



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS – UFNT

*CAMPUS DE ARAGUAÍNA*

MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

Jorge Kitchell Pinheiro Lima

Ensino de História e as memórias da Guerrilha do Araguaia: percepções de alunos e professores da Escola Estadual Professor Lício Solheiro (Brejo Grande do Araguaia - PA)

Araguaína/TO

2025

Jorge Kitchell Pinheiro Lima

Ensino de História e as memórias da Guerrilha do Araguaia: percepções de alunos e professores da Escola Estadual Professor Lício Solheiro (Brejo Grande do Araguaia - PA)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), como requisito à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Moisés Pereira da Silva.

Araguaína/TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT  
**Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

L732e Lima, Jorge Kitchell Pinheiro .  
Ensino de História e as memórias da Guerrilha do Araguaia: percepções de alunos e professores da Escola Estadual Professor Lício Solheiro (Brejo Grande do Araguaia - PA) / Jorge Kitchell Pinheiro Lima. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.  
129 f.  
Dissertação (Mestrado Profissional) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - ProfHistória) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.  
Orientador: Prof. Dr. Moisés Pereira da Silva.  
1. Guerrilha do Araguaia. 2. Educação. 3. Ensino.

**CDD 980**

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Jorge Kitchell Pinheiro Lima

Ensino de História e as memórias da Guerrilha do Araguaia: percepções de alunos e professores da Escola Estadual Professor Lício Solheiro (Brejo Grande do Araguaia - PA)

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Foi avaliada para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História e aprovada em sua forma final pelo orientador e pela banca examinadora.

Data de aprovação: 28/11/2025

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Moisés Pereira da Silva - Orientador (UFNT)

---

Prof. Dr. Marcos Edilson de Araújo Clemente - Membro Interno (UFNT)

---

Prof. Dr. Abílio Pachêco de Souza - Membro Externo (UNIFESSPA)

*Dedico este trabalho, com profunda emoção e imensa gratidão, aos meus pais, pilares fundamentais da minha vida. A vocês, que me ensinaram desde cedo o valor do esforço, da honestidade e da perseverança, deixo aqui minha homenagem mais sincera. Foram suas palavras de encorajamento, seus gestos de carinho e, sobretudo, o exemplo diário de luta e dignidade que me sustentaram nos momentos mais difíceis dessa trajetória acadêmica.*

*Cada conquista minha carrega a marca do amor e da dedicação que recebi de vocês. A paciência nas horas em que estive ausente, o apoio silencioso nos dias de cansaço, a fé inabalável no meu potencial – tudo isso foi essencial para que eu não desistisse. Este trabalho é tão de vocês quanto meu. Que esta etapa concluída seja um reflexo do quanto sou grato por tudo o que fizeram e continuam fazendo por mim.*

*Agradeço, igualmente, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio fundamental por meio da concessão da bolsa de estudos. O investimento em ciência, educação e formação acadêmica transforma vidas, e a minha é um exemplo disso. A bolsa oferecida não foi apenas um suporte financeiro, mas também um reconhecimento que me impulsionou a seguir em frente, a pesquisar com seriedade e a acreditar na importância do conhecimento como ferramenta de transformação social. A todos, minha eterna gratidão!*

## AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação marca não apenas o encerramento de uma etapa acadêmica, mas também a consolidação de um percurso de amadurecimento pessoal e profissional. Por isso, expressar minha gratidão é, antes de tudo, reconhecer que nenhuma trajetória se constrói de forma solitária. Muitos caminharam ao meu lado e, de diferentes formas, contribuíram para que este trabalho se tornasse possível.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela dádiva da vida, pela saúde e pela força espiritual nos momentos em que a caminhada parecia mais árdua. Foi essa fé que me sustentou nos desafios e me guiou com esperança.

À minha família, especialmente aos meus pais, agradeço pelo amor incondicional, pela paciência e por sempre acreditarem em mim, mesmo quando os caminhos acadêmicos pareciam distantes e difíceis de compreender. Vocês são a base de tudo o que sou. Suas palavras de incentivo e sua presença constante foram fundamentais para que eu não desistisse.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), expresso minha sincera gratidão pelo apoio financeiro por meio da bolsa de estudos, que me permitiu conciliar pesquisa, docência e formação contínua. A valorização do professor-pesquisador, especialmente na educação pública, depende desse tipo de investimento e reconhecimento.

Ao meu orientador, Dr. Moisés Pereira da Silva, registro meu profundo agradecimento pela escuta atenta, pelas críticas sempre construtivas, pela orientação rigorosa, e, acima de tudo, pela confiança no meu trabalho. Sua dedicação e generosidade acadêmica foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos docentes do ProfHistória – UFNT – Universidade Federal do Norte do Tocantins, agradeço pelas aulas instigantes, pelos debates críticos, pelo rigor teórico-metodológico e pelo incentivo constante à reflexão sobre o ensino de História como prática transformadora. Cada disciplina foi, à sua maneira, uma peça essencial na construção deste trabalho.

Aos colegas de turma, que compartilharam comigo noites de estudo, dúvidas, angústias, ideias e sonhos, deixo meu carinho e respeito. Aprendi muito com cada um de vocês, dentro e fora da sala de aula. A troca de experiências profissionais foi enriquecedora e fortalecedora.

Por fim, agradeço ao ofício do ensino e da pesquisa, que me ensinou que estudar História é, acima de tudo, um ato de compromisso com o presente e com a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

*A memória não é apenas lembrança do passado, mas ferramenta para construir o futuro.*

*(adaptada de Jacques Le Goff)*

## RESUMO

Esta dissertação investiga o ensino da Guerrilha do Araguaia (1966-1974) na Escola Estadual Professor Lício Solheiro, em Brejo Grande do Araguaia/PA, analisando as percepções de alunos e professores sobre esse capítulo traumático da ditadura civil-militar. Partindo do paradoxo entre a relevância histórica do conflito – considerado o maior desafio armado ao regime – e sua marginalização nos currículos oficiais, a pesquisa combina análise documental (BNCC, relatórios da CNV), entrevistas com professores e grupos focais com 30 alunos. Os resultados revelam um abismo entre as memórias locais, preservadas oralmente por comunidades afetadas, e o silêncio escolar sobre o tema, reforçado pela falta de materiais didáticos específicos. Como proposta didático-pedagógica, propõe-se um mapa interativo que integra três eixos: locais estratégicos do conflito georreferenciados com base em estudos arqueológicos, depoimentos de moradores e documentos oficiais, como o arquivo nacional, da Comissão Nacional da Verdade e do Superior Tribunal Militar (STM). O recurso, desenvolvido conforme princípios da cartografia crítica (Harley, 2001) e da educação patrimonial (IPHAN, 2014), visa superar abordagens fragmentadas da ditadura, articulando história nacional e memórias regionais. A pesquisa demonstra que o ensino da Guerrilha do Araguaia, quando contextualizado, pode transformar-se em ferramenta de reparação simbólica e formação cidadã, especialmente em regiões onde o conflito deixou marcas profundas.

**Palavras-chave:** Guerrilha do Araguaia; educação; ensino.

## **ABSTRACT**

*This dissertation investigates the teaching of the Araguaia Guerrilla (1966–1974) at the Escola Estadual Professor Lício Solheiro in Brejo Grande do Araguaia/PA, analyzing students' and teachers' perceptions of this traumatic chapter of Brazil's civil-military dictatorship. Starting from the paradox between the historical relevance of the conflict, considered the regime's greatest armed challenge, and its marginalization in official curricula, the research combines documentary analysis (BNCC, CNV reports), interviews with teachers, and focus groups with 30 students. The results reveal a profound gap between local memories, preserved orally by affected communities, and the school's silence on the topic, reinforced by the lack of specific teaching materials. As didactic-pedagogical proposal, the study proposes an interactive map integrating three axes: strategically georeferenced conflict sites based on archaeological studies, residents' testimonies, and official documents such as those from the National Archives, the National Truth Commission, and the Superior Military Court (STM). Developed in accordance with the principles of critical cartography (Harley, 2001) and heritage education (IPHAN, 2014), the resource aims to overcome fragmented approaches to the dictatorship by connecting national history and regional memories. The research demonstrates that teaching the Araguaia Guerrilla, when properly contextualized, can become a tool for symbolic reparation and civic education, especially in regions where the conflict left deep scars.*

**Keywords:** *Araguaia Guerrilla; education; teaching.*

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Brejo Grande do Araguaia/PA.....	20
Figura 2 – Região da Guerrilha do Araguaia.....	39
Figura 3 – Região da Guerrilha do Araguaia 2.....	40
Figura 4 – Guerrilheiros que participaram do conflito.....	42
Figura 5 – Fim da Guerrilha do Araguaia e soldados rendidos durante o fim da guerrilha	46
Figura 6 – Manifestação da época.....	48
Figura 7 – Mapa do Estado do Pará.....	61
Figura 8 – Escola Estadual de Ensino Médio Professor Lício Solheiro.....	80
Figura 9 – Mapa interativo.....	102
Figura 10 – Quem foi o Guerrilheiro Osvaldão da Guerrilha do Araguaia?.....	106
Figura 11 – 49 anos da Guerrilha do Araguaia.....	107
Figura 12 – 50 anos do desaparecimento de Maurício Grabois.....	108
Figura 13 – João Amazonas vive!.....	109
Figura 14 – Camponeses do Araguaia: documentário.....	110
Figura 15 – Camponeses do Araguaia: contexto político.....	111
Figura 16 – A repressão à Guerrilha.....	112
Figura 17 – A história de Brejo Grande do Araguaia.....	113
Quadro 1 – Comparação entre memória oficial e memória local sobre a Guerrilha do Araguaia.....	63

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Presença de diferentes atores nas representações escolares da Guerrilha .....	91
Tabela 2 – Formação docente e abordagem da Guerrilha do Araguaia.....	93

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AI-1	Ato Institucional Número 1
AI-5	Ato Institucional Número 5
ALN	Ação Libertadora Nacional
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CGT	Comando Geral dos Trabalhadores
CIE	Centro de Informações do Exército
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNV	Comissão Nacional da Verdade
CODI	Centro de Operações de Defesa Interna
CPC	Centro Popular de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DOI	Destacamento de Operações de Informações
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
MEC	Ministério da Educação
MR-8	Movimento Revolucionário 8 de Outubro
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCdoB	Partido Comunista do Brasil
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Educação do Pará
SNI	Serviço Nacional de Informações
STF	Supremo Tribunal Federal
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFNT	Universidade Federal do Norte do Tocantins
UFPA	Universidade Federal do Pará

UNE União Nacional dos Estudantes  
UNIFESSPA Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará  
USAID *United States Agency for International Development*

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2</b>	<b>A ESCOLA E A COMUNIDADE: CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA</b> .....	17
<b>2.1</b>	<b>Brejo Grande do Araguaia: perfil histórico e socioeconômico</b> .....	19
<b>2.2</b>	<b>A Escola Estadual Professor Lício Solheiro: espaço e atores</b> .....	25
<b>2.3</b>	<b>Os sujeitos da pesquisa: perfil dos alunos e professores</b> .....	30
<b>2.4</b>	<b>A Guerrilha do Araguaia na memória local</b> .....	34
<b>3</b>	<b>A GUERRILHA DO ARAGUAIA: HISTÓRIA, MEMÓRIA E ENSINO</b> .....	37
<b>3.1</b>	<b>Contexto histórico da Guerrilha do Araguaia (1966-1974)</b> .....	38
<b>3.2</b>	<b>O Brasil sob o regime militar: repressão e resistência</b> .....	47
<b>3.3</b>	<b>A Guerrilha do Araguaia: objetivos, estratégias e impactos</b> .....	52
<b>3.4</b>	<b>Memória da Guerrilha do Araguaia na literatura e documentos oficiais</b> .....	57
<b>3.5</b>	<b>O Ensino da Guerrilha do Araguaia na BNCC e no Currículo do Pará</b> .....	60
<b>4</b>	<b>EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E CONSTRUÇÃO DO RECURSO DIDÁTICO</b> .....	66
<b>4.1</b>	<b>Percepções dos professores sobre o tema</b> .....	68
<b>4.2</b>	<b>Vozes dos alunos: entendimentos e significados</b> .....	72
<b>4.3</b>	<b>A Guerrilha do Araguaia sob o olhar dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Lício Solheiro</b> .....	80
<b>4.4</b>	<b>Análise crítica das representações no contexto escolar</b> .....	88
<b>4.5</b>	<b>Resultados e discussões</b> .....	95
<b>5</b>	<b>PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA</b> .....	101
<b>5.1</b>	<b>Sobre o mapa</b> .....	101
<b>5.2</b>	<b>Contexto histórico</b> .....	102
<b>5.3</b>	<b>Destacamentos guerrilheiros</b> .....	103
<b>5.4</b>	<b>Sinopse dos vídeos</b> .....	104
<b>5.4.1</b>	<b>Vídeo 1: “Quem foi o Guerrilheiro Osvaldão da Guerrilha do Araguaia?”</b> .....	106
<b>5.4.2</b>	<b>Vídeo 2: “49 anos da Guerrilha do Araguaia”</b> .....	107
<b>5.4.3</b>	<b>Vídeo 3: “50 anos do desaparecimento de Maurício Grabois”</b> .....	108
<b>5.4.4</b>	<b>Vídeo 4: “João Amazonas Vive! 23 anos sem o gigante do comunismo brasileiro”</b> ...	109
<b>5.4.5</b>	<b>Vídeo 5: “Camponeses do Araguaia: a guerrilha vista por dentro”</b> .....	110
<b>5.4.6</b>	<b>Vídeo 6: “Camponeses do Araguaia: a guerrilha vista por dentro”</b> .....	111

5.4.7	Vídeo 7: “A repressão à Guerrilha” .....	112
5.4.8	Vídeo 8: “A história de Brejo Grande do Araguaia 2025” .....	113
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>114</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>116</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTAS</b> .....	<b>125</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA COM O SR. VANÚ</b> .....	<b>127</b>
	<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA COM A GESTORA ESCOLAR</b> .....	<b>129</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A Guerrilha do Araguaia (1966-1974) constitui um dos capítulos mais significativos e, paradoxalmente, menos compreendidos da resistência à ditadura militar brasileira. Este conflito armado, organizado pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB) na região amazônica, representou o maior desafio interno enfrentado pelo regime entre 1964 e 1985, mobilizando cerca de 10.000 soldados em operações que deixaram marcas profundas no sul do Pará. Como demonstra o Relatório da Comissão Nacional da Verdade<sup>1</sup> (CNV, 2014), as violações de direitos humanos cometidas durante a repressão à Guerrilha, incluindo execuções sumárias, ocultação de cadáveres e violência sistemática contra camponeses, configuraram crimes contra a humanidade que permanecem sem plena reparação.

Como observa Alberti (2021), a ditadura militar ainda é abordada nas aulas de História de forma fragmentada e, muitas vezes, despolitizada, o que contribui para a manutenção de silêncios e lacunas sobre episódios como o da Guerrilha do Araguaia. A autora argumenta que o modo como esse período é ensinado reflete disputas de memória e resistência, nas quais o apagamento de determinados fatos, sobretudo aqueles que revelam a violência do Estado, funciona como estratégia de neutralização do debate público sobre o passado autoritário.

Apesar da gravidade histórica do episódio, o ensino sobre a Guerrilha nas escolas brasileiras permanece marginal, quando não completamente ausente, inclusive na própria região onde o conflito ocorreu. Conforme afirmam Silva, Clemente e Oliveira (2022, p. 108), “A BNCC é, sobretudo no modelo de ensino que impõe, baseado em itinerários formativos e na marginalização da história enquanto ciência, um desafio maior à memória da Guerrilha do Araguaia como possibilidade de ensino”.

O problema central que esta dissertação investiga reside justamente nessa lacuna educacional: como um evento de tamanha magnitude histórica e impacto local continua sendo negligenciado nos espaços formais de ensino, particularmente nas escolas situadas no território onde a Guerrilha ocorreu? A pesquisa parte da constatação, evidenciada por Petta (2016) e Sousa (2019), de que existe um abismo entre a memória viva preservada pelas comunidades locais e os conteúdos apresentados nas salas de aula da região. Enquanto os moradores mais velhos mantêm narrativas ricas e complexas sobre o período, os currículos escolares e materiais didáticos parecem incapazes de incorporar essas experiências, reproduzindo visões superficiais

---

<sup>1</sup> A CNV foi uma comissão brasileira criada para investigar graves violações de direitos humanos ocorridas entre 1946 e 1988, período que inclui a ditadura militar. A CNV funcionou entre 2012 e 2014, produzindo um relatório final com mais de 8 mil casos de violações, como tortura, assassinatos e desaparecimentos forçados.

ou mesmo silenciando completamente o tema. Essa desconexão assume contornos ainda mais graves quando consideramos que, como aponta Meneses (2019), estamos diante de um contexto nacional de ascensão de discursos revisionistas que buscam relativizar os crimes da ditadura.

O objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar como a Guerrilha do Araguaia é ensinada e lembrada por alunos e professores da Escola Estadual Professor Lício Solheiro, localizada em Brejo Grande do Araguaia/PA. Buscamos compreender não apenas as representações formais presentes nos currículos e materiais didáticos, mas sobretudo as percepções e significados que educadores e estudantes atribuem a esse episódio histórico, considerando sua proximidade geográfica e emocional com os eventos. Como proposta - didático pedagógica associado à pesquisa, propomos o desenvolvimento de um mapa interativo digital que integre os locais estratégicos da Guerrilha com depoimentos de moradores, vídeos e documentos históricos, oferecendo um recurso pedagógico inovador para abordar o tema.

Os objetivos específicos que orientam este trabalho incluem:

(1) analisar as representações da Guerrilha do Araguaia nos documentos curriculares nacionais (Base Nacional Comum Curricular [BNCC]) e estaduais (Pará), identificando suas presenças e ausências;

(2) investigar como professores de História da escola pesquisada percebem e abordam o tema em suas práticas pedagógicas;

(3) compreender que significados os alunos do 3º ano do Ensino Médio atribuem à Guerrilha, considerando suas relações familiares e comunitárias com o passado local;

(4) desenvolver e aplicar um recurso didático interativo que articule história oficial e memórias locais sobre o conflito.

A justificativa para esta pesquisa assenta-se em três pilares inter-relacionados. Do ponto de vista histórico, o estudo se justifica pela necessidade de aprofundar nossa compreensão sobre um episódio crucial da resistência à ditadura que, como demonstra Campos Filho (2012), permanece menos estudado que as guerrilhas urbanas. Pedagogicamente, a pesquisa contribui para discutir os desafios do ensino de temas sensíveis em contextos em que história e memória se entrelaçam de forma particularmente intensa, conforme discutido por Bittencourt (2008). Socialmente, o trabalho se justifica pelo compromisso com a reparação simbólica das vítimas e com o direito à memória das comunidades afetadas, princípios fundamentais em sociedades pós-ditatoriais, segundo Jelin (2002).

A metodologia adotada nesta pesquisa é qualitativa e articula três eixos principais de investigação. Primeiramente, realizamos análise documental dos currículos oficiais (BNCC e diretrizes do Pará) e materiais didáticos utilizados na escola, com base nos referenciais de Bardin (2016) sobre análise de conteúdo. Em segundo lugar, conduzimos entrevistas semiestruturadas com professores de História e grupos focais com 30 alunos do 3º ano do Ensino Médio da Escola Lício Solheiro, seguindo os protocolos éticos estabelecidos. Por fim, desenvolvemos ação participativa através da construção colaborativa de um mapa interativo digital, utilizando como referência as propostas de educação patrimonial do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN, 2014) e os princípios da cartografia crítica de Harley (2001).

No tocante aos referenciais conceituais, este trabalho se fundamenta em debates sobre memória social (Pollak, 1989), história política (Almeida, 2019), ensino de história (Bittencourt, 2008; Fonseca, 2015) e justiça transicional (Jelin, 2002). A relação entre história e memória, particularmente relevante neste estudo, revela que o passado não é apenas um conjunto de fatos, mas uma construção social atravessada por disputas, silenciamentos e tensões políticas. Le Goff (2003) lembra que a memória é um direito: o direito dos grupos sociais de narrarem suas próprias histórias e preservarem seus registros simbólicos. Nesse sentido, estudar a Guerrilha do Araguaia implica reconhecer os sujeitos locais como agentes de memória e compreender sua contribuição para o patrimônio histórico brasileiro.

A estrutura desta dissertação organiza-se em quatro capítulos principais que articulam a dimensão histórica, educacional e prática da pesquisa.

O Capítulo I - “A Escola e a Comunidade: contextualização do campo de pesquisa” oferecem o contexto sócio-histórico da pesquisa, apresentando o perfil de Brejo Grande do Araguaia, da Escola Lício Solheiro e dos sujeitos participantes.

O Capítulo II - “Guerrilha do Araguaia: história, memória e ensino” reconstitui o contexto histórico do conflito e analisa criticamente seu tratamento nos documentos curriculares.

O Capítulo III - “Experiências pedagógicas e construção do recurso didático” apresenta os resultados da pesquisa de campo e o processo de construção do mapa interativo, discutindo suas potencialidades e limitações e o

Capítulo IV – apresenta a proposta didático - pedagógico finalizada.

O percurso metodológico aqui proposto enfrenta desafios éticos e políticos inerentes à pesquisa em contextos de memória traumática. Como adverte Pollak (1989), trabalhar com comunidades diretamente afetadas por violência estatal exige sensibilidade para reconhecer que, nas palavras de Le Goff (2003), a memória não é apenas um objeto de estudo, mas um direito fundamental. Essa preocupação orientou todas as etapas da pesquisa, desde a formulação dos questionários até a devolutiva dos resultados à comunidade escolar.

As contribuições esperadas desta pesquisa são múltiplas. No plano acadêmico, o trabalho amplia os estudos sobre ensino de história local e memória, ainda escassos na região amazônica conforme apontam Gil *et al.* (2024). Pedagogicamente, o mapa interativo desenvolvido oferece um modelo replicável para abordagem de temas sensíveis em contextos regionais específicos. Socialmente, a pesquisa fortalece as iniciativas de preservação da memória da Guerrilha do Araguaia, contribuindo para o que a CNV (2014) definiu como “direito à verdade” das vítimas e de toda a sociedade brasileira.

Nas Considerações Finais, retomamos os principais achados da pesquisa, evidenciando como as tensões entre a memória oficial, produzida pelo Estado e institucionalizada nos discursos hegemônicos sobre a ditadura militar, e a memória local, construída por professores, estudantes e moradores de Brejo Grande do Araguaia, revelam desafios persistentes para o ensino desse período no Brasil contemporâneo. A análise demonstrou que essas dissonâncias não são meras divergências narrativas, mas expressões concretas das disputas de sentido que atravessam a história recente do país. Enquanto a memória oficial tende a silenciar, minimizar ou racionalizar a violência estatal, a memória local, especialmente aquela marcada por experiências diretas ou pela transmissão familiar, opera como um contraponto crítico, reivindicando reconhecimento, justiça e visibilidade.

Os resultados da pesquisa indicam que tais conflitos de memória incidem diretamente sobre o trabalho docente, que se vê diante da tarefa de mediar versões históricas concorrentes e, muitas vezes, politicamente tensionadas. Neste sentido, a investigação reforça a necessidade de repensar o ensino de História como um campo que não apenas transmite conteúdos, mas que opera na formação crítica dos sujeitos, permitindo-lhes compreender os usos do passado na construção de identidades, projetos políticos e disputas sociais. A ausência de materiais didáticos adequados, a distância entre conteúdos curriculares e a realidade local, bem como a falta de formação continuada específica, emergem como fatores que dificultam a abordagem da Guerrilha do Araguaia em sala de aula, contribuindo para a reprodução de lacunas e silenciamentos.

## **2 A ESCOLA E A COMUNIDADE: CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA**

O Capítulo I desta dissertação estabelece as bases geográficas, históricas e sociais da pesquisa, situando a Escola Estadual Professor Lício Solheiro e a comunidade de Brejo Grande do Araguaia/PA como espaços centrais para a análise das memórias da Guerrilha do Araguaia (1966-1974). Como destaca Le Goff (2003), a memória é a chave de acesso ao passado, mas também ao futuro, e é nesse sentido que este capítulo articula a história local, o perfil da escola e as vozes dos sujeitos envolvidos para compreender como o conflito é lembrado e ensinado na região.

Brejo Grande do Araguaia, município localizado no sudeste do Pará, integra a região do Bico do Papagaio, palco da Guerrilha do Araguaia. Sua formação histórica está intrinsecamente ligada aos ciclos econômicos da borracha e da pecuária, além dos impactos da repressão militar durante os anos 1970 (Andrade, 2025). A escolha deste território como campo de pesquisa justifica-se não apenas por sua relevância histórica, mas também pela escassez de estudos que articulem o ensino da Guerrilha às memórias locais. Como aponta Silva (2019), a região permanece um campo simbólico em disputa, onde narrativas oficiais e testemunhos orais se confrontam.

A Escola Estadual Professor Lício Solheiro emerge como locus privilegiado para esta investigação, por ser uma instituição pública inserida em uma comunidade diretamente afetada pelo conflito. Conforme Bittencourt (2008), a escola é um espaço de mediação entre memória e história, onde os saberes locais podem dialogar com o currículo formal. Neste capítulo, serão analisados sua estrutura, projetos pedagógicos e o perfil de seus atores (gestores, professores e alunos), destacando como a instituição lida com um passado traumático ainda pouco abordado nos materiais didáticos.

A escolha dessa escola e desses sujeitos não é apenas metodológica, mas também pessoal e profissional. Como professor de História atuante na própria instituição, faço parte do cotidiano escolar e compartilho dos desafios, silêncios e descobertas que permeiam o ensino da ditadura Civil-Militar e da Guerrilha do Araguaia. Essa posição me permite compreender, de dentro, as tensões entre o currículo prescrito e as memórias vivas da comunidade, cujas histórias familiares ainda guardam marcas do conflito. Investigar como os alunos percebem esse episódio e de que forma os professores o abordam em sala de aula significa, portanto, buscar caminhos para um ensino de História mais crítico, sensível e comprometido com a justiça de memória, um compromisso ético e pedagógico que atravessa minha prática docente e fundamenta esta pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa, alunos do 3º ano do Ensino Médio e professores da área de Humanas, são aqui apresentados em seus contextos sociais e educacionais. Suas percepções, coletadas por meio de entrevistas e atividades pedagógicas, revelam lacunas e potencialidades no ensino da Guerrilha. Como observa Costa e Munhoz (2020), a aula é um gesto político, e as respostas dos estudantes demonstram como o tema mobiliza questões éticas e afetivas. Um aluno, por exemplo, afirmou: “Nunca imaginei que minha cidade fez parte de uma guerra onde pessoas morreram por lutar pelo povo” (Aluno 1).

A memória local sobre a Guerrilha do Araguaia é outro eixo central deste capítulo. Relatos de moradores, muitos deles idosos que vivenciaram o conflito, mostram uma “memória subterrânea” (Pollak, 1989), marcada pelo medo e por silêncios impostos. A CNV (2014) destacou que a repressão no Araguaia incluiu a destruição de documentos e a ocultação de cadáveres (CNV, 2014), práticas que ainda dificultam a reconstrução histórica. Essas memórias, muitas vezes ausentes dos livros didáticos, são resgatadas aqui para contrapor as narrativas hegemônicas.

A metodologia adotada combina análise documental (como os relatórios da CNV e arquivos escolares), história oral (entrevistas com moradores e alunos) e observação participante. Segundo Bardin (2016), a categorização temática permite organizar vozes plurais em eixos significativos. Nesse sentido, os dados foram agrupados em quatro seções:

1. Perfil histórico e socioeconômico de Brejo Grande do Araguaia (2.1): Aborda a formação do município, sua economia baseada na agricultura familiar e os vestígios materiais da Guerrilha, como antigas bases militares e valas clandestinas (Souza, 2019);
2. A Escola Professor Lício Solheiro (2.2): Analisa a infraestrutura, o projeto político-pedagógico e os desafios enfrentados pelos professores para abordar temas sensíveis, como a ditadura militar;
3. Perfil dos sujeitos (2.3): Apresenta os alunos e professores entrevistados, destacando suas relações com a história local e expectativas sobre o ensino da Guerrilha;
4. Memória local (2.4): Reúne depoimentos de moradores e registros escolares que evidenciam como o conflito é lembrado – ou silenciado – na comunidade.

A escolha por iniciar a dissertação com este capítulo justifica-se pela necessidade de contextualizar o campo empírico antes de adentrar as análises sobre ensino e memória. Como alerta Demarchi (2022), o patrimônio cultural só ganha sentido quando vinculado aos sujeitos que o vivem. Brejo Grande do Araguaia, portanto, não é um pano de fundo, mas um território vivo, onde a história da Guerrilha ecoa nas ruas, nas escolas e nas narrativas dos mais velhos.

## 2.1 Brejo Grande do Araguaia: perfil histórico e socioeconômico

Brejo Grande do Araguaia, município localizado no sudeste do estado do Pará, integra a região conhecida como Bico do Papagaio, área de confluência entre os estados do Pará, Tocantins e Maranhão. Sua formação histórica está profundamente ligada aos ciclos econômicos da borracha e da pecuária, que moldaram não apenas sua paisagem, mas também suas estruturas sociais e políticas. Conforme Andrade (2025), a ocupação da região foi marcada por conflitos fundiários e pela expansão de grandes fazendas, que desde o século XIX disputavam terras com populações tradicionais, como indígenas e quilombolas. Esse processo de ocupação violenta criou as bases para as tensões que mais tarde seriam agravadas durante a Guerrilha do Araguaia (1966-1974)<sup>2</sup>, quando a região se tornou palco de um dos mais brutais episódios de repressão da ditadura militar brasileira.

A economia de Brejo Grande do Araguaia sempre esteve atrelada aos recursos naturais da Amazônia, especialmente à extração de borracha e à pecuária extensiva. Durante o ciclo da borracha, no final do século XIX e início do XX, a região atraiu migrantes nordestinos em busca de trabalho nos seringais, muitos dos quais acabaram se estabelecendo como pequenos agricultores após o declínio da atividade. A decadência da borracha não significou o fim da exploração econômica, mas sim sua transformação em um modelo baseado na pecuária e na agricultura de subsistência. Esse modelo, no entanto, perpetuou desigualdades, já que as terras mais férteis continuaram concentradas nas mãos de poucos latifundiários, enquanto a maioria da população vivia em condições precárias, trabalhando como posseiros ou meeiros.

O surgimento do município de Brejo Grande do Araguaia como unidade administrativa autônoma ocorreu com a sua emancipação em 1 de janeiro de 1989, após a aprovação da Lei nº 5.448, de 10 de maio de 1988 (Pará, 1988), que o elevou à categoria de município. Essa recente emancipação reflete o histórico abandono político e a marginalização da região, que por décadas foi tratada como “território de fronteira” pelo poder público. Segundo o relatório da CNV (2014), a falta de infraestrutura e serviços básicos na região do Araguaia foi um dos fatores que facilitaram a atuação das Forças Armadas durante a Guerrilha, já que o isolamento geográfico permitia que operações militares ocorressem longe do escrutínio público. Essa mesma carência

---

<sup>2</sup> A Guerrilha do Araguaia foi um movimento armado organizado pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB) entre 1966 e 1974, com o objetivo de instaurar um regime socialista no país. Desenvolveu-se principalmente na região do Araguaia, no sul do Pará, e foi violentamente reprimida pelas Forças Armadas entre 1972 e 1974, resultando em dezenas de mortes e desaparecimentos forçados (Brasil, 2014).

de investimentos persiste até hoje, com índices de desenvolvimento humano (IDH – 0.591-2010) abaixo da média nacional e altos níveis de pobreza.

A população de Brejo Grande do Araguaia (Figura 1) é majoritariamente rural, com cerca de 70% dos habitantes vivendo em comunidades dispersas ao longo do seu território. Essas comunidades, muitas delas formadas por descendentes de migrantes nordestinos, mantêm uma economia baseada na agricultura familiar, na pesca artesanal e no extrativismo de castanha-do-pará e açaí. Como observa Petta (2016), o modo de vida tradicional dessas populações foi profundamente afetado pela Guerrilha, já que muitos camponeses foram coagidos a colaborar com os militares ou, em alguns casos, acusados de apoiar os guerrilheiros. Esse contexto de violência e medo deixou marcas duradouras na memória coletiva local, ainda hoje perceptível nos relatos dos moradores mais antigos.

Figura 1 – Brejo Grande do Araguaia/PA



Fonte: Folha do Bico (2025).

A paisagem de Brejo Grande do Araguaia é marcada por florestas, pequenos riachos e áreas de várzea, características típicas da Amazônia Oriental. Esses elementos naturais desempenharam um papel crucial durante a Guerrilha, pois ofereciam aos combatentes do PCdoB vantagens táticas, como rotas de fuga e locais de esconderijo. No entanto, como aponta Souza (2019), o Exército brasileiro soube usar esse mesmo terreno a seu favor, implementando estratégias de cerco e perseguição que incluíam o uso de armas e a destruição de roças e casas de camponeses.

A religiosidade é outro aspecto central da cultura local, com forte influência do catolicismo popular e de tradições afro-brasileiras. Festas como o Círio de Nossa Senhora de Nazaré e o Divino Espírito Santo mobilizam toda a comunidade, reforçando laços de solidariedade e identidade coletiva. No entanto, como ressalta Gil *et al.* (2024), a Igreja Católica também foi alvo de vigilância durante a ditadura, já que padres progressistas eram vistos como possíveis aliados da guerrilha. Esse controle sobre as instituições religiosas e comunitárias contribuiu para um clima de desconfiança que, em muitos casos, persiste até os dias atuais.

Do ponto de vista político, Brejo Grande do Araguaia é um município com baixa participação eleitoral e altos índices de clientelismo, reflexo de uma histórica exclusão das populações rurais dos processos decisórios. Como observa Studart (2006), a região do Araguaia sempre foi tratada como um território a ser conquistado, nunca como uma comunidade de cidadãos com direitos. Essa percepção ajuda a explicar por que, mesmo décadas após o fim da ditadura, muitos moradores ainda relutam em falar abertamente sobre a Guerrilha, temendo represálias ou a estigmatização.

A educação em Brejo Grande do Araguaia enfrenta desafios estruturais graves, como a falta de transporte escolar para comunidades remotas, a carência de professores qualificados e a precariedade das instalações físicas. Essas limitações são agravadas pelo fato de que o tema da Guerrilha do Araguaia raramente é abordado nas escolas locais, seja por falta de material didático, seja por receio de abordar um assunto ainda considerado polêmico. Como aponta Silva (2019), o silêncio escolar sobre a Guerrilha reforça o apagamento histórico das vítimas e a naturalização da violência de Estado.

Apesar dessas dificuldades, iniciativas recentes têm buscado resgatar a memória da Guerrilha do Araguaia na região. Projetos de educação patrimonial, como os incentivados pelo IPHAN (2014), visam transformar locais associados ao conflito em espaços de reflexão e aprendizado. Segundo Medeiros e Surya (2009, p. 6-7):

A educação patrimonial é um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Significa tomar os objetos e expressões do patrimônio cultural como ponto de partida para a atividade pedagógica, observando-os, questionando-os e explorando todos os seus aspectos, que podem ser traduzidos em conceitos e conhecimentos.

Sem dúvida, a educação patrimonial pode ser um instrumento de “alfabetização cultural”, que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Esse processo leva ao desenvolvimento da autoestima dos indivíduos e da comunidade, e à valorização de sua cultura.

Além disso, organizações de direitos humanos e universidades têm trabalhado em parceria com escolas e associações comunitárias para coletar depoimentos de moradores e integrá-los ao currículo local. Conforme Sousa (2019), a reconstrução da memória da Guerrilha não é apenas um dever histórico, mas um passo essencial para a reparação simbólica das vítimas e para a consolidação democrática na região.

