

## DOCUMENTOS PARA A HISTÓRIA E O SEU ENSINO: BRASIL NUNCA MAIS (“PROJETO A”) E MANUAL DE ANTIGUERRILHA DAS AGULHAS NEGRAS<sup>1</sup>

*Maria de Fátima da Cunha*<sup>2</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, procura-se fazer uma análise das várias formas pelas quais os aparatos repressivos brasileiros se organizaram com o intuito de enfrentar a guerrilha e todos os setores que se opusessem ao regime militar instaurado no Brasil em 1964. Tal intento se dava por meio do uso sistematizado da violência, amparado pelos fundamentos ideológicos da Doutrina de Segurança Nacional. Esses fundamentos podem ser percebidos de forma explícita no Brasil Nunca Mais (“Projeto A”), que deu origem ao conhecido livro *Brasil: Nunca Mais*, e, de forma “prática”, por meio do manual da Academia Militar das Agulhas Negras, datado de 1967, que instrui os cadetes a como combater a guerrilha: *O Pequeno Escalão nas Operações Antiguerrilha*. Entendemos que esses documentos escritos podem também servir para o professor em sala de aula ao trabalhar algumas questões já muito veiculadas sobre o período, como violência, repressão e contestação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ditadura Militar. Antiguerrilha. Ensino de História.

**ABSTRACT:** This article propose to make an analysis of the multiple ways in which the Brazilian repressive apparatuses

---

<sup>1</sup> O item três deste artigo foi publicado em uma coletânea que apresentava as comunicações proferidas no IV Encontro Regional de História da Anpuh-PR. Cf. CUNHA, M. F. “Expressões da Violência Brasileira: lições da cartilha: guerrilha e antiguerrilha no pós-64”. In: *Cultura e Cidadania*, Curitiba, v. 1, 1996. Portanto, este artigo é uma versão ampliada das discussões debatidas anteriormente, também voltadas para o ensino de História.

<sup>2</sup> Professora adjunta do Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR). Doutora em História Social pela Unicamp.

were organized in order to combat the guerrillas as well as other sectors opposed to military regime established in Brazil, in 1964. This plan was developed through the systematic use of violence supported by ideological foundations of the National Security Doctrine. Those foundations can be explained in Brazil Never Again (“Project A”), which originated the renowned book *Brasil: Nunca Mais* (published in English under the title: *Torture in Brazil*), and can also be seen in a “practical way” through the manual of the Military Academy of Black Needles, dated from 1967, responsible for instructing the cadets how to fight against guerrillas: *O Pequeno Escalão nas Operações Antiguerrilha*. We understand that those documents may be used by the teacher in the classroom to work some of the usual issues of that period how violence, repression and contestation.

**KEYWORDS:** Military Dictatorship. Antiguerrilla. Teaching of History.

## 1- Introdução

Os anos 1960 e 1970 no Brasil foram marcados, em grande medida, pela repressão aos vários movimentos contestatórios e reivindicatórios em curso no país, dentre os quais o movimento estudantil. Articulado a outros segmentos sociais, esse movimento manifestou veemente oposição ao regime instaurado, exigindo o reconhecimento de seu direito à participação política. Em especial no pós-68, constatou-se o endurecimento do regime, quando as várias correntes de esquerda, compostas em sua grande maioria por estudantes, optaram por impulsionar uma perspectiva extremada que já vinha se encaminhando: a luta armada.

A partir desse momento, a tortura e a violência seriam a forma de o Estado “dialogar” com seus adversários políticos; uma vez mais, a política brasileira passou a conviver com um clima de terror e violência. O combate desencadeado pelos militares à guerrilha – urbana ou rural – acabava, então, por revelar a capacidade desenfreada de violência dos órgãos de segurança do governo militar, que visava desarticular e, sobretudo, aniquilar a guerrilha.

Refletindo sobre a violência colocada em prática por parte do Estado e que se expressa de forma mais visível especialmente nos momentos autoritários, é possível perceber que, no Brasil, durante as décadas de 1960 e 1970, a repressão e a violência instauradas após o regime militar se manifestaram por meio de diversos mecanismos, visando ao que se entendia como a manutenção da ordem. Tal pretexto foi utilizado pelos militares, então no poder, sob a alegação da necessidade de se enfrentar os “setores subversivos” que se opunham à “revolução de 64”: parte da esquerda adepta à guerrilha como forma de se alcançar a revolução brasileira. É possível perceber que, nas décadas estudadas, mais do que se aparelharem para combater a guerrilha, os organismos repressivos se prepararam para uma guerra surda que se travou nos interrogatórios, nas investigações sigilosas, nas escutas telefônicas e no armazenamento e processamento das informações acerca das atividades consideradas oposicionistas, desde suas variantes reivindicatórias – lutas salariais e pressões em favor da democracia – até às formas de oposição clandestina. Outra questão que merece ser estudada é o ensino nesse período, em particular o ensino de História, um dos alvos principais das mudanças implementadas pelo Regime Militar e, muitas vezes, veículo de difusão das ideias cívicas e da necessidade da já mencionada manutenção da ordem.

## **2- O ensino de História e a Ditadura Militar**

O ensino no Brasil, desde sua implantação, esteve em conformação com os interesses do Estado, como mostra Circe Maria F. Bittencourt sobre a escola primária:

Após o Brasil se tornar um Estado independente e monárquico, era lugar destinado a ensinar a “ler, escrever e contar”. Os professores das escolas elementares deveriam, segundo os planos de estudos propostos em 1827, utilizar para o ensino da leitura, entre outros

textos, “a Constituição do Império e História do Brasil”<sup>3</sup>.  
E também no caso da disciplina de História:

O ensino de História associava-se a lições de leitura, para que se aprendesse a ler utilizando temas que incitassem a imaginação dos meninos e fortificassem o senso moral por meio de deveres para com a Pátria e seus governantes. Assim, [...] História voltava-se para uma formação moral e cívica<sup>4</sup>.

Porém, na Ditadura Militar, a política educacional foi toda voltada para estar em conformidade com aquele período e, por isso, houve tanta influência por parte do governo para se ajustar o conteúdo aplicado nas salas de aula àquilo que se pretendia como adequado à sociedade da época. O século XX, pela sua peculiaridade, estabeleceu novas formas de pensar e agir nas sociedades do mundo. Com o final da Segunda Guerra Mundial e a redemocratização após a ditadura de Vargas no Brasil, o ensino, principalmente na área de História, era tratado de forma a ser um *“instrumento na formação de uma concepção de cidadania voltada para a paz mundial”*, como afirma Renilson Ribeiro. O alinhamento do Brasil com os Estados Unidos e, portanto, com sua política doutrinadora, bem como o combate ao comunismo com a sua propaganda e o apoio à implementação das ditaduras nas Américas fortaleceu a necessidade de intervenção no sistema educacional.

