do José Augusto não era religiosa.  
( ) A mãe do José Augusto (dona Nair) como católica teve a hóstia negada pelo padre.

### TEXTO 5

- ( ) O capitão Edgar Cerqueira invadiu a Assembleia Legislativa dando um pontapé na porta.  
( ) O Capitão Edgar Cerqueira foi escolhido pelos militares da ditadura para assumir o governo do Acre.  
( ) no dia do Golpe, 8 de maio de 1964, estava o clima chuvoso.  
( ) O capitão Edgar Cerqueira foi eleito pelo voto popular.  
( ) Edgar Cerqueira foi um governador popular.  
( ) Edgar Cerqueira ficou conhecido como uma pessoa que bebia muito e “falava muita besteira”.  
( ) José Augusto foi descrito como elemento de alta periculosidade.

Assim, os estudantes que em muitos casos estão carregados de incertezas, frustrações, tristezas do dia-a-dia podem ser levados ao desejo e a curiosidade. O ato de “acertar” ou “errar” passa a não ser uma preocupação, mas acaba no “erro” querendo saber o porquê do erro, ou lembrar de algum momento anterior, seja da aula expositiva ou da própria leitura em seu momento oportunizado. Logo, no ato de suspender essa sala de aula, a escola atrai esses estudantes ao presente, em um momento que esquecemos do calor insuportável, das carências materiais da escola, das dificuldades do cotidiano, passando a ser interessante identificar o texto, ligar informações e deformações, arriscando um argumento que justifique o “acerto” e o “erro”. O ato de “brincar” na sala de aula não deixa de ser uma habilidade que provoca e adiciona saberes.

Portanto, a escola pode ser esse espaço de construção, de um tempo livre, o lugar da imaginação. De uma leitura que conhece o desconhecido, uma releitura de um passado tão distante que se aproxima, criando sob a mente uma realidade, ensejado, ou ao contrário, reflexivo. O sistema escolar representa o toque inicial do mundo, diferente dos críticos que a observam como a obrigação de conhecer o seu fim, sua realidade. A escola não está separada da realidade, mas “é local” porque lida com conhecimento que podem ser visualizadas e praticadas pelos seus alunos(as), que a reconhecem. Neste caso, essas duas aulas deformamos os lugares, deformamos as formalidades, sorrimos, discutimos, nos exaltamos como numa mesa da área ou da cozinha ou sofá da sala de casa e percebemos os saberes se desenvolvendo naquele território. Por fim, o Grupo 01 venceu as duas partidas, o primeiro por 5 a 3; o segundo por 5 a 4. Porém, o importante não era saber se um grupo era melhor do que o outro, mas o ato de brincar conhecendo as evidências de um passado “agridoce”, “azedo” e “acre”.

Para as aulas 9/10, usamos a atividade contida na Revista *ENSINO DE HISTÓRIA: memórias dos autoritarismos, golpe e ditadura no Acre*<sup>404</sup>, que é base do material didático dessa dissertação. Assim, de acordo com as instruções, formamos 5 trios utilizando trechos das documentações históricas: o livro *Brava Gente Acreana*, o trecho da palestra com o testemunho de Ariosto Pires Miguéis e um resumo do IPM (Inquérito Policial Militar) de 1964.

No primeiro momento expliquei o que seja documentações históricas e como um historiador usa para a construção do conhecimento histórico. No segundo momento, expliquei o “como fazer?”: 1) ler a documentação e entender do que fala e de quando foi escrito; 2) Como fazer o “jornal” intitulado “*Notícias Extras do Acre*”: ler, dar um título, cortar e colar as imagens dando um título de legenda e reescrever com suas palavras o que está no documento, informando; 3) Depois de feito, fazer a colagem no papel cartão; 4) depois de finalizado, escolher um colega por grupo para socializar a notícia escrita em até 5 minutos.

Os temas escolhidos foram: a) Grupo 01: O Exílio do Zé, testemunho de Maria Lúcia de Araújo no livro *Brava Gente Acreana* em 2010, sobre o processo que levou a fugir para o Rio de Janeiro, sendo desterrado. Além disso, trazer as tristezas, sofrimentos e humilhações sofridas pelo ex-governador e sua família que levou a agravar a doença cardíaca do ex-mandatário; b) Grupo 02: uma síntese do Processo

---

<sup>404</sup> Disponível em: <<https://encurtador.com.br/ixu0A>> acesso em ago. 2025.

José Augusto (IPM), destacando o indiciamento realizado pelo exército contra José Augusto, Ariosto Miguéis, Hélio Khoury, Demóstenes Coelho, Lourival Messias do Nascimento e João Moreira de Alencar, e ainda a conclusão do processo; c) Grupo 03: um trecho do testemunho de Ariosto Pires Miguéis no período que ficou preso, trecho esse concedido em 2014 na UFAC e no artigo de qual fui co-autor; d) Grupo 04: outro trecho do testemunho do ex-governador do Acre, Nabor Júnior, de quando era deputado estadual em 1964-1966 em relação a oposição feita ao governo ditatorial, no título do documento: “Beberrão”, episódio suscitado de quando Nabor Júnior e outros deputados flagraram o ex-governador ditador comprando bebida alcoólica para uso pessoal com dinheiro público; e, e) Grupo 05: o grupo recebeu uma seleção de charges do Varadouro e tinham a missão de interpretar a imagem e dar um título a cada figura, representando os tempos do Golpe e ditadura no Acre.

Após isso, os discentes em ordem dos grupos tiveram até cinco minutos para apresentar. Um representante de cada grupo tinha a opção de resumir a notícia ou ler. Dos cinco grupos, em três deles resumiram a informação sem utilizar qualquer leitura, somente mostrando o jornal aos colegas; outros dois membros fizeram leituras em voz alta da notícia e aproveitei para fazer perguntas como, “Quem foi o preso?” “Quem sofreu a tortura?”, respondido prontamente, causando surpresa pela precisão dos nomes. Em dois grupos, no final, complementei com novas informações.

Por último foi apresentado as charges que envolveram o “aluno E”, acompanhado pela professora assistente AEE e o professor regente que cedeu os horários para a execução do trabalho.

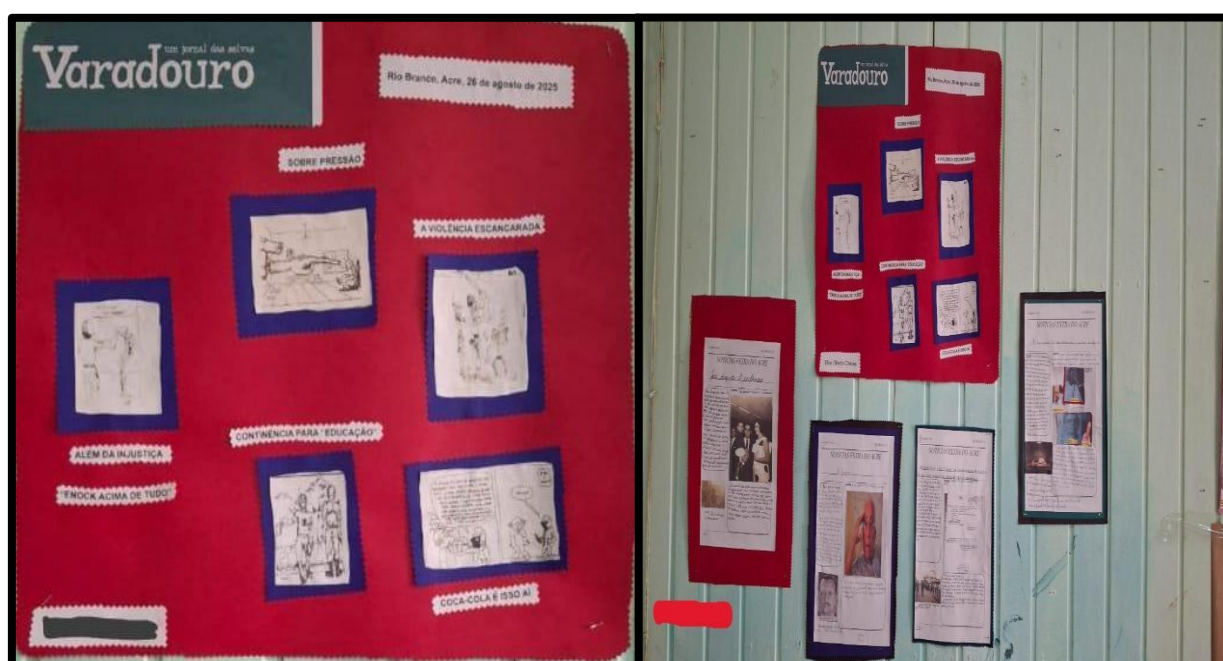


**FIGURA 20:** Do lado esquerdo as charges do “Varadouro” feito com atividade de recorte com o “aluno E” com os títulos de cada uma feita com a ajuda dos dois professores do AEE. **Fonte:** Jadson Bernardo, 2025.

Aqui destaco na apresentação o auxílio dos professores na criação de legendas como: “Sobre Pressão”; “A violência escancarada”; “Além da Injustiça: ‘Enock acima de tudo’<sup>405</sup>”; Continência para “educação” e “Coca-Cola. É isso aí!”. Assim o professor que falou em nome do discente, por ser DI e não gostar de falar, na apresentação destacou pontos como a violência policial, na figura conhecida como Enock, que segundo o docente foi uma autoridade policial extremamente violenta, onde todos que conheciam temiam de ser preso ou capturado nas mãos dessa autoridade pública, pois significava tortura e morte. Também destaca a forte militarização da educação durante a ditadura. E por fim, uma charge que sugeriu a existência da empresa nessa época, e mais do que isso, emenda explicando que as empresas multinacionais, citando casos das empresas automobilísticas e de comunicação, participaram e financiaram o regime ditatorial pelo país. No Acre, o governo trazia e financiava os fazendeiros e comerciantes para expulsar os seringueiros, colonos ribeirinhos e indígenas das suas terras.

Na conclusão, congratulo os estudantes pelas aulas e o aprendizado, destaco a temática para pensarmos e condenar qualquer tipo de roubo autoritário, seja de quem for, pois o que estudamos é uma pequena faceta do que foi uma ditadura. Argumento no sentido de apoiar a democracia para que “Nunca Mais volte, por isso: Nunca Mais!”. Finalizando a experiência com os estudantes da escola Capitão Edgar Cerqueira, agradeço aos estudantes do 3º “U”, aos professores e a gestão que foram receptivos a experiência curricular.

### 3.5 - Um teste piloto das SDs: Escola Estadual Paulo Freire

---

<sup>405</sup> Se trata de Enock Pessoa, ex-delegado de polícia do Acre. Trago um trecho do Jornal “O Varadouro” de março de 1980 que o descreve: “[...] É conhecido como o policial mais arbitrário e truculento do Estado, e como habitual torturador. [...] Uma figura bem caipira, daquelas que não encaram as pessoas de frente, mas com firmeza, a voz pausada. [...] São Homens [alusão aos delegados designados nos tempos de Território do Acre] sem instrução que receberam uma arma e um volume do Código Penal para cuidarem da segurança da população. Decorridos vinte, trinta anos de função, eles querem manter métodos de arrancar confissões e fazer justiça. [...] Em outros tempos, ou ele não daria entrevista ou colocaria o repórter na lista dos torturados”, relata a reportagem. Na mesma reportagem destaca ainda que, “No dia 19 de janeiro deste ano o trabalhador braçal Francisco Abdias da Silva foi barbaramente espancado em sua delegacia, sob a acusação de ter roubado uma vaca. Submeteram-no a uma série de torturas: colocaram um peso em sua cabeça e sob os pés uma tábua com alguns pregos, para mantê-lo na ponta dos pés, enquanto lhe esmurravam na cabeça e no estômago. Antes, houve o assassinato ao menor Rubens Rodrigues dos Reis, que se encontrava sob custódia da polícia, por um de seus agentes. E a tentativa de forjar um criminoso no chamado ‘crime do saco’, dizia a reportagem. (Varadouro, 1980, p. 14).

Para o Ensino Fundamental II, optamos pela aplicação da Sequência Didática e o uso do material paradidático na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paulo Freire. Localizado na cidade de Rio Branco, na Zona Urbana, na BR 364, Km 02, Ramal União, Belo Jardim II.

Uma escola até certo ponto considerada adequada para o trabalho docente, tendo uma média de 30 discentes por sala. Diferente da escola Edgar Cerqueira, as salas são climatizadas, com acesso básico, bibliotecas, internet, etc.

Foram marcados por 08 aulas, com a duração de duas aulas por semana. Assim, tivemos 4 encontros para trabalhar o conteúdo Golpe e Ditadura Civil-Militar no Acre buscando fissurar o currículo já apresentado a SD neste capítulo.

Nas aulas 1/2, o primeiro momento foi para construção do conhecimento prévio. Após apresentar a temática e a aula, a atividade consistiu semelhante ao que ocorreu em relação ao Ensino Médio que intitulei “consulta pública”. Foi dado o tempo de 15 minutos para responderem e depositar ao final na “urna”, localizada sobre a carteira bem no centro da sala.

Por se tratar de estudantes do 9º ano do Fundamental, nosso foco em relação as questões estão associadas:

- 1) Você, aluno(a), sabe o que é Democracia?
- 2) Dê um exemplo que caracterize uma democracia;
- 3) Já ouviu falar alguma vez sobre o Golpe Civil ou Militar?
- 4) Você sabe dizer o que é uma ditadura?
- 5) O que é para você estar numa democracia?