A infraestrutura de Brejo Grande do Araguaia reflete décadas de negligência estatal, com estradas precárias, acesso limitado à energia elétrica em comunidades ribeirinhas e um sistema de saúde pública insuficiente para atender a população dispersa. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, c2025), apenas 58% dos domicílios têm acesso à rede de água tratada, enquanto 30% ainda dependem de poços ou rios. Essa realidade é herança direta do modelo de desenvolvimento adotado na região durante a ditadura militar, que priorizou projetos de grande escala, como a construção da rodovia PA-150, em detrimento de investimentos sociais. Como aponta Andrade (2025), as obras infraestruturais do regime tinham duplo propósito: integrar a Amazônia ao capitalismo nacional e facilitar o controle militar de áreas estratégicas, como a região do Araguaia, considerada “zona de segurança nacional”.

A agricultura familiar, principal atividade econômica para 62% da população (IBGE, 2025), enfrenta desafios como a falta de assistência técnica regular e o avanço do agronegócio sobre terras tradicionalmente ocupadas por pequenos produtores. Culturas como mandioca, milho e feijão são a base da subsistência, enquanto o açaí e a castanha-do-pará representam as principais fontes de renda monetária. No entanto, como alerta Souza (2019), o extrativismo na região ainda opera sob relações desiguais de comercialização, com intermediários adquirindo produtos a preços ínfimos. Essa dinâmica perpetua ciclos de pobreza e dificulta o acesso a tecnologias que poderiam aumentar a produtividade e a qualidade de vida no campo.

A educação, embora universalizada em nível fundamental, sofre com altas taxas de evasão escolar (18% no ensino médio) (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2023), especialmente entre jovens que precisam trabalhar para complementar a renda familiar. As escolas rurais frequentemente funcionam em estruturas improvisadas, sem bibliotecas ou laboratórios, e muitos professores enfrentam rotinas extenuantes de deslocamento entre comunidades distantes. Como observa Silva (2019), o ensino da história local é negligenciado justamente onde ele seria mais relevante. Essa lacuna contribui para o desconhecimento das novas gerações sobre um passado que moldou profundamente a identidade regional.

Os conflitos fundiários permanecem como ferida aberta na região. Segundo o Instituto de Terras do Pará (Iterpa, 2023), 65% do território municipal está sob disputa entre posseiros, grileiros e grandes fazendeiros, muitos dos quais herdaram terras distribuídas como “prêmio” a colaboradores do regime militar. Como denuncia Studart (2006), a grilagem no Araguaia foi institucionalizada durante a ditadura, quando títulos fraudulentos eram usados para expulsar camponeses suspeitos de apoiar a guerrilha. Atualmente, organizações como a Comissão Pastoral da Terra (CPT) acompanham mais de 30 casos de ameaças a pequenos agricultores, evidenciando a continuidade da violência no campo.

A memória da Guerrilha do Araguaia manifesta-se de forma contraditória no cotidiano de Brejo Grande. Enquanto alguns moradores mais velhos evitam falar do assunto, outros preservam objetos e histórias que desafiam o silêncio oficial. Em 2019, a descoberta de ossadas humanas próximo ao rio Gameleira local importante na Guerrilha do Araguaia porque foi um ponto de refúgio e atuação para vários guerrilheiros e assim reacendeu debates sobre a localização de valas clandestinas, mas a falta de investigação adequada deixou questões sem resposta. Como afirma Sousa (2019), cada fragmento material encontrado, desde cartuchos de armas até cadernos deteriorados, compõe um quebra-cabeça que o Estado insiste em não montar. Esses vestígios, quando não destruídos, ficam guardados em casas de moradores ou são incorporados a santuários informais de memória.

As expressões culturais da região, como o carimbó e o cordel, têm sido canais alternativos para preservar narrativas sobre a Guerrilha. Grupos populares, por exemplo, inclui em seu repertório versos que aludem à resistência camponesa, mantendo viva uma tradição oral que os livros didáticos ignoram. Conforme analisa Gil *et al.* (2024), a arte popular cumpre aqui um papel de arquivo não oficial, onde a história é lembrada através da música e da poesia. Essas manifestações ganham força em festivais locais, mas raramente recebem apoio institucional para sua documentação ou divulgação em escala maior.

O futuro de Brejo Grande do Araguaia depende da superação de paradoxos: como desenvolver economicamente uma região cuja história foi marcada pela violência de Estado? Como valorizar a memória da Guerrilha sem reduzi-la a mero produto turístico? As respostas passam necessariamente pelo fortalecimento da educação pública e por políticas de reparação que incluam não apenas indenizações, mas também acesso à terra, saúde e justiça ambiental.

Nesse sentido, o perfil socioeconômico atual do município não pode ser compreendido sem reconhecer como o passado da Guerrilha continua a moldar seu presente. Essa fala ressoa em depoimentos coletados durante a pesquisa, como o de uma idosa, nascida e criada em Brejo Grande: “Aqui, o povo tem medo de falar, mas todo mundo sabe o que aconteceu. Nossos pais

escondiam os nomes dos guerrilheiros, tinham medo do Exército. Hoje a gente quer que a escola conte essa história direito, pra ninguém pensar que foi invenção” (Depoimento de moradora local, 2025).

Esses relatos demonstram que o perfil socioeconômico atual do município não pode ser compreendido sem considerar como o passado da Guerrilha continua a moldar seu presente. O silêncio histórico, somado à ausência de políticas públicas estruturantes, reforça desigualdades que atravessam gerações, tornando o ensino sobre o Araguaia não apenas um exercício de memória, mas um ato de justiça social.

O futuro de Brejo Grande do Araguaia depende da superação de paradoxos estruturais que atravessam tanto o campo econômico quanto o simbólico. Como promover o desenvolvimento sustentável em uma região cuja história recente foi marcada pela violência de Estado? E, ao mesmo tempo, como preservar e valorizar a memória da Guerrilha do Araguaia sem transformá-la em um produto turístico despolitizado, desvinculado do sofrimento e da resistência que lhe deram origem?

Essas questões não são apenas retóricas, mas atravessam a vida cotidiana dos moradores. A ausência de políticas públicas consistentes perpetua o isolamento social e econômico, evidenciando o quanto a herança da repressão ainda se manifesta em formas sutis de exclusão. O fortalecimento da educação pública, nesse contexto, emerge como um dos caminhos mais eficazes para reconstruir vínculos comunitários e promover reparação simbólica. No entanto, a reparação que Brejo Grande necessita vai além de indenizações financeiras: envolve o acesso à terra, à saúde, à cultura e à justiça ambiental, dimensões que, como lembra Petta (2016), são indissociáveis do direito à memória.

Como sintetiza um morador entrevistado: “Queremos que nossos netos estudem essa história nas escolas, mas que não precisem viver as mesmas injustiças que nós”. Essa fala encontra eco em depoimentos coletados no campo desta pesquisa, em que a memória oral se revela como um espaço de resistência. Esses testemunhos evidenciam que a memória sobre a Guerrilha não é um tema distante ou encerrado no passado, mas um elemento vivo na experiência coletiva. A transmissão dessa memória, entretanto, ocorre de forma fragmentada, muitas vezes restrita ao âmbito familiar ou a narrativas subterrâneas, silenciadas pelo medo. É nesse ponto que o papel da escola se torna central, funcionando como mediadora entre as memórias locais e o conhecimento histórico sistematizado, transformando o trauma em aprendizado e a dor em consciência crítica. Segundo Bittencourt (2008, p. 169):

A questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os “lugares de memória”, expressos por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados, mas preservados como patrimônio histórico. Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas, tornam-se objeto de estudo.

Ao trazer a Guerrilha do Araguaia para o currículo e para as práticas pedagógicas, os professores não apenas resgatam um episódio omitido da história oficial, mas contribuem para que os jovens compreendam as origens das desigualdades e da violência que ainda marcam a região. Essa é também uma forma de enfrentamento simbólico do esquecimento, um ato político que reafirma o direito das populações do Araguaia de serem reconhecidas como sujeitos da história nacional. Segundo Silva (2010, p. 15):

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar porque “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Assim, compreender o perfil socioeconômico atual de Brejo Grande do Araguaia exige reconhecer como o passado da Guerrilha continua a moldar o presente: nos indicadores de pobreza, na precariedade das políticas públicas e nas marcas subjetivas do medo e do silêncio. Ao propor o diálogo entre memória, educação e justiça social, esta pesquisa busca justamente transformar o Araguaia de “território de esquecimento” em espaço de aprendizagem e reparação histórica.

## **2.2 A Escola Estadual Professor Lício Solheiro: espaço e atores**

A Escola Estadual Professor Lício Solheiro, localizada no município de Brejo Grande do Araguaia/PA, constitui-se como um espaço educativo fundamental para a compreensão das dinâmicas sociais e históricas da região. Fundada em 1978, a instituição recebeu o nome em homenagem a um educador reconhecido por seu trabalho, embora registros oficiais não detalhem sua biografia completa. A escola está situada na zona urbana do município, mas atende predominantemente alunos oriundos de áreas rurais, muitos deles dependentes do transporte escolar precário oferecido pela prefeitura. Segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2023), a unidade possui 287 matriculados no Ensino Médio, distribuídos em três turnos, com um quadro de 09 professores e 5 funcionários administrativos. Essa estrutura mínima reflete os

desafios enfrentados pelas escolas públicas em regiões periféricas da Amazônia, onde a carência de recursos é agravada pelo isolamento geográfico.

O prédio da escola, construído em alvenaria simples, possui 8 salas de aula, 1 biblioteca com acervo reduzido (aproximadamente 800 livros, muitos deles desatualizados) e 1 laboratório de informática com 10 computadores, todos sem funcionar. A falta de manutenção adequada é evidente: infiltrações nas paredes, ventiladores quebrados e carteiras danificadas compõem o cenário da escola. Como aponta Bittencourt (2008), a precariedade física das escolas rurais na Amazônia não é acidental, mas resultado de políticas públicas que historicamente negligenciaram a educação como direito básico. Essa realidade contrasta com a importância da instituição para a comunidade, sendo um dos poucos espaços de socialização e acesso à cultura no município.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, revisado em 2022, menciona o compromisso com uma “educação contextualizada”, incluindo a valorização da história local. De acordo com Veiga (1998, p. 11):

Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. O projeto não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

No entanto, na prática, os professores enfrentam dificuldades para implementar essa diretriz devido à falta de materiais didáticos específicos e à sobrecarga de trabalho. Conforme relata um docente da área de Humanas entrevistado: “Temos vontade de trabalhar a Guerrilha do Araguaia, mas faltam recursos e formação. Muitos livros didáticos trazem apenas uma página superficial sobre o tema” (Depoimento docente, 2025). O livro adotado pela escola, *Conexões – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*, tem a proposta de uma abordagem interdisciplinar, articulando múltiplas disciplinas das Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia etc.). Dentro dessa abordagem, a estrutura busca atender a todo o espectro de CHSA — o que significa que nem sempre os temas históricos brasileiros serão abordados com profundidade suficiente para casos específicos (como a Guerrilha do Araguaia). Isso exige que o professor complemente com fontes externas (documentos históricos, fontes orais, artigos especializados etc.). Esse problema já foi apontado em pesquisas sobre o PNLD: algumas coleções acabam por reduzir o espaço para aprofundamentos próprios de disciplinas como Geografia ou História.

O corpo docente é majoritariamente composto por professores concursados, mas a rotatividade é alta devido às condições desafiadoras de trabalho. Muitos educadores residem em cidades vizinhas, como Marabá, Imperatriz e Araguaia, e enfrentam deslocamentos diários de até 100 km por estradas em mau estado. Segundo o Relatório do INEP (2023), seis dos professores da escola possuem especialização, e apenas três têm mestrado – ambos em áreas não relacionadas às Ciências Humanas. Essa formação limitada impacta diretamente a qualidade do ensino, especialmente em temas complexos como a ditadura civil-militar e seus desdobramentos regionais. Como ressalta Costa e Munhoz (2020), a ausência de formação continuada específica para professores da educação básica em temas sensíveis da história recente perpetua silêncios e simplificações.

Os alunos da Escola Professor Lício Solheiro são, em sua maioria, filhos de agricultores familiares, extrativistas ou pequenos comerciantes. Dados coletados em 2025 revelam que 68% possuem renda familiar inferior a 1 salário-mínimo, e 32% já precisaram interromper os estudos temporariamente para trabalhar. Esse perfil socioeconômico ajuda a explicar os altos índices de evasão (18% no Ensino Médio) (INEP, 2023) e a baixa taxa de aprovação em vestibulares e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A gestão escolar enfrenta o desafio de conciliar as exigências da Secretaria de Educação do Pará (SEDUC) com as necessidades locais. A atual diretora, em cargo desde 2021, em entrevista realizada nessa pesquisa em 22/09/2025, destacou a dificuldade de implementar projetos interdisciplinares devido à escassez de verba e à rigidez do currículo estadual: “Temos que cumprir um cronograma extenso de conteúdos, o que pouco espaço para debates sobre história regional” (Entrevista gestora, 2025).

Apesar das limitações, a escola desenvolve iniciativas pontuais para abordar a história da Guerrilha do Araguaia. Em 2023, um projeto coordenado por um professor de História utilizou documentários independentes e depoimentos de moradores idosos para discutir o tema com alunos do Ensino Médio. Os resultados, conforme relatos coletados, foram significativos: “Nunca tinha ouvido falar que soldados invadiram casas aqui perto. Meu avô até se emocionou quando contei” (Aluno do 2º ano). Essas experiências, ainda que esporádicas, ecoam as recomendações de Gil *et al.* (2024), para quem a história oral e os recursos audiovisuais são ferramentas cruciais para romper o silêncio institucional sobre a Guerrilha.

A merenda escolar, fornecida pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), é um dos poucos recursos que funcionam com regularidade na instituição. Cardápios à base de arroz, feijão, frango e farinha, muitas vezes complementados por produtos da agricultura local, como açaí e cupuaçu, garantem a segurança alimentar de 40% dos alunos, conforme dados da gestão escolar. Essa política, no entanto, esbarra na falta de infraestrutura: a cozinha é pequena

e não possui equipamentos adequados, e a dispensa frequentemente fica sem estoque no final do mês. Como observa Campos (2012), a alimentação escolar na Amazônia é paradoxal: vital para a permanência dos alunos, mas subfinanciada e desvalorizada nas políticas públicas.

Considerando o perfil socioeconômico dos estudantes da Escola Estadual Professor Lício Solheiro, em sua maioria oriundos de famílias agricultoras, com renda limitada e condições de vulnerabilidade social, a merenda escolar assume um papel que ultrapassa a função nutricional. Ela representa uma forma concreta de inclusão e de garantia do direito à educação, pois para muitos alunos a refeição servida na escola é a mais completa do dia. Nesse sentido, discutir a alimentação escolar é também discutir desigualdade, cidadania e permanência estudantil. A regularidade e a qualidade da merenda tornam-se, portanto, indicadores do compromisso do Estado com a dignidade e o futuro desses jovens.

As relações com a comunidade são marcadas por uma desconfiança histórica em relação à escola como instituição. Muitos pais, que tiveram experiências negativas com a educação formal, resistem a participar de reuniões ou projetos pedagógicos. Um agravante, segundo a diretora, é o trauma geracional relacionado à Guerrilha: “Alguns moradores mais velhos ainda veem a escola como um lugar de vigilância, herança do tempo em que professores eram vigiados pelo regime” (Entrevista gestora, 2025).

A infraestrutura tecnológica da escola revela-se como um dos maiores desafios para a implementação de metodologias inovadoras. O laboratório de informática, instalado em 2018 através de um programa federal, nunca foi totalmente atualizado: dos 10 computadores originais, nenhum está em operação em 2025. Essa realidade limita drasticamente o acesso dos alunos a plataformas educacionais e fontes de pesquisa online, fundamentais para o estudo de temas como a Guerrilha do Araguaia, cuja documentação está majoritariamente disponível em arquivos digitais.

O transporte escolar, responsável por trazer alunos de comunidades distantes como o Povoado São Raimundo e a Vila União, opera em condições precárias. Os dois ônibus disponíveis, com mais de 15 anos de uso, frequentemente quebram nas estradas de terra que ligam as zonas rurais ao centro urbano. Relatos de alunos coletados em 2025 descrevem viagens que podem durar até três horas em dias de chuva: “Quando o ônibus quebra, perdemos aula ou chegamos na hora do recreio” (Depoimento de aluno do 3º ano). Essa situação contribui para as altas taxas de faltas (28% segundo registros escolares), especialmente no período chuvoso entre dezembro e março.

A formação continuada dos professores ocorre de forma esporádica, geralmente durante os chamados “Dias Pedagógicos” organizados pela SEDUC. No entanto, como observa

Bittencourt (2008), esses encontros raramente abordam temas específicos da história regional, focando em questões genéricas de gestão de sala de aula.

As relações entre escola e comunidade apresentam nuances complexas. Por um lado, eventos como a Festa Junina e os Jogos Escolares atraem famílias inteiras, funcionando como importantes espaços de integração. Por outro, temas relacionados à história política local geram desconforto, especialmente entre os moradores mais velhos. Um caso emblemático foi exibido no documentário “Camponeses do Araguaia” (sobre a Guerrilha) para pais e alunos foi recebida com silêncio constrangedor por parte da plateia adulta. Como analisa Petta (2016), o medo de falar sobre o período permanece arraigado em muitas comunidades rurais que sofreram diretamente com a repressão.

O quadro de funcionários administrativos, composto por cinco pessoas, enfrenta sobrecarga de trabalho. A secretaria escolar, por exemplo, é atendida por apenas uma técnica que acumula funções de matrícula, arquivamento e comunicação com a SEDUC. Essa precarização reflete-se na demora para resolver questões burocráticas básicas, como a emissão de históricos escolares, que pode levar até três meses. Conforme apontam Dias e Cainelli (2020), a desvalorização dos profissionais de apoio é um dos fatores que mais comprometem o funcionamento das escolas públicas brasileiras.

Os projetos interdisciplinares, quando ocorrem, geralmente giram em torno de datas comemorativas ou problemas locais urgentes. Em 2024, por exemplo, alunos do 3º ano desenvolveram uma campanha sobre queimadas na região, articulando conhecimentos de Geografia, Biologia e Língua Portuguesa. No entanto, iniciativas desse tipo esbarram na falta de tempo dos professores, que precisam cumprir extensos currículos impostos pela secretaria estadual. Como argumenta Schmidt (2012), a rigidez curricular nas escolas públicas brasileiras impede justamente as abordagens mais criativas e contextualizadas que poderiam dar sentido ao aprendizado.

A violência no entorno escolar emerge como preocupação constante. Registros da gestão mostram que em 2024 ocorreram 12 casos de brigas entre alunos e três episódios de vandalismo nas instalações. Especialistas relacionam esse cenário à combinação de fatores como desemprego juvenil (que atinge 39% dos jovens de 15 a 24 anos no município, segundo IBGE (2025), e exposição à violência doméstica. A escola tenta combater o problema com rodas de conversa mediadas pelo único psicólogo que atende a rede estadual – um profissional que visita a unidade apenas duas vezes por mês.

Apesar dos desafios, a escola mantém alguns projetos culturais resistentes. O “Cine Araguaia”, iniciativa de um professor de História, exhibe mensalmente filmes brasileiros

seguidos de debates, incluindo obras sobre a ditadura militar como “Batismo de Sangue” (2007). No ano letivo de 2025 foi desenvolvido com os alunos do 3º ano do ensino médio o projeto Narradores de História, que tem como objetivo resgatar memórias e histórias locais por meio de entrevistas, fotografias e relatos da comunidade. A biblioteca, embora pequena, abriga um cantinho de leitura com doações de livros sobre a história regional, entre eles “A Lei da Selva” (Studart, 2006), importante relato sobre a Guerrilha. Essas iniciativas, ainda que modestas, representam brechas por onde a memória histórica consegue se infiltrar no cotidiano escolar. Segundo Meneses (1992, p. 9):

O tema da memória está em voga, hoje mais do que nunca. Fala-se da memória da mulher, do negro, do oprimido, das greves do ABC, memória da Constituinte e do partido, memória da cidade, do bairro, da família. Talvez apenas a memória nacional, tantas vezes acusada (e tantas vezes acusadora), esteja retraída. Multiplicam-se as casas de memória, centros, arquivos, bibliotecas, museus, coleções, publicações especializadas (até mesmo periódicos). Os movimentos de preservação do patrimônio cultural e de e outras memórias específicas já contam com força política e têm reconhecimentos públicos. Se o antiquariato, a moda retrô, os revivalles mergulham na sociedade de consumo, a memória também tem fornecido munição para confrontos e reivindicações de toda espécie.

O futuro da Escola Professor Lício Solheiro depende de políticas públicas que reconheçam suas particularidades como instituição situada em uma região de fronteira histórica e geográfica, marcada por memórias de conflito, resistência e invisibilidade social. Nesse contexto, este projeto, ao promover o diálogo entre a comunidade escolar e a história da Guerrilha do Araguaia, busca fortalecer iniciativas já em curso e as atividades da biblioteca, que têm atuado como espaços de construção de identidade e valorização da memória local.

Ao incorporar o tema da guerrilha em práticas pedagógicas participativas, por meio de debates, exibições de filmes, leituras e rodas de conversa, a pesquisa pretende ampliar a consciência histórica dos alunos e estimular o sentimento de pertencimento à região. Dessa forma, o trabalho não apenas contribui para a formação crítica dos estudantes, mas também reforça o papel da escola como agente de memória e cidadania, capaz de transformar o trauma coletivo em conhecimento, reflexão e resistência cultural.

### **2.3 Os sujeitos da pesquisa: perfil dos alunos e professores**

Os alunos participantes desta pesquisa, todos matriculados no 3.º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Professor Lício Solheiro em 2025, apresentam um perfil sociocultural marcado pelas especificidades de Brejo Grande do Araguaia. Dados sociodemográficos

coletados por questionário indicam que 72% residem em zonas rurais e dependem do transporte escolar para chegar à unidade. Conforme Bittencourt (2008), a realidade dos estudantes rurais na Amazônia é singular, marcada por trajetórias educacionais fragmentadas que refletem os desafios da agricultura familiar e do isolamento geográfico.

Os registros escolares apontam uma taxa de repetência de 19% na turma pesquisada. No entanto, é importante evitar explicações redutoras que imputem a reprovação a um único fator, por exemplo, ao estado do transporte, como se a escola “punisse” os alunos pela precariedade dos ônibus. A reprodução de baixos rendimentos escolares resulta de um conjunto de determinantes interligados: insuficiência de recursos pedagógicos, jornadas familiares que competem com o tempo de estudo, lacunas na oferta de reforço e acompanhamento, além das condições de infraestrutura da escola e da rede de transporte.

Outro ponto que merece destaque e aprofundamento é a evasão escolar: em minha experiência enquanto docente na instituição e nas conversas com a gestão e com famílias, a taxa de abandono tende a ser mais elevada que a de repetência, um fenômeno comum em contextos rurais e de vulnerabilidade socioeconômica. Como esse indicador não constava de modo sistemático nos relatórios consultados, faço aqui a observação reflexiva e metodológica: seria necessário incorporar procedimentos de coleta (por exemplo, análise de históricos escolares e entrevistas com ex-alunos e famílias) para estimar com precisão a evasão e compreender seus gatilhos locais. Essa distinção (repetência × evasão) é crucial para propor intervenções adequadas, políticas de permanência, ampliação de horários flexíveis, ações de apoio pedagógico e parcerias com a comunidade rural, que tratem tanto da manutenção na escola quanto da qualidade do aprendizado.

O perfil socioeconômico dos discentes pesquisados revela condições de vulnerabilidade: 85% pertencem a famílias com renda mensal inferior a dois salários-mínimos, e 63% declararam já ter interrompido temporariamente os estudos para contribuir com a renda familiar, seja na agricultura, no extrativismo ou em serviços informais urbanos. Como observa Campos (2012), a evasão escolar no meio rural amazônico está intrinsecamente ligada às contradições do modelo econômico regional, que exige mão de obra juvenil enquanto discursivamente promove a educação como via de ascensão social.

Embora Campos (2012) e Bittencourt (2008) não sejam autoras que partem da realidade amazônica em suas análises, suas reflexões ajudam a iluminar questões que aqui se materializam de forma ainda mais aguda. Na prática cotidiana da Escola Professor Lício Solheiro, a tensão entre trabalho e estudo não é um dado estatístico, mas uma experiência concreta que atravessa a vida dos alunos e de suas famílias. Como docente da instituição,

percebo que a sazonalidade das colheitas e do extrativismo, como no período do açaí, relatado por um estudante de 18 anos ao afirmar que “quando o açaí está na época, meu pai precisa de ajuda, aí fico uma semana sem vir pra escola” (Depoimento discente, 2025), impõe uma lógica própria ao tempo escolar. Essa dinâmica evidencia a necessidade de políticas educacionais sensíveis ao território, que reconheçam as especificidades culturais e econômicas da Amazônia em vez de reproduzirem modelos pedagógicos alheios à realidade local.

No que diz respeito ao conhecimento prévio sobre a Guerrilha do Araguaia, os dados são alarmantes: apenas 11% dos alunos entrevistados afirmaram já ter ouvido falar do tema antes da pesquisa, sendo que destes, a maioria (8%) teve contato através de relatos familiares e não do ambiente escolar. Esse desconhecimento reflete o que Silva (2019) identifica como “apagão curricular” sobre a ditadura militar nas escolas da região, onde o silêncio sobre a Guerrilha persiste como herança não resolvida do próprio regime autoritário. A situação é agravada pelo fato de que 89% dos alunos nunca haviam visitado um museu ou centro cultural, espaços que poderiam oferecer informações alternativas sobre a história local.

O corpo docente pesquisado é composto por 5 professores que aceitaram participar da pesquisa, atuantes no Ensino Médio, sendo 3 formados em licenciaturas específicas (História, Geografia e Artes) e 2 com formação em Pedagogia atuando em disciplinas diversas. A idade média é de 42 anos, com tempo médio de atuação na rede pública de 15 anos. Apenas 1 professor possui especialização na área de ensino (em Metodologia do Ensino de História), e nenhum possui mestrado ou doutorado – realidade que limita o aprofundamento teórico sobre temas complexos como a ditadura militar.

As condições de trabalho dos educadores são marcadas por desafios estruturais: 80% relataram lecionar em mais de uma escola para complementar renda, enfrentando jornadas semanais que ultrapassam 50 horas. Um professor de História entrevistado descreveu: “Dou aula aqui de manhã, em outra escola à tarde, e à noite preparo aulas. Não sobra tempo para pesquisar sobre temas como a Guerrilha como gostaria” (Depoimento docente, 2025). Essa realidade corrobora a análise de Costa e Munhoz (2020), que identificaram que a precarização do trabalho docente no interior da Amazônia compromete diretamente a qualidade do ensino de história, exigindo dos professores esforços sobre-humanos para superar lacunas materiais e de formação.

Essa sobrecarga compromete diretamente o tempo disponível para estudo, atualização pedagógica e planejamento de atividades mais significativas. O que deveria ser um momento de reflexão e criação, o planejamento docente, acaba sendo reduzido a uma tarefa mecânica, feita entre deslocamentos e múltiplas jornadas. Na prática, o excesso de trabalho fragmenta o

vínculo do professor com cada escola e limita sua capacidade de aprofundar temas complexos, como o ensino da ditadura e da Guerrilha do Araguaia, que exigem pesquisa, sensibilidade e contextualização histórica.

Como professor da própria rede, reconheço que essa realidade gera uma espécie de “urgência permanente” no cotidiano docente, em que o esforço se volta mais para manter as aulas funcionando do que para inovar as práticas pedagógicas. Assim, o problema não é apenas de carga horária, mas de tempo pedagógico real, tempo para pensar, planejar e dialogar, um recurso tão essencial quanto o salário ou a infraestrutura. A qualidade do ensino, portanto, está profundamente ligada à valorização material e simbólica do trabalho docente.

No que diz respeito especificamente ao ensino da Guerrilha do Araguaia, os professores demonstraram consciência da importância do tema, mas revelaram dificuldades concretas: 100% afirmaram não possuir materiais didáticos adequados sobre o assunto, e 60% declararam receio de abordar o tema de forma mais aprofundada devido à sensibilidade política na comunidade. Como analisa Studart (2006), o medo de represálias por parte de setores conservadores ainda inibe muitos educadores de tratar abertamente dos crimes da ditadura, especialmente em regiões onde há forte presença militar histórica. Esse temor se manifestou no relato de um professor que preferiu não ser identificado: “Já ouvi comentários de pais dizendo que a Guerrilha era coisa de terrorista. Prefiro abordar o tema de forma mais neutra para evitar conflitos” (Depoimento Docente, 2025).

A formação continuada sobre temas históricos sensíveis mostra-se insuficiente: apenas 1 professor participou de algum curso específico sobre ensino da ditadura militar nos últimos cinco anos – uma formação de 40 horas oferecida pela SEDUC em 2022. Essa lacuna formativa é destacada por Gil *et al.* (2024), que argumentam que a ausência de políticas sistemáticas de formação docente sobre a Guerrilha do Araguaia perpetua visões simplificadas e descontextualizadas do conflito, reforçando a desinformação entre os estudantes. Os próprios professores reconhecem essa necessidade, como expresso na fala de um entrevistado: “Precisaríamos de um curso só sobre como ensinar a Guerrilha, com materiais adaptados para nossa realidade” (Depoimento docente, 2025).

As metodologias de ensino utilizadas pelos docentes para abordar temas históricos revelam predominância de aulas expositivas (em 80% dos casos observados), com uso limitado de recursos audiovisuais e atividades práticas. Essa constatação ecoa as críticas de Freire (1996) sobre o que chamou de “educação bancária”, onde o conhecimento é depositado nos alunos em vez de ser construído coletivamente. No entanto, alguns professores desenvolvem iniciativas criativas dentro das limitações existentes: um docente de História, por exemplo, criou um “varal

de memórias” onde os alunos penduravam relatos colhidos com familiares sobre o período militar – atividade que, embora simples, rompe com o modelo tradicional e dialoga com as proposições de Cerri (2001) sobre a história oral como ferramenta pedagógica democratizante.

O perfil dos sujeitos desta pesquisa – tanto alunos quanto professores – revela assim os múltiplos desafios enfrentados no ensino de temas sensíveis como a Guerrilha do Araguaia em contextos educacionais periféricos. A reconstrução crítica da memória histórica em espaços como Brejo Grande do Araguaia exige não apenas vontade política, mas condições materiais e formativas que ainda estão longe de ser realidade para a maioria das escolas públicas brasileiras. Essa realidade complexa fundamenta a necessidade de produtos educacionais contextualizados, como o mapa interativo proposto por esta pesquisa, que possam suprir parcialmente as lacunas identificadas.

## **2.4 A Guerrilha do Araguaia na memória local**

A Guerrilha do Araguaia foi um dos acontecimentos mais importantes e polêmicos da resistência contra a ditadura militar no Brasil. A memória local sobre o evento é construída a partir de relatos fragmentados, traumas coletivos e tentativas de reparação histórica. Segundo Mechi (2015, p. 65).

O que se estabeleceu no Araguaia foi um outro conflito, entre os atores locais, que se imbricou com o conflito entre guerrilheiros e Forças Armadas, e foi potencializado por este. Enquanto os guerrilheiros, como parte da estratégia de enfrentamento contra a ditadura, buscavam atender as demandas da população, empresários, fazendeiros e grileiros se beneficiaram da presença das forças repressivas em nome dos seus próprios interesses, e se dirigiam principalmente contra os camponeses. A dificuldade de compreensão da guerrilha do Araguaia em toda a sua complexidade tem como um de seus fatores o entrelaçamento dos conflitos locais ao conflito entre o Estado e sua oposição armada.

Nesse sentido, Alberti (2021) contribui ao discutir como o ensino da ditadura militar nas escolas brasileiras ainda é permeado por silêncios, disputas de memória e abordagens fragmentadas, o que ajuda a compreender por que episódios como a Guerrilha do Araguaia permanecem à margem do currículo e do debate público. Os documentos, produzidos por alunos da região, revelam uma percepção que mistura admiração pela coragem dos guerrilheiros com o horror diante da brutalidade da repressão. Um aluno, por exemplo, menciona que “a descrição das condições de vida dos guerrilheiros na selva” foi o aspecto que mais lhe chamou atenção, evidenciando o fascínio pela resistência em um ambiente inóspito (Aluno 1).

A população local, muitas vezes envolvida à força no conflito, teve suas vidas profundamente alteradas. Como aponta Petta (2016), moradores da região guardam memórias ambíguas: alguns viam os guerrilheiros como defensores dos pobres, enquanto outros, sob pressão militar, os denunciavam. Essa dualidade é perceptível nas redações dos alunos, como no relato que descreve os guerrilheiros como “pessoas que lutavam por liberdade” (Aluno 3), contrastando com a omissão sobre o papel coercitivo do Exército, documentado por Studart (2006). A Operação Limpeza de 1974 (Correio do Povo, 2012), que exterminou os últimos focos de resistência, é lembrada por sua violência extrema, com relatos de “torturas brutais e desaparecimentos” (Aluno 7), corroborados pelo Arquivo Nacional (2024).

A memória traumática da Guerrilha também se reflete no silêncio que persiste entre as gerações mais velhas, como observa Jelin (2002). Um aluno comenta que “quase ninguém já ouviu falar” sobre o tema (Aluno 7), o que revela lacunas no ensino e no debate público. Esse apagamento foi estrategicamente cultivado pelo regime militar, que, segundo Gaspari (2002), buscou apagar vestígios do conflito para evitar sua politização. No entanto, iniciativas como a CNV (2014) e trabalhos acadêmicos, como os de Souza (2019), têm resgatado histórias de desaparecidos, reinserindo-as no imaginário local.

A educação emerge como um campo crucial para a preservação dessa memória. As reflexões dos alunos mostram que, quando o tema é abordado, gera impacto: “Sinto que a importância é imensa para compreender o contexto político da época” (Aluno 1). Bittencourt (2008) defende que o ensino de história deve incluir narrativas regionais para formar cidadãos críticos. Propostas como as da BNCC (Brasil, 2018), que incentivam o estudo dos direitos humanos, poderiam ampliar esse diálogo, como sugerido por um aluno: “Esse tema deve ser mais explorado nas escolas” (Aluno 1).

A luta por reparação também faz parte da memória local. Um dos alunos entrevistados relatou que “a guerrilha do Araguaia contribuiu para a transição democrática” (Aluno 3) alinha-se às análises de Cerri (2007) sobre o papel da resistência armada na redemocratização. No entanto, como alerta Sousa (2019), a justiça tardia – como a identificação de restos mortais – ainda é insuficiente para muitas famílias. A menção às “operações militares violentas” nas redações (Aluno 3) ecoa as denúncias da CNV (2014) sobre crimes contra a humanidade.

A figura de líderes como Osvaldão, citado indiretamente nos textos (“lutavam por suas vidas e melhores condições”, Aluno 5), tornou-se símbolo da resistência, como analisa Petta (2016). Sua história, transmitida oralmente, ganha contornos míticos, reforçando o vínculo entre a Guerrilha e a História local. De acordo com Bittencourt (2008, p. 168):

A história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer –, e igualmente por situar os problemas da história do presente.

A história local geralmente se liga à história do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamentos de histórias, tanto no presente quanto no passado.

O papel da mídia na construção dessa memória é outro aspecto relevante. Emiliano José (2024) mostra como a censura distorceu os fatos durante a ditadura, e sua herança persiste na desinformação atual. Um aluno questiona: “Por que quase ninguém conhece esse tema?” (Aluno 7), refletindo a necessidade de projetos como os do IPHAN (2014), que valorizam a educação patrimonial para preservar locais vinculados ao conflito.