Renilson Rosa Ribeiro também destaca que, após a ditadura de Vargas, diversos debates ocorreram em torno do modelo de ensino no país, inclusive em nível acadêmico –em que a preocupação com as Humanidades envolvia a influência marxista que existia em seu meio. Em 1961, consolidadas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), as disciplinas de História e Geografia, apesar de continuarem como disciplinas autônomas, tiveram

---

<sup>3</sup> Cf. BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2008, p. 61.

<sup>4</sup> Id., p. 61.

suas cargas horárias reduzidas no currículo<sup>5</sup>. Assim, o ensino já sofria intensas influências em seu sistema e, com o advento do golpe militar em 1964, seus objetivos, segundo Selva Guimarães Fonseca (1993), “*estiveram estritamente vinculados ao ideário de segurança nacional e de desenvolvimento econômico*”<sup>6</sup>. E para Maria do Carmo Martins:

as questões relativas à educação inserem-se em duas ordens de preocupações básicas por parte do governo federal: de um lado o ideário nacionalista baseado nos princípios de segurança nacional, onde a “ordem pública” e a “hierarquia dos poderes” deveriam ser respeitados, e, de outro lado, o esboço de um projeto econômico desenvolvimentista, urbano, cuja necessidade de um mercado de consumo e uma força de trabalho minimamente especializada se faziam necessários<sup>7</sup>.

Nesse sentido, existia uma preocupação com a doutrinação e contenção das manifestações dos estudantes para manter a ordem do Estado, bem como com o desenvolvimento do chamado milagre econômico. E, para que se tornassem efetivos os interesses dos militares, as reformas (primeiro em 1968 e posteriormente em 1971) foram fundamentais para a transformação da educação no país. O Brasil foi palco de perseguições e de uma intensa mobilização dos militares no intuito de reprimir qualquer contestação ao seu ideário. Uma estratégia do governo foi estabelecer, em dezembro de 1968, pela Lei 5.540, a reforma universitária com a finalidade de enquadrar a universidade à ordem política. Porém, esta “*tinha um*

---

<sup>5</sup> Cf. RIBEIRO, Renilson Rosa. O saber (histórico) em parâmetros: “O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX”. In: *Revista Virtual de Humanidades*, n. 10, v. 5, abr/jun.2004. Dossiê História Cultural. Disponível em <http://www.seol.com.br/mneme>.

<sup>6</sup> Cf. FONSECA, S. G. *Caminhos da história ensinada*. São Paulo: Papirus, 1993.

<sup>7</sup> Cf. MARTINS, Maria do Carmo. “Currículo, Cultura e Ideologia na Ditadura Militar Brasileira: Demarcação do espaço de atuação do professor”. In: CERRI, Luis Fernando (Org.) *O ensino de história e a ditadura militar*. 2. Ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2005, p. 17.

*objetivo desmobilizador, pois atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das Instituições de Ensino Superior”<sup>8</sup>.*

Dando continuidade a esse processo, em 1971 foi implementada a Lei 5.692, instituindo, então, a reforma do ensino básico. Dentre as mudanças firmadas pela lei estava o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino de 7 a 14 anos e a divisão do período de ensino em 1º e 2º graus – ensino fundamental e ensino médio, respectivamente. O primeiro grau, compreendido da 1ª à 8ª série, tinha como finalidade, a formação básica do aluno como cidadão; no segundo grau objetivava-se, como formação especial, formar o aluno para o mercado de trabalho. Assim:

Isto representava que a prioridade do ensino de 2º grau passa a ser a formação específica de capacitar mão-de-obra para o trabalho, em detrimento de uma educação integral com ênfase na formação geral do educando. [...]. Esta medida torna compulsória a profissionalização técnica em nível médio, praticamente eliminando dos currículos de 2º grau a parte de formação geral, especialmente a da área de Ciências Humanas<sup>9</sup>.

Dessa forma, também para Selva Fonseca, o processo de descaracterização das disciplinas humanas vai ganhando força para que o estudante esteja capacitado a exercer trabalhos específicos. A proposta do governo para o 2º grau de formação especial era que as escolas fornecessem, em conjunto com as empresas, a profissionalização ao aluno matriculado. Ainda para a autora, cabe destacar que, desde a sua implantação, a profissionalização do ensino foi combatida tanto pelos educadores – que viam o esvaziamento dos conteúdos escolares fundamentais à formação social e crítica do sujeito em prol da formação de um trabalhador

---

<sup>8</sup> FONSECA, S. Op. Cit., p. 21.

<sup>9</sup> Id. pp. 21-22.

obediente – quanto pelos empresários, que consideravam “onerosos às escolas e às empresas”. Somente em 1982 essa proposta foi revista, desobrigando-se então os estabelecimentos de ensino a fornecer a preparação profissionalizante.

Ainda conforme Fonseca, como o 1º grau voltava-se para a formação do aluno como cidadão, o ensino nessa fase era fundamentalmente estratégico para a construção de uma nação disciplinada, em que o estudante se visse no papel determinado pelo Estado. Por isso, desde 1964, a política educacional se preocupava em fortalecer o ensino de Educação Cívica. Luis Fernando Cerri, em seu texto “Ensino de História e Cidadania no Regime Militar: características e um caso característico”, classifica o Brasil como a “nação do civismo”. Nessa direção, esperava-se que o sujeito visse seu lugar no país como cidadão cujo papel seguia as normas do governo: um trabalhador que cumpria suas funções cotidianas profissionais e sociais, delegando os problemas políticos àqueles estabelecidos a essa função. Segundo Cerri, o papel cívico do cidadão expressava-se essencialmente em três matérias fundamentais: Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Estudos Sociais<sup>10</sup>. Com a redemocratização do país após a ditadura de Vargas e a construção da LDB, a Educação Moral e Cívica passou a ser tida como uma prática educativa e, em 1969, a sua abordagem como disciplina e a prática do seu ensino tornaram-se obrigatórias no currículo em todos os graus e estabelecimentos escolares:

A diferença fundamental entre as duas formas é que, enquanto a disciplina envolve atividades sistemáticas e programadas dentro do currículo, a prática educativa visa à formação de hábitos do educando de uma maneira abrangente, envolvendo os vários aspectos desta formação, perpassando pelas várias disciplinas<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Cf. CERRI, Luis Fernando. “Ensino de História e Cidadania no Regime Militar: Características e um caso característico”. In: CERRI, Luis Fernando (Org.). Op. Cit. pp. 106-133.

<sup>11</sup> Cf. FONSECA, S. G. Op. Cit., p. 36.