Nessa consulta participaram 23 alunos(as) e o professor colaborador. Todavia, devemos observar que muitas das respostas subjetivas se alternam em relação a indicação do SIM ou NÃO. Muitos dizendo “não” e respondendo, outros “sim” e deixando em branco, demonstrando insegurança na resposta, mesmo sem obrigação do acerto ou erro, já que se trata de um diagnóstico de saberes.

**Tabela 02: Resultado da Consulta (Conhecimentos Prévios - Objetivos)**

| <i>Questões</i>      | <i>Sim</i> | <i>Não</i> | <i>Não marcaram</i> | <i>Total</i> |
|----------------------|------------|------------|---------------------|--------------|
| Você, aluno(a), sabe | 10         | 13         | 1                   | 24           |

|                                                         |    |    |   |    |
|---------------------------------------------------------|----|----|---|----|
| o que é democracia?                                     |    |    |   |    |
| Já ouviu falar alguma vez sobre Golpe Civil ou Militar? | 19 | 5  | 0 | 24 |
| Você sabe o que é uma ditadura?                         | 10 | 14 | 0 | 24 |

Quanto as questões subjetivas, os discentes do Ensino Fundamental respondem, se arriscam na maioria, trazendo a experiência seja dentro e fora do espaço escolar.

Quando os discentes foram provocados em relação ao saber ou não a definição de democracia vemos as seguintes respostas<sup>406</sup>:

**Tabela 03: Respostas dos alunos sobre a definição para eles de democracia:**

|             |                                                                                       |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Estudante A | “Democracia é poder!”                                                                 |
| Estudante B | “Um governo que vive em democracia, ou seja, onde existe leis e normas”.              |
| Estudante C | “Democracia” pra’ mim ( <i>sic</i> ) é o poder que o povo tem sobre um país/governo”. |
| Estudante D | “É um direito do povo de participar das decisões do governo”.                         |
| Estudante E | “O poder de escolha”.                                                                 |
| Estudante F | “É política”.                                                                         |
| Estudante G | “Pode ser aquilo que se caracteriza por opinar”.                                      |
| Estudante H | “É o direito que o povo tem de participar das grandes decisões sobre sua nação”.      |
| Estudante I | “O direito do público escolherem quem governa o Estado”.                              |
| Estudante J | “Poder que o povo tem de dividir”.                                                    |
| Estudante K | “Eu acho que Democracia são direitos dos alunos e dos cidadãos”.                      |
| Estudante L | “O conjunto de Direitos e Deveres com participação plena do povo”.                    |
| Estudante M | “É o ato de opinar sobre tal assunto”.                                                |
| Estudante N | “As pessoas tem direitos”.                                                            |
| Estudante O | “Quem tem dinheiro”.                                                                  |
| Estudante P | “Democracia pode se dizer; os direitos e deveres”.                                    |

<sup>406</sup> Lembrando que quando feito assim, os discentes não foram obrigados a assinar o nome, no máximo o número da chamada.

|             |                                                                              |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------|
| Estudante Q | “Para mim, democracia significa pessoas de alto escalão, como o presidente”. |
| Estudante R | “Democracia pode ser querer qualquer coisa do governo”.                      |

Como conhecimentos prévios, percebemos que temos nos alunos(as) não uma tábula rasa; ao contrário, estão enriquecidos de opiniões que permeiam o senso comum, associando democracia as definições como direitos, deveres, responsabilidades, escolhas eleitorais, acesso a participação através das suas vozes. Também se identifica opiniões associando a democracia ao poder econômico no caso do “Estudante O” ou o “Estudante Q” que afirmaram a democracia na figura paternalista do presidente.

Quando questionado para dar um exemplo que caracterizasse uma democracia, temos respostas como: a) “Pode ter qualquer coisa”; b) “Presidência”; c) “Democracia: eu precisar vim para escola” (Acesso à educação); d) “Quem tem dinheiro”; e) “votação”; f) “O poder do povo tem de decidir as coisas”; g) “Ter voz sobre qualquer assunto”; h) “cuidado público”; i) “A política”; j) “voto popular direto para os representantes políticos do país”; k) “a população opinar sobre algo”; l) “eu posso querer terminar meus estudos ou não”; m) “Governo”; n) “Poder sobre os outros”.

Quando provocado sobre dizer o que seria uma ditadura as respostas comuns apresentadas foram: a) “Um país como, por exemplo, a Coreia do Norte, são regras de um governo só, que limita todo o país. Uma exigência máxima”; b) “Acho que foi um golpe”; c) “Um governo onde não há democracia como a Venezuela”; d) “Ocorre quando alguém tem o controle total do Estado”; e) “a ditadura civil-militar de 1964 no Brasil”; f) “Ditadura é o que é antigo”; g) “Se faz presidente e não sai do poder criando lei para se auto ajudar”; h) “É o ato de comando autoritário sobre um certo lugar ou região”; i) “uma ditadura pode ser que uma pessoa ou pessoas comandam e mandam em todos”; j) “Ditadura é onde militares e civis se unem contra a democracia”.

Por fim, sobre o que é para eles/elas estarem numa democracia, tivemos respostas como: a) “ter poder para si mesmo!”; b) “Você está em uma democracia é bem diferente de uma ditadura, pois o país tem no caso direitos e deveres”; c) “Ter dinheiro”; d) “Poder votar a partir dos 16”; e) “É o direito de todo mundo opinar”; f) “É poder participar de votações, poder escolher uma pessoa para comandar o país, cidade, etc.”; g) “É participar de todas as decisões importantes do país”; h) “pra’ mim (sic) estar numa democracia é quando os outros tem mais poder sobre outros”.

Devemos ter em mente que existe nesses adolescentes, saberes no estágio identificado como opiniões, que não necessariamente são conhecimentos epistemológicos, mas através desses atravessamentos ocorrentes, seja dentro da instituição escolar e fora da escola, podem construir definições conscientes do que seja democracia, cidadania, direitos e deveres.

Quando fomos para a aula expositiva e dialogada apresento o contexto local, iniciando a partir dos simbolismos do processo democrático, o direito ao voto e uso o exemplo de um relato testemunhal sobre primeira eleição na África do Sul depois do fim do *Apartheid*, como um exemplo tardio de democratização no século XX. Daí apresentamos enfim o objetivo da aula e questiono a eles em relação a imagem descrita abaixo:



**FIGURA 21:** Posse do primeiro governador eleito democraticamente do Acre na frente do Palácio Rio Branco, acompanhado de autoridades, mas dezenas e centenas de crianças negras e pardas. **Fonte:** Acervo José Augusto.

Logo, os discentes identificaram o território: a figura do Palácio, mas também identificaram nos populares dezenas e centenas de crianças e adolescentes representando a população que assistia ao evento, logo rematado por uma das alunas, isso é “uma posse na democracia”. Assim, começamos a conversar partindo do local, da história do Acre nos anos 1960. Narro e descrevo ainda introdutoriamente, a primeira eleição democrática do Acre, o processo que levou ao Golpe Civil-Militar, mas questiono o porquê acabou a democracia até certo ponto limitada, e sigo, o que é a democracia.

Junto com os estudantes construímos a ideia de democracia: a) um deles menciona o acesso aos direitos; b) em seguida o direito ao lazer; c) o direito a participar, tendo voz; d) o quarto aluno diz ter liberdade; e) liberdade de expressão; f) liberdade de “fazer o que quiser”; g) ou escolher os caminhos. Após ouvir os discentes, questiono baseando numa indução: “por que chegamos à ditadura?”, e um novo alunado arremata: - “a ditadura é oposta à democracia”. Nesse diálogo quase socrático, descobrimos que a ditadura tira direitos, enriquece os mais ricos, empobrece os mais pobres. Neste momento, uso informações estatísticas seja do IBGE, das revistas *Forbes* e *Bloomberg* referentes ao ano de 2024 no Brasil: eles chutam quantos bilionários existem, chegamos ao número de 66 a 69. Ampliando isso, descobrimos que 63% de toda a riqueza nacional está nas mãos dos 10% mais ricos do Brasil.

Através da narrativa da história local, em seguida trouxemos Darcy Azambuja e o conceito de democracia, e descobrimos que se trata de um conceito antigo e limitado, voltamos a idade antiga e média, e uma das estudantes arremata sobre a primeira definição: “isso é exclusão e racismo”, quando aludimos que a democracia pensada na antiguidade nunca foi para todos(as) e sim para homens ricos e brancos (aristocratas). Com a ajuda deles(as), apresentamos Ubaldo Ribeiro e a ideia de democracia, compartilhando a leitura e as características, nisso eles/elas traziam exemplos, definiam as funções dos poderes e apresentavam a comparação com o presente: a última tentativa de golpe de Estado e a primeira lei no Brasil visando proteger a democracia, pedindo e prometendo trazer nas aulas seguintes a leitura dessa lei: A lei do Estado Democrático de Direito. Nessas idas e vindas, apresentamos para a aula seguinte a ideia de falarmos mais um pouco sobre o Golpe e a Ditadura no Acre.

Nas aulas 3/4 realizamos a leitura compartilhada sobre o Golpe e a Ditadura Civil-Militar, apresentando o significado, mas também as identificações de como saber se estamos correndo risco de um golpe de Estado ou mesmo saber se fatos e acontecimentos como o Golpe no Acre, nos vários outros Estados da Amazônia (Região Norte) viveram realidades de golpes com características peculiares:

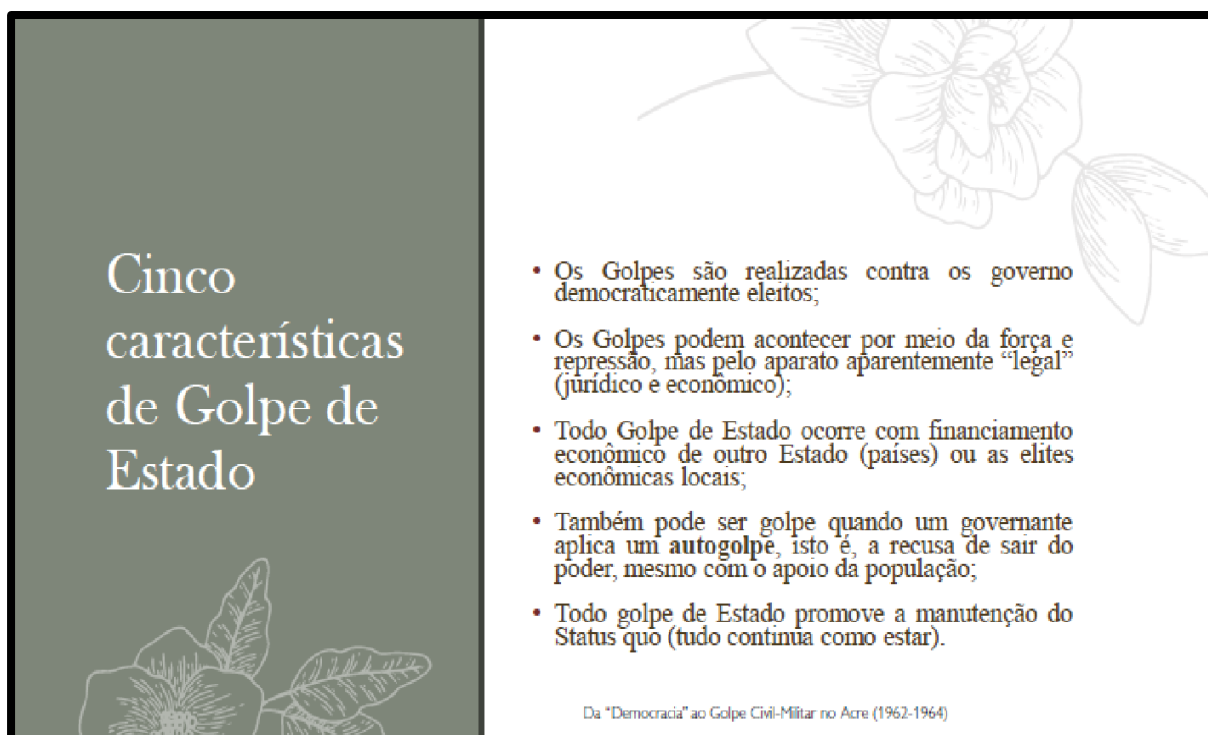


**FIGURA 22:** Trecho da apresentação em Powerpoint com as cinco características de Golpe de Estado.  
**Fonte:** Jadson Bernardo, 2025.

Apresentamos uma comparação da legislação eleitoral atual e a legislação eleitoral quando teve a primeira eleição democrática no Acre. Os discentes ajudaram dando informações como: “a idade mínima para o voto (16 anos)”, o “voto para todos”, segundo o aluno R. Em seguida começo a diferenciar, os votos eram para homens e mulheres alfabetizados, que eliminam e exclui o voto de homens e mulheres analfabetos(as), em sua maioria negros e pardos. Dei ênfase à questão indígena, onde argumentei de acordo com as informações da nota de rodapé no capítulo 2 que só teria direito ao voto caso vivessem nas cidades, sequer eram considerados indígenas, mas “índios”, afirmando que é um termo já ultrapassado.

Na sequência apresentamos a biografia de alguns personagens centrais, como do primeiro governador do Acre, José Augusto, Ariosto Pires Miguéis, João Borborema e Hélio César Khoury e o processo que levou à prisão e perseguição político perpetrado pela figura de Edgar Cerqueira e os deputados estaduais que conduziram ao Golpe primeiro pela força, repressão e as mudanças constitucionais como a Emenda nº 03 de vacância do cargo em caso de renúncia e a eleição indireta pela ALEAC. Narro três testemunhos, como do Ariosto na prisão, a deposição do José Augusto e a tristeza e humilhação contada pela Maria Lúcia de Araújo.