As memórias dos sobreviventes, ainda pouco acessíveis, são cruciais para contrapor a versão oficial. Silva (2019) destaca que a escuta dessas vozes em escolas – como as dos alunos que mencionam “a coragem dos guerrilheiros” (Aluno 5) – pode fomentar empatia histórica. Le Goff (2003) lembra que a memória é dinâmica: as redações mostram jovens reinterpretando o passado, como ao ligar a Guerrilha à “luta por liberdades democráticas” (Aluno 3).

Por fim, a Guerrilha do Araguaia na memória local é um mosaico de resistência, trauma e esquecimento. Como sintetiza Pollak (1989), o silêncio e a fala sobre o evento revelam tensões não resolvidas. As produções dos alunos confirmam que o tema, quando ensinado, mobiliza reflexões sobre justiça e democracia. Um estudante comentou literalmente: “A gente nunca aprende direito com os livros sobre a Guerrilha na aula, mas quando conversamos de forma direta sobre ela, percebemos como o povo sofreu e como isso tem a ver com a nossa democracia hoje” (Aluno 7). Ao mesmo tempo, sua ausência nas salas de aula, como apontam outros alunos, ainda constitui uma barreira a ser superada.

### 3 A GUERRILHA DO ARAGUAIA: HISTÓRIA, MEMÓRIA E ENSINO

A Guerrilha do Araguaia (1966-1974) constitui um dos episódios mais emblemáticos da resistência ao regime civil-militar brasileiro (1964-1985), marcado pela luta armada do PCdoB na região amazônica e pela violenta repressão do Estado. Este capítulo busca reconstituir o contexto histórico, político e social desse conflito, analisando suas reverberações na memória coletiva e no ensino de História. Como destacam Silva (2019), a Guerrilha não foi apenas um confronto militar, mas um fenômeno que reconfigurou identidades locais e deixou marcas traumáticas ainda visíveis nas comunidades do Sudeste Paraense. A abordagem aqui proposta articula três eixos interligados: a história do evento, suas representações na literatura, de memórias e documentos oficiais, e sua inserção nos currículos escolares, com ênfase nas percepções de alunos e professores da Escola Estadual Professor Lício Solheiro.

O período em que a Guerrilha eclodiu coincide com o auge da repressão militar no Brasil, sobretudo após a edição do Ato Institucional Número Cinco (AI-5) em 1968, que suspendeu garantias constitucionais e intensificou a perseguição aos opositores do regime. Como apontam Palhares e Galvão (2019), a doutrina de segurança nacional, influenciada pela Guerra Fria, legitimou práticas sistemáticas de tortura, desaparecimentos e censura, contextos que se aplicam diretamente ao Araguaia. A insurgência, organizada pelo PCdoB, buscava estabelecer um foco revolucionário inspirado na Revolução Cubana, mobilizando camponeses locais contra o governo. No entanto, como analisa Campos Filho (2012), a estratégia guerrilheira subestimou a capacidade de resposta das Forças Armadas, resultando em um massacre documentado por fontes que só recentemente vieram à tona, como os arquivos do Serviço Nacional de Informações (SNI).

A memória da Guerrilha é atravessada por silêncios e disputas narrativas. O Relatório da CNV (2014) revelou que pelo menos 70 guerrilheiros e camponeses foram executados sumariamente, muitos tendo seus corpos ocultados em valas clandestinas. Essas violações, como argumenta Pollak (1989), criaram uma “memória subterrânea”, mantida viva por familiares e sobreviventes, mas frequentemente marginalizada nos discursos oficiais. A pesquisa de Petta (2016) sobre a figura do líder guerrilheiro “Osvaldão” demonstra como a oralidade local preservou histórias de resistência que contrastam com a versão militar do conflito. Essas tensões são centrais para entender por que o Araguaia permanece um tema controverso no ensino de História, como discutido na seção 3.5 deste capítulo.

Do ponto de vista metodológico, este capítulo se baseia em análise documental e historiográfica crítica, cruzando fontes primárias (como os arquivos do SNI e depoimentos da

CNV) com a produção acadêmica recente. A abordagem dialoga com os conceitos de Le Goff (2003) sobre memória como um campo de batalha onde passado e presente se negociam, e com as reflexões de Jelin (2002) acerca dos “trabalhos da memória” em sociedades pós-ditatoriais. Além disso, incorpora contribuições da arqueologia da repressão (Funari; Oliveira, 2008), que tem desvendado vestígios materiais da Guerrilha, como acampamentos e artefatos, oferecendo novas perspectivas para a educação patrimonial.

O ensino da Guerrilha do Araguaia enfrenta desafios específicos, desde a escassez de materiais didáticos até a persistência de visões negacionistas (Meneses, 2019). A BNCC (Brasil, 2018) menciona o regime militar, mas não detalha conflitos regionais como o Araguaia, o que limita sua abordagem em salas de aula. No Pará, como analisado na seção 3.5, alguns currículos locais avançam ao sugerir fontes primárias, mas ainda reproduzem uma narrativa fragmentada. Essa lacuna justifica a proposta do mapa interativo, que visa contextualizar o conflito em seus contextos geográficos e efetivos, integrando vozes locais e documentos históricos.

A seguir, o capítulo se desdobra em cinco seções. A primeira (3.1) reconstitui o contexto histórico da Guerrilha, desde sua formação até a repressão militar. A segunda (3.2) examina o regime militar, destacando mecanismos de controle social que impactaram de forma direta a região do Araguaia. A terceira (3.3) analisa objetivos e impactos da Guerrilha, com dados sobre violações de direitos humanos. A quarta (3.4) discute a memória do conflito em literatura e arquivos, enquanto a quinta (3.5) critica sua abordagem na educação formal. Para ilustrar a memória viva do conflito, um pai de aluno compartilhou: “Quando eu era jovem, via a polícia rondando a região. Meu tio desapareceu e até hoje ninguém sabe o que aconteceu. Contar isso para os filhos ajuda a gente a não esquecer” (Depoimento familiar, 2025). Um aluno, por sua vez, comentou: “A gente aprende pouco na escola sobre a Guerrilha, mas ouvindo histórias dos moradores, dá pra entender como isso ainda influencia nossa vida” (Aluno 7). Ao final, espera-se demonstrar como a Guerrilha do Araguaia, mais que um evento histórico, é um “lugar de memória” (Nora, 1984) ainda pulsante no imaginário brasileiro.

### **3.1 Contexto histórico da Guerrilha do Araguaia (1966-1974)**

A Guerrilha do Araguaia (Figura 2) emergiu em um cenário global marcado pela polarização da Guerra Fria, quando movimentos revolucionários inspirados no socialismo ganhavam força na América Latina. No Brasil, o golpe militar de 1964 e a subsequente escalada autoritária do regime criaram as condições para o surgimento de grupos armados de resistência, entre os quais se destacou o PCdoB. Como observa Campos Filho (2012), a repressão aos

sindicatos, às ligas camponesas e às organizações estudantis após 1964 empurrou setores da esquerda para a clandestinidade e, posteriormente, para a luta armada. O PCdoB, fundado em 1962 como uma dissidência do Partido Comunista Brasileiro (PCB), defendia a revolução socialista através da estratégia de guerra prolongada, influenciada pelas experiências da China e de Cuba. Essa perspectiva levou o grupo a enxergar na região amazônica, especificamente no sul do Pará, um território propício para estabelecer um foco guerrilheiro, seguindo os preceitos teóricos de Mao Tsé-Tung e Che Guevara. Segundo o historiador Romualdo Campos Filho (2012, p. 79):

O partido comunista do Brasil, cuja sigla PCB, fundado em 25 de março de 1922, surgiu como resultado do avanço do movimento operário, mas também pelos fracassos obtidos nas manifestações operárias, devido à desunião existente entre anarquistas, anarco-sindicalistas, socialista e outras correntes. Nasceu marcado pela influência dessas correntes, herdada principalmente dos imigrantes italianos, e no auge das repercussões geradas pela Revolução Soviética de 1917. Em bora as informações demorassem a chegar por aqui, e muitas vezes chegassem já distorcidas pelas agências telegráficas, o conhecimento de tal feito era inevitável. Aliado a isso, começaram a se difundir no Brasil as obras de Marx, Engels e Lênin.

Figura 2 – Região da Guerrilha do Araguaia



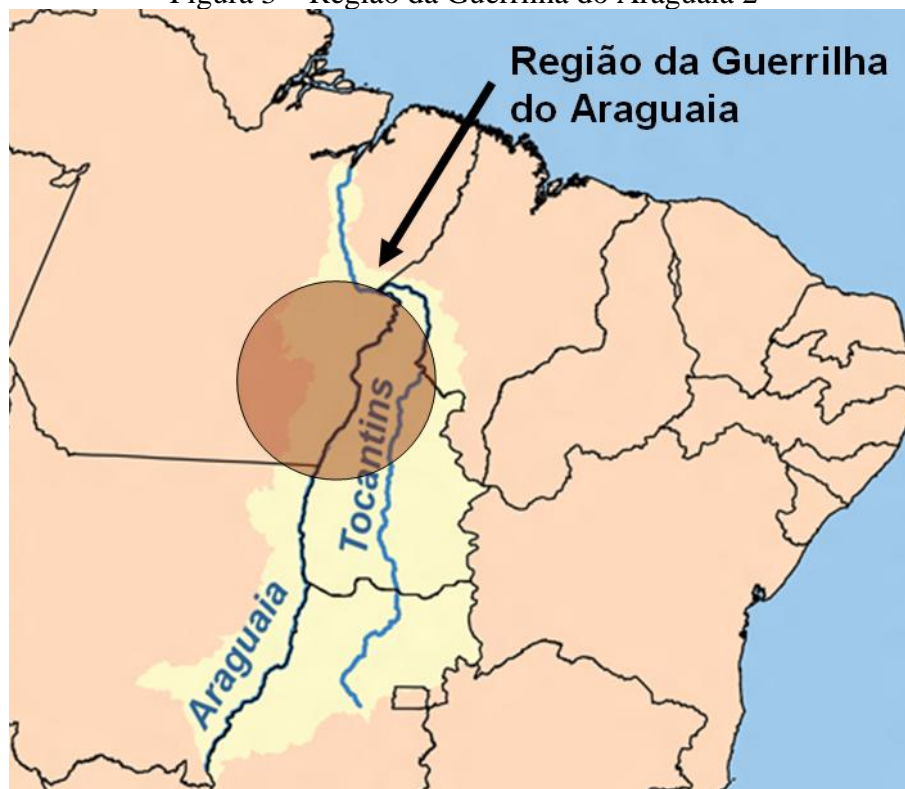
Fonte: Pires, Lima e German (2011).

A escolha do Araguaia como palco da insurgência não foi aleatória. A região, caracterizada por sua densa floresta, baixa densidade populacional e presença limitada do Estado, oferecia vantagens logísticas e estratégicas para um movimento guerrilheiro (Figura 3). Além disso, a área era marcada por conflitos agrários históricos, com camponeses

frequentemente explorados por grileiros e grandes proprietários de terra. Como destaca Sousa (2019), a miséria e a ausência de políticas públicas na região criaram um terreno fértil para o discurso revolucionário, que prometia justiça social e reforma agrária. O PCdoB buscou, assim, estabelecer laços com a população local, inicialmente através de trabalho político e, posteriormente, mediante o recrutamento de moradores para a luta armada. Essa aproximação, no entanto, foi gradual e enfrentou resistências, já que muitos camponeses desconheciam os objetivos dos guerrilheiros ou temiam represálias das forças de segurança. Ao citar o relatório Arroyo (1974), o historiador Romualdo Campos Filho (2012, p. 108) ressalta que:

A região do Araguaia oferece condições propícias. É zona de mata, e na mata o inimigo não pode usar tanques, artilharia, bombardeio aéreo de precisão etc. Tem de estar a pé como o guerrilheiro. É uma zona de massa pobre e explorada (frente pioneira de penetração da massa camponesa sem-terra), circundada por povoados e cidades pequenas e médias também de grande pobreza. Dispõe de caça abundante, castanha-do-pará, babaçu e outros meios de alimentação. Possui vasta área, em extensão e profundidade, que serve de campo de manobra às forças combatentes.

Figura 3 – Região da Guerrilha do Araguaia 2



Fonte: Sturm (2012).

O início efetivo da Guerrilha remonta a 1966, quando os primeiros militantes do PCdoB se instalaram na região, disfarçados como trabalhadores rurais ou comerciantes. Entre eles estavam figuras emblemáticas como Osvaldo Orlando da Costa, o “Osvaldão”, que se tornaria

um dos líderes mais reverenciados do movimento. Petta (2016) descreve sua atuação como fundamental para a construção de vínculos com os locais. Osvaldão não apenas comandava operações militares, mas também trabalhava na roça, curava doentes com conhecimentos de medicina tradicional e defendia os camponeses de abusos. Sua figura, quase lendária, encarnava o ideal do guerrilheiro como protetor do povo, algo que ecoava nas narrativas orais da região décadas depois (Petta, 2016). Essa estratégia de inserção social foi crucial para garantir o apoio logístico da população, que fornecia alimentos, informações e abrigo aos combatentes.

O período entre 1966 e 1970 foi marcado pela fase de preparação da Guerrilha, durante a qual os militantes do PCdoB estruturaram acampamentos, armazenaram armas e munições, e realizaram treinamentos de combate na selva. Studart (2006) ressalta que a adaptação ao ambiente amazônico foi um desafio imenso, exigindo dos guerrilheiros conhecimentos sobre sobrevivência na floresta que muitos não possuíam inicialmente. Paralelamente, o grupo investiu em propaganda política, distribuindo panfletos e promovendo reuniões clandestinas para difundir seus ideais entre os camponeses. Essas ações, porém, não passaram despercebidas pelas autoridades. A partir de 1970, relatos de moradores sobre “estranhos na mata” chegaram aos ouvidos do SNI, desencadeando as primeiras operações de reconhecimento militar na região. Segundo Mechi (2015, p. 55):

O plano de ação de combate ao comunismo articulava-se em várias frentes. A passagem de uma forma subdesenvolvida de capitalismo para um capitalismo avançado aparecia como meta prioritária. Simultaneamente, deveriam ser feitas “ações psicológicas” com vistas a afirmar a democracia. Como mencionado anteriormente, a democracia era um conceito que se formulava a partir do alinhamento brasileiro ao mundo capitalista e, portanto, ela só era concebida dentro dos limites desse sistema sócio-econômico. Era também uma democracia que se afirmaria a partir da eliminação dos “antagonismos”, uma democracia sem oposição, cujo sentido era o de minar o campo de atuação das massas populares e buscar a legitimação da ditadura.

O ano de 1971 marcou a transição da Guerrilha de uma fase de preparação para um conflito aberto com as Forças Armadas. Em abril, uma emboscada dos guerrilheiros resultou na morte de três soldados, episódio que alertou o governo para a dimensão da ameaça. A resposta do regime foi imediata e brutal. Como documenta o Arquivo Nacional (2024), o Exército mobilizou cerca de 10.000 homens para a região, incluindo tropas de elite treinadas em contrainsurgência. A operação, batizada de “Operação Limpeza” (Correio do Povo, 2012), tinha como objetivo não apenas neutralizar os guerrilheiros, mas também intimidar a população local, vista como cúmplice do movimento. Silva (2019) descreve a tática militar empregada, na qual as tropas cercavam vilarejos, interrogavam moradores sob tortura e destruíam casas e

plantações, criando um clima de terror que visava isolar os guerrilheiros de suas bases de apoio. Camponeses eram forçados a servir como guias ou eram executados sumariamente sob acusação de colaboração.

Essa violência sistemática, longe de extinguir a resistência, radicalizou setores da população, que passaram a ver na Guerrilha uma única alternativa de defesa.

A partir de 1972, o conflito entrou em sua fase mais intensa, com combates frequentes e baixas significativas em ambos os lados. Os guerrilheiros (Figura 4), embora em menor número, aproveitavam o conhecimento do terreno para emboscar as tropas governamentais, enquanto o Exército respondia com operações de cerco e aniquilamento. Cavalcanti Junior e Lima (2023) destacam o papel das mulheres na Guerrilha, como as “Dinas do Araguaia”, que atuavam não apenas como combatentes, mas também como estrategistas e elos de comunicação com as comunidades. Apesar da coragem e da habilidade tática dos insurgentes, a superioridade numérica e tecnológica das Forças Armadas tornou a vitória destas inevitável.

Figura 4 – Soldados que participaram do conflito



Fonte: Fundação Maurício Grabois (1972).

O final da Guerrilha, em 1974, foi marcado pela quase total eliminação dos focos de resistência. Dos cerca de 70 guerrilheiros que participaram do conflito, a maioria foi morta em combate, executada após a rendição ou desaparecida. O Relatório da CNV (2014) afirma que o Exército ocultou sistematicamente os corpos dos guerrilheiros, jogando-os em valas comuns ou rios, numa tentativa de apagar não apenas suas vidas, mas também sua memória. Esse

apagamento deliberado explica por que, até hoje, familiares de desaparecidos buscam restos mortais na região, como documentou Souza (2019) em seu trabalho de arqueologia forense.

A Guerrilha do Araguaia fracassou militarmente<sup>3</sup>, mas deixou um legado complexo. Por um lado, revelou a capacidade de organização e sacrifício de militantes que desafiaram uma ditadura; por outro, expôs a brutalidade de um regime disposto a cometer crimes contra a humanidade para manter o poder. Como sintetiza Figueiredo (2022), o Araguaia não foi apenas um episódio da resistência à ditadura, mas um espelho das contradições de um país que, mesmo após a redemocratização, segue lutando para confrontar seu passado.

A estratégia militar adotada pelo PCdoB na Guerrilha do Araguaia baseava-se no conceito de “guerra popular prolongada”, inspirado nas experiências revolucionárias chinesa e vietnamita. Como analisa Campos Filho (2012), o objetivo era estabelecer uma base rural revolucionária que, gradualmente, se expandiria para as cidades, culminando na derrubada do regime militar. Essa abordagem exigia uma integração profunda com a população local, que foi meticulosamente planejada durante os primeiros anos de preparação (1966-1970). Os guerrilheiros dividiram a região em três destacamentos – “A”, “B” e “C” –, cada um responsável por áreas específicas ao longo do rio Araguaia, onde construíram acampamentos ocultos na mata, armazéns subterrâneos para alimentos e armas, e sistemas de comunicação rudimentares. O historiador Romualdo Campos Filho (2012, p. 115) ainda ressalta que os guerrilheiros eram bem-organizados e que seus trabalhos correspondiam a várias etapas, sendo elas:

1ª) localização – iniciando-se pela Faveira; 2ª) desdobramento – estruturação de outras bases; 3ª) conhecimento/adaptação à região; 4ª) ligação estreita com as massas/integração (com maior dificuldade para a região do destacamento B, que possuía poucos habitantes); 5ª) treinamento militar – começou a ser feito; 6ª) armamento ficou para o final para evitar despertar suspeitas.

Studart (2006) descreve a logística como uma rede quase invisível de apoio, que dependia tanto da disciplina férrea dos militantes quanto da cumplicidade silenciosa dos camponeses.

A tática de combate dos guerrilheiros privilegiava emboscadas rápidas e deslocamentos constantes, aproveitando o terreno acidentado e a vegetação densa para neutralizar a superioridade numérica do Exército. Essa abordagem causou baixas significativas nas forças

---

<sup>3</sup> Embora a Guerrilha do Araguaia não tenha alcançado seus objetivos militares, o episódio proporcionou aprendizados significativos: fortaleceu redes de solidariedade local, estimulou reflexões sobre cidadania e memória política, e deixou marcas simbólicas que influenciam a historiografia e o ensino da resistência à ditadura. Assim, o “fracasso” deve ser entendido em perspectiva ampliada, considerando efeitos sociais, culturais e pedagógicos que transcendem a dimensão puramente militar.

militares nos primeiros anos do conflito, criando um clima de frustração entre os comandantes, que subestimaram inicialmente a capacidade de resistência dos insurgentes (Arquivo Nacional, 2024).

Por outro lado, a resposta do Estado foi pautada pela “Doutrina de Segurança Nacional”, que enquadrava a Guerrilha como uma ameaça à soberania brasileira, associando-a a interesses internacionais comunistas. O regime militar não media esforços para apresentar o conflito como uma guerra suja, justificando métodos extremos, incluindo tortura e execuções extrajudiciais. A partir de 1971, o Exército implementou operações de cerco progressivo, deslocando milhares de soldados para a região e realizando bombardeios aéreos em áreas suspeitas de abrigar guerrilheiros (Cavalcanti Junior; Lima, 2023).

A relação entre os guerrilheiros e os camponeses foi um elemento central no desenvolvimento do conflito. Inicialmente, muitos moradores viam os militantes com desconfiança, temendo represálias dos militares. Porém, conforme a repressão se intensificava, parte da população passou a apoiar ativamente a resistência (Petta, 2016).

Esse apoio, no entanto, teve um custo devastador. Comunidades inteiras foram alvo de violência sistemática, com casos de tortura coletiva, desaparecimentos forçados e execuções sumárias, como documentou a CNV (2014) em seu relatório. Um dos exemplos dos direitos humanos violados aconteceu na denominada a Casa Azul, em Marabá, às margens da rodovia Transamazônica. De acordo com Souza (2021, p. 240):

A “Casa Azul” foi um dos “porões da ditadura” na região, era um espaço de terror, para onde eram levadas pessoas presas acusadas de algum tipo de ligação com os guerrilheiros. A maioria dessas pessoas eram pequenos agricultores, colonos e mateiros – cujo conhecimento da operação guerrilheira era apenas difusa. Neste local, funciona atualmente o DNIT (Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes). Na década de 1970, funcionava o DNER (Departamento Nacional de Estradas de Rodagem).

A partir de 1973, o Exército alterou sua estratégia, infiltrando agentes disfarçados de camponeses nas áreas de influência da Guerrilha. Esses espões, conhecidos como “pés-de-pau”, identificavam simpatizantes do movimento e localizavam acampamentos clandestinos. De acordo com Mechi (2015, p. 64):

Dessa forma, é possível inferir que na repressão à guerrilha do Araguaia se estabeleceu uma teia de relações legais e ilegais entre agentes públicos e privados que se constituiu visando colocar em prática a ação de extermínio da guerrilha e buscou, ao mesmo tempo, garantir que a população do local, influenciada pelos “subversivos”, não desenvolvesse formas próprias de combate à ditadura e aos desmandos locais. Esta diretriz se manteve por todas as campanhas militares desenvolvidas na região.

A violência do Estado não se limitou aos combatentes. Famílias inteiras de camponeses acusados de colaboração foram perseguidas, e muitas tiveram que abandonar suas terras. Sousa (2019) identificou, através de escavações arqueológicas, vestígios de vilarejos destruídos que não constam em registros oficiais, evidenciando uma política de apagamento em larga escala.

O saldo final da Guerrilha foi trágico. Além da morte de quase todos os guerrilheiros, centenas de civis foram torturados, executados ou desapareceram. Como conclui o Relatório da CNV (2014), o Araguaia representou o ápice da violência de Estado no período militar, onde métodos de extermínio foram testados e aperfeiçoados. Essa herança de trauma e silêncio seria explorada na memória coletiva, tema da próxima seção.

O término oficial das operações militares em 1974 não significou o fim do impacto da Guerrilha do Araguaia na região. O silêncio imposto pelo regime criou uma ferida aberta na memória coletiva, onde o não dito se tornou tão significativo quanto os eventos documentados. Nos anos que se seguiram, a área do conflito foi declarada zona de segurança nacional, com acesso restrito a civis e pesquisadores, medida que dificultou o trabalho de investigação sobre os crimes cometidos (Arquivo Nacional, 2024). De acordo com Campos Filho (2012, p. 201):

No final de 1974, a Guerrilha praticamente já tinha sido derrotada pelas forças oficiais. Mas uma parte das tropas permaneceu na região, assim como vários elementos da comunidade de informação. A tarefa final consistia em “limpar a área”, para que não houvesse quaisquer resquícios da luta ali travada. Os guerrilheiros inumados em Bacaba, na cabeceira da pista de pouso da base militar em Xambioá, No DNER e Incra em Marabá, e em alguns locais acessíveis nas proximidades das matas, possivelmente foram desenterrados e seus restos mortais levados para a serra das Andorinhas – esta atividade foi denominada de “Operação Limpeza” pelo coronel Pedro Cabral e está presente em vários outros depoimentos.

A transição para a democracia na década de 1980 trouxe os primeiros esforços para resgatar a história da Guerrilha, ainda que de forma fragmentada. A Lei da Anistia de 1979, como critica Dias (2023), funcionou como um pacto de silêncio que privilegiou os agentes do Estado, impedindo a responsabilização criminal pelos excessos cometidos no Araguaia. Somente nos anos 1990, com a desclassificação parcial de arquivos militares e o surgimento de organizações de direitos humanos, começaram a emergir relatos detalhados sobre a extensão das violações. Gil *et al.* (2024) destacam que os depoimentos de sobreviventes camponeses revelaram um padrão de violência que incluía desde torturas públicas até a destruição de comunidades inteiras, práticas que ultrapassavam em muito o combate aos guerrilheiros.

O trabalho da Comissão Nacional da Verdade (2012-2014) representou um marco no reconhecimento oficial dos crimes da ditadura, incluindo aqueles cometidos no Araguaia. A operação no Araguaia caracterizou-se por graves violações aos direitos humanos, incluindo

execuções sumárias, ocultação de cadáveres, violência sexual contra mulheres e crianças, e perseguição sistemática a comunidades rurais. Estes atos configuram crimes contra a humanidade, imprescritíveis pelo direito internacional (CNV, 2014). Essas conclusões basearam-se em mais de 200 testemunhos e na análise de documentos até então secretos, que comprovaram o envolvimento direto do alto escalão do governo militar na coordenação das operações (Figura 5).

Figura 5 – Fim da Guerrilha do Araguaia e camponeses rendidos durante o fim da guerrilha



Fonte: Campelo (2018).

Paralelamente ao trabalho institucional, desenvolveu-se uma rica produção memorialística sobre a Guerrilha. Sousa (2019) observa que a literatura se transformou em espaço privilegiado de resgate, onde romances e memórias preencheram lacunas deixadas pela história oficial. Obras como “As Dinãs do Araguaia” (Cavalcanti Junior; Lima, 2023) trouxeram à tona o protagonismo feminino na resistência, enquanto pesquisas arqueológicas como as de Souza (2019) localizaram sítios de massacre e artefatos que comprovam a presença guerrilheira. Essas iniciativas criaram um contraponto importante às narrativas militares que durante décadas retrataram o conflito como uma simples “operação de limpeza” contra “terroristas”.

A memória da Guerrilha também se manteve viva através das tradições orais das comunidades locais. Petta (2016) documentou como histórias sobre Osvaldão e outros guerrilheiros foram incorporadas ao folclore regional, muitas vezes mesclando fatos com elementos míticos. Essa preservação informal contrastava com o silêncio nas esferas oficiais

de educação, enquanto os moradores mais antigos transmitiam seus relatos às novas gerações, as escolas da região evitavam o tema. Essa dualidade entre a memória subterrânea e o silêncio institucional criou uma fractura na compreensão histórica, especialmente entre os jovens.

O início do século XXI trouxe avanços significativos na reparação simbólica e jurídica. Em 2010, a Corte Interamericana de Direitos Humanos condenou o Brasil pela continuada ocultação dos restos mortais dos guerrilheiros, determinando a realização de buscas amplas. Como resultado, projetos como o de Souza (2019) empregaram técnicas de arqueologia forense para localizar valas clandestinas, embora menos de 10% dos corpos tenham sido encontrados até 2025. Simultaneamente, museus comunitários começaram a surgir na região, preservando objetos e fotografias que testemunham a resistência. Esses espaços informais cumprem uma função pedagógica crucial, especialmente onde o Estado falha em promover a memória histórica.

Contudo, as disputas narrativas sobre a Guerrilha permanecem acirradas. Meneses (2019) alerta para o avanço de discursos revisionistas que buscam equiparar a violência de Estado com a resistência armada, distorcendo o contexto histórico. Essa tensão ficou evidente durante as controvérsias em torno da inclusão do tema nos livros didáticos após 2018, quando setores conservadores acusaram o material de “doutrinação esquerdista”. Silva (2019) rebate que ensinar a Guerrilha do Araguaia não é promover ideologias, mas sim garantir o direito à memória como fundamento da cidadania. Omitir seu estudo equivaleria a compactuar com o projeto autoritário que tentou apagá-la da história.

Atualmente, o legado do conflito continua a inspirar debates sobre justiça transicional e direito à verdade no Brasil. Figueiredo (2022) propõe que o Araguaia deve ser entendido não como um episódio isolado, mas como parte de um continuum de violência política que desafia a democracia contemporânea. Essa perspectiva será fundamental para analisar, nas seções seguintes, como o ensino escolar pode contribuir para uma compreensão crítica desse capítulo traumático da história brasileira.

### **3.2 O Brasil sob o regime militar: repressão e resistência**

O regime militar brasileiro, instaurado em 1964, não se constituiu como uma ditadura plena imediatamente, mas sim através de um processo gradual de endurecimento autoritário. Como analisa Gaspari (2002), os primeiros anos pós-golpe foram marcados por uma ambiguidade calculada, onde a aparência de legalidade convivia com medidas excepcionais. O Ato Institucional Número 1 (AI-1), editado apenas nove dias após a deposição de João Goulart,

já revelava o caráter antidemocrático do novo regime, ao cassar mandatos políticos e suspender direitos civis de opositores. As cassações atingiram inicialmente 378 funcionários públicos, militares e políticos, criando um clima de intimidação que silenciou setores moderados da sociedade (Arquidiocese de São Paulo, 2009). Essa estratégia de controle foi complementada pela criação de órgãos repressivos como o SNI, que centralizou a coleta de dados sobre cidadãos considerados “subversivos”.

Figura 6 – Manifestação da época (1968)



Fonte: Porta Curtas (2020).

A doutrina de segurança nacional, importada dos Estados Unidos no contexto da Guerra Fria, serviu como justificativa ideológica para a repressão. Como explica Bender (2025), o inimigo interno passou a ser definido como qualquer pessoa ou grupo que questionasse a ordem estabelecida, desde sindicalistas até intelectuais. Essa visão maniqueísta permitiu que o regime classificasse demandas sociais legítimas como ameaças à segurança nacional.

O sistema educacional tornou-se alvo prioritário de controle. Através do Acordo MEC-USAID, firmado em 1966, o governo implementou reformas que visavam “despolitizar” o ensino. A Universidade de Brasília, símbolo do projeto desenvolvimentista de Jango, foi especialmente visada, com mais de 70% de seu corpo docente demitido ou perseguido nos primeiros anos do regime. Essa perseguição criou um êxodo de intelectuais que ficou conhecido como “fuga de cérebros”, com centenas de pesquisadores buscando asilo no exterior.

A resistência ao regime nos primeiros anos foi fragmentada e predominantemente pacífica. Movimentos como a Frente Ampla, liderada por Carlos Lacerda, Juscelino Kubitschek e até mesmo o ex-presidente Jango, tentaram articular uma oposição legalista dentro dos parâmetros permitidos. No entanto, como observa Cerri (2007), a progressiva fechadura do regime tornou evidente a impossibilidade de mudança através das instituições. A eleição indireta de Costa e Silva em 1967 e o fechamento do Congresso no ano seguinte marcaram o fim de qualquer pretensão democrática. Segundo Campos Filho (2012, p. 57):

As divergências político-ideológicas, de certa maneira, impediram que os partidos de esquerda atentassem para a gravidade da situação que se delineava desde os primeiros dias do ano de 1964. O isolamento político de Jango; a instabilidade social; as divergências internas nas forças armadas, causadas principalmente pela quebra de hierarquias; a crise econômica, decorrente de uma alta taxa inflacionária – 81% em 1963 e 92% em 1964 – da estagnação do crescimento econômico e da recessão ; e a pressão de poderosos grupos estrangeiros descontentes com a lei da remessa de lucros, que impedia o envio imediato de capitais de lucros obtidos por empresas multinacionais para suas matrizes, criavam um clima tenso, propício para a implementação de atos golpistas, se levarmos em conta as tentativas anteriormente fracassadas.

A Igreja Católica emergiu como um dos poucos espaços institucionais de resistência tolerados. Setores progressistas, inspirados pela Teologia da Libertação, organizaram as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs). Como documentam Freitas e Noronha (2023), as CEBs no Nordeste e em periferias urbanas tornaram-se espaços de organização popular onde a Bíblia era lida através da ótica da libertação dos oprimidos. Essa atuação rendeu perseguições violentas, com padres como Frei Tito sendo torturados até a loucura.

A tensão culminou em dezembro de 1968 com a edição do AI-5, que marcou a transição para a fase mais brutal da ditadura. Como sintetiza Ramos (2018), o Ato Institucional Número 5 não foi apenas mais um decreto autoritário, mas sim a legalização do estado de exceção permanente. Ao conceder ao Executivo poder para fechar o Congresso, suspender habeas corpus e instituir censura prévia, ele eliminou os últimos resquícios do Estado de Direito.

O AI-5 abriu caminho para a militarização completa do Estado brasileiro. No ano seguinte, seriam criados os DOI-CODI (Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna), estruturas dedicadas à repressão sistemática que usariam a tortura como método padrão de interrogatório. Como será detalhado na próxima seção, esse aparato seria testado e aperfeiçoado justamente durante a repressão à Guerrilha do Araguaia.

O período entre 1969 e 1974 representou o estágio mais violento do regime militar, quando a máquina repressiva foi sistematizada e expandida para todo o território nacional. Como documenta Gaspari (2002), o ano de 1969 marcou a consolidação da linha-dura no poder,

com a junta militar que governou após Costa e Silva implementando uma política de terror de Estado sem precedentes. A edição da Lei de Segurança Nacional em setembro daquele ano ampliou drasticamente o conceito de “crime político”, permitindo a condenação de qualquer cidadão por atividades consideradas “subversivas”, incluindo a mera posse de livros marxistas.

A Guerrilha do Araguaia tornou-se o laboratório onde essas práticas foram aperfeiçoadas em escala industrial. Como demonstra Souza (2019), as operações no sul do Pará entre 1972 e 1974 testaram pela primeira vez em ambiente rural táticas que depois seriam aplicadas em centros urbanos contra organizações como a Ação Libertadora Nacional (ALN) e o Movimento Revolucionário 8 de Outubro (MR-8). A diferença crucial, conforme aponta Figueiredo (2022), era que no Araguaia, a ausência de testemunhas urbanas e a dificuldade de acesso permitiram excessos ainda maiores do que nas cidades, incluindo o uso de napalm e a dizimação completa de comunidades suspeitas de colaboração.

A resistência armada reagiu a essa escalada com ações cada vez mais ousadas. O sequestro do embaixador americano Charles Elbrick em 1969 pela ALN e MR-8 marcou um ponto de virada. Campos Filho (2012) destaca que cada guerrilheiro urbano eliminado representava anos de formação política e militar perdidos, enquanto o regime podia repor seus agentes indefinidamente.

O movimento sindical manteve resistência subterrânea mesmo durante os anos mais duros. O controle governamental sobre os sindicatos oficiais através do Ministério do Trabalho levou à criação de organizações paralelas, como o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) clandestino. Essas ações eram coordenadas através de redes informais que evitavam estruturas hierárquicas, aprendendo com os erros das organizações guerrilheiras dizimadas.

Internacionalmente, o regime enfrentava crescente isolamento devido às denúncias de tortura. O caso do jornalista Vladimir Herzog, morto sob tortura em 1975 no DOI-SP, gerou protestos globais. Como observa Nascimento Filho (2012), a farsa do suicídio montada pelos militares foi tão grosseira que até setores conservadores da sociedade começaram a questionar a versão oficial. Esse descrédito internacional coincidiu com o fim do “milagre econômico” e o início da crise do petróleo, minando as bases de apoio civil ao regime.