Dessa forma, ela embutia no cotidiano do aluno não somente o estudo do que era proposto como disciplina, mas trazia à sua vivência a moral e o civismo pregados pelo governo. Assim, os alunos tinham contato com os objetivos que o Estado definia para eles como cidadãos em todo o ambiente escolar, à medida que passavam por seu processo de formação. Na graduação e na pós-graduação, a Educação Moral e Cívica era apresentada na forma de Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB). Dessa forma, tal disciplina perpassava todos os níveis da educação, além de atuar ao lado de Estudos Sociais no ensino de 1º grau. Já Organização Social e Política do Brasil, criada pelo Conselho Federal de Educação em 1962, por intermédio da Lei 5.692/71, foi estabelecida como disciplina obrigatória no 2º grau. Todavia, a proposta do ensino de Estudos Sociais já existia desde a década de 1930, quando

O princípio básico dos Estudos Sociais, inspirado em escolas norte-americanas, visava à integração do indivíduo na sociedade, devendo os conteúdos dessa área auxiliar a inserção do aluno, da forma mais adequada possível, em sua comunidade<sup>12</sup>.

Por isso, antes de ser implementada pela ditadura militar, foi utilizada por alguns estabelecimentos como experimental. Como disciplina obrigatória, estabelecida em todos os sistemas de ensino em 1971 pela Lei 5.692, a disciplina de Estudos Sociais foi implantada na educação do 1º grau:

Dos objetivos centrais da proposta de “Estudos Sociais”, destacam-se o desenvolvimento das concepções de tempo e espaço, as noções de civismo e sociabilidade, a capacidade de identificar noções como comunidade e sociedade, concepções de Estado e relações sociais, o reconhecimento do processo histórico de ocupação do espaço geográfico brasileiro, a formação da cultura brasileira e, por último, a noção de desenvolvimento econômico<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Cf. BITTENCOURT. C. Op. Cit., p. 73.

<sup>13</sup> Cf. MARTINS, Maria do Carmo. Op. Cit., p. 26.



Nesse sentido, os conteúdos de formação crítica em História e também em Geografia eram retirados de forma a não “atrapalharem” a formação do cidadão desejável pelo governo. Para o 2º grau, ambas as disciplinas eram tidas como disciplinas independentes, no entanto tinham carga horária diminuída. Nessa conjuntura, o controle das ideias era tão ou mais importante que o controle sobre os movimentos sociais. Dessa forma, a vigilância do que ocorria em sala de aula se efetivou pela constante supervisão dos conteúdos apresentados<sup>14</sup>.

A política doutrinária em que o ensino estava inserido nesse período ia muito além da manipulação dos conteúdos apresentados aos alunos, conforme se evidencia pela presença de Educação Moral e Cívica como prática educativa. Era muito mais ampla: manifestava-se na vivência e no cotidiano do educando. Envolveria os alunos em atividades e participações em eventos e comemorações cívicas, como as de Sete de Setembro, assim como o reconhecimento e culto aos símbolos nacionais, como a bandeira, o hino e os heróis da nação, tornando-os parte da história do país e estabelecendo-os como cidadãos integrantes do conjunto nacional. Essa participação do estudante, segundo Cerri, fazia-se presente nas atividades escolares e fora delas. Para efetuar-la, o governo estabeleceu a criação de Centros Cívicos nos sistemas escolares e a instituição de comemorações cívicas.

Concomitantemente, de acordo com Selva G. Fonseca, outro ponto estratégico para o controle do ensino e dos rumos do país estava na desqualificação do professor. Com o argumento de suprir a demanda de profissionais dessa área, no início de 1969 o governo autorizou a criação de cursos superiores de curta duração destinados à formação de professores para o ensino primário e outros níveis. Ademais, permitia também que aqueles formados em outras áreas pudessem facilmente habilitar-se para lecionar. Dessa forma, o Estado demonstrava não ser necessária uma formação plena para se educar no Brasil. E, para a autora, com o estabelecimento dos Estudos Sociais nas escolas implantaram-se

---

<sup>14</sup> Id. p. 29.

cursos de licenciatura de curta e longa duração (com um ano e meio e três anos letivos, respectivamente) em Estudos Sociais; assim, os profissionais também poderiam atuar em Educação Moral e Cívica.

Ao se oferecer uma visão ampla dos conteúdos de História e Geografia, levando à descaracterização destes, o que se obtinha era a formação de professores sem qualidade, que transmitiam aquilo que aprendiam, ou seja, nenhum conteúdo crítico ou politizado. A política educacional de doutrinação não se restringia ao aluno, ela se iniciava com o professor, pois, ao se formar um profissional manipulável, formavam-se alunos com o mesmo potencial de crítica que seus educadores. Assim se expressava o controle ideológico por parte do Estado em todos os setores da educação, na formação do cidadão e da mão de obra.

É importante destacar que desde o começo das reformas educacionais pelo governo era forte a oposição às suas leis, principalmente à Lei 5.692/71. No decorrer dos anos 1970, houve muita resistência aos cursos de curta duração, além do ferrenho combate aos Estudos Sociais e à descaracterização da História e da Geografia. Com a redemocratização do país, novas discussões debateram a política educacional e a reorganização do currículo, “principalmente o desdobramento de Estudos Sociais em História e Geografia e a retirada de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil”<sup>15</sup>. Nessa direção caberia aqui refletir sobre a montagem do aparelho repressivo, que se estruturou com base nas ideias de Defesa Nacional e de manutenção da ordem veiculadas pela Doutrina de Segurança Nacional e em como suas leis enquadravam determinados setores sociais. Para tal análise, utilizaremos como fonte principal o documento ***Brasil: Nunca Mais*** (“Projeto A”)<sup>16</sup>.

---

<sup>15</sup> Cf. ABUD, K. “Conhecimento histórico e ensino de história: a produção do conhecimento histórico escolar”. In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. (Org.). *Perspectiva do ensino de história III*. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1999. p. 149 – 156.

<sup>16</sup> Esta parte do artigo está baseada em informações e análises contidas no documento *Brasil: Nunca Mais* (“Projeto A”) (que deu origem ao “Projeto B” consubstanciado no livro publicado em versão resumida da Arquidiocese de São Paulo em 1985), que se encontra no Arquivo Edgar Leuenroth (UNICAMP).

### 3- Brasil: Nunca Mais (“Projeto A”)

No documento ***Brasil: Nunca Mais*** (“Projeto A”) fica evidente que a Doutrina de Segurança Nacional tinha como ponto de partida a revisão do conceito de “Defesa Nacional” – concebido tradicionalmente como proteção de fronteiras e de flancos vulneráveis contra eventuais ataques de potências estrangeiras – em favor da nova doutrina, que colocava como inimigo principal as “forças internas de agitação”<sup>17</sup>. Essa revisão se apoiava na bipolarização do mundo, segundo uma ótica maniqueísta que identificava os Estados Unidos com o bem e a União Soviética com o mal:

No mundo de hoje, o antagonismo dominante entre os EUA e a Rússia, polarizando todo o conflito de profundas raízes ideológicas, entre a civilização cristã do Ocidente e o materialismo do Oriente, e no qual se joga pelo domínio ou pela libertação do mundo, arregimenta todo o planeta sob o seu dinamismo avassalante (sic) a que não podem, não poderão sequer escapar, nos momentos decisivos, os propósitos mais reiterados e honestos de um neutralismo, afinal de contas, importante e obrigatoriamente oscilante<sup>18</sup>.