No final, quando da conclusão dessa parte expositiva questiono a eles: “O que se passou com a família Araújo, com os companheiros mais próximos do governo

que foram presos, podemos dizer que isso é democracia? A resposta foi unânime: não! E volto a questionar, por quê? “Isso não pode ser democracia é ditadura, é tortura!”, finalizou o aluno R.

Nas aulas 5/6, dedicamos as atividades avaliativas. Na primeira parte da aula os estudantes com o auxílio do dicionário de Língua Portuguesa realizaram consultas dos significados etimológicos, histórico e político das palavras: Democracia, Ditadura, Memória, Esquecimento e Golpe para registro no caderno. Na segunda parte das atividades utilizamos as atividades pedagógicas com o apoio do material paradidático (Revista Escolar), onde os discentes procuraram as palavras-chave em caças-palavras e cruzadinhas respondendo de acordo com as questões pedidas. Com as atividades nota-se a dificuldade dos discentes, pois estão acostumados a utilizar o apoio da internet quando pedido o auxílio da tecnologia artificial. No entanto, para a educação básica, o assunto em tela é visto como novidade, levando aos estudantes a buscarem auxílio do texto.

Nas aulas 7/8 será, pois possivelmente no momento que escrevo aqui ainda não aconteceu, por virtude das avaliações da escola, realizar-se-á um momento lúdico através de um “Quiz” sobre os assuntos tratados através das aulas e dos materiais paradidáticos, nas mesmas formatações quando feitos no Ensino Médio.

Logo após os testes, podemos concluir pela possibilidade de se inserir no currículo local. Ao longo das aulas pode-se perceber os estudantes querendo encantar-se com discursos epopeicos e doces, bem ao contrário, quando tratamos da ditadura civil-militar que emerge pelas contradições culturais, políticas, econômicas e sociais. Outro dado que não é alarmante, mas preocupante, é a falta total de hábito de leitura, seja de um jornal eletrônico, televisão e streaming. Somente um aluno num universo de trinta estudantes tinha lido algum livro. Em todo o percurso, somente dois, o que prejudica qualquer execução de trabalhos pedagógicos, pois a partir do 9º ano exige-se um pouco mais de leitura, é o início da abertura cognitiva, e sem leitura, seja de um livro ou sobre atualidades que podem ficar refém da verdade dogmática definida por Chauí como: “[...] nossa crença de que o mundo existe e que é exatamente tal como percebemos”<sup>407</sup> isto é, uma verdade, ou “*emunah*”, significando confiança nas palavras dadas como verdade “absoluta”. Por isso, o papel do docente diante destas realidades é disputar os espaços narrativos, pois sim, os estudantes não estão na posição de seres sem saberes. Existem saberes, mas estão sendo formatados para

---

<sup>407</sup> CHAUI, 2001, *Op. Cit.* p. 94.

não pensar e expressar-se. Logo, ao mesmo tempo que temos pensamentos inconscientes por uma democracia inclusiva, voltadas às garantias de direitos e deveres, nós temos uma geração que continua evocando no fundo da inconsciência, personalismos e autoritarismos, como identificados em algumas respostas: “ter dinheiro” e “ter poder”. Então, podemos afirmar a existência de uma tendência do/da acreano/brasileiro ter um pensamento inconscientemente progressista, mas com uma herança forte de autoritarismos e personalismos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizo esse texto no mês de setembro de 2025 em que ficará marcado pela historiografia brasileira pelo ineditismo do poder judiciário em punir um grupo da extrema-direita que em pleno século XXI tentou aplicar um Golpe de Estado e destruição do Estado Democrático de Direito. Ao mesmo tempo, apesar da constatação dos diversos crimes pelo Supremo Tribunal Federal (STF), segue-se os planos constantes de Golpe e de ruptura democrática nesse país. Ainda assim, seguimos na valorização do Estado Democrático como meio de garantir as liberdades e os direitos fundamentais e constitucionais ainda existentes.

Inicio essas considerações finais, sugerindo que o caminho dessa democratização e dos direitos humanos, sociais, econômicos, culturais e justiça passa pela educação. Passa pela capacidade de uma pedagogia que tenha através da memória como um alicerce, vestígio importante na construção de conteúdos que versem sobre a história de um povo trabalhador (negros e negras, mulheres, homens, LGBTQIAPN+, religiosos ou não) que historicamente viveu e vive em ansiedade e angústia constante. No entanto, resiste por séculos as investidas das elites que ocupam o poder político e econômico.

No Acre, a marca da construção histórica, perpassa por uma disputa de narrativas de esquecimentos. Infelizmente, no andamento da pesquisa percebemos que a historiografia acreana vem sendo negligenciada na educação básica, em virtude de um currículo doce.

Quem se arrisca nas quimeras de uma historiografia agridoce, azeda e ácida, na maioria das vezes decide solitariamente. É assim que decidi escrever, pesquisar e lecionar. Partir de uma história, no mínimo “agridoce” e “político”, mas inserido numa construção de uma cultura escolar que isola o passado local, priorizando um currículo sudestino, como identificado nos processos de aplicação. Os assuntos e conteúdos sobre a democracia e cidadania são prioritariamente voltados a sacralização das biografias de presidentes militares (quando dos assuntos da Ditadura Civil-Militar), assim construindo no imaginário social, uma temporalidade personificada nas figuras dos presidentes ou pelas marcas “positivas” de cada um.

Assim, construo a pesquisa voltado não em falar sobre o Golpe e a Ditadura no Acre, pela borda dos “personalismos” e das “positividades”, mas trazendo os personagens centrais da trama, seja de quem sofreu ou se beneficiou com ela, narrando os fatos/acontecimentos e tendo nos testemunhos pessoais das vítimas e

dos algozes, a minha base de explicação para organizar um letramento do que seja o golpe, a ditadura, a democracia, a memória, o esquecimento.

No primeiro capítulo dessa trajetória de pesquisa, discutimos e repensamos o golpe e a ditadura de 1964 e a relação com o Ensino de História, trazendo os vários locais, onde os/as autores/autoras desconstruíram, apresentaram métodos e metodologia de como abordar o tema na sala de aula, ou mesmo, perceber as construções imaginárias nos territórios escolares.

Dessa maneira, entendemos que a história do golpe e ditadura na região norte do Brasil são vistas ainda nas suas margens. Percebemos as peculiaridades dos processos que levaram à deposição de figuras como Plínio Ramos Coelho e Aurélio do Carmo, apesar de deixarem marcados nas suas biografias políticas o apoio ao regime ditatorial. Logo, temos como evidência: apoiar golpes de Estado não é garantia de sobrevivência política para quem adere, seja o político ou mesmo os funcionários públicos e militares e populares. Além disso, os estudantes e professores sempre são alvos primeiros e preferenciais dos regimes golpistas, seja para cooptação, caso do apoio do civil Arthur César Ferreira Reis, seja de perseguição, os estudantes e trabalhadores urbanos e rurais dos vários Estados e Territórios da região Norte brasileira. Também, que os territórios como Rondônia, Amapá e Roraima, estavam em mãos do governo federal e dos deputados federais locais. Que no Amapá, tornou-se o primeiro Estado da região norte a promover uma Comissão Estadual da Verdade. E o Tocantins, foi um território marcado pela violência e violações constantes e permanentes, vinda desses tempos de repressão.

No segundo capítulo, emendamos para o contexto acreano, onde o processo de democracia e a construção historiográfica é percebida por um movimento agridoce, pois somente uma minoria de fato participava da política, assim tutelando uma ampla maioria da população acreana. A ascensão meteórica de José Augusto, ao contrário, é vista com ressalvas pelas elites políticas e econômicas do estado, principalmente, aos políticos não contemplados por benesses pessoais. Assim, o Golpe de 1964 no Acre foi uma oportunidade de retirar do poder a figura do petebista, estabelecendo uma suposta “normalidade” das benesses clientelistas. Logo, apareceu em cena a figura do capitão Edgar Cerqueira, que na historiografia oficial é esquecida. E pelos testemunhos se evidencia como essa figura que encarna os labores autoritários é descrita por todos os vícios políticos, marcados por apadrinhamentos, cooptação, corrupção e perseguição, tratando adversários políticos como inimigos, e não poupando os aliados. Ao mesmo tempo, seus apoiadores de primeira ordem, utilizam

os testemunhos como forma de fazer um *mea culpa*. Assim, desconstruímos a ideia de que a Ditadura Civil-Militar, denominada por esses grupos como “Revolução” procurava fazer uma “limpeza da corrupção” e da “moralidade” em que se encontravam. Ao contrário, o Golpe e com a ditadura, não só se manteve, como ampliou as zonas corruptivas em várias partes do país, e no Acre, não foi diferente, isto é, governando sempre para os mais ricos.

A historiografia deformada ignorou os governantes locais da/na década de 1960-1970, mas todos contribuíram de uma maneira ou de outra com a arrefecimento da ditadura no âmbito local. Fomos até 1968 e os movimentos de maio no Acre, que ganharam repercussão nos estudantes acreanos: mesmo aos aliados da ditadura, foram reprimidos e vigiados como exemplo dos arbítrios dessa década de 1960: não tendo a liberdade de se manifestarem por benefícios sociais (políticas públicas) foram reprimidos e depois censurados pelo AI-5.

No âmbito do currículo, percebemos os referenciais curriculares nacionais influenciadores principais do CRUA. O Currículo de Referência Única do Acre é caracterizado por um Ensino de História *sudescentrado*, onde a história local está mais próxima do seu desaparecimento e apagamento do que da sua ressurreição. O que está nela, coaduna com a docilização da nossa história, negando a construção de conteúdos relacionados ao Golpe e Ditadura no Acre, estando identificado por um fato/acontecimento *sudestino*. Não negamos a necessidade de construção de saberes sobre outros territórios/lugares, mas é de fundamental importância reconhecer a necessidade de construção de saberes que abarquem o local. A história não pode ser fatiada, mas conjuntural.

Partindo disso, no terceiro capítulo, sabendo do nosso objeto de estudo nas margens, mesmo localizado um trabalho dissertativo que fissurou o currículo sudestino, construímos uma descrição da minha tentativa de desconstrução de uma proposta pedagógica que foi realizada em 2023 na escola cívico-militar Prof. Aldaci Simões da Costa, antes mesmo da minha inserção no mestrado profissional, já preocupado em inserir ou fissurar esse currículo que tenta apagar essa parte da história local. No andamento da pesquisa construí aulas sobre a temática a partir do material paradidático intitulado *Ensino de História: memórias dos autoritarismos, golpe e ditadura* para o Ensino Fundamental e Médio, realizado para essa pesquisa.

A escola escolhida foi também em territórios escolares que são considerados até certo ponto, nas “margens”, “distantes” e até mesmo desassistidos pelo poder público, caso da escola Capitão Edgar Cerqueira. Além de ser uma instituição que

leva o nome do primeiro governador-ditador do Acre, da mesma forma que sua biografia política macula a oficialidade, a escola apresenta carências materiais. Todavia, chamou a atenção a receptividade da gestão e o interesse em saber que seus estudantes iriam descobrir um pouco mais sobre o “patrono” da escola e os porquês da futura mudança de nome.

Com isso, não só aceitaram, mas se esforçaram em fornecer alguns materiais que normalmente em outros espaços escolares são negados. Isso ajudou a amenizar e readaptar a própria SD.

Na escola que tem essa homenagem ao primeiro governador-ditador conseguimos ter sucesso, com os discentes se esforçando para participar das aulas e das atividades. Tornaram as aulas lúdicas quando propomos e realizaram as atividades mesmo com os problemas gramaticais dos estudantes identificados e até certo ponto norma, por ser um território que se exige a ocorrência dos “erros” para superá-los. Porém, o mais importante foi saber que conseguiram absorver o pouco da aprendizagem histórica, através dos relatos testemunhais, “agridoces” e azedos, mas numa história ácida de perseguições, humilhações e “exílios” da família Araújo.

Na escola Paulo Freire, temos o destaque de perceber nos saberes prévios, o quanto contraditório são os discursos construídos sobre o letramento Golpe, Ditadura, Democracia. Percebe-se que são estudantes que têm fascínio em falar em direitos, quererem direitos e se assustarem com os exemplos de perca nas últimas décadas. Além disso, perceber que o poder político estar atrelado às forças econômicas, quando respondem que a democracia é para quem tem dinheiro. Ao mesmo tempo, através das respostas prévias na urna, mas durante as aulas, temos a evidência de que muitos são progressistas, quando buscamos direitos, mas conservadores nas questões morais.

Na sala de aula, percebemos o quanto o currículo, seja o normativo ou mesmo o fissurado, devem ser vistos não como uma mera construção de “opiniões” ou de “achismos”, mas praticando pesquisa, porque o professor é um contínuo pesquisador. Para isso, devemos estar atentos aos atravessamentos pedagógicos, políticos, econômicos, e sobretudo, culturais. Porque a pedagogia é política e a política é pedagógica.

No entanto, para acontecer uma aula que deforme e disputemos narrativas, é necessário romper e desconstruir discursos que visem criminalizar e culpar os docentes. Infelizmente, os currículos nacionais e locais, definiram culpados: o estudante e o/a educador(a).