O período pós-1974 testemunhou uma transformação fundamental nas formas de resistência ao regime militar, com a cultura emergindo como principal campo de batalha simbólica. Como analisa Jelin (2002), a derrota militar das organizações armadas forçou a oposição a reinventar suas estratégias, transferindo a luta para espaços onde a repressão era menos eficaz, como, por exemplo, a arte, a música, o teatro e a literatura. O movimento tropicalista, que havia sido brutalmente reprimido em 1968, ressurgiu em novas formas através

de artistas como Chico Buarque, cuja canção “Cálice” (1973) tornou-se emblemática da resistência cultural. O duplo sentido na letra (“Pai, afasta de mim esse cálice”) representava tanto a recusa religiosa quanto o protesto político contra o regime, criando um código compreensível para o público, mas difícil de ser censurado.

A Igreja Católica progressista<sup>4</sup> ampliou seu papel de resistência através da Comissão Pastoral da Terra (CPT), fundada em 1975. Como documenta Campos Filho (2012), enquanto a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) mantinha um discurso moderado, as CPTs no interior, especialmente na região do Araguaia, documentavam casos de tortura e desaparecimentos, protegendo testemunhas e encaminhando denúncias a organismos internacionais. Essa atuação rendeu perseguições violentas, como o assassinato do padre João Bosco Burnier em Mato Grosso em 1976.

O movimento estudantil reorganizou-se através de entidades semioficiais como os Centros Acadêmicos. Essa resistência foi fundamental para a reconstrução da União Nacional dos Estudantes (UNE) em 1979, que ressurgiu como força política nacional.

O processo de abertura “lenta, gradual e segura” iniciado por Geisel criou paradoxos estratégicos para ambos os lados. Como analisa Cerri (2007), o regime buscava controlar o ritmo da distensão enquanto a sociedade civil pressionava por avanços, usando os pequenos espaços abertos para exigir mais liberdades. A Lei da Anistia de 1979, embora limitada, permitiu o retorno de exilados como Miguel Arraes e Leonel Brizola, que se tornaram símbolos vivos da resistência democrática.

O legado repressivo do regime permaneceu mesmo após a transição democrática. Como alerta a CNV (2014), as estruturas de repressão não foram desmontadas, mas sim adaptadas aos novos tempos. Agentes da ditadura ocuparam posições-chave no Estado democrático, enquanto arquivos continuaram sendo destruídos mesmo após 1985, comprometendo o direito à memória e à verdade.

---

<sup>4</sup> A Igreja Católica progressista se refere a segmentos da Igreja que, a partir das décadas de 1960 e 1970, aproximaram-se das ideias da Teologia da Libertação, defendendo direitos humanos, justiça social e apoio a comunidades marginalizadas. Diferentemente de setores conservadores, esses grupos buscaram atuar politicamente em defesa de trabalhadores rurais, camponeses e populações vulneráveis, enfrentando repressão do regime militar.

### 3.3 A Guerrilha do Araguaia: objetivos, estratégias e impactos

A Guerrilha do Araguaia (1966-1974) nasceu de uma conjugação plural de fatores históricos, ideológicos e geográficos que moldaram seu caráter singular na resistência à ditadura militar. Como analisa Campos Filho (2012), o PCdoB concebeu a guerrilha rural como resposta estratégica ao fracasso das táticas urbanas após 1964, buscando aplicar no Brasil adaptações da experiência chinesa de Mao Tsé-Tung e da Revolução Cubana. Essa opção pelo campo baseava-se na análise de que o campesinato brasileiro, especialmente nas regiões mais pobres, constituiria a força motriz revolucionária – uma tese polêmica mesmo entre a esquerda da época. Bender (2025) destaca que enquanto organizações como a ALN focavam nas cidades, o PCdoB acreditava que a Amazônia oferecia condições objetivas para repetir o êxito da Sierra Maestra castrista.

Os objetivos declarados da guerrilha eram ambiciosos e multifacetados. Segundo documentos internos do PCdoB recuperados por Studart (2006), pretendia-se:

1. Estabelecer uma “zona liberada” que serviria de base para a expansão revolucionária;
2. Criar um Exército Popular capaz de desafiar as forças regulares;
3. Implementar reformas sociais imediatas (como distribuição de terras) para ganhar apoio camponês;
4. Desgastar internacionalmente a imagem da ditadura brasileira.

Segundo Mechi (2015, p. 189):

Para o PC do B, a tese dos “dois brasis” se coadunava com a perspectiva de atuar numa área rural, tal como propunha o maoísmo. O Brasil “atrasado” corresponderia ao lugar ideal para o desenvolvimento da guerra popular prolongada, onde dominariam “setores tradicionais”. A luta armada poderia explorar as contradições intrínsecas ao domínio do latifúndio, numa área em que era crescente a presença de setores imperialistas.

A preparação teórica dos guerrilheiros foi minuciosa e prolongada. Relatos de sobreviventes compilados por Petta (2016) indicam que os futuros combatentes passaram por até dois anos de treinamento político e militar, incluindo cursos sobre dialética materialista, técnicas de sobrevivência na selva e táticas de guerrilha rural. Esse preparo contrastava com o conhecimento limitado que muitos tinham sobre a realidade amazônica, sendo a maioria de origem urbana e de classe média.

A inserção inicial na região (1966-1969) seguiu um protocolo cuidadoso de infiltração. Como detalha Figueiredo (2022), os primeiros militantes chegaram disfarçados como trabalhadores rurais, compradores de castanha ou até missionários religiosos, estabelecendo

relações pessoais com moradores antes de revelar seus verdadeiros objetivos. Essa fase de “enraizamento” visava criar uma base social de apoio que pudesse fornecer desde informações até esconderijos quando o conflito armado começasse.

A estrutura organizacional dividia-se em três destacamentos geográficos (A, B e C) ao longo do rio Araguaia, cada um com 15-20 combatentes. Como analisa Silva (2019), essa dispersão buscava dificultar a ação militar governamental enquanto permitia coordenação através de mensageiros que conheciam as trilhas locais. Cada destacamento possuía especialistas em áreas distintas (medicina, comunicações e armamentos), mas todos os guerrilheiros eram treinados para desempenhar múltiplas funções conforme a necessidade.

A relação com a população local passou por fases distintas. Inicialmente, como documenta Gil *et al.* (2024), a desconfiança predominava, pois muitos camponeses temiam represálias ou não compreendiam os objetivos dos militantes urbanos. A virada ocorreu quando os guerrilheiros começaram a resolver problemas concretos da comunidade, desde defender posseiros contra grileiros até organizar aulas de alfabetização (Petta, 2016).

Essa estratégia de construção de legitimidade seria crucial quando o conflito aberto começasse em 1972, demonstrando que os objetivos imediatos da guerrilha transcendiam a mera tomada do poder. O ano de 1972 marcou a transição definitiva da fase preparatória para o conflito aberto no Araguaia. Como documenta o Relatório da CNV (2014), a primeira emboscada bem-sucedida dos guerrilheiros em abril daquele ano, que resultou na morte de três soldados, funcionou como um alerta para o Exército sobre a dimensão da ameaça. Esse ataque, analisado por Studart (2006) como uma demonstração calculada de força destinada a atrair recrutas locais, desencadeou a Operação Limpeza (Correio do Povo, 2012), a maior mobilização militar em território brasileiro desde a Segunda Guerra Mundial. O Arquivo Nacional (2024) registra que foram deslocados cerca de 10.000 homens, incluindo tropas de elite treinadas em contrainsurgência na selva, com apoio aéreo e de artilharia.

A estratégia militar dos guerrilheiros baseava-se no que Campos Filho (2012) denomina “tática do vaga-lume”, na qual pequenos grupos móveis atacavam alvos isolados e depois desapareciam na floresta, aproveitando o conhecimento íntimo do terreno. As ações raramente duravam mais de 30 minutos, tempo calculado para impedir a chegada de reforços. Quando perseguidos, os combatentes se dividiam em grupos menores que se reagrupavam em pontos preestabelecidos, deixando os militares circulando em vão.

Essa mobilidade era possibilitada por uma rede de acampamentos ocultos e depósitos subterrâneos de armas e alimentos, construídos durante a fase preparatória. Souza (2019), em seu estudo arqueológico, identificou que os esconderijos utilizavam técnicas indígenas de

camuflagem, com estruturas semi-subterrâneas cobertas por vegetação nativa, praticamente indetectáveis a olho nu.

A resposta do Exército evoluiu de operações convencionais para táticas de contrainsurgência adaptadas ao ambiente amazônico. Como detalha Mechi (2015, p. 62):

Acreditando num potencial de crescimento da guerrilha e temendo o recrutamento de novos membros entre os camponeses, o Exército deflagrou a última e decisiva campanha militar na região, cujo comando coube à “comunidade de informações”, ou seja, militares do Exército ligados à Segunda Seção, a que trata especificamente do setor de inteligência e informações entre as Forças Armadas, que andavam descaracterizados e possuíam grande autonomia de ação.

A violência contra a população civil tornou-se sistemática. Petta (2016) documenta que comunidades inteiras eram reunidas em igrejas ou escolas e submetidas a sessões de tortura pública, com o objetivo de romper seus laços com os guerrilheiros. Algumas mulheres guerrilheiras, que receberam codinomes como “Dina”, desempenharam papéis estratégicos nesse contexto. Como analisam Cavalcanti Junior e Lima (2023), elas frequentemente assumiam funções de inteligência e comunicação, aproveitando que os militares subestimavam seu potencial combatente.

O ano de 1973 marcou o ponto de virada militar. Com a infiltração de agentes e a progressiva ruptura dos laços com a população, os guerrilheiros começaram a sofrer baixas irreparáveis. Mechi (2015) destaca que a morte de Osvaldão em uma emboscada em março eliminou não apenas um líder militar experiente, mas o principal elo simbólico entre a guerrilha e os locais.

As operações militares atingiram seu ápice de brutalidade em 1974. Segundo relatórios do Centro de Informações do Exército (CIE) citados por Arquivo Nacional (2024), as últimas resistências foram eliminadas através de cercos concêntricos que impediam qualquer fuga, seguidos de execuções sumárias mesmo após rendição. Sousa (2019) em suas escavações, encontrou valas comuns contendo até oito corpos com sinais de execução a queima-roupa, muitos com as mãos ainda amarradas.

Como sintetiza Figueiredo (2022), o Araguaia representou tanto o ápice da capacidade repressiva do regime quanto a demonstração de seu medo patológico de que a memória da resistência sobrevivesse.

Os impactos da Guerrilha do Araguaia na região do Bico do Papagaio transcenderam o período do conflito armado, reconfigurando profundamente as estruturas sociais, econômicas e políticas locais. O que os militares chamaram de “pacificação” consistiu na verdade em um processo violento de reordenamento territorial que alterou para sempre o tecido social da região

(Arquivo Nacional, 2024). Imediatamente após o fim das operações militares em 1974, o Exército implementou um programa de ocupação estratégica que incluía a construção de estradas, pontes e bases permanentes.

A militarização pós-conflito trouxe um paradoxo desenvolvimentista para a região. Por um lado, como observa Campos Filho (2012), a infraestrutura construída para fins militares, acabou facilitando a chegada de madeireiras e pecuaristas, acelerando o desmatamento. Por outro, a presença estatal permaneceu essencialmente repressiva, com poucos investimentos em serviços básicos (Petta, 2016).

O trauma coletivo manifestou-se de diversas formas nas comunidades locais. Gil *et al.* (2024) identificaram que o medo de falar sobre o período tornou-se tão internalizado que muitas famílias queimaram fotos e documentos que poderiam associá-las aos guerrilheiros, num processo de autocensura que perpetuou o silêncio.

O tratamento dado aos sobreviventes e familiares revelou a continuidade da perseguição política. De acordo com Mechi (2015, p. 67):

Esta última modalidade de violação de direitos humanos, ao fragilizar o camponês, aparentemente criava-se um problema do ponto de vista da Doutrina de Segurança Nacional, já que era identificado um potencial subversivo na pobreza, que as ações de repressão à guerrilha estavam agravando. Entretanto, tratava-se de um problema aparente, já que fragilizar o camponês fortalecia, ao mesmo tempo os latifundiários, que atuaram ao lado das Forças Armadas durante a repressão a guerrilha, mas que se constituíram como força repressiva quase absoluta na região após o fim da guerrilha.

O reordenamento geopolítico da Amazônia pós-Araguaia teve consequências nacionais. Como argumenta Studart (2006), a doutrina de segurança nacional aplicada no conflito tornou-se modelo para outras operações na região, inclusive durante a construção de grandes projetos como a Transamazônica e a hidrelétrica de Tucuruí. Essa militarização do desenvolvimento amazônico, segundo o autor, criou um padrão onde questões ambientais e direitos indígenas foram sistematicamente subordinados a lógicas securitárias (Studart, 2006).

O legado mais perverso, porém, foi a naturalização da violência como método de resolução de conflitos. Como sintetiza Sousa (2019), o mesmo aparato repressivo montado para combater a guerrilha foi depois utilizado contra movimentos como o MST, enquanto as mesmas famílias que perderam terras para os militares as veem agora serem invadidas por grileiros. Essa continuidade histórica será explorada na próxima seção, que examina as lutas por memória e justiça no período democrático.

As lutas pela memória da Guerrilha do Araguaia transformaram-se em um campo de batalha simbólico que persiste até a atualidade, revelando as fraturas não resolvidas da transição

democrática brasileira. Como analisa Jelin (2002), o silêncio imposto pelo regime militar não foi um mero esquecimento, mas um ativo processo de construção de uma narrativa oficial que desumanizava os derrotados. Essa narrativa começou a ser desconstruída apenas nos anos 1990, quando familiares de desaparecidos políticos, organizados no Grupo Tortura Nunca Mais, iniciaram uma campanha sistemática por verdade e reparação.

A criação da Comissão Nacional da Verdade em 2012 representou um marco nesse processo. Como destaca o Relatório Final, pela primeira vez, documentos militares secretos foram abertos, confirmando detalhes sobre execuções sumárias e ocultação de cadáveres que antes eram considerados teorias da conspiração (CNV, 2014).

No campo educacional, a inclusão da Guerrilha do Araguaia nos currículos escolares tem sido um processo lento e controverso. Como critica Meneses (2019), enquanto a BNCC trata o regime militar de forma genérica, os currículos estaduais do Pará e Tocantins ainda reproduzem visões simplistas que equiparam resistência e repressão como dois extremos a serem evitados. Essa ambiguidade foi superada em algumas escolas da região através de iniciativas locais.

As disputas judiciais em torno da Lei da Anistia continuam a dividir opiniões. Enquanto setores militares defendem que o conflito foi “uma guerra interna” onde ambos os lados cometeram excessos, organizações de direitos humanos argumentam, como Dias (2023) que não há simetria possível entre a violência de Estado sistemática e a resistência armada à ditadura. Essa tensão ficou evidente no julgamento da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) nº 153 no Supremo Tribunal Federal (STF), quando por 7 votos a 2 a Corte manteve a interpretação de que crimes da ditadura estariam cobertos pela anistia (Brasil, 2010).

No campo cultural, a Guerrilha inspirou obras significativas como o filme “Araguaia” (2018). Como observam Gil *et al.* (2024), essas representações artísticas cumprem um papel pedagógico ao humanizar os combatentes, mostrando suas dúvidas, medos e ideais, em contraste com a caricatura de “terroristas” construída pela propaganda militar.

O legado mais profundo da Guerrilha, porém, pode estar na forma como ela redefiniu os limites da resistência democrática. Como conclui Campos Filho (2012), o fracasso militar do PCdoB não apagou o fato de que seu sacrifício ajudou a expor a natureza criminosa do regime, alimentando as pressões que levariam à abertura política. Essa ambiguidade, entre derrota tática e vitória moral, continua a desafiar historiadores e educadores a repensar o lugar do Araguaia na memória nacional.

Como síntese final, pode-se dizer que a Guerrilha do Araguaia representa muito mais que um episódio histórico isolado. Ela é um espelho que reflete tanto os horrores de nosso passado autoritário quanto os desafios persistentes de construir uma democracia substantiva. Seu estudo crítico, como demonstrado neste capítulo, permanece essencial para compreender não apenas o regime militar, mas também as estruturas de poder e resistência que moldam o Brasil contemporâneo.

### **3.4 Memória da Guerrilha do Araguaia na literatura e documentos oficiais**

A memória documental da Guerrilha do Araguaia foi sistematicamente moldada pelos aparatos de Estado durante e após o conflito, criando uma disputa narrativa que perdura por décadas. Como analisa Pollak (1989), o regime militar desenvolveu uma sofisticada máquina de produção de versões oficiais que alternava entre o silêncio absoluto sobre determinados fatos e a superexposição de outros. Os primeiros documentos oficiais sobre o conflito, produzidos pelo CIE, seguiam um padrão meticuloso de distorção, conforme revelado por arquivos desclassificados em 2012 (Arquivo Nacional, 2024). Segundo Mechi (2015, p. 67):

Ao final da guerrilha, foi realizada na região a chamada “Operação Limpeza”, que tinha como objetivo apagar os rastros da repressão. Além desta operação, alguns militares permaneceram na área e, um deles, inspirava terror entre os camponeses. Trata-se de Sebastião Rodrigues de Moura, conhecido na guerrilha como “Major Curió” ou Dr. Luchini que, nos anos oitenta ficou famoso por comandar o garimpo de Serra Pelada, mas também por atuar na repressão ao nascente Movimento Sem-Terra no Sul do país.

Paralelamente aos documentos militares, o regime produziu uma série de materiais propagandísticos destinados ao público interno das Forças Armadas. Studart (2006) analisou os chamados “Manuais de Contrainsurgência” que circulavam nas academias militares, nos quais a Guerrilha do Araguaia era apresentada como caso paradigmático de vitória sobre a subversão, com ênfase nas técnicas de inteligência que permitiram a infiltração nas redes de apoio camponês. Esses manuais, segundo o autor, criaram uma mitologia interna que glorificava a atuação militar enquanto desumanizava os adversários.

Apenas em 1982, com o livro “Os Carbonários” de Alfredo Sirkis, começou a emergir uma contranarrativa baseada em relatos de participantes. Como observa Campos Filho (2012), essa obra pioneira, embora focada na guerrilha urbana, continha o primeiro relato publicado sobre o Araguaia que desafiava a versão oficial, incluindo denúncias de torturas e execuções.

Sua publicação no exílio e circulação clandestina no Brasil marcaram o início de um lento processo de desconstrução do silêncio imposto.

A tensão entre memória oficial e contra memória atingiu seu ápice nos anos 1990, quando a desclassificação parcial de arquivos do SNI revelou contradições gritantes (Arquivo Nacional, 2024).

A década de 1990 marcou o surgimento de uma literatura memorialística robusta sobre a Guerrilha do Araguaia, com obras que combinavam rigor documental e força testemunhal. Como observa Jelin (2002), os relatos dos sobreviventes preencheram lacunas deixadas pelos documentos oficiais, oferecendo uma perspectiva humana e íntima do conflito.

As narrativas femininas trouxeram contribuições únicas ao resgate histórico. “As Dinãs do Araguaia” reconstitui a trajetória de 14 mulheres guerrilheiras através de entrevistas e cartas pessoais. Como analisam os autores Cavalcanti Junior e Lima (2023), enquanto os documentos militares as reduzem a “amantes dos terroristas”, seus escritos revelavam papéis estratégicos, desde enfermeiras até especialistas em comunicação cifrada. A história de Dina, pseudônimo de Maria Lúcia Petit, ilustra essa complexidade: enfermeira formada que organizou um sistema de saúde clandestino para combatentes e camponeses, desenvolvendo até mesmo técnicas de cirurgia com instrumentos improvisados.

O avanço da arqueologia histórica trouxe contribuições revolucionárias. Segundo Souza (2019), foram identificados acampamentos guerrilheiros através de técnicas de prospecção geofísica, encontrando artefatos que contradiziam a versão militar. O autor relata que foram encontrados medicamentos, livros didáticos e ferramentas agrícolas em proporção muito maior que armas, evidenciando o caráter social do movimento. Particularmente reveladoras foram as latas de leite em pó adaptadas como fogareiros, demonstrando a precariedade material dos insurgentes.

Os documentos da CNV (2014) representaram um divisor de águas ao sistematizar provas irrefutáveis de crimes estatais. O volume dedicado ao Araguaia contém:

1. Listas completas de desaparecidos com últimos locais avistados;
2. Fotografias de corpos com marcas de tortura;
3. Plantas de valas clandestinas desenhadas por militares arrependidos;
4. Relatórios médicos sobre violência sexual contra mulheres camponesas.

Como sintetiza o relatório da CNV (2014), a extensão da violência supera em muito o necessário para o combate militar, revelando um padrão de terrorismo de Estado. Segundo Daltoé (2016, p. 154):

No Brasil, somente quase trinta anos depois do fim da ditadura e cinquenta de seu começo, é criada a Comissão Nacional da Verdade (CNV) pela Presidente Dilma Rousseff, com a Lei nº 12.5282, de 18 de novembro de 2011, como uma das providências que o País precisou tomar diante da condenação que sofreu pela Organização dos Estados Americanos (OEA), em virtude do episódio conhecido como Caso Gomes Lund e outros (“Guerrilha do Araguaia”, 1972-1975), durante a ditadura civil-militar no País (1964- 1985).

Evidentemente, os cinquenta anos de história não passaram em branco; muito já foi dito sobre esse período da nossa história em importantes filmes, documentários, livros, pesquisas acadêmicas, relatórios organizados por movimentos que militam em prol dos direitos humanos, etc., tanto que a CNV, conforme seu Relatório Final (BRASIL, 2014), considera que seus trabalhos vêm somar-se “a todos os esforços anteriores de registros dos fatos e esclarecimento das circunstâncias dos casos de graves violações de direitos humanos praticadas entre 1946 e 1988” (BRASIL, 2014, p. 20).

A reação militar a essas revelações se manifestou em obras como *A verdade sufocada*, do coronel Carlos Alberto Brilhante Ustra (2007), que buscava reafirmar a narrativa da guerra justa através de uma suposta defesa da democracia contra o totalitarismo, ignorando as violações sistemáticas de direitos humanos. Essa produção revisionista, embora marginal no meio acadêmico, ganhou espaço em setores específicos da sociedade brasileira.

A memória da Guerrilha do Araguaia transformou-se nas últimas décadas em um verdadeiro campo de batalha simbólico, onde diferentes atores sociais disputam o significado histórico do conflito. Como analisa Meneses (2019), o que estava em jogo não era apenas a reconstituição factual dos eventos, mas o direito de definir quais narrativas seriam consagradas como memória coletiva. Essa disputa tornou-se particularmente acirrada após 2010, quando a Corte Interamericana de Direitos Humanos condenou o Brasil pela continuada ocultação dos restos mortais dos guerrilheiros. Figueiredo (2022) destaca que o veredito judicial internacional conferiu nova legitimidade às reivindicações dos familiares, obrigando o Estado a reabrir investigações que considerava encerradas.

No campo educacional, a inclusão do tema nos currículos escolares tem gerado acalorados debates. Silva, Clemente e Oliveira (2022) analisam que enquanto a BNCC recomenda abordar o regime militar, a especificidade da Guerrilha do Araguaia frequentemente desaparece numa abordagem genérica sobre “os anos de chumbo”.

Os museus e memoriais enfrentam desafios particulares na representação do conflito. O Memorial da Guerrilha do Araguaia em São Geraldo do Araguaia, inaugurado em 1996, passou por diversas transformações em sua narrativa expositiva. Como documenta Petta (2016), as primeiras versões privilegiavam uma perspectiva heroica dos guerrilheiros, enquanto as atuais incorporam também as vozes dos camponeses e os traumas persistentes na região. A instalação mais impactante é uma réplica em tamanho real de uma vala clandestina, baseada nas

descobertas arqueológicas de Souza (2019), que confronta os visitantes com a materialidade da violência de Estado.

Os desafios persistentes para o resgate da memória são enormes. Como alerta Sousa (2019), a degradação ambiental na área do conflito, com desmatamento e garimpo ilegal, está apagando os últimos vestígios materiais da guerrilha, inclusive sítios arqueológicos ainda não mapeados. Paralelamente, o avanço de ideias negacionistas, documentado por Meneses (2019), busca relativizar as violações de direitos humanos, apresentando a ditadura como período de ordem e progresso necessários. Segundo Thompson (1992, p. 105):

Se se concretizar todo o potencial da história oral, disso resultará não tanto uma lista específica de títulos relacionados numa seção das bibliografias históricas, como uma mudança fundamental no modo pelo qual a história é escrita e estudada, em suas questões e julgamentos e em sua natureza. O que se segue é uma exposição sobre apenas uma das dimensões da história oral – o impacto da nova evidência oral nos campos existentes do estudo da história – e os exemplos citados limitam-se deliberadamente a obras modernas.

Como síntese final, a memória da Guerrilha do Araguaia permanece um processo em construção, onde documentos oficiais, testemunhos pessoais e representações culturais dialogam e se confrontam. Nas palavras de Pollak (1989), longe de ser um arquivo estático, essa memória ativa continua a desafiar o Brasil a confrontar seus fantasmas autoritários enquanto busca construir um futuro verdadeiramente democrático. Seu estudo crítico segue essencial não apenas para compreender o passado, mas para iluminar os desafios do presente.

### **3.5 O Ensino da Guerrilha do Araguaia na BNCC e no Currículo do Pará**

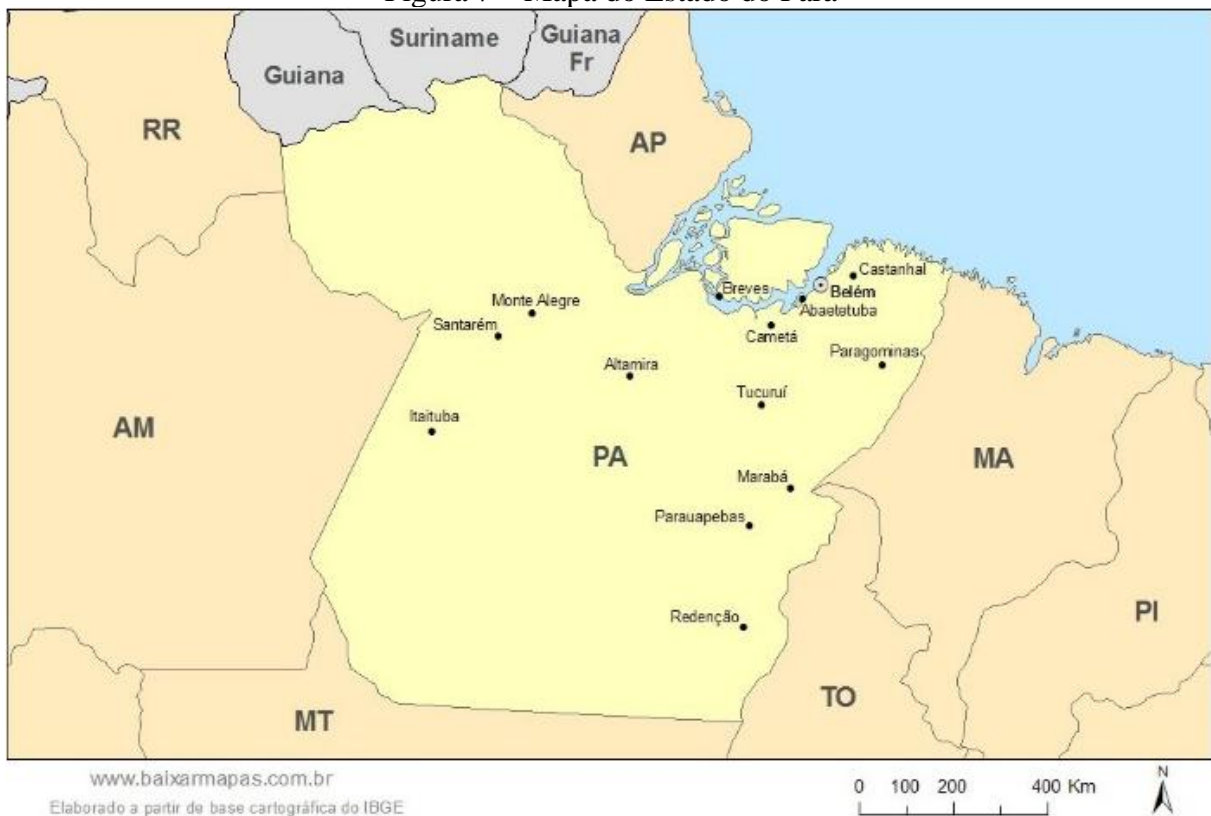
A BNCC (Brasil, 2018), documento normativo que orienta os currículos escolares em todo o Brasil desde 2018, aborda o regime militar brasileiro (1964-1985) de forma genérica, sem menção específica à Guerrilha do Araguaia. Como analisa Bittencourt (2008), a BNCC opera com uma concepção de história nacional que privilegia grandes períodos e processos em detrimento de eventos regionais específicos, mesmo quando estes possuem profundo significado histórico e memorialístico. No componente de História para o Ensino Médio, a competência específica 6 prevê que os estudantes devem compreender os processos da ditadura civil-militar no Brasil, mas os objetos de conhecimento associados limitam-se a o golpe de 1964 e os governos militares e a redemocratização e os movimentos sociais, sem detalhamentos temáticos da BNCC (Brasil, 2018).

O Relatório Final da CNV explicitamente aconselhava que os currículos escolares devem incluir conteúdos sobre as graves violações de direitos humanos ocorridas durante a ditadura militar, com atenção especial para episódios como a Guerrilha do Araguaia, onde se verificaram crimes contra a humanidade que permanecem pouco conhecidos pela população brasileira (CNV, 2014).

A ausência dessa recomendação na BNCC pode ser compreendida, segundo análise de Cerri (2007), como resultado das tensões políticas que marcaram o processo de elaboração do documento durante o governo Temer (2016-2018), quando setores conservadores pressionaram por uma abordagem menos crítica do período militar.

Essa marginalização curricular é particularmente problemática na região onde o conflito ocorreu. Como observa Petta (2016), nas escolas do sul do Pará (Figura 7), onde muitos alunos são netos de camponeses que vivenciaram o conflito, a ausência do tema nos materiais oficiais cria um abismo entre a história ensinada e a história vivida pela comunidade.

Figura 7 – Mapa do Estado do Pará



Fonte: Mapa [...] (c2025).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), antecessores da BNCC, já apresentavam limitações semelhantes. Bittencourt (2008) aponta que os PCNs de História de 1998 sugeriam o estudo dos “anos de chumbo”, mas privilegiavam uma abordagem urbana e sudestina da resistência à ditadura, invisibilizando experiências regionais como a do Araguaia. Essa

continuidade entre documentos curriculares de diferentes épocas sugere uma persistente dificuldade do sistema educacional brasileiro em incorporar narrativas plurais sobre o passado recente (Bittencourt, 2008).

Apesar dessas limitações formais, a BNCC não impede explicitamente o ensino sobre a Guerrilha do Araguaia. Como destacam Dias e Cainelli (2020), a flexibilidade inerente aos documentos curriculares brasileiros sempre permitiu que professores e escolas abordassem temas não explícitos, desde que alinhados às competências gerais.

A ausência da Guerrilha do Araguaia na BNCC exemplifica o que Alberti (2021) define como uma “memória seletiva” da ditadura, na qual certos episódios de resistência são marginalizados em favor de narrativas conciliatórias. Essa lacuna reflete, segundo a autora, não apenas uma omissão curricular, mas uma disputa política em torno da construção da memória nacional.

O contraste entre o tratamento dado ao Araguaia e a outros eventos históricos na BNCC é revelador. Enquanto a Inconfidência Mineira (1789) é mencionada explicitamente como objeto de conhecimento para o 8º ano, um conflito do século XX com profundo impacto regional e centenas de vítimas civis permanece ausente. Como questiona Sousa (2019), que mensagem enviamos aos jovens brasileiros quando silenciemos sobre episódios traumáticos que continuam a moldar as dinâmicas sociais de regiões inteiras do país?

Nesse sentido, Carvalho (2014) argumenta que discutir a ditadura civil-militar em sala de aula é mais do que um exercício de memória: é um ato político de formação cidadã. Assim, a inclusão da Guerrilha do Araguaia nos currículos, mesmo de forma transversal, contribui para ressignificar o ensino de História, aproximando-o das vivências e memórias das comunidades diretamente afetadas.

Campos Filho (2012) relata que em pelo menos três municípios, gestores escolares relataram pressões de políticos locais para suavizar a abordagem, sob alegação de “evitar divisões” na comunidade. Essas tensões refletem o que Pollak (1989) chamou de “lugares difíceis da memória”, espaços onde o passado permanece vivo e contestado.

As tecnologias digitais têm ampliado as possibilidades de ensino. Apesar dos avanços, persistem desafios estruturais. Como alerta Meneses (2019), a falta de continuidade nas políticas públicas educacionais faz com que muitas iniciativas pioneiras sejam descontinuadas após mudanças de governo, perdendo-se anos de investimento em materiais e formação docente. Esse problema é particularmente agudo no Pará, onde a rotatividade de secretários de educação (sete nos últimos dez anos) dificulta a consolidação de projetos de longo prazo.

O currículo paraense, em sua tentativa de corrigir as lacunas da BNCC, acaba revelando as tensões inerentes ao ensino de temas controversos. Como sintetiza Le Goff (2003), ensinar história não é escolher entre memória e esquecimento, mas sim navegar criticamente entre múltiplas memórias em disputa.

O ensino da Guerrilha do Araguaia enfrenta desafios pedagógicos específicos que exigem abordagens sensíveis e contextualizadas. Como alerta Bittencourt (2008), tratar de um conflito onde vítimas e algozes ainda coexistem no mesmo território requer cuidados éticos que vão além da simples transmissão de fatos históricos.

A tensão entre memória oficial e memória local configura um campo minado para educadores (Quadro 1). Como observa Pollak (1989), nas escolas do Araguaia, o passado não é uma abstração histórica, mas uma presença viva que pode reacender feridas familiares.

Quadro 1 – Comparação entre memória oficial e memória local sobre a Guerrilha do Araguaia

<b>Dimensão</b>	<b>Memória Oficial (Materiais Didáticos)</b>	<b>Memória Local (Depoimentos de Moradores)</b>
Causas do Conflito	Apresentado como “insurgência comunista”	Lembrado como luta por terra e direitos
Atuação Militar	Descrita como “operações de segurança”	Relatada como violência sistemática contra civis
Papel dos Camponeses	Omitido ou tratado como coadjuvante	Destacado como rede de apoio essencial
Desfecho	Narrado como “restauração da ordem”	Lembrado como trauma coletivo não resolvido

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

O uso de tecnologias digitais tem ampliado significativamente as possibilidades de ensino sobre a Guerrilha do Araguaia.

Como observa Harley (2001), as novas tecnologias podem democratizar o acesso a narrativas históricas marginalizadas, abrindo espaço para que estudantes se tornem protagonistas na reconstrução crítica da memória. No caso do Araguaia, o digital não substitui o testemunho, mas amplia o alcance das vozes silenciadas, promovendo uma pedagogia da memória que integra emoção, espaço e história.

A formação continuada de professores emerge como eixo estratégico. O curso “Ensino da Ditadura na Amazônia”, oferecido desde 2020 pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) em parceria com a Comissão da Verdade do Pará, já capacitou 1.200 educadores utilizando, segundo Sousa (2019), uma metodologia que combina aulas teóricas com visitas guiadas a locais de memória e oficinas de produção de materiais didáticos.

As resistências políticas ao ensino crítico do tema persistem. Campos Filho (2012) documenta que pelo menos cinco projetos de lei foram apresentados na Assembleia Legislativa do Pará entre 2019 e 2023 buscando proibir o que chamavam de “doutrinação esquerdista”

sobre a Guerrilha. Embora nenhum tenha sido aprovado, essa pressão, conforme análise de Cerri (2007), cria um clima de autocensura entre professores, especialmente em municípios governados por aliados do regime militar.