Assim, nessa perspectiva, tratava-se de atrelar o vagão brasileiro à locomotiva do chamado “mundo ocidental cristão”, pois o Brasil jamais poderia renegar o Ocidente em que fora criado desde o berço, cujos ideais democráticos e cristãos já se haviam incorporado à sua própria cultura. Esse atrelamento era pensado como uma estratégia ocidental definida, coerente e válida para todo o âmbito mundial e duradoura no tempo – e que, acima de tudo, permitia dar aos Estados Unidos o direito absoluto de dispor sobre os destinos dos povos latino-americanos e de outras

---

<sup>17</sup> Para fazer a análise da DSN, o documento se apoia em Golbery do Couto e Silva, à época um dos mentores da sua confecção. Cf. SILVA, Golbery do Couto e. *Geopolítica do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

<sup>18</sup> BNM, Tomo I, p. 58, citando Golbery do Couto e Silva, op. Cit., p. 186.

nações a qualquer momento em que o expansionismo comunista ameaçasse a “segurança coletiva”<sup>19</sup>. Pode-se constatar que, na Doutrina de Segurança Nacional, não se esquece de fazer uma comparação entre segurança e bem-estar social. O primado da primeira sobre o segundo é a pedra angular de todo esse sistema ideológico. Segundo Golbery:

não há como fugir às necessidades de sacrificar o Bem-Estar em proveito da Segurança, desde que essa se veja realmente ameaçada. Os povos que se negaram a admiti-lo aprenderam no pó da derrota a lição merecida<sup>20</sup>.

Em outras palavras: é possível dizer que em nome de conceitos como “segurança”, “manutenção da ordem” e “defesa nacional” o bem-estar poderia ser sacrificado. Por conseguinte entende-se também o sacrifício da liberdade, das garantias constitucionais e dos direitos da pessoa humana. Tal concepção doutrinária, que se erigiu após 1964 em ideologia oficial das Forças Armadas voltada para a caça ao “inimigo interno”, impôs remodelações profundas na estrutura do sistema de segurança do Estado.

Duas são as características básicas dessas mudanças: uma é o gigantismo, a contínua proliferação de órgãos de repressão; e outra é a atribuição de uma autonomia à operatividade dos organismos criados, que levou a se considerar, já no princípio da década de 1970, a existência de um verdadeiro Estado dentro do Estado. Na primeira etapa de sua escalada repressiva, o regime se limitou a hipertrofiar os órgãos de repressão política já existentes antes de 1964. Mais tarde, conforme ia avançando a resistência popular nas mais diferentes áreas, passou-se à criação de organismos mais adaptados à “nova legalidade” – dotados às vezes de estruturas semilegais e orientados a não inibir sua ação repressiva perante qualquer um dos clássicos institutos jurídicos

---

<sup>19</sup> Id. p. 59.

<sup>20</sup> SILVA, Golbery do Couto e op. Cit., p. 13 In: BNM, Tomo I, p. 60.

de proteção à pessoa humana. O manto do Ato Institucional nº 5 e a autoridade absoluta dos altos mandatários militares estabelecer-se-iam como proteção e salvaguarda do trabalho das forças repressivas, fossem quais fossem os métodos utilizados.

Algumas reportagens da imprensa da época se referiam à máquina criada nacionalmente para a “produção e operação de informações”, com o nome de Sistema Nacional de Informações, ou simplesmente SISTEMA. Ele poderia ser visualizado como uma pirâmide, tendo na base as câmaras de segurança de interrogatório e tortura e, no vértice, o Conselho de Segurança Nacional (CSN)<sup>21</sup>. Os chamados órgãos de repressão direta estavam ligados às três armas. Subordinadas aos Estados-maiores de cada uma delas havia o Centro de Informações do Exército (CIE), criado em 1967, o Centro de Informações da Marinha (Cenimar) e o Centro de Informações e Segurança da Aeronáutica (Cisa). Destes, o mais conhecido em termos de repressão direta era o Cenimar, sendo o único existente antes de 1964 – embora os dois outros fossem igualmente responsáveis por prisões, torturas e mortes de opositores. Em 1969, foi criada a Operação Bandeirantes (Oban), que recebia verbas de grandes multinacionais. Sua estruturação se fazia com equipes de busca, interrogatório e análise que se revezavam num trabalho ininterrupto por turnos de vinte e quatro horas, e que passaram a assumir o comando da luta repressiva em São Paulo. O “trabalho” executado pela Oban foi tão expressivo que serviu de inspiração para o surgimento, em escala nacional (e substituindo a Operação Bandeirantes em São Paulo), de organismos oficiais que receberiam a sigla DOI/Codi<sup>22</sup>.

Em pouco tempo a repressão policial política entraria numa nova fase operacional, deixando de ser seletiva para se transformar em massiva. O fortalecimento do movimento operário e popular impôs a necessidade de mudança da Lei de Segurança Nacional, adequando- à nova estrutura. Ao tratarem do

---

<sup>21</sup> Cf. *VEJA*, São Paulo, 10 de maio de 1972 e *VISÃO*, São Paulo, 6 de junho de 1970 - In: BNM, Tomo I, p. 70.

<sup>22</sup> BNM, Tomo I, p. 73.

processamento das prisões arrolando a necessidade de imediata comunicação ao poder judiciário competente, bem como da possibilidade de verificação da integridade física do preso político, os expositores da lei confessavam o que já tinha sido tantas vezes motivo de denúncias no Brasil ou no exterior: “as prisões eram incomunicadas, e se consubstanciavam em verdadeiros **seqüestros**, bem como os presos políticos eram interrogados sob **torturas**”<sup>23</sup>.

Como demonstra a pesquisa realizada por **Brasil: Nunca Mais** (“Projeto A”), o tipo de tratamento dispensado aos presos políticos aproximou-se do absurdo, dando possibilidade de que fossem praticadas contra eles violências físicas ou psicológicas e pouco valendo a garantia escrita no § 4º do artigo 53, que permitia a solicitação pela defesa de exame médico para aferição da integridade física do detido. Isso porque tal exame deveria ser requerido à autoridade policial encarregada do inquérito, a quem cabia indicar o médico que faria o exame, que, muito provavelmente, não registraria qualquer anomalia, visto que essa seria uma pessoa de confiança do encarregado do inquérito e não da defesa, da família do detido ou do próprio preso.