Num país que persistem as desigualdades sociais, econômicas e de representação política, lutando contra uma política neoliberal de destruição e transformação da educação num negócio lucrativo para alguns e legando ao docente a precarização, desvalorização e criminalização da profissão docente, é importante indagarmos: para quê e para quem são esses currículos? A quem se destina ensinar História, Língua Portuguesa, Geografia, Artes, etc.? Quanto ao ensino de História, por que a cada reforma educacional, a matéria escolar sofre com a diminuição de protagonismo do ensino-aprendizagem, mesmo quando o currículo é conservador e doce? Logo, estamos num campo de disputa, entre um grupo político e econômico, querendo manter a cultura do privilégio, formando alunos(as) passivos(as) e conservadores(as). E quando se ensina pautados pelo “Eu acho” – por exemplo, no caso de professores(as) que ensinam sem serem das áreas do conhecimento ou mesmo formatados(as) pela lógica que os destrói, temos uma sociedade brasileira que é a semelhança dos interesses neocoloniais.

Narrar, escrever, ensinar e aprender sobre o antes e depois de 1964 no Acre e nas Amazônia(s) brasileiras, é perceber que temos a necessidade de inserir no currículo como um caminho para a compreensão de um imaginário social, onde muitos(as) vivem num meio que defendem direitos, mas, paradoxalmente destruição. É entender os porquês do processo de desmatamento e esgotamento dos recursos naturais, do controle das elites políticas conservadoras nessas paragens e de um território plural que agoniza com efeitos da destruição humana.

Sim, podemos apreender sobre os autoritarismos, golpes e ditaduras no Acre e nas Amazônia(s) que tais fatos/acontecimentos conduziram a sociedade local as permanências, mas também constituíram resistências locais. Esse assunto, é somente introdução contextual, mas possível de aprofundamento como a inserção dos vestígios do Jornal Varadouro que ajuda a entendermos e discutirmos seja pelas imagens das charges, mas das inúmeras possibilidades de uso na sala de aula. Para isso, é necessário a inserção desse conteúdo e assunto no currículo normativo, se quisermos iniciar um processo de compreensão do nosso tempo-presente, numa pedagogia da memória e da indignação ou uma pedagogia para o “Nunca Mais”.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, L. C. *et. al.* **A epistemologia genética de Piaget e o construtivismo.** Revista Brasileira Crescimento Desenvolv. Hum. Vol.20, nº 2, São Paulo, ago. 2010.
- ACRE. **Currículo de Referência Único do Acre (CRUA)**, 2019.
- ACRE. **História e Democracia Brasileira (1889-2023).** Senador Guimard, 2023. (Projeto de Disciplina Itinerária).
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. *Por uma história acre: saberes e sabores da escrita historiográfica.* In: ALBUQUERQUE, G. R. & ANTONACCI, M. A. **Desde as Amazônia: colóquios.** V. 2. Rio Branco: Nepan Editora, 2014.
- ALBUQUERQUE, Gerson Rodrigues de. **"História e historiografia do Acre: notas sobre os silêncios e a lógica do progresso". Tropos**, volume 1, número 4, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufac.br/index.php/tropos/article/view/342>> acesso jun. 2025.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. **O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História.** São Paulo: Intermeios, 2019.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. de. Por um ensino que deforme: o futuro da prática docente no campo da história, pp. 233-243. In: ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. **O tecelão dos tempos: novos ensaios de teoria da História.** São Paulo: Intermeios, 2019.
- ALEAC. **Parlamentares Acreanos: Dados Biográficos (1962-2005).** Rio Branco-AC: Aleac, Centro de Estudos e Documentação Socioambiental (CEDSA), 2006.
- ALMEIDA, D. A. **Rondônia e a Ditadura Militar: integração nacional e repressão política (1970-1981).** V.9, nº 3, set-dez, 2024. pp.76-90.
- ALTOÉ, Anair. **Processo Tecnista.** In: ALTOÉ, Anair, *et. al.* (org.) Didática: processos de trabalho em salas de aula. Maringá: EDUEM, 2005. pp. 57-70.
- AMAPÁ. **Comissão Estadual da Verdade: relatório final.** Macapá: Governo do Amapá, 2017.
- AMARAL, G. **Fábio Lucena: um senador amazônida (1940-1987).** Manaus: UFAM, 2017. (Dissertação).
- AMARAL, Vinícius Alves do. **Vicissitudes de um Heródoto caboclo: Arthur Reis e a ditadura civil-militar em Manaus (1964-1966).** Temporalidades. V. 5, nº 3, set-dez, 2013. pp.125-146.
- AMENDOLA, Orlando. **Ensino-Aprendizagem de História na Educação de Jovens e Adultos: uma proposta didática,** Rio de Janeiro: PUC/RJ 2016. (Dissertação).
- ANKERSMIT, Frank Rudolf. **A escrita da história: a natureza da representação histórica / Franklin.** – Londrina: Eduel, 2016. [livro eletrônico].
- ANSART, P. *História e memória dos ressentimentos*, pp. 15-36. In: MARSON, I. & NAXARA, M. (org.). **As Humilhações Políticas.** Uberlândia: Edufu, 2005.
- ARAÚJO, Cilmara Lédo de. **O meme como fonte para abordagem histórica em sala de aula sobre a ditadura empresarial-militar no Brasil.** Vitória da Conquista: Prof.História, 2022. (Dissertação de Mestrado).

- ARAÚJO, Plínio Sá de. **História, narrativa gráfica e a ditadura militar em Belém: presente, passado e futuro pela ótica da arte sequencial**. Ananindeua-PA: UFPA, 2019. (Dissertação).
- AZAMBUJA, Darcy. **Introdução à Ciência Política**. 15 ed. São Paulo: Globo, 2003.
- AZEVEDO, Cláudia Fernandes de. **Interação verbal com fontes: letramento(s) no ensino de História**. Rio de Janeiro: PrroHistória, 2016. (Dissertação de Mestrado).
- AZEVEDO, P. B.; MONTEIRO, A. M. F. C. **Ensino de História, Historiográfica e produção de sentido em práticas de letramento**. In: 35º Reunião Anual Anped, Porto de Galinhas. Anped, 2012.
- BAAKLINI, A. I. **O Congresso e o Sistema Político do Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARBOSA, José Humberto Gomes. **A Guerrilha do Araguaia: memória, esquecimento e Ensino de História na região do conflito**. Araguaína-TO: Universidade Federal do Tocantins, 2016. (Dissertação).
- BARROS, A. M. M. **A presença/ausência das questões étnico-raciais no currículo de referência única do Acre de História**. Dissertação PPGPEH/UFAC, Rio Branco: UFAC, 2024.
- BARROS, J. D. **O tempo dos historiadores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARROS, José D' Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BERNARDO, Jadson da Silva. **A Formação do Acre Estado e o Governo José Augusto (1962- 1964)**. Rio Branco: UFAC, 2016.
- BERTONI, Izabella Gomes Lopes. **Arte de Guerrilha e ensino de História: abordagem didática da resistência à ditadura civil-militar no Brasil a partir das obras de Cildo Meireles**, Curitiba-PR: UFPR, 2018 (Dissertação).
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BLOCH, M. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2001.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. Brasília: editora UNB, 1998.
- BRASIL, **COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE**. V.II. Brasília: CNV, 2014.
- BRASIL, Decreto nº 5.188 de 07 de abril de 1904, sobre a Organização do Acre.
- BRASIL, **LEI Nº 5.173, de 27 de outubro de 1966**. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/CY8pQ>> acesso em jan. 2025.
- BRASIL, Parecer CNE nº8. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**, 2012.
- BRASIL, **Plano Nacional de Educação dos Direitos Humanos**, 2018.

BRASIL. 1964. **Ato do Comando Supremo da Revolução Nº 3 de 11 de abril de 1964**. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/8LBAK>. > acesso em nov. 2024.

BRASIL. **BNCC**: Base Nacional Comum Curricular. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/9dJDm>>. Acesso em 02 fev. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 14.383/1920**. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/WLSwy>> acesso em jun. 2025.

BRASIL. Divisão de Segurança de Informações. **Ofício N.º 50/16/70**. Brasil: DSI, 05 de junho de 1970. Assunto: Prisão de Jerônimo Garcia Santana. Disponível em: <https://encurtador.com.br/l8NeX>. Acessado em: 09 set 2022.

BRASIL. **Lei 14.945/2024**. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm)> acesso em jun. 2025.

BRASIL. Portaria nº 1, de 14 de abril de 1964. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/gqsVg>> acesso fev. 2025.

CALIXTO, Valdir de Oliveira; SOUZA, Josué Fernandes de; SOUZA, José Dourado de. **Acre: uma história em construção**. Rio Branco: FDRHCD, 1985.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Arlindo Porto (Biografia)**. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/q812V> > acesso em nov. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Benedicto Monteiro (Biografia)**. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/xLEws> > acesso em nov. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Geraldo Gurgel de Mesquita (Biografia)**. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/deputados/131238/biografia> > acesso em mai. de 2025.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Hélio Gueiros (Biografia)**. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/Ew6pN> > acesso em nov. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Janary Gentil Nunes (Biografia)**. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/deputados/131261/biografia>> acesso em nov. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Jorge Kalume (Biografia)**. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/deputados/131009/biografia>> acesso em mai. 2025.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Juraci Magalhães (Biografia)**. Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/deputados/2976/biografia>> acesso em mai. 2025.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Moura Carvalho (Biografia)**. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/ymMs5> > acesso em nov. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Plínio Coelho (Biografia)**. Disponível em: < <https://shre.ink/brX0> > acesso em nov. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Rui Barata (Biografia)**. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/deputados/130685/biografia>> acesso em nov. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Wanderley Dantas (Biografia)**. Disponível em: < <https://www.camara.leg.br/deputados/131235/biografia>> acesso mai. 2025.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12 ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

CIDREIRA, Jefferson Henrique. **Discurso e Resistência na Amazônia Acreana**. Rio Branco: Edufac, 2018.

CIDREIRA, Jefferson Henrique. **Varadouro: (I)ma(R)gens de Resistência em anos de Ditadura Militar na cidade de Rio Branco-AC**. Dossiê História Urbana. V.3 nº 3, pp.135-150.

COSTA E SILVA, Vitaly. **O aprendizado da linguagem cinematográfica como suporte para a promoção da consciência crítica nas aulas de história**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. (Dissertação).

CRAVEIRO COSTA, João. **A Conquista do Deserto Ocidental**. Brasília: Senado Federal, 2005.

DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato. **Uma breve história do Brasil**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

FARIAS, Manoel Severo. **Os governos militares e o ensino superior**. São Paulo: Scortecci, 2003.

FICO, Carlos. **Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar**. Revista Brasileira de História. São Paulo, V.24, nº 47, pp. 29-60, 2004.

FONTES, Edilza Joana. **O Golpe Civil-Militar de 1964 no Pará: imprensas e memórias**. OPSIS, v.14, nº 1, jan-jun, 2014. pp. 340-360.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 37º ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Itamar. **Sequências didáticas para o ensino de História**. Ananindeua, PA: Cabana, 2022.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração: ensaios sobre Walter Benjamin**. São Paulo: editora 34, 2014.

GASPARIN, João Luiz. **Processo histórico-cultural**. In: ALTOÉ, Anair, et. al. (org.) Didática: processos de trabalho em salas de aula. Maringá: EDUEM, 2005. pp. 97-110.

GASPARIN, João Luiz. **Processo histórico-cultural**. In: ALTOÉ, Anair, et. al. (org.) Didática: processos de trabalho em salas de aula. Maringá: EDUEM, 2005. pp. 111-122.

GASPARIN, João Luiz. **Processo Sócio-Libertador**. In: ALTOÉ, Anair, et. al. (org.) Didática: processos de trabalho em salas de aula. Maringá: EDUEM, 2005. pp.83-96.

GENARI, Élton Rigotto. **Revisionismo, memória e Ensino de História da Ditadura Civil-Militar – por uma prática politizante**. Campinas-SP: Unicamp 2018. (Dissertação).

GOMES, Michelle Aparecida da Silva. **Ditadura Civil-Militar Brasileira e o Ensino de História pela dimensão das matérias jornalísticas do Jornal “Correio Cacerense” (1968-1978)**. Cáceres-MT: UEMT, 2021. (Dissertação).

GONÇALVES, Andressa da Silva. **Os Currículos Nortistas à luz da BNCC: a Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental na Região Norte (2015-2022)**. Belém: UFPA, 2024. (Tese de Doutorado).

HAESBAERT, Rogério. “*Região e regionalização: a trajetória de um debate*”, pp. 15/73. In HAESBAERT. **Global-Regional. Dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea**. São Paulo: Bertrand, 2014.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1968.

IBGE. **Retratos: revista do IBGE**. Rio de Janeiro: IBGE, n.6. 6 dez. 2017. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/3x1DX> > acesso em 25 out. 2024.

**institucionais-1943-2000** - Macapá: SETEC, 2003.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. História, Política e Ensino. pp. 42-52. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. 12 ed. São Paulo: Contexto, 2019.

JÚNIOR, C. S. D.; VERONA, A. P. **Os indígenas nos Censos Demográficos brasileiros pré-1991**. Revista Brasileira de Estudos da População, v. 35, nº 3, pp. 1-9, 2018.

KNAUSS, P. *Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa*. In: NIKITIUK, S. M. L. (Org.). **Repensando o ensino de história**. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas/São Paulo: UNICAMP, 1992.

LIBÂNIO, José Carlos. Práticas educativa, Pedagógica e Didática. In: LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBRENZA, Isadora Ritterbusch. **Tocando na ferida: gênero e ditadura no ensino de história através da análise de testemunhos**. Rio Grande do Sul-RS: UFRGS, 2018. (Dissertação).

LIMA, Geórgia Pereira. O “BEM VIVER”: uma oportunidade de pensar um Ensino outro de História. In: **Ensino de História, Interculturalidades e Formação Docente**. Organização Geórgia Pereira Lima, Circe Maria Fernandes Bittencourt – Rio Branco: Edufac, 2023. Disponível em: <<https://www2.ufac.br/editora/livros/Ensinohistoria.pdf>>. Acesso em jan. 2024.