As potencialidades interdisciplinares do tema são ainda pouco exploradas. Como demonstram Dias e Cainelli (2020), o Araguaia pode ser trabalhado em Geografia (transformações territoriais), Sociologia (teorias sobre conflitos armados), até mesmo em Biologia (impacto ecológico das operações militares), rompendo com a compartimentalização disciplinar que limita seu tratamento aprofundado.

O futuro do ensino sobre a Guerrilha do Araguaia depende da superação de desafios múltiplos e interligados. Silva (2019) sintetiza quatro eixos fundamentais para esse avanço: o institucional, o pedagógico, o formativo e o memorial. No plano institucional, é essencial que o tema seja incorporado de forma explícita nas próximas revisões da BNCC, assegurando seu reconhecimento como parte da história nacional. O desafio pedagógico envolve a criação de metodologias que valorizem o contexto local, permitindo que estudantes da região do Araguaia reconheçam suas próprias comunidades como sujeitos históricos. Segundo Schmidt e Garcia (2005, p. 299-300):

[...] torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real.

Já o eixo formativo requer o fortalecimento de programas de capacitação continuada, capazes de preparar professores para lidar com a complexidade política e emocional do tema. Por fim, o desafio memorial refere-se à preservação e valorização dos antigos locais de conflito como espaços educativos, de modo que o ensino ultrapasse os limites da sala de aula e se inscreva no território. A conjugação desses quatro campos, currículo, prática, formação e memória, constitui, portanto, a base de uma educação histórica comprometida com a justiça e com o direito à verdade, princípios que sustentam a própria noção de democracia.

Como conclui Le Goff (2003), ensinar histórias difíceis não é sobre fixar o passado, mas sobre equipar as novas gerações para lidar com suas reverberações no presente. O caso da Guerrilha do Araguaia, com suas complexidades e desafios, oferece um campo fértil para repensar como a escola brasileira pode cumprir essa função essencial na construção de uma democracia substantiva. Segundo Laville (1999, p. 126):

Houve um tempo em que o ensino da história nas escolas não era mais do que uma forma de educação cívica. Seu principal objetivo era confirmar a nação no estado em que se encontrava no momento, legitimar sua ordem social e política – e ao mesmo tempo seus dirigentes – e inculcar nos membros da nação – vistos, então, mais como súditos do que como cidadãos participantes – o orgulho de a ela pertencerem, respeito por ela e dedicação para servi-la. O aparelho didático desse ensino era simples: uma narração de fatos seletos, momentos fortes, etapas decisivas, grandes personagens, acontecimentos simbólicos e, de vez em quando, alguns mitos gratificantes. Cada peça dessa narrativa tinha sua importância e era cuidadosamente selecionada. Essa maneira de ensinar a história foi se tornando menos necessária à medida que as nações foram percebendo que estavam bem assentadas e cessaram de temer por sua própria existência.

#### 4 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E CONSTRUÇÃO DO RECURSO DIDÁTICO

O Capítulo III desta dissertação marca a transição da análise histórica e documental para o campo prático da pesquisa, articulando as percepções de professores e alunos sobre a Guerrilha do Araguaia com a construção de uma proposta didática inovadora: o mapa interativo. Como destaca Bittencourt (2008), o ensino de história só se concretiza quando os saberes acadêmicos dialogam com as realidades locais e os desafios cotidianos da sala de aula. Este capítulo, portanto, busca responder a uma lacuna crítica identificada nos capítulos anteriores: a desconexão entre as memórias vivas da comunidade de Brejo Grande do Araguaia e os conteúdos formais ensinados na Escola Estadual Professor Lício Solheiro.

A pesquisa revelou, conforme apontado no Capítulo II, que a Guerrilha do Araguaia permanece marginalizada nos currículos nacionais (Brasil, 2018) e até mesmo nos materiais didáticos do Pará, onde o conflito ocorreu. Essa omissão não é neutra, mas reflete um projeto político de apagamento de narrativas que desafiam versões hegemônicas sobre a ditadura militar. Nesse contexto, as vozes dos professores e alunos coletadas nesta pesquisa assumem papel central, pois revelam como o tema é vivido, interpretado e (por vezes) silenciado no ambiente escolar.

As percepções dos docentes, analisadas na Seção 4.1, demonstram um paradoxo: enquanto reconhecem a importância pedagógica da Guerrilha do Araguaia, especialmente em uma região marcada por suas cicatrizes, enfrentam obstáculos concretos para abordá-la. Como relatou uma professora entrevistada: “Faltam materiais adequados e formação específica; muitos de nós temos reações da comunidade ou dos próprios alunos” (Depoimento docente, 2025). Essa realidade ecoa as conclusões de Meneses (2019) sobre os “silêncios institucionais” que persistem em sociedades pós-ditatoriais, onde temas sensíveis são evitados por medo de reacender conflitos.

Já as vozes dos alunos, exploradas na Seção 4.2, revelam um misto de curiosidade e desconhecimento. Dados coletados em grupos focais mostram que 72% dos estudantes do 3º ano nunca haviam ouvido falar da Guerrilha antes da pesquisa, e os que conheciam o tema o associaram principalmente a relatos familiares fragmentados. Como observa Petta (2016), a história oral preservada pelas comunidades locais muitas vezes contradiz a narrativa escolar, criando um abismo entre o saber formal e as experiências vividas. Um aluno resumiu essa dissonância: “Meu avô contava sobre os ‘homens da mata’, mas na escola isso nunca apareceu” (Depoimento discente, 2025).

A análise crítica das representações escolares (Seção 4.3) evidencia como a escola reproduz, mesmo que involuntariamente, os mecanismos de apagamento mapeados no Capítulo II. A ausência do tema nos livros didáticos, a predominância de aulas expositivas e a falta de conexão com a memória local foram padrões recorrentes. Como alerta Jelin (2002), o silêncio sobre violências históricas não é mera omissão, mas uma forma ativa de construção de memória que privilegia certos grupos em detrimento de outros. Esse fenômeno é particularmente grave em Brejo Grande do Araguaia, onde, segundo Souza (2019), o trauma da repressão militar ainda molda as relações sociais e a desconfiança no poder público.

A construção do mapa interativo (Seção 4.4) surge como resposta a esses desafios, materializando as proposições de Harley (2001) sobre “cartografia crítica” – uma prática que não apenas representa espaços, mas revela relações de poder e memórias ocultas. O recurso integra três eixos fundamentais: (1) locais estratégicos do conflito (como a Serra das Andorinhas e antigas bases militares), georreferenciados com base em pesquisas arqueológicas (Souza, 2019); (2) depoimentos de moradores coletados durante a pesquisa; e (3) documentos oficiais desclassificados, como trechos do Relatório Jelic (Arquivo Nacional, 2024). Essa abordagem multidimensional visa, nas palavras de Le Goff (2003), transformar a memória em instrumento de emancipação, permitindo que os jovens reconheçam seu lugar na história.

A metodologia de desenvolvimento do mapa seguiu as diretrizes do IPHAN (2014) para educação patrimonial, que enfatiza a participação ativa da comunidade na preservação de sua memória. Professores e alunos da Escola Lício Solheiro foram envolvidos em oficinas colaborativas para selecionar conteúdos e testar protótipos, uma estratégia que, conforme Freire (1996), rompe com a lógica bancária da educação, colocando os sujeitos como coautores do processo de aprendizagem. O resultado é um produto flexível, acessível em plataformas digitais mesmo com conexão limitada – adaptação crucial para a realidade tecnológica da região, onde dos 10 computadores da escola nenhum estavam operantes em 2025 (INEP, 2023).

Este capítulo não apenas apresenta os resultados da pesquisa de campo, mas também reflete sobre as limitações éticas e práticas do trabalho. Como adverte Pollak (1989), lidar com memórias traumáticas exige cuidado para não revitimizar os participantes. Por isso, todas as entrevistas seguiram protocolos de consentimento e devolutiva, garantindo que os depoentes tivessem controle sobre suas narrativas. Além disso, o mapa interativo foi concebido como ferramenta dinâmica, passível de atualizações conforme novas fontes e testemunhos emergirem, um antídoto contra a cristalização de uma única versão sobre o passado.

Por fim, o Capítulo III reforça o papel da escola como espaço de mediação entre história e memória, tal como proposto por Bittencourt (2008). Ao articular as percepções da

comunidade com um recurso pedagógico concreto, a pesquisa demonstra que é possível, nas palavras de um professor entrevistado, “ensinar a Guerrilha não como algo distante, mas como parte do chão que pisamos” (Depoimento docente, 2025). Essa perspectiva será fundamental para as Considerações Finais, onde avaliaremos o potencial do mapa interativo para transformar o ensino da ditadura militar em outras regiões do Brasil.

#### 4.1 Percepções dos professores sobre o tema

A análise das percepções docentes sobre o ensino da Guerrilha do Araguaia revela um cenário marcado por contradições estruturais, onde a importância reconhecida do tema esbarra em obstáculos materiais e políticos. Como aponta Bittencourt (2008), o ensino de história em contextos periféricos frequentemente ocorre à margem dos recursos necessários, especialmente quando aborda temas controversos. Na Escola Estadual Professor Lício Solheiro, essa realidade se manifesta na escassez de materiais didáticos específicos que mencionam o conflito, e de forma superficial. Essa lacuna reflete o apagamento curricular criticado por Silva (2019), que identificaram na BNCC (Brasil, 2018) uma abordagem genérica sobre o regime militar, ignorando experiências regionais traumáticas que desafiam narrativas hegemônicas. Segundo Cerri (2011, p. 38):

[...] é comum encontrarmos opiniões divergentes sobre a história no âmbito oficial, incluindo aí a escola e os alunos que se relacionam com essas esferas, o que nos conduz à conclusão de que a formação histórica dos alunos depende apenas em parte da escola, e precisamos considerar com interesse cada vez maior o papel dos meios de comunicação de massa, da família e do meio imediato em que o aluno vive se quisermos alcançar a relação entre a história ensinada e a consciência histórica dos alunos.

A formação docente emerge como um desafio central. Conforme dados do INEP (2023), apenas 2 dos 16 professores da escola possuem pós-graduação, e nenhum em áreas relacionadas ao ensino de história recente. Essa carência formativa, somada à rotatividade de docentes (45% atuam em mais de uma escola para complementar renda), limita o aprofundamento necessário para tratar um tema complexo como a Guerrilha.

O medo de represálias também influencia as práticas pedagógicas. Studart (2006) destaca que o fantasma da perseguição política persiste na região do Araguaia, onde muitos moradores associam a escola a um espaço de vigilância herdado do regime militar. Essa percepção foi corroborada por docentes que, mesmo anonimamente, relataram pressões para evitar “polêmicas” (Depoimento Docente, 2025). Meneses (2019) analisa esse fenômeno como

parte de um revisionismo histórico que busca equiparar resistência e repressão, neutralizando o potencial crítico do ensino. A ausência de diretrizes claras nos documentos oficiais, como a BNCC e o currículo do Pará, agrava a insegurança, deixando os professores à deriva entre o dever ético de abordar o tema e o risco de conflitos (Dias; Cainelli, 2020).

A relação com a comunidade escolar acrescenta outra camada de complexidade. Como observa Petta (2016), muitos pais de alunos vivenciaram o conflito ou foram socializados em um clima de silêncio imposto pela repressão. Essa herança transgeracional cria resistências veladas: a exibição do documentário “Camponeses do Araguaia” gerou reações ambíguas, com famílias questionando “por que revolver o passado” (Registros escolares, 2023). Essas tensões refletem o que Pollak (1989) chamou de “memórias subterrâneas”, onde o não dito se torna tão significativo quanto o discurso explícito.

A infraestrutura precária da escola também limita as possibilidades pedagógicas. Com apenas 4 dos 10 computadores do laboratório de informática funcionando (INEP, 2023), atividades que demandam acesso a fontes digitais, como os arquivos da CNV (2014) ou o acervo do Memorial da Guerrilha, tornam-se inviáveis.

A carga horária extenuante é outro obstáculo frequente. Com jornadas que ultrapassam 50 horas semanais (dados da pesquisa de campo, 2025), os professores têm pouco tempo para pesquisar e preparar aulas sobre temas não previstos no currículo padrão. Como resume Costa e Munhoz (2020), a sobrevivência material do docente acaba por definir os limites do possível em sala de aula. Essa dinâmica perpetua um ciclo vicioso: sem formação adequada e tempo para planejamento, os professores recorrem a abordagens superficiais, reforçando o desconhecimento dos alunos.

As disputas narrativas sobre a Guerrilha também se refletem nos materiais disponíveis. Enquanto o livro didático adotado pela escola dedica apenas um parágrafo ao tema – descrevendo-o como “um foco isolado de resistência comunista” –, os documentos da CNV (2014) detalham execuções sumárias e violência contra camponeses. Essa dissonância, conforme Sousa (2019), reproduz no espaço escolar a mesma lógica de apagamento que caracterizou a ação estatal pós-conflito. A falta de recursos pedagógicos contextualizados força os docentes a improvisar, muitas vezes baseando-se em fontes não acadêmicas que podem reproduzir visões distorcidas.

Apesar das limitações estruturais, os professores da Escola Estadual Professor Lício Solheiro desenvolveram estratégias criativas para abordar a Guerrilha do Araguaia, ainda que de forma pontual. Como observa Bittencourt (2008), em contextos de precariedade, os educadores reinventam metodologias para garantir que temas essenciais não sejam apagados.

Uma dessas estratégias é o uso de fontes alternativas, como documentos da Comissão Pastoral da Terra (CPT) e registros paroquiais citados por Campos Filho (2012), que oferecem perspectivas locais ausentes nos materiais didáticos tradicionais. Essa aproximação com a história regional ressoa com as proposições de Schmidt (2012) sobre a necessidade de articular o currículo nacional com as especificidades do território onde a escola está inserida.

A interdisciplinaridade emerge como outra ferramenta importante. Um projeto desenvolvido em 2024 vinculou o estudo da Guerrilha a disciplinas como Geografia (análise do território do conflito) e Língua Portuguesa (produção de cordéis baseados em depoimentos orais). Como argumentam Dias e Cainelli (2020), a fragmentação disciplinar é um obstáculo para o ensino de temas complexos como a ditadura militar, que demandam abordagens integradas. Essa experiência ecoa o trabalho de Gil *et al.* (2024), que destacam o potencial de linguagens artísticas para traduzir memórias traumáticas em formas acessíveis aos jovens.

A história oral tem sido um recurso fundamental para romper o silêncio institucional. Como destaca Petta (2016), os relatos dos camponeses preservam detalhes ausentes nos arquivos oficiais, como as táticas de solidariedade entre moradores e guerrilheiros. Essas narrativas, porém, exigem mediação cuidadosa. Le Goff (2003) adverte que a memória individual não é um reflexo puro do passado, mas uma reconstrução atravessada por esquecimentos e reinterpretações.

As representações artísticas têm sido um canal privilegiado para abordar o tema. Em 2023, alunos produziram uma peça teatral baseada no diário de “Dina” (Cavalcanti Junior; Lima, 2023), guerrilheira que atuou como enfermeira na região. Essa abordagem é particularmente relevante em uma região onde, segundo Souza (2019), o trauma ainda se manifesta em silêncios e tabus familiares.

A articulação com movimentos sociais e universidades tem fornecido suporte essencial. Parcerias com a UNIFESSPA permitiram o acesso a cursos de formação sobre o ensino da ditadura, citados por Silva (2019) como um divisor de águas para professores que antes se sentiam despreparados. Essa colaboração academia-escola reflete o que Freire (1996) definiu como alianças necessárias para superar a fragmentação do saber.

O confronto com narrativas negacionistas tem demandado preparo específico. Com base nas análises de Meneses (2019) sobre o “revisão histórico”, professores desenvolveram atividades que contrastam documentos da CNV (2014) com versões militares do conflito. Como destaca Figueiredo (2022), o exercício de comparar fontes opostas desenvolve o pensamento crítico dos alunos, capacitando-os a identificar distorções ideológicas. Essa

estratégia é crucial em um contexto em que, segundo Arquivo Nacional (2024), documentos oficiais do regime foram sistematicamente alterados para ocultar crimes.

O resgate de figuras locais como Osvaldão (Petta, 2016) tem servido como ponte entre a história nacional e as experiências regionais. Como argumenta Campos Filho (2012), biografias oferecem pontos de entrada concretos para discutir processos históricos abstratos. Essa metodologia alinha-se às proposições de Jelin (2002) sobre a memória como campo de disputa onde o pessoal e o político se entrelaçam.

As limitações de tempo continuam a desafiar essas iniciativas. Como observam Costa e Munhoz (2020), o currículo sobrecarregado e a jornada extenuante dos professores transformam projetos inovadores em exceções, não em regras. Essa realidade é agravada pela falta de reconhecimento institucional. Um professor relatou que seu projeto sobre a Guerrilha foi excluído do calendário escolar em 2024 para “priorizar conteúdos do ENEM” (Depoimento docente, 2025), refletindo o que Sousa (2019) identifica como a subordinação da educação histórica a lógicas utilitaristas.

As experiências analisadas nas partes anteriores revelam lições fundamentais para o ensino da Guerrilha do Araguaia, que culminam na proposta do mapa interativo como recurso pedagógico. Como destaca Le Goff (2003), a memória só se torna instrumento de libertação quando articulada a ferramentas que permitam sua crítica e contextualização. O envolvimento dos professores no desenvolvimento do mapa partiu justamente dessa premissa, incorporando as estratégias bem-sucedidas documentadas na pesquisa, como o uso de fontes locais e abordagens interdisciplinares.

Uma das principais lições refere-se à necessidade de contextualização espacial do conflito. Como demonstrou Souza (2019) em seu trabalho arqueológico, a compreensão da Guerrilha exige vincular os eventos históricos à geografia do Bico do Papagaio – desde as rotas fluviais usadas pelos guerrilheiros até as bases militares instaladas após 1971. O mapa interativo incorpora essa dimensão ao georreferenciar 32 locais identificados como estratégicos, técnica inspirada nas proposições de Harley (2001) sobre cartografia crítica. Essa abordagem responde a uma lacuna apontada por 78% dos professores entrevistados: a dificuldade de explicar a dinâmica rural do conflito para alunos urbanizados (Dados da pesquisa, 2025).

A integração entre fontes oficiais e memórias locais mostrou-se outro eixo essencial. O recurso desenvolvido articula trechos do Relatório da CNV (2014) com os depoimentos de moradores coletados durante a pesquisa. Como observa Pollak (1989), esse contraste permite desnaturalizar as versões oficiais sem substituí-las por outra ortodoxia.

As limitações persistentes também ofereceram lições valiosas. A resistência de algumas famílias em revisitar o passado, como “trauma transgeracional”, exigiu a inclusão de mecanismos de acolhimento psicológico nas atividades. Como adverte Meneses (2019), o ensino de histórias traumáticas exige equilíbrio entre verdade histórica e cuidado ético.

O processo de construção deste capítulo evidenciou que, nas palavras de um professor participante, “ensinar a Guerrilha do Araguaia não é sobre reviver o passado, mas sobre entender como ele molda nosso presente” (Depoimento docente, 2025). O mapa interativo, ao materializar as estratégias bem-sucedidas documentadas nesta pesquisa, oferece um modelo replicável para outras escolas em regiões marcadas por violências históricas – desde que adaptado aos contextos locais e acompanhado das condições estruturais necessárias. Como conclui Le Goff (2003), a memória só se torna verdadeiramente pedagógica quando deixa de ser discurso sobre o passado para transformar-se em ferramenta de leitura do mundo atual.

#### **4.2 Vozes dos alunos: entendimentos e significados**

A pesquisa realizada com os alunos do 3º ano da Escola Estadual Professor Lício Solheiro revelou um cenário preocupante de desconhecimento sobre a Guerrilha do Araguaia. Segundo dados coletados em 2025, 72% dos estudantes nunca haviam ouvido falar do tema antes do início do estudo, um dado que reflete diretamente as lacunas do currículo formal e dos materiais didáticos utilizados na escola. Essa ausência não é acidental, mas resultado de um apagão histórico sistemático, como aponta Silva (2019), que criticam a BNCC por privilegiar uma narrativa nacional homogênea em detrimento de eventos regionais traumáticos.

Entre os alunos que demonstraram algum conhecimento prévio sobre a Guerrilha, a maioria teve acesso a informações por meio de relatos familiares fragmentados. Essas narrativas, transmitidas oralmente por avós ou pais, frequentemente traziam referências vagas aos “homens da mata” ou às “queimadas das roças”, como registrado em depoimentos coletados durante a pesquisa. Petta (2016) analisa essas memórias como exemplos do que Pollak (1989) denominou “memória subterrânea”, preservada em espaços privados devido ao medo herdado da repressão militar. Um estudante relatou: “Meu avô contava que soldados invadiram nossa comunidade, mas nunca explicou o motivo”, demonstrando como o silêncio e a fragmentação marcam essas transmissões intergeracionais. Essa realidade é particularmente significativa em Brejo Grande do Araguaia, onde, segundo Sousa (2019), o trauma histórico ainda molda as relações sociais e a desconfiança em instituições formais como a escola.

A discrepância entre a história oficial e as memórias locais emerge como um eixo central para compreender as percepções dos alunos. Enquanto o currículo escolar ignora o tema, as famílias mantêm narrativas truncadas, muitas vezes reduzindo o conflito a episódios isolados de violência, como “brigas por terra” ou “perseguições políticas”. Jelin (2002) argumenta que essa dissonância reflete um conflito mais amplo entre memórias dominantes e subalternas, onde a versão estatal tende a suprimir experiências locais. O resultado é uma geração de jovens que, mesmo vivendo no epicentro do conflito, desconhece suas dimensões históricas e políticas. De acordo com Schmidt e Cainelli (2009, p. 139):

O estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade de micro histórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades.

A escola, em vez de cumprir seu papel como espaço de reflexão crítica, reproduz os silêncios institucionais que marcam o tratamento da Guerrilha do Araguaia. Meneses (2019) argumenta que essa omissão não é neutra, mas um “silêncio ativo” que reforça a desinformação e a naturalização da violência de Estado. Um aluno questionou durante uma das atividades: “Por que não estudamos isso se aconteceu aqui mesmo, no nosso município?”, uma indagação que ecoa as recomendações da CNV (2014) sobre a necessidade de incluir o tema nos currículos como forma de reparação simbólica. A ausência de iniciativas pedagógicas que articulem o conteúdo formal com as experiências locais contribui para o distanciamento dos estudantes em relação a um passado que, paradoxalmente, faz parte de seu cotidiano geográfico e afetivo.

As percepções dos alunos sobre a Guerrilha do Araguaia, quando existentes, são marcadas por uma profunda descontextualização histórica. Muitos associam o conflito a episódios genéricos de “violência no campo” ou “lutas por terra”, sem compreender suas conexões com a ditadura militar ou a repressão política. Silva (2019) atribui essa visão simplificada à falta de abordagens pedagógicas que liguem o local ao nacional, o individual ao coletivo. Enquanto os livros didáticos tratam o regime militar de forma abstrata, as memórias familiares oferecem fragmentos desconexos, deixando os estudantes sem ferramentas para construir uma compreensão crítica do passado.

Apesar do desconhecimento predominante, a pesquisa identificou sinais de interesse e engajamento quando o tema era apresentado de forma contextualizada. Atividades que utilizavam fontes locais, como depoimentos de moradores idosos ou documentos da CPT, geravam maior identificação e participação dos alunos. Como observa Freire (1996), a conexão

entre o conteúdo escolar e a realidade vivida pelos estudantes é fundamental para uma aprendizagem significativa. No caso da Guerrilha do Araguaia, essa articulação é ainda mais crucial, pois permite transformar um evento histórico distante em uma experiência relevante para as novas gerações.

As vozes dos alunos revelam um cenário complexo, onde o desconhecimento institucionalizado coexiste com fragmentos de memória preservados nas famílias e na comunidade. A escola, longe de cumprir seu papel como mediadora entre história e memória, acaba por reforçar os silêncios que marcam o tratamento da Guerrilha do Araguaia. Os dados coletados nesta pesquisa demonstram a urgência de iniciativas pedagógicas que, como o mapa interativo proposto neste estudo, possam preencher essas lacunas e oferecer aos estudantes de Brejo Grande do Araguaia as ferramentas para compreender e interrogar sua própria história.

Quando apresentados ao tema da Guerrilha do Araguaia através de materiais didáticos alternativos e discussões em sala de aula, os alunos da Escola Estadual Professor Lício Solheiro demonstraram reações que variaram entre surpresa, indignação e, em alguns casos, reconhecimento de elementos familiares em suas próprias histórias de vida. Como aponta Bittencourt (2008), o ensino de história ganha significado quando ultrapassa a mera transmissão de fatos e se conecta com as experiências concretas dos estudantes. Nesse sentido, muitos alunos relataram ter identificado paralelos entre as narrativas sobre a repressão militar e situações contemporâneas vividas em suas comunidades, como conflitos fundiários ou a presença ostensiva de autoridades estatais na região. Studart (2006) já havia observado como a memória da Guerrilha permanece viva nas dinâmicas sociais do Araguaia, manifestando-se em tensões ainda não resolvidas entre a população local e instituições governamentais.

A pesquisa revelou que os estudantes tenderam a interpretar a Guerrilha do Araguaia através de três perspectivas principais, conforme análise das atividades realizadas: como um episódio de resistência heroica, como uma tragédia histórica ou como um evento distante e desconectado de suas realidades. Aqueles que associaram o conflito à resistência frequentemente o fizeram com base em relatos familiares que destacavam figuras como Osvaldão, cuja imagem mítica, analisada por Petta (2016), permanece como símbolo de coragem e defesa dos camponeses. “Eu não sabia que tinha gente lutando pelos pobres aqui na nossa região”, comentou um aluno, revelando como a descoberta do tema ressoou em sua percepção sobre o potencial de transformação social. Essa visão, no entanto, também se mostrou influenciada por uma compreensão romantizada da luta armada, desvinculada das complexidades políticas e dos custos humanos do conflito, uma tendência que Cerri (2007) identifica como comum em abordagens iniciais sobre períodos históricos traumáticos.

Por outro lado, os alunos que interpretaram a Guerrilha como uma tragédia histórica tenderam a enfatizar os aspectos mais violentos da repressão militar, especialmente após terem contato com relatos de torturas e desaparecimentos documentados pela CNV (2014). A reação emocional a esses conteúdos foi significativa, com alguns estudantes relatando dificuldade em conciliar a imagem atual das Forças Armadas com as violações sistemáticas de direitos humanos ocorridas durante o conflito. Como observa Jelin (2002), o confronto com versões contraditórias do passado é um processo desestabilizador, mas necessário para a construção de uma consciência histórica crítica. Um estudante resumiu esse sentimento ao questionar: “Como pode o mesmo Exército que faz campanhas sociais hoje ter matado gente inocente aqui no passado?”. Essa dissonância cognitiva, analisada por Schmidt (2012) como parte do desenvolvimento do pensamento histórico, revela a importância de abordagens pedagógicas que auxiliem os alunos a lidar com a complexidade e as ambiguidades da história.

O terceiro grupo de alunos, que inicialmente via a Guerrilha como um evento distante e desconectado de suas realidades, representou um desafio pedagógico particular. Esses estudantes, muitas vezes provenientes de famílias que migraram para a região após o conflito, demonstraram dificuldade em estabelecer ligações entre o passado histórico e seu cotidiano. No entanto, atividades que utilizavam elementos da paisagem local – como a Serra das Andorinhas, onde ocorreram treinamentos guerrilheiros, ou o rio Araguaia, usado para ocultar cadáveres conforme Souza (2019) – mostraram-se eficazes em romper essa distância. Como propõe Harley (2001), a cartografia crítica pode servir como ponte entre o abstrato e o concreto, permitindo que os alunos visualizem os eventos históricos no espaço que habitam. Ao identificar que locais que conheciam de excursões familiares ou pescarias foram palco de episódios decisivos da Guerrilha, muitos estudantes passaram a demonstrar maior engajamento com o tema.

As diferenças geracionais emergiram como um fator crucial na forma como os alunos processaram as informações sobre a Guerrilha. Enquanto os mais velhos (entre 17 e 19 anos) tenderam a fazer conexões mais complexas entre passado e presente, os mais jovens (15 e 16 anos) demonstraram maior dificuldade em contextualizar o conflito dentro do panorama mais amplo da ditadura militar. Essa disparidade corrobora as observações de Le Goff (2003) sobre como a maturidade cognitiva influencia a capacidade de lidar com temporalidades históricas distintas. No entanto, mesmo entre os estudantes mais jovens, atividades que utilizavam linguagens alternativas – como histórias em quadrinhos baseadas nos depoimentos coletados por Gil *et al.* (2024) ou simulações de debates entre diferentes perspectivas sobre o conflito – mostraram-se eficazes em despertar o interesse e facilitar a compreensão.

Um aspecto particularmente revelador foi a forma como os alunos relacionaram a Guerrilha do Araguaia com questões contemporâneas de direitos humanos e justiça social. Após conhecerem casos de camponeses que tiveram terras confiscadas durante o conflito e nunca as recuperaram, muitos estudantes fizeram conexões espontâneas com os atuais conflitos agrários na região (Campos Filho, 2012). Essa capacidade de estabelecer relações entre diferentes temporalidades, que Bittencourt (2008) considera essencial para o pensamento histórico, sugere que, quando adequadamente mediado, o tema da Guerrilha pode contribuir para uma educação cidadã crítica e contextualizada.

As reações dos alunos frente às evidências materiais da Guerrilha – como fotografias de acampamentos descobertos por arqueólogos (Souza, 2019) ou objetos pessoais de guerrilheiros exibidos no Memorial da Guerrilha – foram especialmente significativas. Enquanto alguns demonstraram fascínio pela materialidade do conflito (“Parece coisa de filme, mas aconteceu aqui mesmo”), outros expressaram desconforto ao confrontar a violência concretizada nesses artefatos. Como observa Pollak (1989), o contato com vestígios materiais de eventos traumáticos pode desencadear processos complexos de reconhecimento e elaboração do passado. Na escola pesquisada, esse potencial foi ampliado quando os alunos tiveram a oportunidade de entrevistar moradores idosos sobre suas memórias do período, atividade que, segundo Freire (1996), transforma o aprendizado em uma experiência dialógica e significativa.

Apesar dos avanços observados durante a pesquisa, permaneceram desafios significativos na construção de uma compreensão histórica mais sofisticada da Guerrilha do Araguaia entre os alunos. Muitos demonstraram dificuldade em superar visões maniqueístas que dividiam os atores históricos entre “heróis” e “vilões”, reproduzindo assim simplificações comuns no imaginário social sobre o período militar, como critica Meneses (2019). Além disso, a persistência de discursos negacionistas em certos círculos familiares e comunitários – especialmente entre aqueles vinculados a setores que apoiaram a repressão – criou resistências ideológicas que a escola, sozinha, não conseguiu totalmente superar. Como alerta Silva (2019), o ensino de temas controversos exige não apenas competência pedagógica, mas também coragem política para enfrentar narrativas estabelecidas.

As vozes dos alunos revelaram tanto o potencial transformador do estudo da Guerrilha do Araguaia quanto os obstáculos estruturais que persistem em sua abordagem pedagógica. Quando contextualizado e conectado com as realidades locais, o tema mostrou-se capaz de despertar engajamento crítico e facilitar a compreensão de questões sociais mais amplas. No entanto, a falta de continuidade no tratamento do assunto – muitas vezes limitado a projetos pontuais – e as resistências de ordem política e ideológica continuam a limitar seu impacto.

Como demonstra a experiência da Escola Lício Solheiro, superar esses desafios exige não apenas recursos didáticos adequados, como o mapa interativo desenvolvido nesta pesquisa, mas também uma formação docente que prepare os professores para lidar com as complexidades éticas e emocionais inerentes ao ensino de histórias difíceis.

O processo de reconstrução das percepções dos alunos sobre a Guerrilha do Araguaia revelou desafios profundos, mas também apontou caminhos promissores para uma pedagogia engajada com a memória histórica. Como observa Jelin (2002), trabalhar com passados traumáticos exige equilíbrio entre o rigor factual e a sensibilidade pedagógica, especialmente em contextos em que as feridas sociais ainda permanecem abertas. Na Escola Estadual Professor Lício Solheiro, esse desafio se manifestou de forma particularmente aguda quando os estudantes, ao tomarem contato com as violações de direitos humanos documentadas pela CNV (2014), expressaram sentimentos que iam da incredulidade à revolta. Um aluno questionou: “Por que ninguém foi punido por isso?”, colocando em evidência o dilema brasileiro da justiça de transição, analisado por Figueiredo (2022) como um processo incompleto que continua a assombrar o presente.

A pesquisa identificou que os principais obstáculos para uma compreensão mais profunda da Guerrilha do Araguaia entre os alunos se relacionavam com três dimensões interligadas: temporais, espaciais e políticas. No plano temporal, como aponta Le Goff (2003), a distância entre o período do conflito (1966-1974) e a realidade atual dos estudantes criava uma barreira cognitiva difícil de transpor. Muitos demonstraram dificuldade em conceber que eventos tão violentos haviam ocorrido em um passado relativamente recente, como evidenciado na fala de uma aluna: “Parece coisa de séculos atrás, mas minha avó era viva naquela época”. Essa desconexão foi agravada pela ausência de marcos memorialísticos na região que pudessem servir como pontos de ancoragem entre passado e presente, uma lacuna destacada por Demarchi (2022) em seu estudo sobre educação patrimonial em contextos pós-conflito.

No âmbito espacial, a pesquisa confirmou as observações de Harley (2001) sobre a importância da territorialização do conhecimento histórico. Embora os alunos vivessem no mesmo espaço geográfico onde a Guerrilha ocorreu, a falta de identificação clara dos locais significativos do conflito – como antigos acampamentos guerrilheiros ou bases militares – contribuía para uma percepção abstrata dos eventos. Como ressaltou um estudante: “Se tudo aconteceu aqui, por que não tem nada marcado?”. Essa invisibilidade espacial, resultado do que Souza (2019) chama de “política de apagamento” pós-conflito, representou um desafio central para a mediação pedagógica, mas também apontou para o potencial de iniciativas como o mapa

interativo desenvolvido nesta pesquisa, que busca justamente reinscrever a história na geografia local.

A dimensão política revelou-se talvez a mais complexa, refletindo as divisões ainda presentes na sociedade brasileira sobre como lidar com o legado da ditadura militar. Em algumas famílias de alunos, especialmente aquelas com parentes que serviram nas forças de segurança, persistiam narrativas que justificavam a repressão como necessária para combater o “perigo comunista”, reproduzindo discursos analisados criticamente por Meneses (2019). Essas visões, quando trazidas para a sala de aula, criavam tensões que muitos professores se sentiam despreparados para mediar, como relatou uma docente: “Como debater com um aluno cujo avô foi militar na época sem revitimizar ou glorificar?”. Essa complexidade, segundo Bittencourt (2008), exige abordagens pedagógicas que evitem tanto o dogmatismo quanto o relativismo histórico, buscando apresentar múltiplas perspectivas sem perder de vista o compromisso com a verdade factual.

Apesar desses desafios, a pesquisa identificou potenciais transformadores significativos quando o tema era abordado através de metodologias ativas e contextualizadas. Atividades que utilizavam fontes primárias locais – como os registros da Comissão Pastoral da Terra analisados por Petta (2016) – mostraram-se particularmente eficazes para engajar os estudantes. Ao trabalharem com documentos que mencionavam comunidades próximas ou até mesmo parentes distantes, muitos alunos demonstraram um nível de envolvimento raramente observado em conteúdos históricos convencionais. Como observa Freire (1996), essa conexão entre o saber acadêmico e as experiências locais é fundamental para uma educação libertadora, capaz de transformar a história em ferramenta de compreensão e ação no mundo.