Como a pesquisa **Brasil: Nunca Mais** (BNM) pôde evidenciar, a Lei de Segurança Nacional, mesmo em sua última versão criada para os tempos de “abertura política”, facultou à autoridade policial política um campo de arbítrio incomensurável. Assim, expôs o cidadão brasileiro à mais completa insegurança política, armando o regime militar com uma ferramenta para dissuasão da luta oposicionista e, mais uma vez, impondo autoritariamente à nação uma ideologia que, além de ser inspirada em doutrinas norte-americanas, foi em última instância uma tentativa de legitimação do sistema de dominação implantado em 1964<sup>24</sup>. É interessante buscar no plano institucional a questão motriz da repressão política e, para tanto, vale a pena lembrar o que dizia o preâmbulo do Ato Institucional nº 1, de 9 de abril de 1964. Afirmou-se ali que:

---

<sup>23</sup> Grifos no original. In: BNM, Tomo I, p. 84.

<sup>24</sup> BNM, Tomo I, p. 90.

novo regime iria guardar a ordem institucional consagrada na constituição de 1946, modificando-a apenas na parte relativa aos poderes do Presidente da República, para que ele pudesse cumprir a missão de restaurar no Brasil a ordem econômica e financeira e tomar as urgentes medidas destinadas a drenar o bolsão comunista, cuja purulência já se havia infiltrado não só na cúpula do governo como nas suas dependências administrativas<sup>25</sup>.

Esse tipo de consideração reforça a convicção de que, para os militares, o principal inimigo da nação brasileira era o comunismo, ainda que não soubessem claramente o que ele era. Na verdade, para os organismos de repressão política o comunismo era todo e qualquer tipo de oposição ao novo regime. Isso justificou o desencadeamento de uma “caça às bruxas”, como se constatou pelo exame dos processos políticos instaurados após o golpe militar de 1964. Do ponto de vista das transgressões à ordem legal, os processos desse período apresentavam certas características que persistem até por volta de 1968, quando, em 13 de dezembro, foi baixado o Ato Institucional nº 5.

A instauração dos Inquéritos Policiais Militares da Subversão (IPM-S) foi autorizada pela Portaria nº 1, de 14 de abril de 1964, do chamado Comando Supremo da Revolução. Tal portaria traduz bem o espírito da repressão política de então. Nos seus vários *considerandos* afirmava-se que existiam atividades subversivas no país, desenvolvidas por indivíduos, grupos e organizações inspirados em ideologias contrárias ao regime democrático, o que comprovava a existência inequívoca de um clima subversivo de caráter nitidamente comunista.

Como salientam as conclusões da pesquisa BNM, essa imprecisão quanto ao tipo de criminalidade a ser reprimida levou os organismos policiais políticos a se enredarem num quadro de delinquência política, ações não capituladas em lei como tal. O que se assistiu, então, foi a uma proliferação dos inquéritos instaurados sem uma delimitação do campo das investigações

---

<sup>25</sup> Citado em BNM, tomo IV, p. 16.

policiais, possibilitando que ações exercidas nos limites da ordem legal fossem consideradas como crimes contra o Estado e a Ordem Política e Social.

Dessa forma, os organismos policiais encarregados de investigações políticas, sem terem fatos ou ações concretas para apurar, atuavam de forma difusa em relação às pessoas e situações que, por razões diversas, se opunham ao regime militar. É bem ilustrativo desse momento da repressão política um inquérito instaurado em 1964, na cidade de Candeias-MG, cuja portaria dizia:

Chegando ao meu conhecimento que neste Município de Candeias, Estado de Minas Gerais, existem elementos pertencentes ao grupo esquerdista, filiados diretamente ou indiretamente aos grupos dos Onze ou ao comunismo, que desejam escravizar a nossa querida Pátria<sup>26</sup>.

Os propósitos de um inquérito como esse, como é salientado no BNM, são inalcançáveis à luz de um raciocínio exclusivamente jurídico-penal. Assim existe, pelo que foi apurado pelas pesquisas do referido BNM, uma característica nos inquéritos elaborados pelos organismos policiais políticos até fins de 1968 que se prende ao modo de coletar provas na fase que antecede à propositura da ação penal. Geralmente, os delitos imputados àqueles que faziam oposição ao regime resultavam de condutas decorridas ao longo de vários anos. Desse modo, por exemplo, era comum dizer-se que a militância no movimento sindical nos anos 1960/63 tinha inspiração comunista e era orientada pelo Partido Comunista Brasileiro. As testemunhas ouvidas nos inquéritos frequentemente diziam: fulano é esquerdista, fulano é comunista etc. E isso era tido como prova. Outra hipótese muito comum era a de se acusarem pessoas de tentar mudar a ordem política e social tão somente porque mantinham em seu poder literatura supostamente marxista. Não se procurava provar de que modo

---

<sup>26</sup> Processo BNM, n.º 133. Citado em BNM, Tomo IV, p. 12.



a posse e utilização, por exemplo, de livros marxistas poderia provocar a alteração da ordem constitucional; bastava apenas que os livros existissem.

No período da repressão política que vai até o Ato Institucional nº 5 (AI-5), muitos dos constrangimentos impostos aos perseguidos políticos podiam ser reparados pelo dispositivo do *habeas corpus*. Com a supressão desse direito para os chamados crimes políticos, vedou-se esse tipo de reparação. Com isso, os abusos deixaram de ter um remédio eficaz e proliferaram. O arsenal legislativo que se criou e o aperfeiçoamento do aparelho repressivo marcaram profundamente a maneira de conduzir os processos políticos, tornando-a mais seletiva e brutal. Por essa razão é que assistimos, nesse período, a uma sistemática prática de torturas na apuração dos crimes políticos. Tanto assim que, ao prestarem depoimento judicial, cerca de 1.581 dos denunciados – dados que emergiram do exame dos processos selecionados pela pesquisa BNM – afirmaram que, na fase do inquérito policial, depuseram sob alguma modalidade de tortura.

O objetivo dessa prática era simplificar os processos políticos na medida em que, durante as investigações policiais, era obtida a confissão, que depois serviria para o reconhecimento judicial da acusação pela condenação<sup>27</sup>. Vivia-se uma época em que qualquer crítica ao governo e qualquer forma de oposição à sociedade civil eram tidas como subversão, como demonstra o quadro abaixo<sup>28</sup>:

TABELA I

1- MILITÂNCIA EM ORGANIZAÇÃO	3802
2- AÇÃO VIOLENTA OU ARMADA	1273
3- MANIFESTAÇÃO DE IDEIAS (meios não regulares)	1081
4- PORTE DE MATERIAL	554

Fonte: BNM, Tomo IV, p. 33.

<sup>27</sup> BNM, Tomo IV, p. 33.

<sup>28</sup> Idem, p. 33.

Por meio dos levantamentos realizados pelo projeto BNM, fica claro que o fechamento dos espaços para a ação política legal havia levado vários grupos a encetar modalidades de ações mais radicais. Aparecem, então, várias organizações com programas, estratégias e táticas revolucionárias que marcam um período de acirramento entre o regime militar e seus opositores.