LOPES, André Luís Ferreira. **Ensino de História e as narrativas de memória sobre a reocupação de Rondônia: projeto de colonização Paulo Assis Ribeiro (1974-1984)**. Cáceres-MT: Unemat, 2020. (Dissertação).

LUCA, Tania Regina de. **História do, nos e por meio dos periódicos**. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008.

MACHADO, Cleyton. **Práticas teatrais no Ensino de História: contribuições de Augusto Boal e Paulo Freire**. Florianópolis-SC: UFSC, 2017. (Dissertação).

MEC, **Novo Ensino Médio: perguntas e respostas**. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/RIZfe>> acesso em mai. 2024.

MEINHARDT LOPES, M. L., & CATALAN DO AMARAL, L. (2020). *Sequências didáticas e possibilidades de uma prática pedagógica interdisciplinar*. *Caderno Marista*

De *Educação*, 10(1), e39611. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/caderno-marista-de-educacao/article/view/39611>> acesso em jul. 2025.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. **Brizola Articula os Grupo dos Onze**. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/8VBRk>> acesso em mai. 2025.

MENDES, Francisco da Chagas Nogueira. **O Governo de José Augusto: amor ao povo ou paixão pelo poder?** Rio Branco: UFAC, 1995.

MIGUÉIS, A. P. **Política, movimentos sociais e autoritarismo no Acre dos anos 60**. Palestra realizada no dia 03/09/14 no Anfiteatro Garibaldi Brasil da UFAC. Vídeo (03 partes) disponível em: <https://bit.ly/2IUliCD>; <https://bit.ly/2LEs5NQ>; <https://bit.ly/2lzl1pM>.

MIRANDA, Igor Paes de. **Afasta de mim esse cale-se: resistência à censura musical do ensino de História**, Rio de Janeiro: Unirio, 2021. (Dissertação).

MORAIS, Roberta da Silva. **Era um momento de promessas: Saberes e táticas docentes para o ensino da ditadura civil-militar brasileira no período da redemocratização (1980-90)**. Porto Alegre: UFRGS, 2020. (Dissertação).

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Currículo, Conhecimento e Cultura*. In: MEC, **Indagações sobre o currículo**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006,

MORIN, Edgar. **Epistemologia da Complexidade**, pp. 274-289. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. 2. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NEGRÃO, Maria Tampellin Ferreira. **Processo Construtivista**. In: ALTOÉ, Anair, *et al.* (org.) *Didática: processos de trabalho em salas de aula*. Maringá: EDUEM, 2005. pp.71-82.

NEGRÃO, Maria Tampellin Ferreira. **Processo Escolanovista**. In: ALTOÉ, Anair, *et al.* (org.) *Didática: processos de trabalho em salas de aula*. Maringá: EDUEM, 2005. pp.47-56.

NEGREIROS, C. **Ordem e Progresso**. Rio Branco-AC: Editora Floresta, 2001.

NERI, C. R. F. **Políticas para a Educação Infantil: uma análise do currículo de referência único do Acre pós Base Nacional Comum Curricular**. PPGED/UFAC. Rio Branco: UFAC, 2023. (Dissertação).

NUNES, Fernando de Lima. **Para não esquecer: ensino de História e Empatia histórica a partir da escrita de biografias de desaparecidos políticos da Ditadura Civil-Militar brasileira**, Porto Alegre-RS: UFRGS, 2018. (Dissertação).

OBRAS RARAS (Acervo Digital). **Arthur César Ferreira Reis (1903-1993)**. Disponível em: <<https://shre.ink/brCR>> acesso em nov. 2024.

OLIVEIRA, A. *O currículo de Ciências Humanas e Sociais no Brasil no contexto da ascensão do conservadorismo*. **Revista de Educação em Foco**. V.22. dez. 2022.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PASSARINHO, J. **Jarbas Passarinhos: Memórias. I – Na Planície**. 2 ed. Belém/PA: CEJUP Cultural, 1991.

PAULA, Alessandra Valéria de; SILVA, Francisco Thiago. **O grau de adesão dos currículos subnacionais à BNCC**. Interfaces da Educação. V.12, nº35. pp.686-718.

PETIT, P. & CUELLAR, J. *O golpe de 1964 e a instauração da ditadura civil-militar no Pará: apoios e resistências*. **Estudos Históricos**. v. 25, nº49, jan-jun, 2012. pp.169-189.

PETRAS, James. **Armadilha Neoliberal e Alternativas para a América Latina**. São Paulo: Xamã Editora, 1999.

PINHEIRO, Augusto Mozart Antonichen. **Futebol e Ensino de História: questões e possibilidade de um ensino temático**. Curitiba-PR: UFPR, 2020. (Dissertação).

PORTO, Jadson Luis Rabelo. **Amapá: principais transformações econômicas e PROFHISTÓRIA. Portal do ProfHistória UFAC**. Disponível em: <<http://www2.ufac.br/ppgpeh/menu/dissertacoes>> acesso em jan. 2025.

PROFHISTÓRIA. **Portal do ProfHistória**. Disponível em: <<https://www.profhistoria.com.br/>> acesso em out. 2024.

QUEIRÓS, C. A. B. *“Papagaio que está trocando as penas não fala”: Autoritarismos e disputas políticas no Amazonas no contexto do Golpe de 1964*. **Histórias Unisinos**. V.23 nº 1, jan-abr de 2019. pp.73-83.

QUEIRÓS, César Augusto Bubolz. **O Trabalhismo de Plínio Ramos Coelho e o Golpe de 1964 no Amazonas**. Revista Mundos do Trabalho vol.8. nº 15. Jan-jun. 2016. pp. 49-65.

QUINAN, Licia Gomes. **As memórias dos jovens sobre a ditadura civil-militar e a função social do historiador/professor**. Rio de Janeiro-RJ: UFRJ, 2016. (Dissertação).

RIBEIRO, João Ubaldo. **Política: Quem manda, por que manda, como manda**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROCHA, Lyvia Milenna de Souza. **Governo José Augusto: personalismo, populismo e a construção de uma contra-hegemonia no Acre – 1962/1964**, Rio Branco/Ac: UFAC, 2006.

RODRÍGUEZ, J. B. M. *O currículo como espaço de participação: a democracia é possível?* In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ROSA, Eleandro Viana da. **Memórias em disputa: a ditadura civil-militar e o ensino de história**. Porto Alegre-RS: UFRGS, 2020. (Dissertação).

SACAVINO, Susana. Educação em direitos humanos: pedagogias desde o Sul. In: NEVES, Kátia Filipini; MENEZES, Caroline G. F. de (Org.). **Educação em Direitos Humanos: memória e cidadania: curso intensivo**. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo; Pinacoteca do Estado, 2013. p.87-108. Disponível em: <[http://memorialdaresistencia.org.br/wpcontent/uploads/2021/03/Publicacao-Curso-Intensivo-de-Educacao-em-Direitos-Humanos-2013\\_FINAL.pdf](http://memorialdaresistencia.org.br/wpcontent/uploads/2021/03/Publicacao-Curso-Intensivo-de-Educacao-em-Direitos-Humanos-2013_FINAL.pdf)> acesso em jan. 2025.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

- SACRISTÁN, J. Gimeno. **O que significa o currículo?** pp.16-21. *In*: SACRISTÁN, J. Gimeno (org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, Dorival da Costa dos. **O regime ditatorial militar no Amapá: terror, resistência e subordinação 1964-1974**. Campinas: Unicamp, 2001. (Dissertação).
- SANTOS, E. S. & SANTANA, Y. S. **Colonialidade do Poder**. *In*: MATOS, D. C. V. S.; SOUSA, C. M. C. L. L. (Org). Suleando conceitos e linguagens: decolonialidade e epistemologias outras. pp. 59-66. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.
- SARDINHA, A. C.; SILVA, D. J. de S.; DINIZ, E. S. (org.) Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: sujeitos, agendas e perspectivas de pesquisas. *In*: SARDINHA, A. C.; SILVA, D. J. de S.; DINIZ, E. S. **Ensino de História e Educação em Direitos Humanos: Apontamentos Epistemológicos e Teóricos para uma Pedagogia da Memória**. Macapá: UNIFAP, 2022. p.13-35.
- SARLO, Beatriz. **Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva**. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.
- SELLA, Danielle Aparecida Barbosa. **“Mas eu vi no face”: Ensino de História, juventude e memes**, Maringá, PR: Universidade Estadual de Maringá, 2020. (Dissertação).
- SENADO FEDERAL. **Brava Gente Acreana**. V.1. Brasília: Senado Federal, 2009. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/hiSR2> >
- SENADO FEDERAL. **Brava Gente Acreana**. Vol. II. Brasília: Senado Federal (Gabinete do Senador Geraldo Mesquita Júnior), 2010. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/aF6Ot> >.
- SENADO FEDERAL. Dados Biográficos de Oscar Pereira Passos. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/aUXSc> >. Acesso mai. 2025.
- SENADO FEDERAL. **Hélio Gueiros** (Biografia). Disponível em: < <https://shre.ink/brCi> > acesso em nov. 2024.
- SILVA, Aureo Ribeiro Vieira da. **Inquérito Policial Militar: reflexões sobre seus principais aspectos e sua constitucionalidade**. Revista do Ministério Público Militar, nº44, nov, 2024.
- SILVA, F. B.; SILVA, A. F. **José Augusto de Araújo e o Golpe Civil Militar de 1964 no Acre: intolerância, perseguições e ressentimentos a partir de cartas e telegramas**. Jamaxi. V. 3, nº 1, set. 2019. pp. 70-85.
- SILVA, F. B.; SOUZA, F. J. S. **Autoritarismo, Golpe e perseguições pelas margens: o governo José Augusto e a ditadura no Acre**. *In*: FAGUNDES, et. al. (org.) A ditadura fora do eixo: uma viagem pelo Brasil autoritário (1964-1985). Serra: Identidade Editorial, 2025. pp.62-92.
- SILVA, F.B.; BERNARDO, J. S. *Ecos do golpe de 1964 no Acre: ditadura, intolerância e perseguições políticas*. **Revista Tempo Amazônico**. v.8. nº 2. jan-jun de 2021. p. 62-81.
- SILVA, Francisco Bento da. **Acre, formas de olhar e de narrar: natureza e história nas ausências**. Rio Branco: Nepan, 2020.
- SILVA, Francisco Bento da. **Autoritarismo e personalismo no poder executivo acreano, 1921-1964**. Rio Branco: EDUFAC, 2012.
- SILVA, K. V. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, L. G. **Repressão e resistência na ditadura civil-militar: construção de site temático para o ensino de história local (Curitiba-PR)**, Curitiba-PR: UFPR, 2018. (Dissertação).

SILVA, M. L. “A ditadura da liberdade”. *Um Brasil que 64 não revelou*. In: **XXVII Simpósio Nacional de História**, 22-26., 2013. Natal (RN): ANPUH. Disponível em: <<http://snh2013.anpuh.org>> acesso em nov. 2024.

SILVA, Moisés Pereira. **A ditadura militar e a questão agrária no Araguaia-Tocantins: algumas reflexões**. Verinotio. Nº 17. Ano IX, abr., 2014. pp.127-134.

SILVA, Vinícius Ávila da. **Trilhas da ditadura civil-militar na cidade do Rio de Janeiro: roteiro para a Educação em Direitos Humanos**, São Gonçalo-RJ: UERJ, 2019. (Dissertação).

**Sobre os Geoglifos**: Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/822>> e <<https://encurtador.com.br/r8dLL>> acesso em ago. 2025.

SOBRINHO, Pedro Vicente Costa. **Comunicação Alternativa e Movimentos Sociais na Amazônia Ocidental**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001.

SOUSA, et. al. **Gêneros Textuais Jornalísticos e Ensino de Língua Portuguesa**. Revista Tropos, v.1 nº 4. Dez, 2015. pp. 1-17.

SOUZA, Carlos Alberto Alves de. **História do Acre: novos temas, nova abordagem**. Rio Branco, Editor Carlos Alberto Alves de Souza, 2005.

SOUZA, F. J. S.; SOUZA, S. R. G. “**Escrevo-te esta cartinha**”: memórias do golpe civil-militar no Acre, nas décadas de 1960 e 1970. pp. 115-128. In: MIRANDA, E. M. [et. al.] (org.). *Eu narro, tu narras: tramas da memória, da palavra, do esquecimento em territórios amazônicos e outros lugares*. Rio Branco: Nepan Editora, 2023. p. 118.

SOUZA, Francisca Janaina Silva de. **Do golpe à ditadura civil-militar no Acre: memórias, esquecimento e silenciamento no Ensino de História**. Rio Branco-AC: PPGPEH-UFAC, 2024. (Dissertação).

SOUZA, João José Veras de. **SERINGALIDADE: a colonialidade no Acre e os condenados da floresta**. Florianópolis, SC: UFSC, 2016. (Tese de Doutorado).

SOUZA, S. S. S.; VIEIRA, J. G. **Roraima: território federal sob o governo militar (1964 a 1985)**. V.1, jul-dez. 2009. pp.65-89.

TAMWING, Marcelo Pereira. **A Política Educacional de Implementação de Escolas Cívico-Militares (ECIMS) no Estado do Acre**. Rio Branco: PPGE UFAC, 2023. (Dissertação).