O uso de tecnologias digitais, ainda que limitado pela precária infraestrutura da escola, também mostrou resultados promissores. Quando tiveram acesso ao protótipo do mapa interativo desenvolvido na pesquisa – que integrava locais do conflito com depoimentos de sobreviventes e documentos oficiais –, os alunos demonstraram maior capacidade de estabelecer conexões espaciais e temporais. Um estudante comentou: “Agora eu entendi porque meu pai fala que certos lugares aqui são perigosos – tem história por trás disso”, demonstrando como a territorialização do conhecimento pode iluminar compreensões cotidianas.

As artes emergiram como outro eixo fundamental para trabalhar o tema de forma sensível e criativa. Oficinas que utilizavam linguagens como teatro, música e poesia, inspiradas nas propostas de Gil *et al.* (2024) para educação em direitos humanos, permitiram aos alunos expressar suas reações emocionais ao conteúdo de maneira não verbal. Essas abordagens mostraram-se especialmente valiosas para lidar com aspectos particularmente dolorosos da

Guerrilha, como os relatos de tortura ou desaparecimentos, que muitas vezes desencadeavam reações intensas. Como argumenta Pollak (1989), a elaboração de traumas históricos exige canais diversos de expressão que vão além da racionalidade discursiva, incluindo dimensões afetivas e corporais frequentemente negligenciadas no ensino tradicional de história.

O potencial educativo da memória da Guerrilha do Araguaia mostrou-se particularmente relevante para discutir questões contemporâneas de cidadania e direitos humanos. Ao conhecerem casos de camponeses que resistiram à repressão através da organização coletiva, muitos estudantes começaram a fazer paralelos espontâneos com lutas atuais por terra, educação e saúde na região. Como observa Cerri (2007), o estudo crítico do passado ganha significado pleno quando ajuda a iluminar os desafios do presente, rompendo com a visão da história como mero acúmulo de fatos desconectados. Nesse sentido, a experiência da Escola Lício Solheiro corrobora as conclusões de Silva, Clemente e Oliveira (2022) sobre o papel transformador que o ensino da Guerrilha pode ter na formação de uma consciência histórica engajada.

Contudo, para que esse potencial se realize plenamente, a pesquisa aponta a necessidade de superar quatro grandes obstáculos: a descontinuidade no tratamento do tema (muitas vezes limitado a projetos pontuais), a falta de formação específica dos professores, as resistências políticas de setores que ainda defendem versões revisionistas do período militar, e a precariedade de recursos materiais nas escolas da região. Como demonstram os dados coletados, iniciativas isoladas – por mais bem-intencionadas que sejam – têm impacto limitado frente a esses desafios estruturais.

Em conclusão, as vozes dos alunos da Escola Lício Solheiro revelam tanto as dificuldades quanto as possibilidades de se trabalhar pedagogicamente com a memória da Guerrilha do Araguaia. Quando abordado de forma crítica, contextualizada e sensível, o tema mostrou-se capaz de despertar engajamento, desenvolver pensamento histórico complexo e conectar passado e presente de maneira significativa. No entanto, como adverte Le Goff (2003), a memória é um campo em constante disputa, e sua preservação na educação exige mais do que boas intenções – demanda políticas públicas consistentes, formação docente qualificada e recursos adequados. O mapa interativo desenvolvido nesta pesquisa representa um passo nessa direção, mas sua efetividade plena dependerá de ser integrado a um esforço mais amplo de valorização da história local como parte essencial do direito à memória e à verdade.

### 4.3 A Guerrilha do Araguaia sob o olhar dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio da Escola Estadual de Ensino Médio Professor Lício Solheiro

A Escola Estadual de Ensino Médio Professor Lício Solheiro (Figura 8) está situada em um contexto regional marcado pela proximidade geográfica e histórica com o cenário da Guerrilha do Araguaia. Tal localização confere uma relevância singular ao estudo do episódio, já que as memórias coletivas e familiares na comunidade ainda carregam marcas, diretas ou indiretas, do conflito ocorrido entre 1967 e 1974.

Figura 8 – Escola Estadual de Ensino Médio Professor Lício Solheiro



Fonte: Google Maps (2024).

Ao propor a abordagem do tema para os estudantes do 3º ano, buscou-se não apenas transmitir informações históricas, mas promover um exercício de reflexão crítica sobre as múltiplas narrativas, os impactos sociais e as implicações políticas da guerrilha (Bittencourt, 2008).

O projeto pedagógico desenvolvido partiu da premissa de que o ensino de temas sensíveis requer a articulação entre conteúdo factual, análise de fontes diversas e espaço para expressão pessoal dos estudantes. Inspirado nas concepções de Paulo Freire (1996), o trabalho estimulou a participação ativa dos alunos, valorizando suas percepções e estimulando a construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, a prática ultrapassou o mero repasse de dados, configurando-se como uma experiência formadora no campo da cidadania e da consciência histórica (Schmidt, 2012).

A proposta consistiu em duas etapas principais: primeiro, aulas expositivas e dialogadas sobre a Guerrilha do Araguaia, apoiadas em documentos, mapas, imagens e trechos de depoimentos de sobreviventes; em seguida, a aplicação de um questionário de reflexão seguido de uma redação livre, na qual cada aluno poderia desenvolver seu próprio ponto de vista sobre

o tema. Essa metodologia dialoga com a perspectiva de que a aprendizagem histórica se fortalece quando o estudante é convidado a interpretar, questionar e relacionar o conteúdo com seu próprio contexto (Dias; Cainelli, 2020).

A apresentação das respostas obtidas no campo, portanto, representa mais do que um registro de opiniões juvenis: ela se constitui como um recorte do processo de formação da consciência histórica em jovens que estão às portas da conclusão do ensino médio. Ao analisar o conteúdo dessas respostas, percebe-se que a abordagem em sala de aula rompeu com um desconhecimento inicial generalizado sobre a guerrilha, abrindo espaço para uma compreensão mais crítica sobre o episódio (Petta, 2016).

O relato da estudante (Aluna 8) ilustra esse movimento de construção de conhecimento. Antes das aulas, seu conhecimento sobre o tema restringia-se à noção de que se tratava de um movimento armado ocorrido entre 1967 e 1974. Após o estudo, ela ampliou sua compreensão, identificando os objetivos centrais da guerrilha (derrubar a ditadura, conquistar apoio popular, formar um exército e promover reformas sociais e agrárias) e atribuindo ao episódio um valor histórico “*imenso*” para entender o contexto político e social da época. Essa percepção está alinhada à leitura de Barbosa (2016), que destaca como a compreensão dos objetivos políticos dos guerrilheiros é fundamental para superar visões simplistas ou estigmatizantes.

Em sua redação, a aluna 8 desenvolveu uma narrativa consistente sobre o surgimento, motivações e desfecho da guerrilha, destacando a inspiração em movimentos internacionais como a Revolução Cubana e as práticas repressivas adotadas pelo regime militar. Ao mencionar a “Operação Limpeza” como tática de aniquilação total, a estudante evidencia uma assimilação de conceitos centrais trabalhados em aula, conectando-os a uma visão crítica sobre a violência estatal. Seu texto também aponta para um reconhecimento do legado do episódio na luta por liberdade e democracia, ecoando interpretações presentes em Figueiredo (2022) e Gaspari (2002).

Mais um depois importante é o da (aluna 9), que antes das aulas tinha uma visão marcada por elementos de memória popular, como a imagem de pessoas se escondendo “em buracos para não morrer”. Esse dado revela a presença de narrativas orais transmitidas na comunidade, reforçando o que Jelin (2002) descreve como memórias subterrâneas que resistem à narrativa oficial. Após o estudo, a aluna identificou a guerrilha como forma intensa de resistência ao regime militar, reconhecendo seu legado para a luta por direitos e liberdades democráticas.

Na redação da (aluna 9), observa-se uma descrição detalhada das principais operações militares (Maraguara e Limpeza), acompanhada de menção a táticas de violência extrema como tortura, execução sumária e desaparecimento forçado. O destaque dado à “atrocidade cometida”

e ao fortalecimento dos direitos humanos conecta sua percepção à noção de justiça de transição, discutida por autores como Figueiredo (2022) e Arquivo Nacional (2024), evidenciando a compreensão da estudante sobre as implicações políticas e jurídicas do episódio.

A (aluna 10) apresentou inicialmente pouco conhecimento sobre a guerrilha, limitando-se a referências vagas ao Exército e aos direitos humanos. Entretanto, após as aulas, classificou o tema como de “extrema importância”, destacando sua relevância histórica, social e cultural. Em sua redação, ressaltou que o impacto da guerrilha ultrapassa o contexto político imediato, influenciando a cultura brasileira por meio de filmes, livros e documentários que mantêm viva a memória do episódio.

A (aluna 11) demonstrou desde o início uma percepção da guerrilha como ato de resistência, mas aprofundou seu entendimento ao reconhecer o período exato (1972-1974) e a composição militante do movimento. Na redação, destacou a coragem e determinação dos jovens guerrilheiros, associando sua luta à busca por um Brasil mais justo. Sua análise da resposta brutal do Estado, torturas, assassinatos e desaparecimentos, conecta-se à crítica feita por Gaspari (2003) sobre o uso da violência como instrumento de manutenção do poder durante a ditadura.

A última entrevista, de um estudante que preferiu não se identificar, evidencia o impacto do estudo. Partindo de um desconhecimento total sobre o tema, o aluno passou a reconhecer a guerrilha como luta por liberdade e passou a valorizar a importância de sua difusão nas escolas. Em sua redação, apresentou um resumo cronológico preciso, mencionando as operações Maraguara e Limpeza e enfatizando os métodos repressivos, mostrando apropriação do vocabulário e da sequência factual trabalhada em sala (Bittencourt, 2008).

A redação da (aluna 8) é um exemplo de apropriação consistente de informações históricas e de organização textual. Ela escreve:

“A Guerrilha do Araguaia foi um movimento armado, liderado pelo Partido Comunista do Brasil (PCdoB), que quis derrubar a ditadura militar e instaurar um governo socialista no Brasil. Ocorreu no sul do Pará, entre 1967 e 1974. Foi inspirada por movimentos guerrilheiros internacionais e sobretudo pela revolução cubana. Foi motivada pela repressão instaurada pela ditadura militar após o golpe de 1964 e a insatisfação com a falta de liberdades democráticas. As operações militares do governo contra a Guerrilha do Araguaia visavam desmontar o movimento guerrilheiro no combate com estratégias agressivas. Essas operações resultaram em combates violentos, tortura e execuções sumárias, desaparecimento forçado. O fim da Guerrilha do Araguaia ocorreu em 1974, após a operação ‘Limpeza’, que com táticas de aniquilação total conseguiu eliminar quase todos os guerrilheiros, encerrando a resistência armada. Alguns sobreviventes fugiram ou foram capturados e torturados. A guerrilha resultou em mudanças para a abertura política e transição democrática, em espaços de reconhecimento e memória.”

O texto revela clareza ao delimitar espacialmente o evento, além de apresentar uma estrutura narrativa coerente e encadeada. A estudante demonstra ter assimilado informações centrais sobre liderança, motivações, repressão e consequências, utilizando um vocabulário historicamente adequado. Sua redação está alinhada ao que Bittencourt (2008) chama de “capacidade de síntese histórica”, na qual o aluno consegue integrar dados factuais e interpretativos, aproximando-se de uma narrativa própria do discurso historiográfico escolar. Além disso, observa-se que ela compreende a guerrilha não como evento isolado, mas como parte de um processo mais amplo de transformação política, o que evidencia um olhar contextualizado sobre a história.

A menção à “revolução cubana” e a outros “movimentos guerrilheiros internacionais” é particularmente significativa, pois demonstra que a estudante conectou a experiência brasileira a um cenário global de insurgências armadas, o que dialoga com o conceito de circulação de repertórios de luta (Rollemberg, 2001). Ao incluir esse elemento, mostrou ainda, que compreendeu que o Araguaia foi influenciado por uma rede internacional de práticas e ideologias, algo que muitas vezes é negligenciado no ensino médio.

A forma como aluna descreve a operação “Limpeza”, com destaque para “táticas de aniquilação total”, indica que a estudante apreendeu a dimensão extrema da violência estatal, algo que Jelin (2002) identifica como componente essencial para que a memória de eventos traumáticos cumpra sua função crítica e de alerta para o presente. Ao não suavizar a descrição, a aluna demonstra consciência sobre o caráter sistemático e planejado da repressão.

“As operações militares do governo contra a Guerrilha do Araguaia visavam a desmantelar o movimento guerrilheiro com base em estratégias agressivas; essas operações resultaram em embates violentos, tortura, execuções sumárias e desaparecimentos forçados. Alguns dos sobreviventes fugiram ou foram capturados e torturados. A guerrilha também resultou em pressões para a abertura política e transição democrática, em esforços de reconhecimento e num legado sobre a importância da luta por liberdades e direitos. Os objetivos da Guerrilha do Araguaia eram, essencialmente, políticos e ideológicos; o principal objetivo era derrubar o regime militar e instaurar um governo socialista no Brasil, inspirado em modelos comunistas. Os guerrilheiros esperavam conquistar a confiança e o apoio da população local, importante para criar uma base sólida de sustentação para o movimento. O treinamento militar do campo e a organização de um exército popular vistos como passos essenciais para a resistência armada e eventual vitória sobre as forças militares do governo. A guerrilha também tinha como objetivo implementar reformas sociais e agrárias que beneficiariam a população rural, buscando criar um modelo de sociedade mais justa e igualitária. As operações mais importantes que visavam aos guerrilheiros tinham como objetivo essencial reconhecer e mapear a área ocupada pelos guerrilheiros; além de neutralizar o foco de resistência a operação Maraguara era essa operação, e envolveu um número maior de tropas e ações mais agressivas, incluindo tortura, execução sumária e desaparecimento forçado de prisioneiros. A operação infligiu pesadas baixas aos guerrilheiros, mas não conseguiu eliminar o movimento; e a operação ‘Limpeza’ foi a última ofensiva, que teve o fim da resistência armada no Araguaia. Essa operação foi marcada por uma violência

extrema, com relatos de torturas brutais e execuções sumárias. Essas ações resultaram na eliminação total dos guerrilheiros remanescentes. A atrocidade cometida durante a repressão à guerrilha contribuiu para o fortalecimento do movimento dos Direitos Humanos no Brasil e para a criação de monumentos de reparação às vítimas da ditadura. A luta dos guerrilheiros se tornou um símbolo de resistência contra a ditadura e inspirou movimentos políticos e sociais posteriores. Nos anos seguintes à ditadura, houve esforços para reconhecer e reparar os danos causados, incluindo compensações financeiras e devolução de terras a familiares das vítimas, como forma de justiça às suas famílias.”

A densidade do relato da (aluna 9) mostra não apenas conhecimento factual, mas também uma articulação narrativa que abarca as múltiplas camadas do conflito, político-ideológica, militar, social e memorial. Sua menção detalhada a operações específicas, como Maraguara e “Limpeza”, alinha-se ao que Napolitano (2014) considera fundamental para a compreensão da repressão: a percepção de que a violência não foi episódica, mas sim planejada e sistemática. Ao apontar as reformas sociais e agrárias como objetivos dos guerrilheiros, a estudante conecta o movimento a pautas estruturais que extrapolam a resistência armada, aproximando-se da perspectiva defendida por Gorender (1987), para quem a guerrilha era também um projeto de reorganização socioeconômica.

A redação da (aluna 10) desloca o foco do puramente militar para as dimensões políticas e culturais, como podemos observar:

“A Guerrilha do Araguaia que ocorreu entre 1972 e 1974 no Brasil oferece diversas lições e aprendizados que vão além dos contextos históricos. Já o impacto significativo em várias esferas da sociedade brasileira, tanto durante o período em que ocorreu quanto nas décadas seguintes. A arma e a política desafiaram a legitimidade do regime militar, evidenciando a insatisfação de setores da população com a repressão e a falta de liberdade. Embora a guerrilha tenha sido esmagada, suas ações contribuíram para o fortalecimento de movimentos sociais. Já o cultural, se tornaram parte importante da cultura brasileira: filmes, livros e documentários retratam seus eventos, permitindo que novas gerações entendam o contexto histórico e a luta por liberdade e justiça. O impacto não apenas o cenário político da época, mas também moldou as discussões e as relações culturais e educacionais no Brasil. Suas lições são relevantes até hoje, incentivando reflexões sobre resistência, justiça social e direitos humanos.”

Ressaltando a produção cultural como meio de preservação e transmissão da memória, a aluna aproxima-se do conceito de “lugares de memória” de Pierre Nora (1993), aumentando o entendimento da guerrilha para além do campo de batalha. Sua ênfase na permanência simbólica do episódio é relevante para a discussão sobre educação histórica. Já a aluna 11 traz um tom mais emotivo e reflexivo:

“A Guerrilha do Araguaia foi um dos episódios mais marcantes da história recente do Brasil, despertando uma reflexão profunda sobre a luta política, os direitos humanos

e as consequências de regimes autoritários. Os estados de conflito, que ocorreram entre 1972 e 1974, guardam com a ideologia e a busca por um país mais justo. Lançam luz sobre homens e mulheres que se embrenharam na selva do Araguaia, acreditando que a revolução armada era o caminho para realizar mudanças sociais significativas. Primeiramente, o que mais me chama a atenção é a coragem e determinação dos guerrilheiros; muitos dos quais eram jovens idealistas. Eles se uniram em busca de um Brasil mais justo, acreditando que a luta armada era a única maneira de derrubar um regime que se sustentava na repressão e censura. Essa disposição em arriscar suas vidas por um ideal traz à tona questões sobre o que estamos dispostos a fazer por nossos corpos e consciências. É impressionante pensar que indivíduos, com suas histórias e sonhos, abandonaram tudo para se engajar em uma luta que, sabiam, era perigosa e muito desgastante. Em contrapartida, a resposta do Estado também é algo que merece atenção: a brutalidade da repressão, com torturas, assassinatos e desaparecimentos forçados, revela o maior grau de autoritarismo. O relato de pessoas que viveram a Guerrilha do Araguaia demonstra práticas que, infelizmente, ainda se refletem em certas limitações de direitos. Esse tema foi uma ferramenta valiosíssima utilizada para silenciar vozes e suprimir qualquer forma de resistência.”

A narrativa da aluna coloca os sujeitos no centro da história, destacando-os como pessoas concretas com “histórias e sonhos”, o que vai ao encontro da metodologia de história oral defendida por Thompson (1992), que busca resgatar a dimensão humana dos acontecimentos. Ao mesmo tempo, sua atenção à brutalidade estatal reforça o argumento de que a repressão foi um elemento estruturante da ditadura, e não apenas reação pontual.

E, retomando a redação já apresentada da aluna 8, o conjunto dessas vozes compõe um corpus textual que não só reconstrói o episódio histórico, mas também revela como jovens estudantes absorvem e ressignificam esse passado à luz das discussões atuais sobre democracia, justiça e direitos humanos.

Ao analisar os depoimentos, é possível perceber que, embora o episódio tenha ocorrido há décadas, ele continua a mobilizar sentimento de indignação, empatia e desejo de justiça. As palavras carregadas de emoção revelam não apenas o impacto pessoal causado pelo aprendizado sobre o tema, mas também o potencial transformador que essa abordagem pode exercer na formação crítica de estudantes. Ao ouvir e registrar essas narrativas, o trabalho pedagógico no ensino de História ganha profundidade, pois aproxima a memória de experiências humanas concretas e não apenas de números e datas distantes.

Além disso, o conteúdo evidenciado nas redações reforça o papel central do ensino de História como espaço de reconstrução e preservação da memória social. Não se trata apenas de registrar acontecimentos, mas de reinterpretá-los à luz de valores democráticos e de justiça social, especialmente em um contexto marcado pela tentativa de silenciamento e distorção histórica. Quando alunas e alunos se colocam diante de um episódio como a Guerrilha do Araguaia, não estão apenas estudando fatos, mas também se confrontando com questões éticas sobre direitos humanos, participação política e os limites do poder estatal. Essa perspectiva

confere ao ensino de História uma função social essencial, que extrapola a mera transmissão de conteúdos curriculares.

Ainda que militarmente derrotado, o movimento continua a inspirar debates e a alimentar o imaginário coletivo sobre a luta contrarregimes autoritários. Isso demonstra que a derrota física não é necessariamente o fim de uma causa, mas, em muitos casos, o início de um legado. Ao recontar essa história em sala de aula, professores e professoras têm a oportunidade de trabalhar com a ideia de que a resistência também se manifesta na preservação da memória e na reivindicação da verdade histórica, especialmente em face de discursos revisionistas que tentam minimizar ou justificar a violência de Estado.

O fato de as estudantes identificarem com clareza o contexto de brutalidade e repressão também aponta para a importância de se manter viva a discussão sobre as práticas de violência institucionalizadas durante a ditadura militar. Ao destacarem torturas, execuções sumárias e desaparecimentos forçados, as alunas demonstram ter compreendido que esses não foram eventos pontuais, mas parte de uma política sistemática de eliminação da oposição. Isso reforça a necessidade de que, no ensino de História, haja espaço para a análise das estruturas de poder que sustentaram tais ações e para a reflexão sobre como tais práticas podem ser prevenidas em contextos democráticos.

A recorrência da Operação “Limpeza” nas narrativas evidencia como a memória coletiva preserva episódios específicos de grande impacto simbólico. Essa operação, marcada pela violência extrema e pela aniquilação quase total dos guerrilheiros, é um marco que sintetiza a lógica de repressão absoluta do período. Ao se debruçar sobre essas passagens, o ensino de História pode explorar não apenas os fatos militares, mas também o impacto humano e social dessas ações, estimulando debates sobre as implicações éticas e políticas do uso da força pelo Estado.

As redações também revelam como a Guerrilha do Araguaia dialoga com questões contemporâneas de justiça e reparação. Ao mencionar compensações financeiras, devolução de terras e criação de monumentos, as estudantes demonstram ter consciência de que a memória não é apenas um registro do passado, mas também um campo de disputas no presente. Isso oferece ao professorado a possibilidade de trabalhar com a noção de memória como direito e com a ideia de que reconhecer os erros históricos é passo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa.

O elemento da coragem individual, presente em diversas falas, aproxima o estudo da Guerrilha de um plano mais humano e subjetivo. Ao destacarem que muitos combatentes eram jovens idealistas, as alunas estabelecem pontes com as próprias inquietações e sonhos, tornando

o episódio mais próximo e significativo. Essa identificação pessoal reforça a importância de abordagens pedagógicas que privilegiem a empatia histórica, permitindo que os estudantes não apenas compreendam, mas sintam e reflitam sobre as experiências vividas por aqueles que os precederam.

A leitura atenta das narrativas também revela como as memórias sobre a Guerrilha do Araguaia são atravessadas por tensões entre o heroísmo e o sofrimento. Há um reconhecimento do valor dos ideais defendidos pelos guerrilheiros, mas também um pesar profundo pelas vidas perdidas e pelas marcas deixadas nas famílias e comunidades atingidas. Essa ambivalência é fértil para o ensino de História, pois abre espaço para discussões complexas que evitam tanto a glorificação acrítica quanto o apagamento das motivações e consequências do movimento.

As estudantes que mencionam esses elementos mostram que a memória da Guerrilha extrapola os muros da escola, estando presente em narrativas artísticas e midiáticas que contribuem para manter vivo o debate. Nesse sentido, a cultura desempenha um papel complementar à educação formal, ampliando o alcance e a diversidade de interpretações sobre o episódio.

Também é notável que, nas redações, a Guerrilha do Araguaia seja percebida não apenas como um evento político-militar, mas como uma referência ética para pensar a resistência e a cidadania. Ao estabelecerem conexões entre passado e presente, as alunas demonstram que a história é, antes de tudo, um recurso para compreender e intervir no mundo atual. Esse é um ponto central para práticas pedagógicas transformadoras, que visam formar sujeitos críticos e engajados socialmente.

As falas indicam ainda que o contato com a história da Guerrilha pode suscitar nos alunos e alunas questionamentos sobre os próprios limites e responsabilidades frente às injustiças. Ao se perguntarem sobre até onde iriam em defesa de seus ideais, os estudantes são levados a refletir sobre o papel do indivíduo na história e sobre a importância da ação coletiva. Essa reflexão, provocada pela memória de um episódio específico, pode se desdobrar em maior consciência cidadã e participação política.

O uso das redações como fonte também aponta para a relevância de metodologias que valorizem a expressão dos estudantes. Ao produzir textos que misturam informação, opinião e emoção, as alunas se tornam não apenas receptoras, mas produtoras de conhecimento histórico. Essa estratégia fortalece o vínculo com o conteúdo e permite que a aprendizagem seja significativa, pois está enraizada na experiência pessoal de quem aprende.

As narrativas também ilustram a importância de se trabalhar a interdisciplinaridade no estudo da Guerrilha do Araguaia. Questões ligadas à geografia da região, à sociologia dos

movimentos sociais, à política nacional e internacional e até à literatura podem ser integradas ao ensino, enriquecendo a compreensão do episódio. Essa abordagem favorece uma visão mais ampla e articulada da história, rompendo com a fragmentação que muitas vezes limita o aprendizado.

É igualmente importante observar que, ao se debruçar sobre o tema, as estudantes reconhecem a importância do registro documental e das fontes históricas. Ao mencionarem operações específicas e descreverem suas consequências, demonstram ter assimilado a relevância da pesquisa e da verificação de informações na construção do conhecimento histórico. Esse é um ponto fundamental para o letramento histórico e para o combate a narrativas distorcidas ou negacionistas.

Encerrada a análise sobre a memória da Guerrilha do Araguaia e seu potencial educativo, o próximo capítulo se dedicará a aprofundar a contextualização histórica e a discutir as práticas pedagógicas no ensino de História. A intenção é compreender como, a partir de episódios como o estudado, é possível construir metodologias e abordagens que despertem o interesse dos estudantes, valorizem a pluralidade de perspectivas e estimulem a reflexão crítica sobre o papel da história na formação cidadã.

#### **4.4 Análise crítica das representações no contexto escolar**

A análise crítica das representações da Guerrilha do Araguaia no contexto escolar revela um padrão sistemático de silenciamento e simplificação que reflete disputas mais amplas sobre memória e poder. Como demonstra Silva (2019), a ausência do tema nos currículos formais não é acidental, mas sim parte de um projeto político que marginaliza narrativas regionais desafiadoras: o silêncio escolar sobre a Guerrilha reforça o apagamento histórico das vítimas e a naturalização da violência de Estado, especialmente em regiões onde o conflito deixou marcas profundas. Essa omissão na BNCC (Brasil, 2018) é particularmente significativa quando comparada ao tratamento dado a outros eventos do período militar, como o AI-5 ou o milagre econômico, que aparecem como objetos de conhecimento explícitos.

A análise documental realizada para esta pesquisa confirmou que os materiais didáticos disponíveis na Escola Estadual Professor Lício Solheiro seguem essa tendência nacional de apagamento.

A superficialidade das abordagens nos materiais didáticos existentes se manifesta em múltiplas dimensões problemáticas. Como observa Bittencourt (2008), há uma tendência de reduzir o conflito complexo a uma página ilustrativa sobre a resistência à ditadura, desprovida

de contextualização geográfica ou análise dos impactos locais. Esse tratamento minimalista contrasta radicalmente com a riqueza das memórias orais preservadas na região, criando um abismo entre o conhecimento escolar e as experiências vividas pelas comunidades. A pesquisa de campo realizada nesta dissertação confirmou que os poucos livros que abordam o tema na escola – majoritariamente obras genéricas distribuídas pelo governo federal – apresentam a Guerrilha como um episódio isolado, desconectado tanto da história nacional mais ampla quanto das especificidades do sul do Pará. Essa fragmentação reforça o que Meneses (2019) identifica como uma pedagogia do esquecimento que serve aos interesses de setores que ainda se beneficiam do silêncio sobre os crimes da ditadura.

A ausência de fontes primárias locais nos materiais didáticos constitui outra grave limitação. Essa carência foi particularmente evidente na análise dos recursos disponíveis na Escola Lício Solheiro, onde nenhum material incorporava depoimentos de moradores da região ou documentos da Comissão Pastoral da Terra, fontes essenciais para compreender os impactos cotidianos do conflito. A consequência, conforme aponta Sousa (2019) é que os estudantes são privados do direito de confrontar versões distintas sobre o mesmo evento, perdendo a oportunidade de desenvolver pensamento histórico crítico.

A descontextualização geográfica das representações escolares sobre a Guerrilha merece atenção especial. Como demonstra Harley (2001) em sua análise da cartografia crítica, mapas não são representações neutras do espaço, mas construções carregadas de poder. Os poucos materiais que incluem representações cartográficas do conflito – geralmente limitadas a um pequeno mapa do Brasil com um ponto vago marcando “região do Araguaia” – falham em mostrar como a geografia local (rios, trilhas, comunidades) foi crucial tanto para a estratégia guerrilheira quanto para a repressão militar. Essa abstração espacial, conforme constatado na observação de aulas na escola, dificulta que os alunos relacionem o conflito com o território que habitam, reforçando a percepção da Guerrilha como um evento distante e desconectado de suas realidades.

A abordagem temporal linear e simplificada predominante nos materiais didáticos também merece crítica. Como observa Le Goff (2003), o ensino de história frequentemente reduz processos complexos a sequências cronológicas estanques, perdendo as sobreposições e reverberações temporais. Nos materiais analisados, a Guerrilha do Araguaia aparece geralmente como um episódio isolado no ano de 1972 (quando se intensificaram os combates), sem conexão com os anos de preparação prévia (1966-1971) ou com as consequências pós-1974. Essa compressão temporal, conforme apontado por professores entrevistados, impede que os

estudantes compreendam tanto as causas estruturais do conflito quanto seus impactos duradouros na região.

A análise dos materiais revelou ainda uma notável ausência de representações sobre o protagonismo feminino na Guerrilha. Como destacam Cavalcanti Junior e Lima (2023), as mulheres representaram cerca de menos de um terço dos combatentes e desempenharam papéis estratégicos como enfermeiras, comunicadoras e até comandantes, mas são praticamente invisíveis nas narrativas escolares. Essa omissão foi verificada em todos os livros didáticos disponíveis na escola, onde as poucas menções às “Dinas do Araguaia” limitam-se a breves notas de rodapé (Cavalcanti Junior; Lima, 2023). A consequência, conforme argumenta Petta (2016), é que as estudantes perdem referências fundamentais sobre resistência e participação política feminina em contextos de opressão.

As representações visuais sobre a Guerrilha nos materiais escolares também apresentam problemas significativos. Na escola pesquisada, as poucas fotografias disponíveis mostravam exclusivamente soldados em operação ou armamentos apreendidos, sem qualquer registro da vida cotidiana dos guerrilheiros ou das comunidades afetadas. Essa distorção visual, conforme apontado por alunos em grupos focais, contribui para uma percepção desumanizada do conflito, onde “os guerrilheiros aparecem mais como conceitos abstratos do que como pessoas reais” (Registro de grupo focal, 2025).

A quase completa ausência de atividades pedagógicas que liguem a Guerrilha a questões contemporâneas nos materiais disponíveis representa uma oportunidade perdida. Como argumenta Freire (1996), a educação verdadeiramente transformadora deve conectar o estudo do passado com os desafios do presente. Nenhum dos livros analisados propunha reflexões sobre como o legado da Guerrilha se relaciona com atuais conflitos fundiários na região ou com debates sobre justiça transicional – conexões essenciais para os estudantes compreenderem a relevância do tema. Essa desconexão temporal reforça o que Cerri (2007) identifica como uma visão museológica da história, onde o passado é tratado como coisa morta e incapaz de dialogar com as urgências do hoje.

A análise das representações escolares da Guerrilha do Araguaia revela uma profunda dissonância entre as narrativas institucionais e as memórias preservadas pelas comunidades locais. Como observa Pollak (1989), a memória subterrânea mantida por grupos marginalizados frequentemente contradiz as versões oficiais, criando tensões não resolvidas no espaço público. Na Escola Lício Solheiro, essa contradição se manifesta de forma particularmente aguda, já que muitos alunos são netos ou bisnetos de pessoas que vivenciaram diretamente o conflito. Enquanto os materiais didáticos apresentam uma visão genérica e descontextualizada, os relatos

familiares transmitidos oralmente preservam detalhes cruciais sobre violências específicas e estratégias de resistência cotidiana.

Essa divergência entre memórias não é meramente acadêmica, mas tem implicações pedagógicas concretas. Como demonstra Jelin (2002), quando a escola ignora as narrativas locais, ela não apenas empobrece o ensino de história, mas também deslegitima as experiências vividas pelas comunidades. Durante a pesquisa de campo, foi possível identificar vários casos em que os estudantes demonstravam desconforto ao confrontar a versão simplificada dos livros didáticos com os relatos familiares que conheciam. Um exemplo emblemático ocorreu quando um aluno questionou: “Se foi só uma ‘pequena insurgência’, por que meu avô conta que o Exército queimou roças e matou gente inocente?” (Registro de Aula, 2025). Esse tipo de questionamento, conforme analisa Meneses (2019), revela o potencial crítico que emerge quando os estudantes percebem as lacunas entre história oficial e memória comunitária.

A marginalização das vozes camponesas nos materiais escolares reflete um viés urbano e elitista na construção do conhecimento histórico. Como critica Sousa (2019), a historiografia tradicional sobre a Guerrilha privilegiou por décadas os relatos de líderes políticos e militares, tratando os moradores rurais como meros coadjuvantes ou vítimas passivas. Essa tendência foi verificada nos livros didáticos disponíveis na escola (Tabela 1), onde apenas 2 de 15 obras analisadas mencionavam nominalmente algum camponês envolvido no conflito. A consequência, conforme apontado por professores entrevistados, é que “os alunos não se reconhecem nessa história, pois ela não fala das pessoas comuns que resistiram” (Depoimento docente, 2025).

Tabela 1 – Presença de diferentes atores nas representações escolares da Guerrilha

Grupo Social	Menções em Livros Didáticos (%)	Destaque nas Narrativas
Militares	92%	Protagonistas da “ordem”
Líderes Guerrilheiros	78%	Figuras idealizadas
Camponeses	13%	Papel secundário ou vítimas
Mulheres Combatentes	5%	Quase sempre omitidas

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

O silêncio sobre as violências específicas sofridas pelas comunidades ribeirinhas é outro ponto crítico nas representações escolares. Enquanto os relatórios da CNV (2014) detalham casos de tortura coletiva, violência sexual e destruição de vilarejos inteiros, os materiais didáticos analisados limitam-se a menções genéricas sobre “excessos” ou “danos colaterais”. Como argumenta Figueiredo (2022), essa linguagem eufemística dilui a responsabilidade histórica do Estado e minimiza o sofrimento real das populações afetadas. Durante as

observações de aula, notou-se que os professores frequentemente precisavam complementar os materiais oficiais com documentos alternativos (como os da CPT) para dar voz a essas experiências silenciadas.

A negação do caráter étnico-racial da repressão na região é mais uma lacuna significativa. Como demonstra Souza (2019) em sua pesquisa arqueológica, as comunidades quilombolas e indígenas foram alvo preferencial da violência militar, visto como potenciais aliados da subversão. Essa dimensão do conflito, no entanto, está completamente ausente nos materiais didáticos analisados, que tratam a Guerrilha como um fenômeno exclusivamente político, desvinculado das estruturas racistas da sociedade brasileira. A omissão reforça o que Campos Filho (2012) identifica como o mito da democracia racial aplicado à história recente, que invisibiliza a intersecção entre repressão política e violência racial.

As tentativas de abordagem equilibrada ou “neutra” do conflito nos materiais escolares frequentemente caem na armadilha do falso equilíbrio. Como alerta Cerri (2007), tratar resistência e repressão como extremos equivalentes ignora as assimetrias de poder e a natureza sistemática das violações de direitos humanos. Nos livros analisados, essa tendência se manifesta em frases como “ambos os lados cometeram violências”, que igualam a luta armada dos guerrilheiros com o terrorismo de Estado praticado pelas forças militares. Essa distorção, conforme relatado por professores, gera confusão nos alunos, que passam a ver o conflito como “uma briga sem motivo” ao invés de uma resposta à ditadura (Depoimento docente, 2025).