Por isso mesmo essas organizações passaram a figurar como o principal alvo da repressão política. Os dados apresentados pela análise de **Brasil: Nunca Mais** demonstram que as organizações que figuravam em maior número dentre os 464 processos no período de final de 1968 ao final de 1974 eram as seguintes:

TABELA II

ORGANIZAÇÃO/ Partido	PROCESSOS	PERCENTUAL
ALN	75	16,16 %
AP	43	9,26 %
PCB	33	7,11 %
MR-8	33	7,11 %
PCBR	32	6,89 %
VPR	30	6,46 %
PC do B	23	4,95 %

Fonte: BNM, Tomo IV, p. 28.

Além disso, fica demonstrado que o aparelho repressivo cuidou de desarticular alguns setores da sociedade civil, onde também se concentravam ações de contestação ao regime militar, como o estudantil, e o de jornalistas e parlamentares vinculados ou não a essas organizações. Então, quanto aos setores e atividades mais atingidos temos os seguintes dados:

TABELA III

SETOR/ATIVIDADE	PROCESSOS	PERCENTUAL
ESTUDANTIL	26	5,60 %
JORNALISTAS	14	3,01 %
POLÍTICOS	12	2,58 %
RELIGIOSOS	10	2,15%
SINDICALISTAS	5	1,07 %
MILITARES	2	0,43 %

Fonte: BNM, Tomo IV, p. 28.

Os vários processos analisados pelo projeto **Brasil: Nunca Mais** (“Projeto A”) demonstram o horror da injustiça que se impôs durante o período militar, no qual os direitos dos homens em toda a sua plenitude foram desrespeitados. Tal situação leva a corroborar a afirmação feita por essa pesquisa: a de que, nesse período, a justiça no Brasil tornou-se surda e muda.

É possível afirmar uma vez mais que toda essa violência desencadeada durante o Regime Militar e o adestramento das Forças Armadas para o combate a todos que se opunham ao poder instaurado foi possibilitada, e muito, pela existência da Doutrina de Segurança Nacional, que propunha inicialmente, como princípio fundamental, a ideia de “defesa nacional”, cujo maior argumento era a necessidade de defesa dos espaços vulneráveis do território nacional. Tal doutrina acabou por se erigir na mais cruel forma de se enfrentar e “caçar” possíveis inimigos, uma clara evolução de ataque do espaço físico para o corpo do social.

Deve-se ressaltar também que, se a construção de um mundo novo tentada sob a forma da guerrilha (urbana ou rural) impulsionou a esquerda desse período a “ousar lutar” e, mais do que isso, a “pensar poder derrubar” a ditadura, por sua vez, acabou por revelar a capacidade de extrema violência dos órgãos de segurança do governo militar que visava a desarticular e, sobretudo, a aniquilar tal guerrilha. Caberia perguntar então: como ocorreu, no interior das Forças Armadas, a preparação para o enfrentamento à guerrilha?

#### **4- Lições da cartilha: guerrilha e antiguerrilha no pós-64**

Para respondermos a tal interrogação, prosseguiremos com a análise de um manual da Academia Militar das Agulhas Negras sobre como combater a guerrilha, datado de 1967: *O pequeno escalão nas operações antiguerrilha*. Nesse documento fica explícita a preocupação, no seio das Forças Armadas, com a existência do movimento guerrilheiro:

A Guerra Revolucionária e sua componente mais característica, a guerrilha, constituem, não há dúvida, a mais sensível preocupação militar de nossos dias. As operações antiguerrilha, conseqüentemente, já começam a assumir papel destacado em todos os programas de instrução e adestramento de nossas Fôrças Armadas e, em particular, do Exército.

Na opinião do Ten. Cel. Rubem Carlos Ludwig, na apresentação do manual, existia até aquele momento uma quase ausência de “elementos informativos” e de “dados doutrinários” relacionados à ação e à execução das operações antiguerrilha, pois aqueles que realmente “sabiam” ou eram “experientes” não tinham tempo ou não gostavam de escrever.

Felizmente, segundo o Ten. Cel. Ludwig, essa deficiência seria então sanada:

Com a edição do presente trabalho, felizmente, damos um grande passo no sentido da superação da deficiência apontada, graças à dedicação, entusiasmo, sensibilidade, capacidade profissional e intelectual do 1º Ten. ALBERTO MENDES CARDOSO, instrutor do C Inf da AMAM em 1967, seu autor<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> CARDOSO, Alberto Mendes – (1º tenente) – O Pequeno Escalão na Antiguerrilha – Academia Militar das Agulhas Negras – Corpo de Cadetes – Curso de Infantaria – 1967 (mimeo.) (Arquivo pessoal da autora). Uma observação faz-se necessária: o livro *Militares e política na Nova República*, organizado por Celso Castro e Maria Celina D’Araujo, apresenta entrevistas com vários militares que atuaram durante o regime militar, inclusive com Alberto Mendes Cardoso. Uma pequena biografia sobre ele informa que: “Fez

Dentro do que o Exército entendia como um “quadro de guerra revolucionária” – situação em que se encontraria o país –, a missão em operações antiguerrilha consistia em “*dissolver, destruir ou capturar a força inimiga e impedir o seu ressurgimento*”. Para a obtenção de pleno êxito contra a guerrilha, algumas operações eram consideradas essenciais, tais como:

**1- Operações tipo polícia:** (a)- Contrôlê da população; (b)- Segurança da tropa, instalação em povoados e linhas de comunicação, **2- Operações de combate:** (a)- Operações de inquietação; (b)- Operações ofensivas; (c)- Isolamento do apoio externo, **3- Ajuda em um programa de desenvolvimento civil**<sup>30</sup> (Grifos nossos).

---

o curso da Academia Militar das Agulhas Negras entre 1960 e 1962. Em 1965, passou oito meses na força de paz da OEA na República Dominicana. Até 1981, serviu durante vários anos na AMAN, período em que também cursou a Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (1975-77)”. Consta também que Alberto Mendes Cardoso “foi convidado em 1994 para ser chefe da Casa Militar do presidente Fernando Henrique Cardoso [...] Em abril de 1995 passou a acumular também a chefia da Subsecretaria de Inteligência, posteriormente tornando-se o primeiro chefe da Agência Brasileira de Inteligência. Com a extinção da Casa Militar, em setembro de 1999, tornou-se o primeiro chefe do recém-criado Gabinete de Segurança Institucional” – Cf. CASTRO, Celso e D’ARAUJO, Maria Celina (orgs.). *Militares e política na Nova República* – Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001– pp. 315-336.