TAVARES, Celma. **O papel dos educadores nos processos educativos em Direitos Humanos**. In: NEVES, Kátia Filipini; MENEZES, Caroline G. F. de (Org.) *Educação em Direitos Humanos: memória e cidadania: curso intensivo*. São Paulo: Memorial da Resistência de São Paulo; Pinacoteca do Estado, 2013. p.71-85. Disponível em: <[http://memorialdaresistenciasp.org.br/wpcontent/uploads/2021/03/Publicacao-Curso-Intensivo-de-Educacao-em-Direitos-Humanos-2013\\_FINAL.pdf](http://memorialdaresistenciasp.org.br/wpcontent/uploads/2021/03/Publicacao-Curso-Intensivo-de-Educacao-em-Direitos-Humanos-2013_FINAL.pdf)> acesso em jan. 2025.

THOMSON, A. B. A. **Os paradidáticos no ensino de História: uma reflexão sobre a literatura infantil/juvenil na atualidade**. Revista do Lhisto, Porto Alegre, nº 4, v.3 jan-jun. 2016. pp. 27-49.

TURUYA, Teresa Kazuko. **Processo Tradicional**. In: ALTOÉ, Anair, et. al. (org.) Didática: processos de trabalho em salas de aula. Maringá: EDUEM, 2005. pp.33-46.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história; Foucault revoluciona a história**. 4 ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

VIANA, M. V. **A Resistência Estudantil no Território Federal do Amapá durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1968)**. Brasília: UnB, 2023.

ZABALA, Antoni. **As sequências didáticas e as sequências de conteúdo**. In: ZABALA, Antoni. A prática educativa – Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. pp. 53-87.

## Documentos Jurídicos

IPM – Inquérito Policial Militar. Fotocópia. 1964. (Acervo Pessoal). Disponível em: <<https://encurtador.com.br/OS30m>>.

## Documentações

ACERVO JOSÉ AUGUSTO. **Recorte de jornal não identificado**. (JA004). MU-UFAC.

ALEAC. Poder Legislativo: Sessão Extraordinária de 08 de maio de 1964. (JA042).

ARQUIVO NACIONAL. *Correspondência dirigida ao Ministério da Justiça em 19 de agosto de 1964 para o Gen. Hugo Panasco Alvim (presidente dos Inquéritos Policiais Militares)*.

GUEDES, Carlos Oscar Abrantes. **Sobre José Augusto**. (JA161) **Fonte:** Acervo Documental José Augusto (UFAC), (s/d).

Sessão Legislativa de 1964. 2ª Sessão Solene, 16 de maio de 1964, ano II, número 30. Fundo Documental José Augusto (documento JA146).

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ACRE, 19 de maio de 1965.

UFAC. Acervo Documental do Centro de Documental e Informação. **Fundo Documental de José Augusto de Araújo** (doador pela Família Araújo). (Catálogo e Fotografia). Disponível em: <<https://encurtador.com.br/R2TyD>>.

## Documentos “Confidenciais”

ARQUIVO NACIONAL. 1978. **ESTADO DO ACRE. Quadro Político e Eleitoral**. Informações para o Senhor Ministro João Baptista de Figueiredo. 1978.

ARQUIVO NACIONAL. Correspondência de Edson de Moraes ao General Arthur da Costa e Silva, então ministro da Guerra em 20 de outubro de 1964.

ARQUIVO NACIONAL. **Dados sobre o governador do Estado do Acre José Augusto de Araújo**, 1964. Código de Referência (acesso): BR DFANBSB AAJ.0.IPM.17.

ARQUIVO NACIONAL. Declaração de Ariosto Pires Miguéis (AMA/SNI). Documento de 21 de novembro de 1983. Código: BR DFANBSB V8.MIC, GNC.LLL.84004602.

ARQUIVO NACIONAL. **Declaração de Ariosto Pires Migueis**. 7. (21/11/1983), 1983.

ARQUIVO NACIONAL. **Elementos Envolvidos em Subversão e Corrupção no Acre (23/5/1969)**, 1969.

ARQUIVO NACIONAL. **Realização de Movimento Grevista na Universidade Federal do Acre, UFAC. (25/4/1984)**, 1984.

ARQUIVO NACIONAL. **Relatório Especial de Informações. Documento que tratam de “atividades subversivas e contestatórias no Estado do Acre”**, 1982.

### Periódicos (impressos/eletrônicos)

A Gazeta do Acre, 21/10/2010. Disponível em: <<https://agazetadoacre.com/2010/10/noticias/geral/morre-baluartedosistema-fieac/>> acesso em jun. 2025.

AC24horas. 2022. **Morre ex-prefeito e pioneiro do curso de direito da Universidade Federal do Acre**. Disponível em: <<https://ac24horas.com/2022/03/22/morre-ex-prefeito-e-pioneiro-do-curso-de-direito-da-universidade-federal-do-acre/>> acesso em jun. 2025.

AGAZETADOACRE.COM. 2018. **“Ser humano humilde que gostava de viver no anonimato”, fala amiga sobre Adherbal Maximiano**. Disponível em: <<https://agazetadoacre.com/2018/03/destaques-cotidiano/ser-humano-humilde-que-gostava-de-viver-no-anonimato-fala-amiga-sobre-adherbal-maximiano/>> acesso mai. 2025.

AMAPÁ EM DESTAQUE. **Administradores**. (Sobre Terêncio Furtado de Mendonça, Janary Gentil Nunes, Luís Mendes da Silva). Disponível em: < <https://shre.ink/brCu> > acesso em nov. 2024.

FOLHA DE SÃO PAULO, 2025. **Quem é Felca, influenciador que bomba com vídeo sobre adultização de crianças nas redes sociais**. Disponível em: <<<https://encurtador.com.br/Y9Q3y>> ago. 2025.

G1. 2020. **Ex-governador do Pará Aurélio do Carmo morre em Belém aos 98 anos**. Disponível em: < <https://shre.ink/brC3> > Acesso nov. 2024.

*Jornal do Comércio*. 1964. **Plínio: “A Revolução fez Ressugir um Brasil Mais Autêntico e Liberto”**, Manaus, 10 de abril de 1964. Ano LX. nº 18831. Disponível em: <https://memoria.bn.br>

MOURA, Bruno de Freitas. 2024. **Ditadura militar ou civil-militar? Saiba o que está por trás dos nomes**. Repórter Agência Brasil (EBC). 31 de março. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/4SnmN>> acesso em mai. 2024.

NOTÍCIAS DA HORA. 2019. **Os 57 anos do Acre sem o viés oficial – ‘A história oficial manipulou tudo para tornar Guimard Santos um herói’, diz historiador acreano**. Ver: Disponível em: < <https://encurtador.com.br/PHyrH> > acesso em mai. 2025.

SECOM. 2018. **História de Rondônia: governador Paulo Leal inspirou JK para abrir a rodovia BR-29, depois 364**. Disponível em: < Disponível em: <<https://encurtador.com.br/JI54W>. > acesso em nov. 2024.

SECOM. 2019. **Portal do Governo do Estado de Rondônia**. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/JI54W> > acesso em nov. 2024.

VARADOURO. 1980. Rio Branco, maio de 1980. Nº 19. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/jHqC6>>

VARADOURO. 1980. Rio Branco, março de 1980. Nº 18. Disponível em: <<https://shre.ink/x56P>>

VARADOURO. 1981. Rio Branco, agosto/setembro de 1981. Nº 23. Disponível em: <<https://shre.ink/x56Q>>.

VARADOURO. 1981. Rio Branco, maio de 1981. Nº 21. Disponível em: <<https://shre.ink/x56E>>

### **Produto Pedagógico**

BERNARDO, Jadson da Silva. **Ensino de História: memórias dos autoritarismos, golpe e ditadura no Acre: Ensino Fundamental**, Rio Branco: UFAC (PPGPEH), 2025. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/pZTwG>>.

BERNARDO, Jadson da Silva. **Ensino de História: memórias dos autoritarismos, golpe e ditadura no Acre: Ensino Médio**, Rio Branco: UFAC (PPGPEH), 2025. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/S0Dlf>>.

BERNARDO, Jadson da Silva. **Ensino de História: memórias dos autoritarismos, golpe e ditadura no Acre (Ensino Fundamental)**. Rio Branco: UFAC, 2025. (Sequência Didática). Disponível em: <<https://encurtador.com.br/BoAV>>

BERNARDO, Jadson da Silva. **Ensino de História: memórias dos autoritarismos, golpe e ditadura no Acre (Ensino Médio)**. Rio Branco: UFAC, 2025. (Sequência Didática). Disponível em: <<https://encurtador.com.br/lzTe>>

DA DEMOCRACIA AO GOLPE CIVIL-MILITAR NO ACRE (1962-1964). Disponível em: <<https://encurtador.com.br/fCVe6>> (Material Didático Complementar).

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Documento de autorização para aplicação prática na escola estadual Cap. Edgar Cerqueira

29/07/2025, 16:22
SEI/UFAC - 1744117 - Declaração



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**  
**DECLARAÇÃO**

Processo nº 23107.025721/2024-15

Interessado: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Profissional em Ensino de História

Eu, professor **Francisco Bento da Silva**, docente do Programa de Pós-Graduação Profissional em História da Universidade Federal do Acre e orientador do mestrando **Jádson da Silva Bernardo**, no uso de suas atribuições legais e regulamentares, declara à direção da Escola **Edgard Cerqueira** que o referido estudante de pós-graduação desenvolve atualmente sua dissertação cuja temática é voltada para uma pesquisa e abordagem sobre o golpe e a ditadura civil-militar de 1964 no Acre e voltada para uma proposição didática no Ensino de História na Educação Básica. Dito isto, indico que ele precisa aplicar em sala de aula de História a proposta didática visando sua pertinência e possíveis ajustes definitivos antes de sua Defesa. Além disso, o pesquisador e professor está também disposto a desenvolver outras atividades que forem pertinentes, tais como palestra e roda de conversa sobre o tema de sua pesquisa.

Assinado Eletronicamente

**DR. FRANCISCO BENTO DA SILVA**

Professor

---



Documento assinado eletronicamente por **Francisco Bento da Silva, Vice-Coordenador**, em 29/07/2025, às 16:22, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.

---



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [https://sei.ufac.br/sei/valida\\_documento](https://sei.ufac.br/sei/valida_documento) ou click no link Verificar Autenticidade informando o código verificador **1744117** e o código CRC **C4184861**.

---

Rod. BR-364 Km-04 - Bairro Distrito Industrial  
 CEP 69920-900 - Rio Branco-AC  
 - <http://www.ufac.br>

SEI nº 1744117



**Francisca Monteiro de Souza Freitas**  
 Gestora  
 Port. SEE Nº 1944 de 22/07/2024

Referência: Processo nº 23107.025721/2024-15

**APÊNDICE B – Documento de autorização para aplicação prática na escola estadual  
Paulo Freire**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**DECLARAÇÃO**

Processo nº 23107.025721/2024-15

Interessado: Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Profissional em Ensino de História

Eu, professor **Francisco Bento da Silva**, docente do Programa de Pós-Graduação Profissional em História da Universidade Federal do Acre e orientador do mestrando **Jádson da Silva Bernardo**, no uso de suas atribuições legais e regulamentares, declara à direção da Escola Estadual de Ensino Fundamental Paulo Freire que o referido estudante de pós-graduação desenvolve atualmente sua dissertação cuja temática é voltada para uma pesquisa e abordagem sobre o golpe e a ditadura civil-militar de 1964 no Acre. Seu estudo é voltado para uma proposição didática no Ensino de História na Educação Básica. Dito isto, indico que ele precisa aplicar em sala de aula de História a proposta didática visando sua pertinência e possíveis ajustes definitivos antes de sua Defesa. Além disso, o pesquisador e professor está também disposto a desenvolver outras atividades que forem pertinentes, tais como palestra e roda de conversa sobre o tema de sua pesquisa.

Assinado Eletronicamente

**DR. FRANCISCO BENTO DA SILVA**

Professor



Documento assinado eletronicamente por **Francisco Bento da Silva**, Vice-Coordenador, em 19/08/2025, às 08:45, conforme horário de Rio Branco - AC, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site [https://sei.ufac.br/sei/valida\\_documento](https://sei.ufac.br/sei/valida_documento) ou click no link [Verificar Autenticidade](#) informando o código verificador 1744117 e o código CRC 876A2D3E.