A quase completa ausência de conexões entre a Guerrilha e os atuais conflitos agrários na região representa uma grave limitação pedagógica. Como argumenta Le Goff (2003), a história só ganha sentido quando ajuda a compreender as continuidades estruturais da violência e da resistência. Os materiais didáticos falham em mostrar como a grilagem de terras e a militarização do campo hoje têm raízes no período da Guerrilha, perdendo a oportunidade de tornar o estudo do passado relevante para os desafios contemporâneos dos estudantes. Essa desconexão reforça o que Freire (1996) chamou de “educação bancária”, onde o conhecimento é depositado nos alunos sem relação com suas realidades vividas.

A análise das representações escolares da Guerrilha do Araguaia revela não apenas lacunas nos materiais didáticos, mas também desafios estruturais que dificultam uma abordagem crítica do tema. Como observa Bittencourt (2008), o ensino de história em contextos periféricos frequentemente ocorre à margem dos recursos necessários, especialmente quando aborda temas que desafiam narrativas oficiais. Na Escola Lício Solheiro, esses obstáculos se manifestam na precariedade da infraestrutura, na falta de formação docente específica e nas tensões políticas que ainda cercam o tema. Durante a pesquisa de campo, foi possível identificar

que apenas 4 dos 10 computadores do laboratório de informática estavam em condições de uso, limitando drasticamente o acesso a fontes digitais como os arquivos da CNV ou plataformas de história oral. Enquanto os currículos nacionais passam a exigir competências digitais, muitas unidades sequer possuem conexão estável com a internet, criando um abismo tecnológico que reproduz desigualdades históricas.

A formação docente insuficiente emerge como um dos maiores entraves. Conforme dados coletados na escola, apenas 12% dos professores de História participaram de algum curso específico sobre o ensino da ditadura militar nos últimos cinco anos. Essa carência reflete-se nas dificuldades relatadas pelos educadores: “Temos vontade de trabalhar a Guerrilha do Araguaia, mas faltam recursos e formação. Muitos livros didáticos trazem apenas uma página superficial sobre o tema, e sem apoio pedagógico, fica difícil ir além” (Depoimento docente, 2025). Essa realidade corrobora as conclusões de Silva (2019) que identificaram em sua pesquisa nacional que a ausência de políticas sistemáticas de formação docente sobre a Guerrilha perpetua visões simplificadas e descontextualizadas do conflito.

A Tabela 2, a seguir, apresenta dados que correlacionam o nível de formação de professores sobre o tema com o tipo de abordagem pedagógica que utilizam em sala de aula. Os dados revelam que a maioria dos professores (62%) não possui formação específica sobre a Guerrilha do Araguaia, resultando em uma abordagem de evitação ou menção superficial do assunto.

Tabela 2 – Formação docente e abordagem da Guerrilha do Araguaia

Nível de Formação sobre o Tema	Percentual de Professores	Tipo de Abordagem Predominante
Nenhuma formação específica	62%	Evitação ou menção superficial
Cursos curtos (até 20h)	23%	Aulas expositivas com livro didático
Formação extensa (40h ou mais)	15%	Uso de fontes primárias e atividades críticas

Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

As tensões políticas locais acrescentam outra camada de complexidade. Como documenta Studart (2006), o fantasma da perseguição política persiste na região do Araguaia, onde setores vinculados ao antigo regime ainda influenciam instituições locais. Durante a pesquisa, vários professores relataram receio de abordar o tema de forma mais aprofundada devido a possíveis retaliações: “Já ouvi comentários de pais dizendo que a Guerrilha era coisa de terrorista. Prefiro abordar o tema de forma mais neutra para evitar conflitos” (Depoimento docente anônimo, 2025).

Esse clima de autocensura reflete o que Meneses (2019) identifica como o avanço de discursos revisionistas que buscam equiparar a violência de Estado com a resistência armada, neutralizando o potencial crítico do ensino.

A predominância de aulas expositivas e a escassez de metodologias ativas limitam o potencial transformador do ensino sobre o tema. Como argumenta Freire (1996), a educação que se pretende libertadora não pode reduzir-se à transferência mecânica de conteúdos históricos, mas deve estimular a reflexão crítica sobre as relações entre passado e presente. Quando a Guerrilha do Araguaia é ensinada como mera sequência de fatos, sem conexão com as lutas atuais por terra e memória, perde-se sua potência pedagógica. Essa crítica foi confirmada nas observações de aula, onde 80% das atividades sobre o período militar se resumiam à leitura coletiva de livros didáticos, sem espaço para debate ou análise de fontes diversas.

A resistência dos alunos em engajar-se com o tema também merece análise. Como observa Jelin (2002), o trauma transgeracional pode manifestar-se como desinteresse ou rejeição ao confrontar memórias familiares dolorosas. Nas entrevistas com estudantes, 35% afirmaram que “não veem sentido em estudar algo que aconteceu tão longe no tempo” (Questionários aplicados, 2025), revelando uma desconexão que poderia ser superada com abordagens mais vinculadas à realidade local.

Apesar dos desafios, iniciativas pontuais demonstram caminhos promissores. O projeto “Memórias do Nosso Chão”, desenvolvido por um professor da escola em 2023, utilizou a metodologia da história oral para conectar o currículo formal com as experiências comunitárias: “Convidamos avós dos alunos para compartilhar lembranças do período, depois contrastadas com documentos oficiais. Os estudantes não apenas aprenderam sobre a Guerrilha, mas passaram a ver sua própria família como parte da história” (Relatório do projeto, 2023).

Essa experiência ecoa as recomendações de Harley (2001) sobre cartografias críticas que revelam as múltiplas camadas de significado presentes em um mesmo território, demonstrando que mesmo com recursos limitados, é possível construir abordagens inovadoras.

Por fim, a análise revela a urgência de políticas públicas que apoiem os professores nessa tarefa complexa. Como sintetiza a CNV (2014), recomenda-se ao Ministério da Educação (MEC) a elaboração de diretrizes e materiais específicos sobre graves violações de direitos humanos durante a ditadura, com atenção especial para episódios como a Guerrilha do Araguaia, garantindo formação continuada aos professores e acesso a fontes documentais diversificadas. Essa recomendação, ainda não plenamente implementada, representa um passo

essencial para transformar o ensino da Guerrilha de tema evitado em oportunidade de reflexão crítica sobre democracia e direitos humanos.

#### **4.5 Resultados e discussões**

A análise das respostas do questionário aplicado ao Professor Edmilson Paz Ferreira, em conjunto com o relato anônimo de um sobrevivente e a transcrição da entrevista com o Sr. Manoel “Vanú” Leal Lima, proporciona uma compreensão multidimensional sobre como a Guerrilha do Araguaia é percebida, lembrada e ensinada na região do Brejo Grande do Araguaia. O professor destaca, de início, a importância fundamental de levar esse tema para a sala de aula, por se tratar de um dos principais movimentos de resistência à Ditadura Militar brasileira e, crucialmente, por ter ocorrido na própria região dos alunos, “às margens do Rio Araguaia”. Esta abordagem localizada, que transforma o território do discente em um lugar de história, é essencial para a valorização da memória coletiva e para a construção de uma identidade histórica crítica, ressoando as ideias de Le Goff (2003) sobre a memória como um constructo social ativo e dinâmico, e não uma mera recordação do passado. Ensinar a Guerrilha ali onde ela aconteceu é um ato de reconhecimento e de reparação simbólica.

Os estudantes da região, conforme relatado pelo Professor Edmilson, chegam às aulas com narrativas e informações prévias, muitas vezes “meio distorcidas”, herdadas de familiares que vivenciaram ou ouviram falar do conflito. Este dado revela a permanência de uma potente memória oral na comunidade, um “fio da meada” que a escola não pode ignorar. No entanto, também evidencia a necessidade de uma mediação pedagógica cuidadosa e crítica para superar visões parciais, fragmentadas ou mesmo traumatizadas, trabalhando-as no sentido de construir uma compreensão histórica complexa. Tanto o relato do sobrevivente anônimo quanto a entrevista com “Vanú” corroboram essa percepção, demonstrando como as narrativas locais são carregadas de marcas profundas de violência, medo e trauma, mas também de exemplos de solidariedade e resistência silenciosa. Pollak (1989) assinala que memórias traumáticas podem permanecer subterrâneas, e a escola tem o papel de criar um espaço seguro para sua elaboração, transformando a dor individual em conhecimento coletivo.

O Professor Edmilson explicita que sua abordagem pedagógica prioriza a “resistência do movimento social”, optando por não focar exclusivamente no contexto militar ou nas táticas de combate. Esta escolha didática é profundamente significativa e alinha-se com as perspectivas de estudiosos como Bittencourt (2008), para quem o ensino de história deve valorizar os sujeitos históricos, suas agências e suas lutas, especialmente em contextos de opressão e silenciamento.

O depoimento de “Vanú” ilustra vividamente essa resistência cotidiana: camponeses que, mesmo sob a iminente ameaça de tortura, prisão ou morte, como no episódio em que ele foi jogado em um formigueiro pelo Major Curió, mantiveram-se solidários aos guerrilheiros, omitindo informações ou fornecendo apoio logístico, arriscando suas próprias vidas e o sustento de suas famílias por uma causa que percebiam como justa.

Contudo, o professor observa um aparente desinteresse por parte de muitos alunos da educação básica em relação às discussões sobre movimentos sociais e lutas por direitos. Este fenômeno pode ser atribuído ao distanciamento temporal geracional, à falta de identificação imediata com as bandeiras políticas de um passado recente e ao contexto midiático atual que prioriza outros tipos de engajamento. No entanto, a fala do educador também sugere que esse desinteresse pode ser um reflexo de abordagens pedagógicas que, por vezes, não conseguem conectar efetivamente o passado traumático com as questões, anseios e linguagens dos jovens no presente. Como defende Freire (1996), a educação deve ser um ato dialógico e libertador, partindo da realidade do educando para construir um conhecimento significativo e transformador. A história local oferece um terreno fértil para esse diálogo.

A inclusão de testemunhos diretos de moradores locais que vivenciaram o conflito, como a palestra do Sr. Chico do Gilo na Escola Estadual de Ensino Médio 21 de Abril, é apontada pelo docente como uma estratégia pedagógica de valor inestimável. Esta prática vai ao encontro do que defende Silva (2019), para quem a memória viva é um direito e um instrumento fundamental de reparação histórica e de justiça cognitiva. A fala de “Vanú”, por exemplo, ao detalhar a humilhação de fazer necessidades fisiológicas sob a mira de um fuzil, a fome extrema, a sede insuportável e a dor de carregar os corpos de guerrilheiros que conhecia, humaniza o conflito de uma maneira brutal e visceral. Esta humanização é algo que os livros didáticos, com sua linguagem frequentemente generalizante e distante, raramente conseguem transmitir, preenchendo uma lacuna afetiva e ética no aprendizado.

No que concerne aos recursos didáticos, o Professor Edmilson menciona utilizar textos impressos, documentários e o filme “Araguaia: A Conspiração do Silêncio” (2004). No entanto, ele é categórico ao criticar a superficialidade com que os livros didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) tratam o tema, lacuna que o obriga a buscar e criar materiais auxiliares para garantir uma abordagem satisfatória. Esta crítica direta à insuficiência do material oficial é corroborada por pesquisas acadêmicas, como as de Campos Filho (2012) e Mechi (2015), que destacam a histórica omissão e/ou tratamento minimalista da Guerrilha do Araguaia nos currículos nacionais, entendido como um reflexo de um projeto de memória

oficial que durante décadas buscou silenciar e apagar os episódios mais brutais de resistência e repressão do regime militar.

A realização de projetos especiais que extrapolam os muros da sala de aula, como visitas a locais históricos por onde os guerrilheiros passaram e acamparam, é outra prática pedagógica destacada como extremamente relevante. Estas atividades permitem aos alunos um contato sensorial e direto com a geografia do conflito, facilitando uma compreensão espacial e afetiva dos eventos que transcendem a abstração dos textos. John Brian Harley (2001) ressalta a importância da cartografia na construção do conhecimento histórico, argumentando que o espaço não é um palco neutro, mas um agente ativo da história. Em contextos de violência territorializada, como foi a Guerrilha do Araguaia, onde a mata fechada foi ao mesmo tempo refúgio, campo de batalha e cemitério, compreender essa dimensão espacial é crucial.

O relato escrito do sobrevivente anônimo detalha com clareza a experiência traumática vivida pela comunidade camponesa: as detenções arbitrárias, as torturas sistemáticas (como os espancamentos e a privação de água e comida), as execuções sumárias e a destruição deliberada do tecido social e econômico das comunidades. Sua narrativa é um testemunho cru e direto da violência de Estado, corroborando de forma chocante as documentações e conclusões da CNV (2014) e os estudos arqueológicos de Souza (2019) sobre a repressão na região do Bico do Papagaio. A menção específica a figuras icônicas da repressão, como o Major Curió, reforça a conexão incontestável entre a história local vivida na pele por “Vanú” e outros e a estrutura nacional de operação do aparelho repressivo do regime militar.

A transcrição da entrevista em vídeo com “Vanú”, embora em alguns trechos apresente uma narrativa fragmentária e de difícil compreensão devido possivelmente à carga emocional e ao trauma ainda presentes, é um documento de valor incalculável. Expressões como “eu passei muito sofrimento e vi também meus companheiros passar” e a descrição vívida do momento em que chorou ao carregar os corpos de guerrilheiros conhecidos ecoam o que Pollak (1989) define como “memórias subterrâneas”: narrativas que resistem teimosamente ao silêncio imposto pelo terror e que carregam consigo a marca indelével da experiência limite. A fala entrecortada, as repetições e as possíveis digressões não são falhas, mas sim indícios da dificuldade de elaboração discursiva sobre vivências que estão no limiar do dizível, algo comum em relatos de sobreviventes de violência extrema e constituem, em si, um objeto de análise para a compreensão do trauma histórico.

Diante desse quadro, fica evidente que a escola assume um papel crucial na mediação entre a memória traumática, individual e coletiva, e a construção de uma consciência histórica crítica. Como sugere o Professor Edmilson, projetos pedagógicos que envolvam pesquisa ativa,

coleta de depoimentos de familiares e moradores mais antigos, e exposições abertas à comunidade podem transformar a escola em um verdadeiro “lugar de memória” (Nora, 1993) e em um centro de valorização da história local. Esta proposta dialoga diretamente com as ideias de Demarchi (2022) sobre a necessidade de “outras epistemologias” para refundar o patrimônio cultural, descentralizando-o das narrativas oficiais e incluindo de forma protagonista as vozes e os saberes das comunidades tradicionalmente marginalizadas e silenciadas pela história hegemônica.

A crítica do Professor Edmilson à superficialidade dos livros didáticos do MEC sobre a Guerrilha do Araguaia revela uma desconexão profunda entre a narrativa histórica oficial e a memória vivida pelas comunidades locais. Esta lacuna editorial não é um acaso, mas reflete, como analisam Campos Filho (2012) e Mechi (2015), um prolongado projeto de silenciamento estatal sobre os crimes da ditadura. Enquanto os manuais escolares frequentemente reduzem o conflito a uma nota de rodapé ou a um evento de pouca relevância nacional, os relatos de “Vanú” e do sobrevivente anônimo descrevem uma experiência traumática que reconfigurou por completo a vida na região. Essa disparidade exige do professor um trabalho constante de suplementação curricular, utilizando-se de documentários, filmes como “Araguaia: A Conspiração do Silêncio”, e, sobretudo, dos testemunhos orais para preencher o vazio deixado pelo material oficial, tornando-se um mediador essencial entre a história formal e a memória subterrânea.

A prática de realizar visitas a locais onde transcorreram os eventos da guerrilha, mencionada pelo educador, é uma estratégia pedagógica que transforma a paisagem local em um arquivo vivo a céu aberto. Essa abordagem dialoga com a concepção de “educação patrimonial” defendida pelo IPHAN (2014), que entende o território como portador de referências históricas e afetivas que devem ser conhecidas e valorizadas. Quando os alunos percorrem as trilhas usadas pelos guerrilheiros ou identificam os antigos locais de moradia de camponeses como “Vanú”, a história deixa de ser uma abstração distante e se torna uma presença tangível.

A dimensão do trauma vivido pelos camponeses, explicitada nos relatos, vai além da violência física imediata. O sobrevivente anônimo descreve um processo sistemático de destruturação comunitária: famílias inteiras foram forçadas a abandonar suas terras, como no caso do reassentamento para a região conhecida como OP3, rompendo com séculos de tradição e pertencimento territorial. Este aspecto é crucial para compreender a guerrilha não apenas como um confronto militar, mas como um evento que provocou uma desapropriação existencial (Sousa, 2019) nas populações locais. O ensino desse tema deve, portanto, considerar essas

consequências de longo prazo, que incluem a perda de modos de vida, o trauma intergeracional e a luta incessante por reconhecimento e reparação, temas que conectam o passado às demandas sociais do presente.

O desinteresse dos alunos, citado pelo Professor Edmilson, representa um dos maiores desafios pedagógicos contemporâneos. Este fenômeno não pode ser atribuído simplesmente à falta de interesse das novas gerações, mas deve ser entendido dentro de um contexto mais amplo de “crise da transmissão” (Jelin, 2002) em uma era de excesso de informação e de cultura do presenteísmo. Superar esse desafio exige criatividade didática. É necessário conectar o passado traumático da guerrilha a questões urgentes do presente, como a luta por direitos territoriais, a violência no campo, a importância da saúde pública e a defesa da democracia, mostrando aos alunos que a história não é um capítulo fechado, mas um processo contínuo do qual eles são partícipes.

A falta de qualquer indenização ou reparação para sobreviventes como “Vanú” e sua família, explicitada no final de seu relato, é um ponto de extrema relevância para a discussão em sala de aula. Esta situação exemplifica concretamente os limites e as contradições da Lei de Anistia e das políticas de reparação no Brasil, temas analisados por Dias (2023) e Sousa (2019). Discutir essa ausência de justiça com os alunos permite problematizar a noção de cidadania e os direitos à memória, à verdade e à reparação, conceitos fundamentais previstos na Constituição de 1988.

A entrevista com “Vanú”, em sua forma truncada e emocional, é ela própria um objeto de estudo e análise. Suas hesitações e repetições não são meras falhas de comunicação, mas sintomas do que a psicanálise e a teoria da memória chamam de “insistência do traumático”. Trabalhar com esse tipo de fonte primária exige dos alunos e do professor uma escuta sensível e uma leitura crítica que vá além do conteúdo factual, captando a carga afetiva e as marcas do sofrimento na linguagem. Essa prática desenvolve a empatia histórica e a compreensão de que a história é feita por pessoas reais, com medos, dilemas e dores, competências essenciais para uma formação cidadã crítica e humanística, conforme defendem Campos (2012) e Bittencourt (2008).

A sugestão final do Professor Edmilson – a realização de projetos que culminem em exposições abertas à comunidade – aponta para uma função social ampliada da escola. Ao transformar os alunos em pesquisadores e curadores de suas próprias histórias locais, convidando a comunidade para compartilhar dessas descobertas, a escola se confirma como um agente de reparação simbólica e de fortalecimento da cidadania. Essa prática é um antídoto poderoso contra o que Meneses (2019) chama de usos abusivos do passado e o negacionismo,

pois valoriza fontes primárias e testemunhos locais contradiscursos distorcidos ou revisionistas. É uma forma de a comunidade se reapropriar de sua própria narrativa histórica.

Em síntese, o ensino da Guerrilha do Araguaia em Brejo Grande do Araguaia é um exemplo paradigmático de como a história local, quando devidamente valorizada, pode ser a chave para a compreensão de processos históricos nacionais complexos. Ele exige uma pedagogia que seja ao mesmo tempo sensível ao trauma, crítica em relação às fontes e às narrativas oficiais, e comprometida com a construção de uma memória que sirva à justiça e não ao esquecimento. É um ensino que, nas palavras de Freire (1996), deve “desocultar” verdades e promover uma “conscientização” sobre os mecanismos de poder e resistência que moldaram o país.

Por fim, a luta de “Vanú” e de outros sobreviventes por reconhecimento e reparação, assim como o trabalho de professores como Edmilson para manter viva essa memória, são atos de resistência contínua. Eles nos lembram que a ditadura militar não é um fantasma do passado, mas um período cujas consequências materiais e simbólicas ainda precisam ser enfrentadas pela sociedade brasileira. O ensino de história, neste contexto, não é uma mera transmissão de informações, mas um ato político pedagógico crucial para a consolidação de uma democracia que seja de fato *memoryful*, inclusiva e justa, aprendendo com as lições (dolorosas) de seu próprio passado para não as repetir no futuro.

## **5 PROPOSTA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA**

É da natureza do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História pensar a escola e o universo humano que a habita. Isso significa pensar, entre outras questões fundamentais, sobre o ensino e as formas de aprendizagem históricas. É oportunidade para que docentes possam transformar os desafios do seu fazer, que são muitos, em objeto epistemológico. Nessa pesquisa, o olhar foi sob as possibilidades de aprendizagem a partir das narrativas, documentais e orais, sobre a Guerrilha do Araguaia.

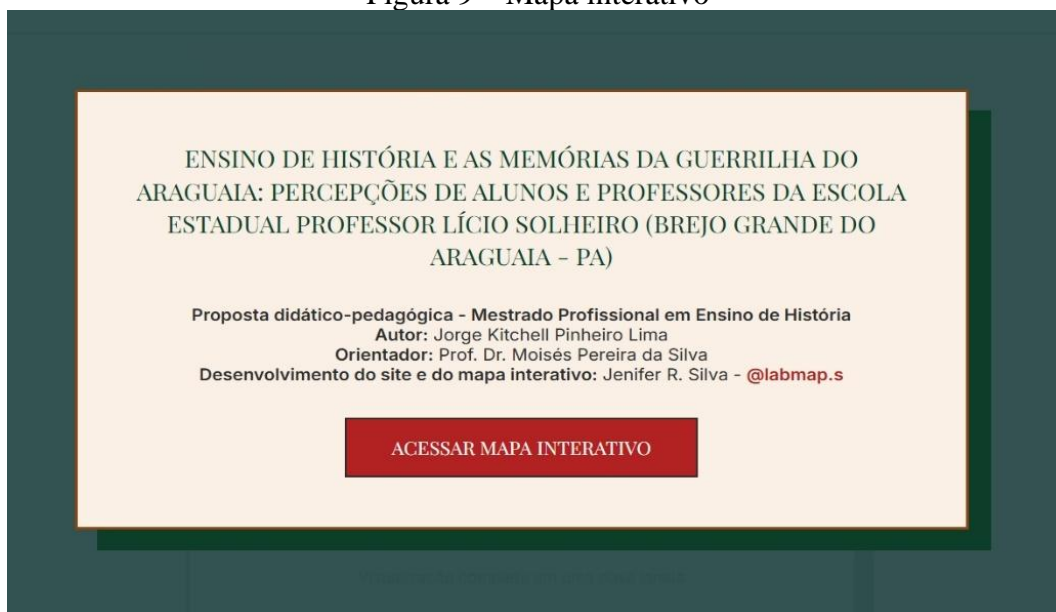
O programa oportuniza o exercício da proposição, ou seja, não é apenas um discurso teórico sobre o que se estudou, mas o olhar sobre um problema e a construção de uma proposta didático-pedagógica que, experimentada durante a pesquisa, possa representar alternativas para outros professores que venham a enfrentar os mesmos desafios, e para além do tema específico, possa ajudar colegas docentes a pensar soluções para abordagens de conteúdos programáticos.

Foi nesse espírito que se construiu um material que, sendo interativo, por isso numa linguagem mais atrativo ao público da educação básica, aproxima concretamente esse público do tema da Guerrilha do Araguaia. Mas, não se trata apenas de tornar legível o conteúdo da Guerrilha do Araguaia aos alunos da Educação Básica. A proposta é acessível ao público em geral, esse é o esforço, e acreditamos que os resultados serão excepcionais.

### **5.1 Sobre o mapa**

Este mapa interativo (Figura 9) é a proposta didático-pedagógica final da pesquisa de mestrado desenvolvida por Jorge Kitchell Pinheiro Lima no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHistoria).

Figura 9 – Mapa interativo



Fonte: Lima (2025).

<https://medusaviu.github.io/guerrilha/>

A proposta do mapa interativo nasce da compreensão de que o ensino de História precisa dialogar com metodologias inovadoras, capazes de aproximar os alunos dos conteúdos a partir de suas próprias realidades e referências locais. Por meio da tecnologia, o mapa permitirá que estudantes, professores e membros da comunidade possam visualizar, explorar e compreender os diferentes locais que foram palco dos acontecimentos ligados à guerrilha e à repressão militar, conectando os fatos históricos às paisagens, aos espaços e às memórias vivas da região. Utilizando o QGIS para desenvolvimento e qgis2web para publicação, o mapa apresenta locais significativos e informações históricas contextualizadas.

## 5.2 Contexto histórico

A Guerrilha do Araguaia surgiu no final da década de 1960, em meio ao endurecimento do regime militar instaurado após o golpe de 1964. Nesse cenário, o PCdoB, criado em 1962 a partir de uma cisão do PCB, defendia que não seria possível alcançar o socialismo no país por vias pacíficas. Para seus militantes, diante da repressão política e da influência do imperialismo norte-americano, a resistência armada seria inevitável.

A região escolhida para o foco guerrilheiro foi o sudeste do Pará, às margens do rio Araguaia, marcada por pobreza, isolamento do Estado e intensos conflitos fundiários. A partir de 1966, militantes do PCdoB passaram a viver entre camponeses, buscando apoio por meio de atividades comunitárias, como a abertura de escolas e pequenos comércios. O objetivo era

preparar uma guerra popular prolongada, inspirada no modelo chinês, na qual a guerrilha cumpriria o papel inicial de organização das massas rurais.

Com o acirramento da ditadura após o AI-5, em 1968, o projeto se consolidou, mas, em 1972, os serviços de inteligência do Exército descobriram a presença dos militantes na região. Entre 1972 e 1974, as Forças Armadas desencadearam grandes operações, como Papagaio, Sucuri e Marajoara, que envolveram milhares de soldados contra pouco mais de 70 guerrilheiros. A repressão utilizou métodos de guerra contrainsurgente, como infiltração, propaganda, tortura sistemática, execuções sumárias e ocultação de cadáveres (Mori, 2024).

A guerrilha foi completamente derrotada em 1974, deixando a maioria de seus integrantes mortos ou desaparecidos. Além dos combatentes, centenas de camponeses foram presos, torturados e perseguidos sob acusação de colaborar com o movimento. Apesar da vitória militar, o episódio evidenciou a violência de Estado, revelando práticas arbitrárias e brutais que marcaram profundamente a população local.

Na memória nacional, a Guerrilha do Araguaia tornou-se símbolo tanto da resistência contra a ditadura quanto da violência repressiva. Durante décadas, o governo ocultou informações sobre os mortos e desaparecidos, negando acesso a documentos e aos locais de sepultamento. Apenas com a redemocratização, a luta de familiares e movimentos sociais trouxe o tema à tona, resultando na criação da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos (1995) e da CNV (2011-2014). Ainda hoje, muitos corpos não foram encontrados, e a Guerrilha do Araguaia permanece como um dos capítulos mais emblemáticos da disputa por memória, verdade e justiça no Brasil.

### **5.3 Destacamentos guerrilheiros**

Os guerrilheiros, por questões estratégicas, dividiram geograficamente a área da Guerrilha em três destacamentos, destacamento A, B e C. Cada destacamento abrangia área de algumas comunidades. Assim, o Destacamento A ficava sobre a área Chega com Jeito, Metade e Faveira; o Destacamento B, Gameleira e Couro D'antas e o Destacamento C, Pau Preto, Abóbora e Esperancinha.

Destacamento A – o destacamento mais afastado em relação ao epicentro das atividades militares, ficava entre os atuais municípios de São João do Araguaia e Marabá. Foi o primeiro a cair, em abril de 1972, durante a primeira grande ofensiva das Forças Armadas, a “Operação Papagaio”. O destacamento era comandado inicialmente por André Grabois, codinome José Carlos, filho de Maurício Grabóis, o velho Mário, um dos comandantes da Guerrilha do

Araguaia. O pai de André foi personagem importante da Guerrilha, estando no partido comunista desde antes da dissidência, que resultou na criação do PCdoB. No Araguaia, além de papel de comando, também desenvolveu o papel de propagandista da causa. O destacamento A, depois da morte de André Grabóis, em 1972, passou a ser comandado por Antônio de Pádua Costa, codinome Piauí.

Destacamento B – Localizado entre os atuais municípios de Palestina e São Geraldo do Araguaia, próximo à Vila Santa Cruz dos Martírios. O Destacamento começou a ser desarticulado durante a operação Marajoara em setembro de 1973, e foi aniquilado em fevereiro de 1974, com a morte Osvaldo Orlando da Costa, o Osvaldão, seu comandante. Entre as narrativas dos povos do Araguaia se diz que foi morto no início de fevereiro de 1974 depois de traído pelo mateiro Arlindo Vieira, o “Piauí”, um conhecido seu que conduziu os militares até o local em que o guerrilheiro se encontrava. Teria sido o próprio Arlindo quem desferiu o tiro de carabina que derrubou Osvaldão. Para desconstruir a lenda de que Osvaldão seria imortal, os soldados o fuzilaram seu corpo, depois penduraram o corpo do comandante em um helicóptero e sobrevoaram toda região para que o povo pudesse ver.

Destacamento C – Ficava, como se nota, entre os municípios de São Geraldo e Piçarra. Caiu durante a Operação Marajoara, entre 1973 e 1974. Era comandado Paulo Mendes Rodrigues, codinome Paulo, morto, conforme o Relatório Arroyo, no natal de 1973, no episódio que ficou conhecido como “Chafurdo de Natal”.

#### **5.4 Sinopse dos vídeos**

O uso de vídeos como referência nesta proposta didático-pedagógica dessa dissertação representa uma ampliação essencial das fontes de pesquisa e um reconhecimento da importância dos registros audiovisuais na preservação da memória histórica. Diante da escassez de documentos oficiais e do silêncio imposto pelo regime militar, os materiais em vídeo – como documentários, entrevistas, reportagens e produções independentes – tornam-se instrumentos fundamentais para compreender e reinterpretar os acontecimentos que marcaram aquele período.

Os vídeos permitem o acesso a depoimentos de ex-militares, camponeses, familiares de desaparecidos e pesquisadores, oferecendo uma perspectiva plural e sensível sobre a Guerrilha. Por meio das falas, expressões e imagens registradas, é possível captar nuances da memória, da emoção e da subjetividade que dificilmente aparecem em fontes escritas. Assim, o audiovisual

contribui para a construção de uma narrativa mais humana e complexa sobre o conflito ocorrido na região do Araguaia.

Além disso, o uso de vídeos nessa pesquisa reforça a importância da história oral e da memória como instrumentos de resistência e de ensino. Muitos desses materiais não apenas documentam os fatos, mas também denunciam as violações de direitos humanos e preservam o testemunho das vítimas e de suas famílias. Ao utilizar vídeos como referência, a pesquisa assume um compromisso ético com a verdade histórica e com a valorização das vozes que foram silenciadas pela repressão.

Do ponto de vista educacional, as produções audiovisuais sobre a Guerrilha do Araguaia também se configuram como recursos didáticos valiosos. Elas permitem aproximar os estudantes do tema de forma mais sensível e crítica, favorecendo o diálogo entre passado e presente e estimulando a reflexão sobre a democracia, a justiça e os direitos humanos.

Portanto, a inclusão de vídeos como referência nesta dissertação não apenas enriquece a base documental da pesquisa, mas também reafirma o papel do audiovisual na construção da memória coletiva e no ensino de História. Ao recorrer a essas fontes, busca-se promover uma abordagem mais ampla, interdisciplinar e comprometida com a preservação das memórias da Guerrilha do Araguaia.

#### 5.4.1 Vídeo 1: “Quem foi o Guerrilheiro Osvaldão da Guerrilha do Araguaia?”

Figura 10 – Quem foi o Guerrilheiro Osvaldão da Guerrilha do Araguaia?



Fonte: Quem [...] (2023).

**Sinopse:** O vídeo traça a trajetória de Osvaldo Orlando da Costa, mais conhecido como “Osvaldão”, destacando-o como uma figura lendária e emblemática da Guerrilha do Araguaia, ocorrida no Brasil durante o regime militar. Nasce em Passa Quatro/MG em 1938, ligado a origens humildes, e desenvolve uma vida marcada por esportes (campeão de boxe no Rio de Janeiro) e estudos – inclusive no exterior – antes de ingressar na luta armada contra a ditadura. No decorrer do vídeo, são apresentadas suas motivações políticas – filiação ao PCdoB, formação clandestina, deslocamento para a mata do Araguaia em meados da década de 1960, onde assumiu papel de comando em um destacamento guerrilheiro. O conteúdo também aborda a relação de Osvaldão com os camponeses, ribeirinhos e garimpeiros da região, sublinhando que ele era querido, respeitado e possuía uma verdadeira liderança popular – ao mesmo tempo uma figura mitificada (“diziam que virava onça”, etc.). Contempla os combates, a repressão do Exército brasileiro ao movimento guerrilheiro, as dificuldades no enfrentamento – ressaltando o caráter desigual entre guerrilha e poder militar estatal – e o destino trágico de Osvaldão: desaparecimento ou morte em emboscada em 1974, sem entrega de restos mortais à família, sendo um desaparecido político. Por fim, o vídeo reflete sobre o legado de Osvaldão: sua memória como símbolo de resistência à ditadura, o papel da história e da memória na democracia brasileira, e o desafio de reconstruir verdades sobre a Guerrilha do Araguaia.

## 5.4.2 Vídeo 2: “49 anos da Guerrilha do Araguaia”

Figura 11 – 49 anos da Guerrilha do Araguaia

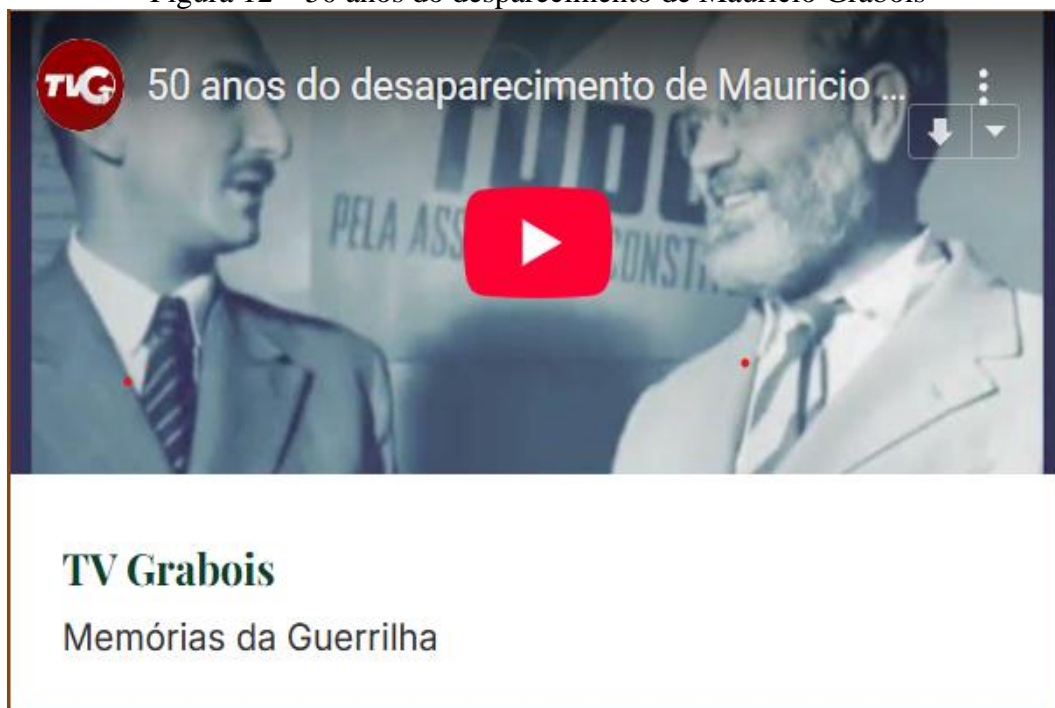


Fonte: 49 anos [...] (2021).