<sup>30</sup> Na entrevista dada ao livro já mencionado na nota anterior, Mendes Cardoso, quando perguntado se na trajetória profissional teria atuado na área de inteligência e se teria feito cursos específicos, respondeu: “Num período muito curto. Quando terminei a Escola de Estado-Maior, fui para Salvador, e o oficial de estado-maior quando chega novo no quartel-general, normalmente faz um rodízio e passa por todas as seções do Estado-maior. [...] Não era um curso, era um estágio de analista de 20, 21 dias. E eu, como me apaixonei pelo trabalho de inteligência. Vi como era importante esse trabalho de transformar indícios, informes em conhecimento [...] Mas por aquele início, eu me apliquei muito – até mesmo por lazer e por hobby – em análises; mais para uso pessoal mesmo. Eu estive sempre interessado nesse tipo de trabalho”. (Esse período ao qual Alberto Mendes Cardoso se refere é o ano de 1978). (Depoimento concedido a Celso Castro em duas sessões realizadas em Brasília nos dias 14 de abril e 23 de setembro de 1999. A segunda entrevista contou com a participação de Priscila Brandão Antunes). Id. pp. 315 e 319.

Além do mais, deveria haver uma integração não só entre os membros militares, mas também um estreitamento de relações com as autoridades civis em todos os escalões, “principalmente com a polícia, o SNI, o DOPS e as autoridades que controlam os estoques de alimentação e a venda de armas e munições”<sup>31</sup>. Para que as operações antiguerrilha fossem eficientes, o elemento surpresa era considerado um fator muito importante. No entanto, por ser difícil de ser obtido, necessitava-se contar sempre com “métodos engenhosos e imaginativos”. A combinação dos dois requisitos – surpresa e imaginação – poderia conquistar grandes vitórias:

Deve-se ter cautela durante o planejamento, preparação e execução das operações, para que os guerrilheiros não tomem conhecimento de sua natureza e finalidade, antes da ocasião propícia. [...] Pode-se fazer uso de planos falsos, inteligentemente lançados na rede de informações dos guerrilheiros, para iludir-se o inimigo sobre as verdadeiras intenções<sup>32</sup>.

Ainda fica clara a necessidade de um cuidado especial em impedir que o “pessoal de apoio” à guerrilha tomasse ciência do que estava sendo preparado. Percebe-se, do mesmo modo, que existia uma forte preocupação por parte do Exército com a repercussão do combate à guerrilha entre a população civil, que poderia levar, inclusive, a uma aliança desta com os guerrilheiros. Portanto, recomendava-se atenção a esse respeito durante um possível combate como, por exemplo, advertir pelo rádio ou alto-falante sobre a possibilidade de algumas “pessoas inocentes” serem mortas ou feridas, sendo que a responsabilidade por essas prováveis baixas pertenceria “exclusivamente aos rebeldes” e que, assim, o melhor procedimento seria a sua rendição para evitar derramamento de sangue.

---

<sup>31</sup> Cf. *O Pequeno Escalão na Antiguerilha*. Op. Cit. – “Fundamentos das Operações Antiguerilha” – p. 3.

<sup>32</sup> Id. p. 4.

Em relação ainda à população civil, o Exército observava a necessidade de controlá-la:

Deve-se impor um controle rígido e medidas administrativas rigorosas aos habitantes de um povoado que estejam colaborando com a força dos guerrilheiros. Logicamente, **a extensão deste e o grau de seu rigor dependerão da situação na região**<sup>33</sup> (Grifos nossos).

Por outro lado, a possibilidade de incorporação da ajuda da população civil nas operações de combate era levada muito a sério e incentivada. Igualmente, todos os informes relativos às atitudes do povo deveriam ser avaliados cuidadosamente, pois poderiam constituir uma orientação para o abrandamento ou não das restrições e do controle exercido pela tropa. Os civis leais ao governo deveriam ter todo o apoio em nome do objetivo único de isolar o inimigo. As medidas administrativas impostas para reprimir uma população hostil e diminuir suas possibilidades de colaborar com os guerrilheiros poderiam incluir: instalação e operação de pontos de controle e bloqueios de estrada, prisão de simpatizantes, proibição de comícios e reuniões políticas, censura, toque de recolher, controle da produção, armazenagem e distribuição de alimentos e proteção das áreas produtoras, entre outras. É claro que a palavra “tortura” não foi mencionada em nenhum momento no tratamento da população que auxiliasse a guerrilha. Entretanto, vale lembrar que os habitantes da região do Araguaia experimentaram “o grau e o rigor” das Forças Armadas na sua forma mais intensa<sup>34</sup>. Outro dado interessante

---

<sup>33</sup> Id. p. 133.

<sup>34</sup> Ainda com relação ao conteúdo da entrevista de Alberto Mendes Cardoso, quando perguntado sobre o estigma negativo que teria ficado associado à atividade de informação, ele afirmou: “Concordo plenamente. Eu tenho usado esse argumento. Quando nós recebemos, em abril de 1996, esse encargo da inteligência – da ABIN –, minha primeira preocupação foi fugir de hábitos meus de discricção, de não aparecer, e me abrir para a imprensa. Para, justamente, por meio da mídia, chegar à sociedade e tentar mudar essa visão – e acho que conseguimos, em grande parte –, expondo ideias

que chamava a atenção era a preocupação em se implantar um programa de “ação cívico militar” em regiões em contato com os guerrilheiros.

O objetivo desse programa consistia em empregar meios militares em benefício de determinada comunidade civil, auxiliando em projetos de saúde, bem-estar e obras públicas e melhorando as condições de vida dos habitantes. Esses auxílios visavam a atrair o apoio, a lealdade e o respeito da população em relação às Forças Armadas e “dar ênfase ao conceito de liberdade e valor do indivíduo”. A “ação cívica” é definida como:

A ação cívica comporta uma **doutrina** e uma **técnica** que se têm mostrado eficientes em quase todos os países que tenham vivido problemas de antiguerrilha e, por si sós, são **operações psicológicas**, dando ao povo uma prova de interesse do governo por seu bem-estar e desenvolvimento<sup>35</sup> (Grifos nossos).

Com relação à perseguição e ao combate direto aos guerrilheiros, as estratégias eram primordiais e visavam, sobretudo, à sua aniquilação. Citaremos uma delas:

---

que poderiam vir a atenuar esse estigma que, no fundo, tem suas razões. Já estive várias vezes no Congresso, nas universidades. [...] Talvez esse estigma, pelo qual andei meditando, se deva em grande parte ao fato de, no passado, se ter permitido que o serviço de inteligência pode (*sic*) deter, interrogar pessoas, em termos de inquirições não-voluntárias, enfim, ter poder de polícia judiciária, ainda que tácita ou informalmente. Não pode. Isso cria uma visão falaciosa que, no curto prazo, dá resultados positivos, mas traz em si o germe do estigma, da autodesmoralização. Polícia para um lado, inteligência para outro. E, se for necessário realizar ações policiais para fins de obter indícios, informações, que sejam feitas por um órgão policial. Da mesma forma, as ações policiais decorrentes de conhecimentos produzidos pelo serviço de inteligência têm que ser feitas por órgãos policiais. Aí está, talvez, a pedra de toque da autoproteção do serviço de inteligência”. Cf. *Militares e política na Nova República* – Op. cit. pp. 320-321.