Rod. BR-364 Km-04 - Bairro Distrito Industrial  
CEP 69920-900 - Rio Branco-AC  
- <http://www.ufac.br>

Referência: Processo nº 23107.025721/2024-15

SEI nº 1744117

*Heliton Melo da Silva*  
Gestor  
Escola Paulo Freire  
Port. SEE Nº 1944 de 22/07/2024

## ANEXOS

**ANEXO A – Projeto para a disciplina itinerária (História e Democracia Brasileira 1889-2023) das turmas da 1ª série do Ensino Médio da Escola Estadual Profº Aldaci Simões da Costa**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                              |                                                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | <b>GOVERNO DO<br/>ESTADO DO ACRE</b><br><a href="http://www.acre.gov.br">www.acre.gov.br</a> | SECRETARIA DE ESTADO DA<br><b>EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES</b><br><i>Escola Estadual Profº Aldaci Simões da Costa</i> |
| <p><b>TÍTULO:</b><br/>         HISTÓRIA E DEMOCRACIA BRASILEIRA (1889-2023)</p> <p><b>DISCIPLINAS:</b><br/>         História Geral, História do Brasil, História do Acre, Sociologia política e Filosofia Aristotélica</p> <p><b>PROFESSOR:</b><br/>         Jadson da Silva Bernardo</p> <p><b>JUSTIFICATIVA:</b></p> <p>O projeto desta matéria eletiva, <b>História e Democracia Brasileira (1889-2023)</b>, é uma proposta elaborada com a intenção de historicizar o processo democrático no Brasil desde os pilares mutativos da Proclamação da República, passando pela mutações autoritárias e a denominada democracia liberal.</p> <p>É perceptível que a sociedade brasileira, incluindo a sociedade acriana, tem necessidade peremptória de reconhecer a si mesmo. Nesta matéria, além do processo democrático que inclui as eleições em vários momentos da história brasileira, o Estado do Acre será focado e tematizado. Logo existe, mesmo nos setores urbanos conscientes, um desconhecimento da História local e da democratização existente nestas bandas locais.</p> <p>Partiremos dos diálogos traçados por Ubaldo Ribeiro (1986), quando discute o que é Democracia: "(...) haverá democracia onde exista soberania popular efetivamente exercida". Depois, faremos ao longo dos dias letivos uma reflexão histórica se a Democracia Brasileira de facto se encaixa na ideia primordial: "o governo pelo povo" (CALVEZ, 1995). Assim, a problemática central de estudo será:</p> <p style="text-align: center; margin: 20px 0;">O Brasil, desde 1889 até os dias de hoje, viveu um período eminentemente democrático?</p> <p>O foco é que nossos alunos tenham consciência do que seja democracia através da nossa própria história. Desde já, o ponto de partida será: a democracia não é um regime perfeito e tem limites, mas ainda é a única alternativa que a sociedade tem para desenvolver o espírito crítico e consciente do vosso papel na sociedade. Ao mesmo tempo, saber que pela própria democracia</p> |                                                                                              |                                                                                                                       |
| <small>Rua Rio Grande do Sul nº 1907 - Volta Seca - Rio Branco/AC - CEP. 69.911-018</small>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                              |                                                                                                                       |



**GOVERNO DO  
ESTADO DO ACRE**  
www.acre.gov.br

SECRETARIA DE ESTADO DA  
**EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES**  
*Escola Estadual Profº Aldaci Simões da Costa*

poder-se-á destruí-la e limitar todos os princípios e valores desenvolvidos e tão duramente alcançados.

#### **OBJETIVO:**

- Refletir sobre a democratização durante todo processo republicano;
- Compreender os processos eleitorais ao longo da história brasileira;
- Interpretar os fatos históricos a partir de estudos realizados sobre a democracia brasileira;
- Debater com os discentes o valor da democracia e o riscos das ditaduras;
- Relacionar os fatores internos e externos para a democracia brasileira;

#### **HABILIDADES E COMPETÊNCIAS A SEREM DESENVOLVIDAS:**

- Identificação das fases na história econômica e política do Brasil contemporâneo;
- Compreensão dos instrumentos coletivos e individuais que legitimam e dinamizam as bases de uma sociedade democrática, suas contradições, avanços e recuos no processo histórico.
- Crítica das formas de organização política identificadas como anti-humanistas e antidemocráticas.

#### **CONTEÚDO PROGRAMÁTICO:**

- COMO PODEMOS DEFINIR A DEMOCRACIA?
- O BRASIL DA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1929)
- DEMOCRACIA OU DITADURA
- A ERA VARGAS (1930-1945)
- OS BRASILEIROS EXPERIMENTAM A DEMOCRACIA (1945-1964)
- A DITADURA CIVIL-MILITAR
- BRASIL, A CONQUISTA DA DEMOCRACIA
- HISTÓRIA DA DEMOCRACIA NO ACRE

#### **METODOLOGIA:**

Durante as aulas, os alunos terão acessos aos materiais da disciplina, farão leituras e cada aula será exposto seja por explicações, debates, rodas de conversas os vários momentos históricos e como foi desenvolvendo o processo democrático ou observando os períodos que o nascituro da democracia vai sendo sabotado pelos próprios participantes do processo democrático.

#### **RECURSOS DIDÁTICOS NECESSÁRIOS:**

- Internet, textos complementares, leituras de textos, quadro magnético.



**GOVERNO DO  
ESTADO DO ACRE**  
www.acre.gov.br

SECRETARIA DE ESTADO DA  
**EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES**  
*Escola Estadual Profº Aldaci Simões da Costa*

#### **PROPOSTA PARA A CULMINÂNCIA:**

No intuito de encerrar os alunos vão descobrir que o processo democrático não é tão somente um elemento macro. Mas, também estar substancialmente no micro. Será tentado uma palestra com escritores da História do Acre, propriamente a História Política para discutir a democratização do Estado do Acre, bem como, a destruição da mesma.

#### **AValiação:**

- Os educandos serão avaliados de acordo com seu interesse em participar e colaborar nas atividades propostas;
- De acordo com os conhecimentos adquiridos no decorrer das aulas e se eles tiveram alguma assimilação dos objetivos propostos com a construção desses conhecimentos;
- Através da observação no decorrer das atividades.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

AZAMBUJA, Darcy. **Introdução à Ciência Política**. 15 ed. São Paulo: Globo, 2003.

CALVEZ, Jean Yves. **Política: uma introdução**. São Paulo: Ática, 2002.

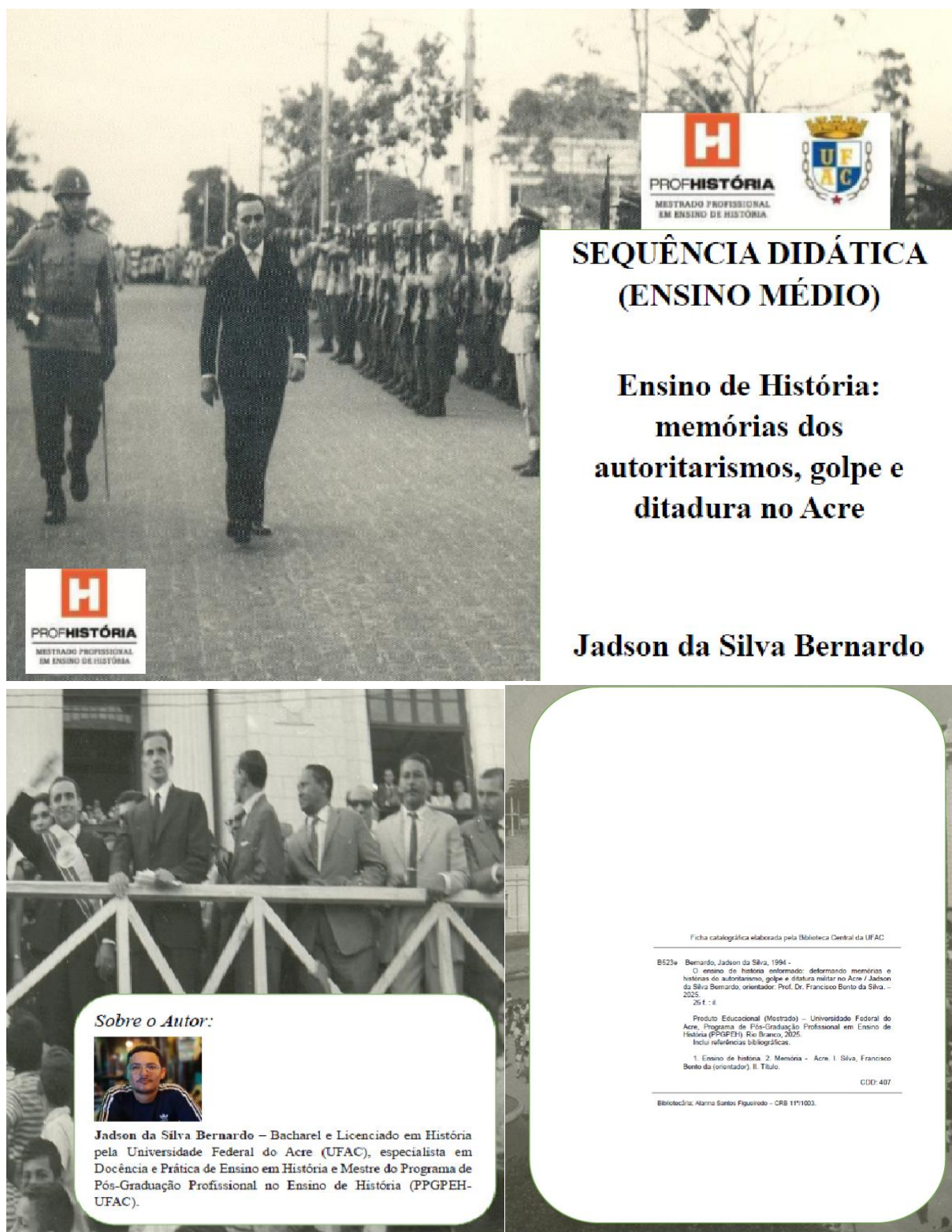
RIBEIRO, João Ubaldo. **Política: Quem manda, Por que manda, como manda**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

**ANEXO B – Capa e ficha catalográfica das propostas de Sequências Didáticas para o Ensino Fundamental com o tema desta dissertação de acordo com o modelo usado pela SEE-AC**



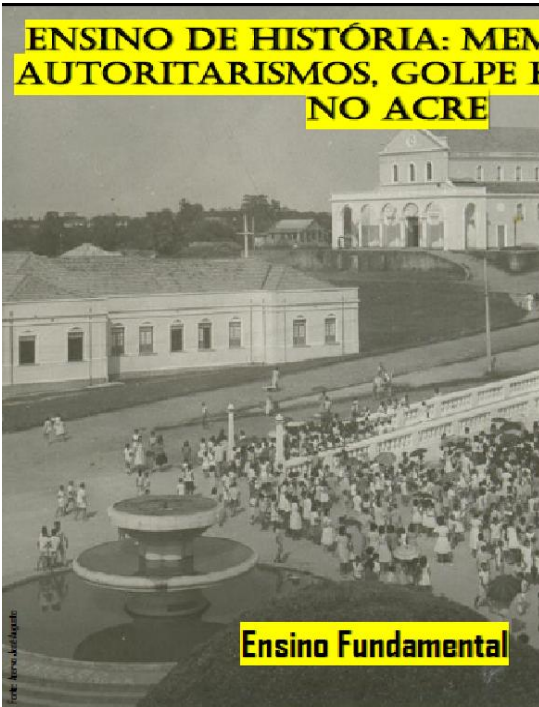
**Fonte:** Jadson Bernardo. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/BoAV>>  
<<https://drive.google.com/file/d/1awUI9XKrZ4XeGrLct1q7BLDnf6hMnyOh/view>>

**ANEXO C – Capa e ficha catalográfica das Sequências Didáticas para o Ensino Médio com o tema desta dissertação de acordo com o modelo usado pela SEE-AC**



**Fonte:** Jadson Bernardo. Disponível em: < <https://encurtador.com.br/lzTe> > ou < [https://drive.google.com/file/d/1-1\\_9PSk1HAWHzlqaB2srypzeA2ogbkM/view](https://drive.google.com/file/d/1-1_9PSk1HAWHzlqaB2srypzeA2ogbkM/view) >

## ANEXO D – Capa do Material Paradidático (Revista Escolar) como produto pedagógico para o Ensino Fundamental



**ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIAS DOS AUTORITARISMOS, GOLPE E DITADURA NO ACRE**

**Ensino Fundamental**



**ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIAS DOS AUTORITARISMOS, GOLPE E DITADURA NO ACRE**

**ABRIL [2025]**

- O Golpe civil-militar nas Amazônias brasileiras - pág. 4**
- Da democracia ao Golpe de 1964 no Acre - Pág. 5**
- O Golpe no Acre de 1964, o IPM e os testemunhos - pág. 6**
- Memórias, tristezas e humilhações: Maria Lúcia - Pág. 8**
- Edgar Cerqueira, o ditador e o esquecimento - Pág. 10**
- Documentos possíveis sobre o Golpe de 1964 no Acre- pág. 11**

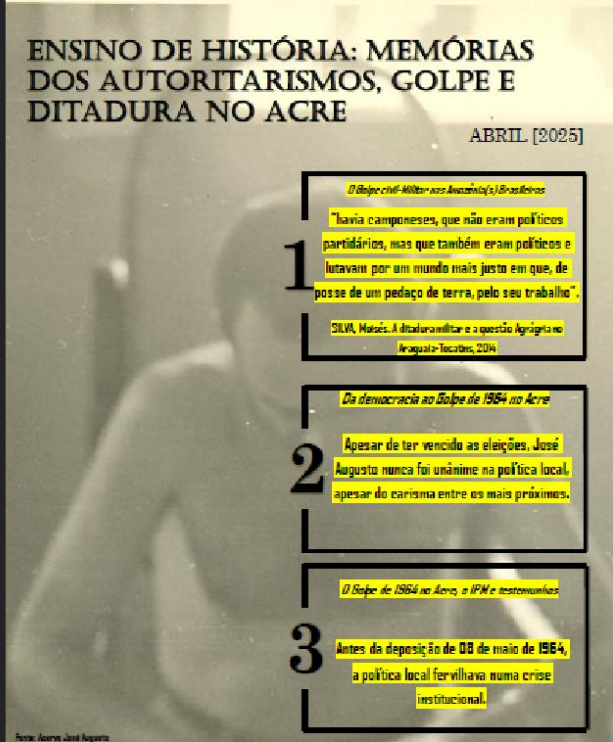
**A equipe**

**Editor**  
Jadson Bernardo

**Arte e Design**  
Jadson Bernardo

**Fotografia e Imagens**  
Acervo José Augusto  
(Museu da UFAC)  
Brava Gente Acreana (2009-2010)  
Canal do You Tube  
Anpuh-AC  
Varadouro (1981)

**Equipe**  
Jadson Bernardo  
Francisco Bento da Silva



**ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIAS DOS AUTORITARISMOS, GOLPE E DITADURA NO ACRE**

**ABRIL [2025]**

- 1 **O Golpe civil-militar nas Amazônias brasileiras**  
"Havia camponeses, que não eram políticos partidários, mas que também eram políticos e lutavam por um mundo mais justo em que, de posse de um pedaço de terra, pelo seu trabalho".  
SILVA, Mairés. A ditadura militar e a questão Agrária no Acre. In: Tocantins, 2014.
- 2 **Da democracia ao Golpe de 1964 no Acre**  
Apesar de ter vencido as eleições, José Augusto nunca foi unânime na política local, apesar do carisma entre os mais próximos.
- 3 **O Golpe de 1964 no Acre, o IPM e os testemunhos**  
Antes da deposição de 08 de maio de 1964, a política local fervilhava numa crise institucional.