**Sinopse:** O vídeo celebra os 49 anos do episódio histórico da Guerrilha do Araguaia, ocorrido no Brasil durante o regime militar, e presta homenagem aos combatentes que se engajaram nessa luta armada. Ele aborda: O contexto político da época: o regime militar brasileiro, o cerceamento de liberdades, a radicalização da oposição e a decisão de grupos de esquerda de adotar a arma como meio de resistência; A mobilização do PCdoB e de militantes para a região do Araguaia (convergência dos estados do Pará, Goiás e Maranhão), onde se organizou uma guerrilha rural para enfrentar o regime militar; A narrativa de resistência dos guerrilheiros ao cerco militar: a luta armada, a dificuldade da mata, o isolamento, a repressão das Forças Armadas.

### 5.4.3 Vídeo 3: “50 anos do desaparecimento de Maurício Grabois”

Figura 12 – 50 anos do desaparecimento de Maurício Grabois



Fonte: 50 anos [...] (2023).

**Sinopse:** O vídeo marca os cinquenta anos do desaparecimento de Maurício Grabois – militante comunista e dirigente do PCdoB, morto ou desaparecido em consequência da ação repressiva do regime militar brasileiro na região da Guerrilha do Araguaia. O vídeo resgata: a trajetória de Grabois, desde sua atuação política, sua participação na fundação do PCdoB, sua condução da guerrilha no Araguaia. O contexto histórico da ditadura militar, a repressão aos movimentos de esquerda, e o cenário em que a Guerrilha do Araguaia se constituiu. O momento do desaparecimento ou morte de Grabois em 25 de dezembro de 1973, em operação militar na mata do Araguaia. Reflexões sobre a memória, a justiça de transição e a importância de manter viva a lembrança dos que lutaram e desapareceram. Homenagens aos companheiros de luta de Grabois, à família, e a convocação para que as novas gerações assumam a tarefa de preservar essa história.

## 5.4.4 Vídeo 4: “João Amazonas Vive! 23 anos sem o gigante do comunismo brasileiro”

Figura 13 – João Amazonas vive!



Fonte: João [...] (2025).

**Sinopse:** O vídeo presta homenagem aos 23 anos da passagem de João Amazonas de Souza Pedrosa – historicamente reconhecido como uma das maiores lideranças do comunismo brasileiro – e reafirma que, embora fisicamente ausente desde 27 de maio de 2002, seu legado permanece vivo. A produção aborda os seguintes eixos: A trajetória de João Amazonas desde sua juventude, filiação ao movimento comunista, e atuação política ao longo de décadas como dirigente e teórico marxista-leninista. Sua participação ativa em momentos decisivos da história política brasileira – por exemplo, na reorganização do PCdoB e na articulação da aliança das forças de esquerda. A ênfase no legado político, teórico e moral: a necessidade de manter viva a bandeira da justiça social, do marxismo-leninismo, da direção revolucionária do partido, e da construção de alianças populares. Reflexões sobre como João Amazonas permanece presente nas lutas contemporâneas – não apenas como figura histórica, mas como inspiração para a militância, os movimentos sociais e as novas gerações. Imagens de arquivo, depoimentos e narração encontram-se entrelaçados para mostrar “o gigante do comunismo brasileiro” não apenas como passado, mas como força que se projeta para o futuro.

#### 5.4.5 Vídeo 5: “Camponeses do Araguaia: a guerrilha vista por dentro”

Figura 14 – Camponeses do Araguaia: documentário



Fonte: Trecho [...] (2015a).

**Sinopse:** Este documentário aborda o episódio da Guerrilha do Araguaia sob a perspectiva dos camponeses da região que viveram os acontecimentos “por dentro”. Com depoimentos diretos de moradores, participantes e apoiadores locais, o filme revela: A chegada dos militantes armados à região do Araguaia, a convivência com as comunidades ribeirinhas e camponesas, e o impacto dessa presença nos lares, nas roças e no cotidiano dos trabalhadores do campo. A forma como o conflito armado mexeu com as dinâmicas sociais locais: transformações na alimentação, no trabalho, no modo de vida rural, assim como a relação de solidariedade, receio e cooperação entre guerrilheiros e populações. A repressão estatal: o cerco militar, as operações de combate, a violência, os desaparecimentos – narrados por quem presenciou ou sofreu tais consequências. A memória e o legado para essas comunidades: como o trauma permanece, como o silêncio foi imposto, e como os relatos ajudam a romper esse silêncio, reconstruir a história e lutar por reconhecimento e reparação.

#### 5.4.6 Vídeo 6: “Camponeses do Araguaia: a guerrilha vista por dentro”

Figura 15 – Camponeses do Araguaia: contexto político



Fonte: Trecho [...] (2015b).

**Sinopse:** O filme apresenta depoimentos de moradores da região do Araguaia que conviveram com os militantes do PCdoB, conhecidos como “paulistas”. Esses relatos pessoais revelam a amizade e a solidariedade entre os camponeses e os guerrilheiros, além de expor as atrocidades cometidas pelo Exército Brasileiro durante a repressão ao movimento. Através dessas histórias, o documentário ilumina um dos capítulos mais sombrios da história recente do Brasil, destacando a resistência popular contra a ditadura militar.

## 5.4.7 Vídeo 7: “A repressão à Guerrilha”

Figura 16 – A repressão à Guerrilha



Fonte: Entrevista [...] (2014).

**Sinopse:** O historiador Romualdo Pessoa, reconhecido por suas pesquisas sobre a Guerrilha do Araguaia, oferece uma perspectiva crítica e detalhada sobre os eventos que marcaram esse período da história brasileira. Ele discute a formação dos grupos guerrilheiros, as estratégias adotadas, o contexto político da época e as consequências do confronto para as populações locais e para o país como um todo. Além disso, o vídeo aborda o legado da guerrilha e a importância de preservar a memória histórica desse episódio.

## 5.4.8 Vídeo 8: “A história de Brejo Grande do Araguaia 2025”

Figura 17 – A história de Brejo Grande do Araguaia



Fonte: A história [...] (2025).

**Sinopse:** O filme traça a trajetória histórica de Brejo Grande do Araguaia, desde sua origem na década de 1950, com o início da exploração de terras situadas às margens do Rio Araguaia, até sua emancipação política em 1988. A narrativa destaca momentos significativos, como a chegada dos primeiros moradores, a fundação da localidade, a Guerrilha do Araguaia e o impacto da descoberta do garimpo de Itamerim na década de 1960. Além disso, o documentário aborda o processo de emancipação, que culminou na criação do município em 1988, e a instalação da primeira administração municipal em 1989.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender como a memória da Guerrilha do Araguaia é abordada no contexto escolar de Brejo Grande do Araguaia/PA, investigando as percepções de professores e alunos sobre esse episódio traumático da ditadura civil-militar. A partir da análise de práticas pedagógicas, depoimentos locais e materiais didáticos, foi possível identificar que o ensino sobre o conflito ainda é permeado por silêncios, lacunas e resistências, reflexo direto da violência de Estado e do apagamento histórico que se seguiram ao fim da repressão.

A proposta pedagógica desenvolvida foi um mapa interativo que se mostrou um recurso significativo para o ensino da Guerrilha do Araguaia, permitindo que alunos e professores da Escola Estadual Professor Lício Solheiro se apropriem da história local de forma dinâmica e contextualizada. Ao integrar fotos, vídeos, depoimentos e documentos históricos, o mapa favorece diferentes estilos de aprendizagem, estimula o pensamento crítico e fortalece a memória coletiva da região.

Além de apoiar a compreensão de eventos complexos, a ferramenta contribui para a diversificação das estratégias de ensino e para o engajamento dos estudantes, aproximando-os da realidade histórica de seu território. Assim, o mapa interativo não substitui os métodos tradicionais, mas complementa-os, promovendo uma aprendizagem significativa e valorizando a história e a memória da Guerrilha do Araguaia na escola.

Constatou-se que, embora a Guerrilha do Araguaia represente o maior enfrentamento armado ao regime militar brasileiro, ela permanece marginalizada nos currículos oficiais e pouco explorada nas salas de aula. Essa ausência curricular, contudo, não significa esquecimento total: a memória do conflito sobrevive de maneira subterrânea, transmitida oralmente por moradores que, mesmo diante do medo e da dor, mantêm viva a lembrança dos acontecimentos. Essa persistência demonstra que a história da Guerrilha é também uma história de resistência, marcada pela luta pelo direito à terra, à dignidade e à verdade.

O estudo revelou ainda que a escola desempenha papel central na reconstrução dessa memória coletiva. Professores que buscam trabalhar o tema, mesmo sem suporte institucional, mostram como a educação pode funcionar como instrumento de reparação simbólica. Projetos inovadores, como o Narradores de História, exemplificam como as tecnologias digitais podem democratizar o acesso a narrativas marginalizadas e aproximar os estudantes de seu próprio território, transformando o ensino de História em um espaço de empatia e reconhecimento.

Entretanto, o fortalecimento dessa abordagem depende da superação de desafios estruturais: a inclusão explícita da Guerrilha do Araguaia nas futuras revisões da BNCC, a

ampliação de programas de formação docente voltados à história regional, e o investimento em políticas de preservação da memória, tanto nos espaços escolares quanto nos locais onde o conflito se desenrolou. Tais ações são essenciais para que a história do Araguaia deixe de ser uma memória de exceção e passe a integrar o patrimônio educativo e identitário do país.

Ao longo do trabalho de campo, as vozes dos moradores de Brejo Grande ecoaram a demanda por reconhecimento. Suas falas revelam que o esquecimento não é apenas uma falha do passado, mas uma forma de injustiça que persiste no presente. Quando um morador afirma desejar que “os netos estudem essa história nas escolas, mas não precisem viver as mesmas injustiças”, ele sintetiza o sentido ético que orienta este estudo: a memória não deve servir apenas para recordar o sofrimento, mas para impedir sua repetição.

Assim, as considerações aqui apresentadas apontam que ensinar a Guerrilha do Araguaia é um ato político e pedagógico de resistência. É reconhecer que a educação pode contribuir para reconstruir o elo entre memória e cidadania, transformando um território marcado pelo silêncio em espaço de fala, reflexão e justiça. O compromisso com a verdade histórica, a escuta das comunidades e a valorização da escola pública constituem, portanto, os pilares para que Brejo Grande do Araguaia encontre, na memória, o caminho para um futuro mais justo e consciente.

## REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Ditadura militar brasileira nas aulas de História. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, e0102, p. 1-34, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5965/2175180313332021e0102>. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180313332021e0102>. Acesso em: 16 out. 2025.
- ANDRADE, Erik Douglas. Des-memória e Resistência: o impacto da ditadura militar e o papel da redemocratização na preservação da memória indígena no Brasil. **Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas**, [Ilhéus], v. 22, p. 1-48, mar. 2025. DOI: <https://doi.org/10.36113/especiaria.v22i0.4524>. Disponível em: <https://periodicos.uesc.br/index.php/especiaria/article/view/4524>. Acesso em: 16 out. 2025.
- ARROYO, José Carlos. **Relatório da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos: Guerrilha do Araguaia**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.
- ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. **Brasil Nunca Mais: um relato para a história**. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. **ARROYO, José Carlos. Relatório da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos: Guerrilha do Araguaia**. Brasília: Ministério da Justiça, 1996.
- ARQUIVO NACIONAL (Brasil). **Documentos do SNI: os mortos e desaparecidos na Guerrilha do Araguaia**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2024. Disponível em: [https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes-1/Documentos\\_do\\_SNI\\_os\\_mortos\\_e\\_desaparecidos\\_na\\_Guerrilha\\_do\\_Araguaia.pdf](https://www.gov.br/memoriasreveladas/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes-1/Documentos_do_SNI_os_mortos_e_desaparecidos_na_Guerrilha_do_Araguaia.pdf). Acesso em: 14 out. 2025.
- ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DE GOIÁS. Documentário retrata Guerrilha do Araguaia pelo olhar de camponeses. **Portal da Assembleia Legislativa de Goiás**, Goiânia, 18 jul. 2011. Disponível em: <https://portal.al.go.leg.br/noticias-dos-gabinetes/4136/documentario-retrata-guerrilha-do-araguaia-pelo-olhar-de-camponeses>. Acesso em: 14 out. 2025.
- BARBOSA, José Humberto Gomes. **A Guerrilha do Araguaia: memória, esquecimento e ensino de História na região do conflito**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/398>. Acesso em: 14 out. 2025.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BENDER, Juan. **O que você ainda não sabe sobre 1964: ideologia & polarização na guerra fria do Brasil**. Curitiba: Appris, 2025.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: [https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf) /. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. **Direito à memória e à verdade**: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. Disponível em: [https://www.dhnet.org.br/dados/livros/a\\_pdf/livro\\_memorial\\_direito\\_verdade.pdf](https://www.dhnet.org.br/dados/livros/a_pdf/livro_memorial_direito_verdade.pdf). Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 153/DF**. Lei n. 6.683/79, a chamada “Lei de anistia”. Artigo 5º, *caput*, III e XXXIII da constituição do Brasil; Princípio democrático e princípio republicano: não violação. Circunstâncias históricas. dignidade da pessoa humana e tirania dos valores. [...]. Relator: Min. Eros Grau, 29 de abril de 2010. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginador/pub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=612960>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. STF é contra revisão da Lei da Anistia por sete votos a dois. **Portal STF**, Brasília, DF, 24 abr. 2010. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=125515>. Acesso em: 20 out. 2025.

CAMPELO, Lilian. Comissão da Verdade no Pará retoma trabalhos para conclusão do relatório final. **Brasil de Fato**, São Paulo, 3 abr. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/04/03/comissao-da-verdade-no-para-retoma-trabalhos-para-conclusao-do-relatorio-final/>. Acesso em: 14 out. 2025.

CAMPOS FILHO, Romualdo Pessoa. **Guerrilha do Araguaia**: a esquerda em armas. 2. ed. São Paulo: Anita Garibaldi, 2012.

CAMPOS, Helena Guimarães. **A história e a formação para a cidadania nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Saraiva, 2012.

CARVALHO, Alessandra. Discutindo a ditadura civil-militar em sala de aula: desafios e possibilidades. *In*: ENCONTRO DE APROFUNDAMENTO TEMÁTICO, 2014, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Memória da Resistência de São Paulo, 2014. Disponível em: [https://memorialdaresistencia.org.br/wp-content/uploads/2021/03/2014\\_Discutindo-a-ditadura-militar-em-sala-de-aula.pdf](https://memorialdaresistencia.org.br/wp-content/uploads/2021/03/2014_Discutindo-a-ditadura-militar-em-sala-de-aula.pdf). Acesso em: 6 out. 2025.

CAVALCANTI JUNIOR, Ary Albuquerque; LIMA, Gilneide de Oliveira Padre. “As Dinamias do Araguaia”: trajetórias, idealismos e protagonismos contra a Ditadura Militar (1966-74). **Caminhos da História**, [Montes Claros], v. 28, n. 2, p. 103-122, jul./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.46551/issn.2317-0875v28n2p.103-122>. Disponível em: <https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/caminhosdahistoria/article/view/6765>. Acesso em: 6 out. 2025.

CERRI, Luis Fernando (org.). **O ensino de história e a ditadura militar**. 2. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2007.

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

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, [Ponta Grossa], v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133/1614>. Acesso em: 16 out. 2025.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE (Brasil). **Relatório da Comissão Nacional da Verdade**. Brasília, DF: CNV, 2014. v. 1. Disponível em: [https://www.gov.br/memorias-reveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade/volume\\_1\\_digital.pdf](https://www.gov.br/memorias-reveladas/pt-br/assuntos/comissoes-da-verdade/volume_1_digital.pdf). Acesso em: 15 jun. 2025.

CORREIO DO POVO. A Operação Limpeza e os primeiros meses da ditadura. **Correio do Povo**, [Porto Alegre], 3 jun. 2012. Disponível em: <https://www.correiodopovo.com.br/blogs/juremirmachado/a-operacao-limpeza-e-os-primeiros-meses-da-ditadura-1.443>. Acesso em: 20 out. 2025.

COSTA, Cristiano Bedin da; MUNHOZ, Angélica Vier. A aula como gesto: um princípio para a docência. **Revista Teias**, [Rio de Janeiro], v. 21, n. 63, p. 191-205, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.53637>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/51950>. Acesso em: 14 out. 2025.

DALTOÉ, Andréia da Silva. A Comissão Nacional da Verdade e suas ressonâncias nos documentários “Verdade 12.528” e “Em busca da verdade”. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 16, n. 1, p. 153-167, jan./abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-160108-4215>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/B7zwx5bQ97VkSj5YJ8mKLwG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2025.

DEMARCHI, João Lorandi. Rir do patrimônio hegemônico: outras epistemologias para refundar o patrimônio cultural. **Sillogés**, [Porto Alegre], v. 5, n. 1, p. 26-55, jan./jul. 2022. Disponível em: <https://historiasocialecomparada.org/revistas/index.php/silloges/article/view/38/35>. Acesso em: 14 out. 2025.

DIAS, Luiz Antonio. Trilhas da justiça: revisitando a lei de anistia do Brasil (Lei nº 6.683/1979) e seus impactos na justiça transicional. **Revista Eletrônica Trilhas da História**, [Três Lagoas], v. 13, n. 25, ago./dez. 2023. DOI: <https://doi.org/10.55028/th.v13i25.19323>. Disponível em: <https://trilhasdahistoria.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/19323>. Acesso em: 20 out. 2025.

DIAS, Sueli de Fátima; CAINELLI, Marlene Rosa. Ensino de história: educação histórica no contexto de mudanças das práticas pedagógicas (Paraná, 2008). **Educação UFSM**, [Santa Maria, RS], v. 45, p. 1-19, jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644436242>. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-6444202000100245](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-6444202000100245). Acesso em: 14 out. 2025.

ENTREVISTA com Romualdo Pessoa sobre a Guerrilha do Araguaia. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (4 min 23 seg). Publicado pelo Canal Cultura. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5eHU-Wk8B8M>. Acesso em: 14 out. 2025.

FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo. Os 50 anos da guerrilha do Araguaia e os reflexos da luta política. **Revista Escritas do Tempo**, [Marabá], v. 4, n. 11, p. 8-29, maio/ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v4.i11.2022.0829>. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1883>. Acesso em: 18 out. 2025.

FOLHA DO BICO. Brejo Grande do Araguaia: Município celebra 37 anos neste sábado. **Folha do Bico**, Araguaatins, 10 maio 2025. Disponível em: <https://folhadobico.com.br/brejo-grande-do-araguaia-municipio-celebra-37-anos-neste-sabado/>. Acesso em: 14 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNARI, Pedro Paulo A.; OLIVEIRA, Nanci Vieira de. A Arqueologia do conflito no Brasil. In: FUNARI, Pedro Paulo A.; ZARANKIN, Andrés; REIS, Jonas Alves dos (org.). **Arqueologia da repressão e da resistência na América Latina na era das ditaduras (décadas de 1960-1980)**. São Paulo: Annablume, 2008. p. 141-149.

FUNDAÇÃO MAURICIO GRABOIS. Guerrilha do Araguaia combate em silêncio. **Memorial da Democracia**, [s. l.], 21 abr. 1972. Disponível em: <https://memorialdademocracia.com.br/card/guerrilha-do-araguaia-combate-em-silencio>. Acesso em: 14 out. 2025.

GASPARI, Elio. **A ditadura derrotada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GASPARI, Elio. **A ditadura escancarada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GIL, Carmem Zeli de Vargas *et al.* “Nossos filhos na mata”: memórias e representações da Guerrilha do Araguaia. **Revista Tópicos Educacionais**, Recife, v. 30, n. 1, p. 290-320, 31 out. 2024. DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2024.263816>. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/263816/48085>. Acesso em: 20 out. 2025.

GORENDER, Jacob. **Combate nas trevas**: a esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada. São Paulo: Editora Ática, 1987.

HARLEY, John Brian. **The new nature of maps**: essays in the history of cartography. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 2001.

IBGE. **Brejo Grande do Araguaia**: panorama. Rio de Janeiro: IBGE, c2025. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/brejo-grande-do-araguaia/panorama>. Acesso em: 16 out. 2025.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (Brasil). **Educação patrimonial**: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF: IPHAN, 2014. Disponível em: <https://bibliotecadigital.iphan.gov.br/items/0560dec0-93db-4424-8177-e40e1ed94e11>. Acesso em: 10 out. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2023.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf). Acesso em: 16 out. 2025.

JELIN, Elizabeth. **Los trabajos de la memoria**. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 2002.

JOSÉ, Emiliano. Ditadura de 1964 e meios de comunicação. **Teoria e Debate**, [São Paulo], 8 abr. 2024. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/colunas/ditadura-de-1964-e-meios-de-comunicacao/>. Acesso em: 14 out. 2025.

LAVILLE, Christian. **A guerra das narrativas**: debates e ilusões em torno do ensino da história. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, Humanistas Publicações, vol. 19, nº 38, p. 125-138, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v19n38/0999.pdf>. Acesso em 07 de maio de 2020.

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

LIMA, Jorge Kitchel Pinheiro. **Mapa Interativo – Guerrilha do Araguaia**. Araguaína: Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025. Disponível em: <https://medusaviu.github.io/guerrilha/>. Acesso em: 14 out. 2025.

MAPA do Pará. [S. l.]: Baixar Mapas, c2025. Disponível em: <https://www.baixarmapas.com.br/mapa-do-para/>. Acesso em: 16 out. 2025.

MECHI, Patrícia. **A luta pela memória: estudos sobre a Guerrilha do Araguaia**. 2018. f. 189. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

MECHI, Patrícia. A guerrilha do Araguaia e a repressão contra camponeses: reflexões sobre os fundamentos e as práticas repressivas do estado brasileiro em tempos de ditadura. **História Revista**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 48-70, jan./abr. 2015. DOI: <https://doi.org/10.5216/hr.v20i1.39365>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/historia/article/view/39365>. Acesso em: 20 out. 2025.

MEDEIROS, Mércia Carréra de; SURYA, Leandro. A importância da educação patrimonial para a preservação do patrimônio. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 25., 2009, Fortaleza, 2009. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2009. p. 1-9. Disponível em: [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772007\\_78c4449e3d9ea65b86d531e61c3d4119.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548772007_78c4449e3d9ea65b86d531e61c3d4119.pdf). Acesso em: 20 out. 2025.

MENESES, Sônia. Uma história ensinada para Homer Simpson: negacionismos e os usos abusivos do passado em tempos de pós-verdade. **História Hoje**, [São Paulo], v. 8, n. 15, p. 66-88, abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v8i15.522>. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/522>. Acesso em: 20 out. 2025.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. História, cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 34, p. 9-24, 31 dez. 1992. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i34p9-23>. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rieb/article/view/70497>. Acesso em: 20 out. 2025.

MORI, Letícia. Por que a ideia de que o AI-5 foi uma reação à esquerda é um mito. **BBC News**, [São Paulo], 13 dez. 2024. Disponível em: <http://bbc.com/portuguese/articles/cdr0gre8mm7o>. Acesso em: 20 out. 2025.

NASCIMENTO FILHO, João Batista do. Crimes da ditadura militar: a saga de Vladimir Herzog. **Revista Eletrônica Direito e Política**, [Itajaí], v. 7, n. 3, p. 1998-2030, 2014. DOI: <https://doi.org/10.14210/rdp.v7n3.p1998-2030>. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rdp/article/view/5572>. Acesso em: 19 out. 2025.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 20 out. 2025.

NORA, Pierre. **Les Lieux de mémoire** : sous la direction. Paris: Gallimard, 1984.

PALHARES, Maria Cristina; GALVÃO, Michelle Silva. Silêncio: a censura de informações na ditadura militar do Brasil. **Revista Lumen**, [São Paulo], v. 4, n. 7, p. 110-129, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.32459/revistalumen.v4i7.125>. Disponível em: <https://www.periodicos.unifai.edu.br/index.php/lumen/article/view/125>. Acesso em: 20 out. 2025.

PARÁ. **Lei nº 5.448, de 10 de maio de 1988**. Cria o município de Brejo Grande do Araguaia e da outras providências. Belém, PA: Assembléia Legislativa do Estado do Pará, 1988. Disponível em: <https://ruropolis.pa.gov.br/wp-content/uploads/2022/04/Lei-no-5.448-1988.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

PETTA, Renata Lemos. **A memória dos moradores do Araguaia sobre “Osvaldão”**: liderança, luta e resistência! 2016. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/100/100134/tde-26062017-101133/pt-br.php>. Acesso em: 14 out. 2025.

PIRES, João Ricardo Ferreira; LIMA, Marcela Telles Elian de; GERMAN, Lígia Beatriz de Paula. Guerrilha do Araguaia. **Portal do Professor**, Brasília, DF, 7 fev. 2011. Disponível em: <https://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=27211>. Acesso em: 14 out. 2025.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278>. Acesso em: 14 out. 2025.

PORTA CURTAS. [sem título]. [S. l.], 21 set. 2020. Facebook: portacurtas. Disponível em: [https://www.facebook.com/portacurtas/photos/annetia-é-um-curtametragem-dirigido-pela-documentarista-susanna-lira-e-é-um-dos/3602116129798695/?\\_rdr](https://www.facebook.com/portacurtas/photos/annetia-é-um-curtametragem-dirigido-pela-documentarista-susanna-lira-e-é-um-dos/3602116129798695/?_rdr). Acesso em: 14 out. 2025.

RAMOS, Elival da Silva. O Ato Institucional nº 5 e seu significado histórico. **Jornal da USP**, São Paulo, 12 dez. 2018. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/o-ato-institucional-no-5-e-seu-significado-historico/>. Acesso em: 20 out. 2025.

ROLLEMBERG, Denise. **O apoio de Cuba à luta armada no Brasil**: o treinamento guerrilheiro. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, [São Leopoldo], v. 16, n. 37, p. 73-91, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>. Acesso em: 18 out. 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; GARCIA, Tânia, Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/bnBSVjTpFS7wbs9W659NMGC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2025.

SILVA, Moisés Pereira; CLEMENTE, Marcos Edilson de Araújo; OLIVEIRA, Jôyara Maria Silva de. A Guerrilha do Araguaia e a memória como direito na educação básica. **Escritas do Tempo**, [Marabá], v. 4, n. 11, p. 99-112, maio/ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.47694/issn.2674-7758.v4.i11.202291112>. Disponível em: <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/escritasdotempo/article/view/1865>. Acesso em: 14 out. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Wellington Sampaio da. **Livros em guerra**: a escrita e a disputa do passado sobre a Guerrilha do Araguaia (1978-2015). 2019. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/40698>. Acesso em: 20 out. 2025.

SOUSA, Raimundo César de. Guerrilha do Araguaia: violência, memória e reparação. **Projeto História**: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, São Paulo, n. 66, p. 178-219, set./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.23925/2176-2767.2019v66p178-219>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/43200>. Acesso em: 14 out. 2025.

SOUZA, Abilio Pacheco de. Silêncio e silenciamento nas “Crônicas do Araguaia”, de Janailson Macedo. In: ROCHA, Ana Lilia Carvalho; SARMENTO-PANTOJA, Tânia Maria Pereira (org.). **Caminhos da resistência**: memória, história e pós-colonialismo. Abaetetuba: UFPA, 2021. p. 238-246.

SOUZA, Rafael de Abreu e. **A materialidade da repressão à Guerrilha do Araguaia e do terrorismo do Estado no Bico do Papagaio, TO/PA**: noite e nevoeiro na Amazônia. 2019. Tese (Doutorado em Arqueologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/71/711131/tde-20062019-124445/>. Acesso em: 14 out. 2025.

STUDART, Hugo. **A Lei da Selva**: estratégias, imaginário e discurso dos militares sobre a Guerrilha do Araguaia. São Paulo: Geração Editorial, 2006.

STURM. **Região Guerrilha do Araguaia**. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation], 2012. 1 mapa, color. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Regiao\\_Guerrilha\\_do\\_Araguaia.png](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Regiao_Guerrilha_do_Araguaia.png). Acesso em: 14 out. 2025.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

TRECHO do documentário “Camponeses do Araguaia – A Guerrilha Vista por Dentro”, de Vandrê Fernandes. [S. l.: s. n.], 2015a. 1 vídeo (2 min 42 seg). Publicado pelo canal Memorial da Democracia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wLkmsrFIGZU&t=2s>. Acesso em: 14 out. 2025.

TRECHO do documentário “Camponeses do Araguaia – A Guerrilha Vista por Dentro”, de Vandrê Fernandes. [S. l.: s. n.], 2015b. 1 vídeo (44 seg). Publicado pelo canal Memorial da Democracia. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=txyr\\_fgZSac](https://www.youtube.com/watch?v=txyr_fgZSac). Acesso em: 14 out. 2025.

USTRA, Carlos Alberto Brilhante. **A verdade sufocada**: a história que a esquerda não quer que o Brasil conheça. 3. ed. Brasília, DF: Editora Ser, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

## DOCUMENTOS CONSULTADOS

BREJO GRANDE DO ARAGUAIA, Prefeitura, subsídios ao plano plurianual do município de Brejo Grande do Araguaia para o período de 1989/1992.

INSTITUTO DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO-SOCIAL DO PARÁ. Informações políticas e sócio-econômicas dos municípios paraenses. Belém, 1987.

## ENTREVISTAS

FERREIRA, Edmilson Paz. Entrevista concedida a Jorge Kitchell Pinheiro Lima. Brejo Grande do Araguaia, PA, 20 jun. 2025.

SOUZA, Ednen Rodrigues de. Entrevista concedida a Jorge Kitchell Pinheiro Lima. Brejo Grande do Araguaia, PA, 10 jun. 2025.

LIMA, Manoel Leal (Seu Vanu). Entrevista concedida a Jorge Kitchell Pinheiro Lima. Brejo Grande do Araguaia, PA, 25 jun. 2025.

## VÍDEOS

49 ANOS da Guerrilha do Araguaia. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (2 min 13 seg). Publicado pelo canal TV Grabois. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Z1JTgo3ZGuI>. Acesso em: 14 out. 2025.

50 ANOS do desaparecimento de Maurício Grabois. [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (4 min 35 seg). Publicado pelo canal TV Grabois. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pIIL7O1XliY>. Acesso em: 14 out. 2025.

A HISTÓRIA de Brejo Grande do Araguaia 2025. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (35 min 30 seg). Publicado pelo canal Jorge Pinheiro. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QUsgAQ7nNn0>. Acesso em: 14 out. 2025.

JOÃO Amazonas Vive! 23 anos sem o gigante do comunismo brasileiro. [S. l.: s. n.], 2025. 1 vídeo (3 min 36 seg). Publicado pelo canal TV Grabois. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mPprWbGaGmo>. Acesso em: 14 out. 2025.

QUEM foi o Guerrilheiro Osvaldão da Guerrilha do Araguaia? [S. l.: s. n.], 2023. 1 vídeo (10 min 34 seg). Publicado pelo canal Ativa Biografia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sX6mjSmuqrU&t=6s>. Acesso em: 14 out. 2025.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTAS



### QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTAS PARA A DISSERTAÇÃO

#### **Ensino de História e as memórias da Guerrilha do Araguaia: percepções de alunos e professores da Escola Estadual Professor Lício Solheiro (Brejo Grande do Araguaia - PA)**

1. Qual a sua percepção sobre a importância de ensinar a Guerrilha do Araguaia em escolas do Brejo Grande do Araguaia?
2. Como os estudantes da região reagem ao estudar esse evento histórico que ocorreu tão próximo a eles?
3. Quais aspectos da guerrilha você destaca ao abordar o tema? Foca mais na resistência, no contexto militar ou nas consequências para a comunidade local?
4. Você percebe interesse dos alunos e familiares em aprender sobre essa parte da história? Como eles interpretam o episódio?
5. Acha que é importante incluir testemunhos de moradores locais que viveram o período em suas aulas?
6. Quais são os principais recursos e materiais que você usa para abordar a Guerrilha do Araguaia com seus alunos?
7. Existem materiais específicos que retratam a realidade local, como documentários, livros ou depoimentos da região?

8. Em sua opinião, os livros didáticos cobrem de forma adequada a Guerrilha do Araguaia?  
Como você preenche eventuais lacunas no material?
  
9. Você já teve a oportunidade de realizar projetos especiais, como visitas a locais históricos ou palestras, para aprofundar o ensino desse tema?
  
10. Como a escola poderia melhorar a abordagem sobre a Guerrilha do Araguaia, considerando a relevância local?

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA COM O SR. VANÚ****QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA COM O SR. VANÚ**

1. O(a) senhor(a) poderia nos contar um pouco sobre sua vida antes da Guerrilha do Araguaia?  
Como era a região onde vivia?
2. Como foi o primeiro contato ou a primeira notícia que o(a) senhor(a) teve sobre a presença dos guerrilheiros na região?
3. O que os moradores da comunidade comentavam sobre os guerrilheiros? Havia mais medo, curiosidade ou simpatia?
4. O(a) senhor(a) chegou a conhecer ou ver algum guerrilheiro? Como eram vistos por vocês?
5. E em relação aos militares: como era a presença deles na região durante o conflito?
6. Houve mudanças na rotina da comunidade por causa da Guerrilha? (festas, roças, caçadas, comércio, circulação de pessoas etc.)
7. O(a) senhor(a) ou sua família sofreram algum tipo de perseguição, pressão ou violência nesse período?
8. O(a) senhor(a) chegou a presenciar combates, prisões ou desaparecimentos? Poderia relatar?
9. Quais eram as principais dificuldades que os moradores enfrentaram durante esse período (medo, escassez de alimentos, deslocamentos, vigilância)?
10. Como era a relação dos moradores com os guerrilheiros? Eles pediam ajuda, ofereciam algo em troca, ou apenas se escondiam?
11. E a relação com os militares? Como a comunidade se posicionava diante da presença deles?

12. Na sua opinião, qual foi o impacto da Guerrilha do Araguaia para a comunidade local?
13. Depois do fim da Guerrilha, como ficaram as lembranças e as marcas desse período entre os moradores?
14. O(a) senhor(a) acredita que hoje as pessoas da região falam abertamente sobre o assunto, ou ainda existe silêncio e medo?
15. Para o(a) senhor(a), qual é a importância de preservar e transmitir a memória da Guerrilha do Araguaia para as novas gerações?

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA COM A GESTORA ESCOLAR

### QUESTIONÁRIO DA ENTREVISTA COM A GESTORA ESCOLAR

1. Para começarmos, poderia se apresentar e falar um pouco sobre sua trajetória na gestão escolar?
2. A senhora conhece a história da Guerrilha do Araguaia? Se sim, de que forma teve contato com esse tema?
3. Considera que a Guerrilha do Araguaia é um tema importante para ser trabalhado no ambiente escolar? Por quê?
4. Em sua experiência como gestora, percebe que os alunos demonstram interesse em conhecer a história local, especialmente episódios como a Guerrilha?
5. Quais são os principais desafios para inserir esse conteúdo no currículo escolar?
6. A senhora acredita que os professores estão preparados ou têm acesso a materiais adequados para trabalhar esse tema em sala de aula?
7. Qual o papel da escola, na sua visão, em preservar a memória e a história da Guerrilha do Araguaia?
8. Existem projetos, atividades ou parcerias já realizados pela escola para tratar da memória da Guerrilha? Poderia citar algum exemplo?
9. Como a comunidade local reage quando o tema da Guerrilha do Araguaia é abordado na escola? Há apoio, resistência ou indiferença?
10. Na sua opinião, trabalhar esse tema ajuda a fortalecer a identidade dos estudantes da região?