Fonte: Acervo José Augusto

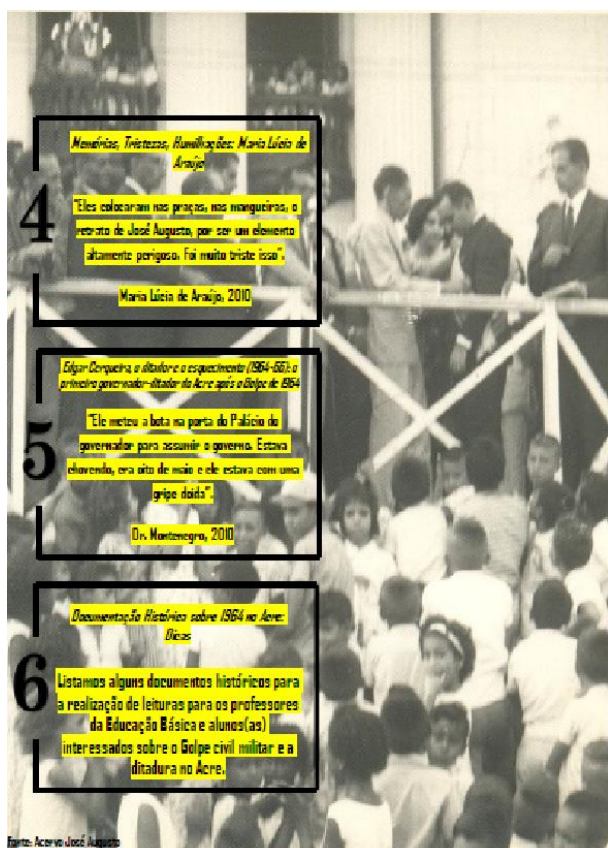
Abri! 2025

Ensino de História: memórias dos autoritarismos, golpe e ditadura no Acre

2

## EDITORIAL

## Por que devemos lembrar do passado?



Jacques Le Goff (1990), na sua obra *História e Memória*, defendeu a tese da memória como uma possibilidade de releitura dos vestígios do passado.

A memória se transformou em um importante instrumento de repensamento das interpretações, numa disputa entre os silêncios e a "política do silêncio", partindo de um lugar e de uma posição do sujeito como apontou Eni Orlandi: "Oízer e silenciar andam juntos", e onde um diz, o outro recorta e deixa de dizer.

Essa revista busca trazer alguns vestígios sobre o golpe civil-militar no Acre em 1964 e a ditadura posterior. Ainda no tempo presente, principalmente na sociedade brasileira e acreana, tal tema suscita disputas entre a negação, o esquecimento e a rememoração desses episódios em todas as vezes que as datas emergem a cada ano, seja o 31 de março, o 1º de abril ou o 8 de maio.

O objetivo dessa edição de "ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIAS DOS AUTORITARISMOS, GOLPE E DITADURA NO ACRE" visa disponibilizar para alunos(as), professores(as) do Ensino Básico (Ensino Fundamental e Médio), alguns testemunhos sobre o Golpe civil-militar no Acre de 1964 por aqueles que viveram direto ou indiretamente o golpe para que ajude os docentes a elaborarem e a desenvolverem aulas sobre o assunto, desconstruindo um passado de arbitrios, comumente negados no tempo-presente por colegas da profissão, políticos e outros sujeitos, criando um imaginário de negação desse passado.

Nesta edição, é uma forma de homenagem aos que resistiram as investidas golpistas, sofreram entre os silêncios e as humilhações; entre existir e persistir. Logo, o passado é para ser lembrado e não exaltado.

A Equipe

## ANEXO E – Capa, Sumário e Editorial do Material Paradidático (Revista Escolar) como produto pedagógico para o Ensino Médio

### ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIAS DOS AUTORITARISMOS, GOLPE E DITADURA NO ACRE



**Ensino Médio**

**ABRIL [2025]**

**O Golpe civil-Militar nas Amazônias brasileiras – pág. 5**  
**Da democracia ao Golpe de 1964 no Acre – Pág. 6**  
**O Golpe no Acre de 1964 e os testemunhos – pág. 7**  
**Memórias, tristezas e humilhações – Pág. 10**  
**Edgar Cerqueira, o ditador e o esquecimento – Pág. 11**  
**Documentos possíveis sobre o Golpe de 1964 no Acre- pág. 12**

### ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIAS DOS AUTORITARISMOS, GOLPE E DITADURA NO ACRE

ABRIL [2025]

**A equipe**

Editor:  
Jadson Bernardo

Arte e Design:  
Jadson Bernardo

Fotografias e Imagens:  
Arquivo José Augusto  
(Museu da UFAC)  
Banco Santo Antônio  
(2009-2010)  
You Tube  
Canal do You Tube  
Aqui-AC  
Várzea (1981)

Equipe:  
Jadson Bernardo  
Francisco Bento da Silva

**1** **O Golpe civil-Militar nas Amazônias brasileiras**  
 "havia camponeses, que não eram políticos partidários, mas que também eram políticos e lutavam por um mundo mais justo em que, de posse de um pedaço de terra, pelo seu trabalho",  
 Silva, Moisés P. "A ditadura militar e a questão Agrária no Araguaia-Tocantins", 2014

**2** **Da democracia ao Golpe de 1964 no Acre**  
 Apesar de ter vencido as eleições, José Augusto nunca foi unânime seu partido, apesar do carisma entre os mais próximos.

**3** **O Golpe de 1964 no Acre, o IPM e testemunhos**  
 Antes da deposição de DB de maio de 1964, a política local fervilhava numa crise institucional.

Fonte: Arquivo José Augusto

Ensino de História: memórias dos autoritarismos, golpe e ditadura no Acre

Fonte: Arquivo José Augusto

**4** **Memórias, Tristezas, Humilhações: Maria Lúcia de Araújo**  
 "Eles colocaram nas praças, nas mangueiras, o retrato de José Augusto, por ser um elemento altamente perigoso. Foi muito triste isso"  
 Maria Lúcia de Araújo, 2010

**5** **Edgar Cerqueira, o ditador e o esquecimento (1964-68), o primeiro governador-ditador da Acre após o Golpe de 1964**  
 "Ele meteu a bota na porta do Palácio do governador para assumir o governo. Estava chovendo, era oito de maio e ele estava com uma gripe doída"  
 Dr. Montenegro, 2010

**6** **Documentação Histórica sobre 1964 no Acre: Dicas**  
 Listamos alguns documentos históricos para a realização de leituras para os professores(as) da Educação Básica e alunos(as) interessados(as) sobre o Golpe civil militar e a ditadura no Acre.

### EDITORIAL

**Por que devemos lembrar do passado?**



Eni Orlando

por aqueles que viveram direto ou indiretamente o golpe para que ajude os docentes, a elaborarem e a desenvolverem aulas sobre o assunto, desconstruindo um passado de arbitrariedade, cometendo erros no tempo-presente por colegas de profissão, políticos e outros sujeitos, criando um imaginário de negação desse passado.

Para Paul Ricœur, a memória vai muito além do lembrar; é a procura de realizar um exercício de lembrança. Além disso, tais memórias são como de disputas entre o existir e o próprio esquecimento, estes estando entre uma inquietante zona de ameaça de danos e desaparecimento das memórias causando "frequente e lacuna", podendo afetar, empalmar e comemorar a história oficial, isto é, a rejeição sobre os processos históricos de violências, imposições e violações. Por outro lado, o esquecimento é um "tesouro" a desenterrar pelo "mapa" da história, um projeto de conhecimento e oportunidade de questionar memórias, mitos, silêncios, culpas, responsabilidades. Logo, o esquecimento amedronta e torna acessível e disponível o que se tem, pois, [...] e no próprio movimento da recordação e, portanto, no progresso da



Paul Ricœur (1913-2005)



Jacques La Goff (1924-2014)

Abri 2025 Ensino de História: memórias dos autoritarismos, golpe e ditadura no Acre 4

Fonte: Jadson Bernardo. Disponível em: <<https://encurtador.com.br/S0Dlf>>. ou  
 <[https://drive.google.com/file/d/1UYObGh\\_YQR\\_ogaackPRDIYDLkNx168lh/view](https://drive.google.com/file/d/1UYObGh_YQR_ogaackPRDIYDLkNx168lh/view)>

## ANEXO F – TEXTOS COMPLEMENTARES I e II



GOVERNO DO  
ESTADO DO ACRE  
www.acre.gov.br

ESCOLA: \_\_\_\_\_

Aluno(a): \_\_\_\_\_

Série: \_\_\_\_\_ Nº da Chamada: \_\_\_\_\_

## ENSINO MÉDIO

**TEXTO COMPLEMENTAR I: Você sabe o que é Democracia?**



Nos tempos antigos (Grécia Antiga) a definição de **democracia** residia na ideia de ser um governo do povo pelo povo. Segundo Darcy Azambuja, o poder residia na massa dos indivíduos e é por eles exercido diretamente ou por meio dos representantes eleitos.

Mas, Ubaldo Ribeiro, escritor brasileiro e intelectual brasileira vai além dos ordenamentos jurídicos e institucionais, mas atinge a liberdade dos cidadãos, a estabilidade social e política, o vigor das instituições, do grau de participação dos cidadãos nas decisões consideradas públicas, a responsabilidade e o dever dos governantes com os anseios da sociedade.

Características sobre democracia:

- A independência dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário);
- O Grau de participação dos cidadãos;
- Responsabilidade com os anseios da sociedade;
- O Grau de Controle sob os abusos dos poderes;
- As Garantias de direitos fundamentais.

Agora é a sua vez: cite uma característica que pode ser identificada democracia e escreva aqui:

|  |
|--|
|  |
|  |
|  |

**TEXTO COMPLEMENTAR II: Golpes de Estados, Ditaduras, Memória e Esquecimento**



**Figura 1:** O primeiro governador eleito do Acre José Augusto de Temo Branco do lado esquerdo e o presidente João Goulart sorrindo em uma visita ao Acre. Os Dois sofreram um golpe de Estado e foram depostos do cargo de presidente do Brasil e de Governador do Acre. **Fonte:** Acervo José Augusto.

A História do Brasil republicano de 1889 até o presente foi marcado por golpes e ditaduras. Mas, sabemos definir e identificar o que seja **golpe** e **ditadura**?

Se entende por **Golpe**, pode ser uma pancada forte, causando ferida. No conceito político é uma manobra ou tomada ilegal do poder político, seja por meio de força militar e policial, ou manobras políticas e jurídicas que violam a Constituição do país.

Por exemplo, na **figura 1**, estão dois líderes políticos que foram vítimas de golpe de Estado. João Goulart no âmbito nacional foi deposto pelos civis-militares. Os civis, políticos da oposição no Congresso, os



GOVERNO DO  
ESTADO DO ACRE  
www.acre.gov.br

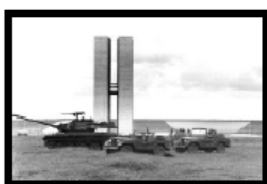
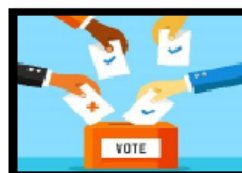
militares, empresários, imprensa e parte da Igreja Católica.

No Acre, José Augusto, o primeiro governador eleito, também foi deposto do cargo num golpe jurídico feito pelos deputados estaduais para forçar uma renúncia, com o apoio das forças armadas locais, liderados pelo capitão Edgar Cerqueira.

Na história do Acre, os eventos que levaram a deposição do governador José Augusto são tratados pelo esquecimento, (que diferente do processo natural do cérebro) sendo causado por “bloqueio coletivo da memória”. Já a memória, (definida pela capacidade de adquirir, reter e recuperar informações) é fundamental para trazer as evidências históricas desse passado.

Assim, sabendo sobre isso ligue de acordo com as imagens abaixo:

- a) ditadura
- b) democracia
- c) golpe de Estado
- d) Memória e Esquecimento
- e) Humilhação



[illegible]

26 Agosto, 2025

RIO BRANCO/AC

---

# NOTÍCIAS EXTRA DO ACRE

---

0 Flagra

---

Legenda: O ex-governador Nelson Júnior.

0 Ex-governador de Acre, Nelson Júnior deu uma entrevista para o jornal "Estado de Acre", dizendo algo sobre o Sr. e Sr. Edson Cury.

na Assembleia para a fazer oposição ao governador como quem tido o banco de PTB, o governador tem um impeditivo contra ele por corrupção. Ele mandava com a sua vida com o dinheiro público e bota o no lado, mas que não um comunista.

0 Ugué passava como coboto botata, macanudo, ele mandava a aquisição e no Flagnano, finaliza.

Ex-governador do Acre  
PAG. 1 Edson assume Fato.

Tamara  
Flora