<sup>35</sup> Id. – Cap. VIII “Operações de busca em localidade” – Item – Ação cívico-social. p. 166.



**“Caça-ao-coelho” ou “pente-fino”:** A “Caça-ao-coelho” ou “Pente-fino” é um processo de busca e destruição de guerrilheiros bastante eficientes. O seu emprêgo normal exige que se tenham informações da existência de guerrilheiros na área e que esta seja relativamente pequena<sup>36</sup> (Grifos e aspas no original).

Também as emboscadas, quando bem executadas, eram consideradas excelentes ataques ao inimigo em movimento, com a finalidade de “destruí-lo, inquietá-lo ou causar danos ao seu material”<sup>37</sup>. Quando da prisão dos guerrilheiros, observa-se que a preocupação primordial era quebrar a cadeia de comando, hierarquia e liderança existentes entre eles e incentivar a rendição e a deserção. Daí a necessidade de confinamento, “provavelmente por um período longo”, para uma “reeducação e orientação intensivas”. Todo e qualquer prisioneiro deveria ser submetido a interrogatório, visto que havia a possibilidade de fornecimento de informações de valor estratégico para as operações antiguerrilha. Nesse aspecto, a qualidade do “interrogador” e do “tipo de interrogatório” era essencial. Tal “interrogador” deveria ter conhecimentos sólidos sobre as informações e os métodos básicos de se obtê-las e de como avaliar a sua importância.

Existiam dois tipos principais de interrogatório: o intensivo e o quantitativo<sup>38</sup>. O primeiro consistia em tentar extrair informações estabelecendo uma “camaradagem” entre soldado e prisioneiro, formulando-se uma pergunta imediatamente após a outra e tentando-se perceber possíveis contradições. O interrogador deveria demorar-se bastante em um assunto para ter certeza de que realmente o esgotou. O interrogatório “quantitativo” visava ao grupo e não ao indivíduo, exigindo um questionário padrão para obter informações de todos os guerrilheiros e objetivando detectar distorções nas respostas. Novamente, em nenhum momento a

---

<sup>36</sup> Id. – p. 29.

<sup>37</sup> Id. - Cap. VI “Patrulhas de Reconhecimento e de Combate” - Item “Emboscada” - p. 116.

<sup>38</sup> Id. - Cap. VII - “Operações tipo polícia” - Item - “Interrogatório” - p. 139.

palavra tortura era mencionada. No entanto, na prática, verificou-se que ela era o mecanismo mais eficaz para se obter respostas; daí a sua larga utilização, exigindo a criação de “sofisticados” e “aprimorados” métodos por parte dos organismos especializados em interrogatórios. A imprensa da época, em alguns momentos, tornou público o que ocorria nos bastidores da ditadura:

**Corcovado**, horas de costas para o abismo, sentado num muro alto; à frente baionetas ou metralhadoras. **Ginástica**, ininterruptas flexões de perna segurando dois catálogos telefônicos, sob pancadas. [...] **Banho chinês**, cabeça num tonel de água imunda ou óleo, até quase afogar-se. (...) **Churrasquinho**, acender álcool sob o corpo ou aplicar papel retorcido no ânus da vítima presa no pau-de-arara e incendiá-lo<sup>39</sup>.

Com relação ao uso da violência, Antonio Carlos Fon lembra que o objetivo principal dos órgãos repressivos – como no caso da Operação Bandeirantes (Oban) – era fornecer rapidamente informações às equipes encarregadas de combater os grupos armados no final da década de 1960. Para tanto, foi montada a estrutura dos órgãos de repressão política com suas equipes de interrogatórios, análises e captura<sup>40</sup>.

## 5- Documentos e o ensino de História: interpretação e produção do conhecimento

Entendemos que a História, e particularmente o ensino de História, atualmente, deveria ter como objetivo aproximar uma disciplina muitas vezes tida como “chata” e “inútil” da realidade da vida das pessoas. Pois, quando propomos a reflexão desses

---

<sup>39</sup> A reportagem da *Folha da Tarde* de 19-09-68 sobre a existência de tortura no Brasil foi mencionada em PATARRA, J. L. - *Iara - Reportagem Biográfica*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1992. Também conferir CUNHA, M. F. da. “A Revelação da Dor: Guerrilha e Repressão nos anos 60”. In: *Pós-História*, Assis/SP, v. 2, p. 55-69, 1994.

<sup>40</sup> FON, Antonio Carlos. *Tortura*. São Paulo: Global, 1979.

documentos estamos pensando em inserir algumas discussões suscitadas, como a violência, a partir do cotidiano do aluno através do conhecimento do passado-presente nesses documentos. Assim, desta forma, pensamos que a História só tem sentido se estiver viva e presente nas experiências individuais de cada um.

Essa postura pode ser pensada por meio de uma “alfabetização histórica” que demonstre a utilidade da História na organização, interpretação e orientação das nossas vidas no presente e a possibilidade de uso desses conhecimentos para o planejamento do futuro, com o intuito de desenvolver nos alunos formas de pensamento que correspondam aos desafios impostos por uma nova sociedade. Tal sociedade tem se estabelecido nesse início de século e, como nos diz Marco Antônio Moreira<sup>41</sup>, deveria nos incitar a sobreviver de forma autônoma, possibilitada por um processo de “aprender a aprender”. Ao se trabalhar com os alunos questões metodológicas de análise documental, espera-se demonstrar para eles que o conhecimento histórico pode ser descrito de inúmeras formas e que é dinâmico, mudando com eventos subsequentes ou com novas indagações impostas pelo presente<sup>42</sup>. O trabalho com fontes como as que exploramos aqui pode permitir aos estudantes compreenderem como se realiza o processo de construção dos discursos e das afirmações históricas, bem como as “diferentes formas nas quais elas podem ser mantidas ou desafiadas” – sendo essas condições, segundo Peter Lee, necessárias para a ocorrência da *literacia histórica*<sup>43</sup>.

Algumas atividades podem ser propostas segundo as questões abordadas nos documentos aqui trabalhados, permitindo aos estudantes a reflexão com base no confronto com o outro e

---

<sup>41</sup> Cf. MOREIRA, Marco Antonio. “Aprendizagem Significativa Crítica”. In: *Atas do Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*, 3., 2000. Lisboa. Disponível em <<http://www.famema.br/semanadeplanejamento/aprendizagemsignificativacritica.pdf>>. Conferência proferida neste Encontro em 11 a 15 de set de 2000. Publicada nas atas com título original de Aprendizagem Significativa Subversiva, p.3.

<sup>42</sup> LEE, Peter. “Em direção a um conceito de literacia histórica”. In: *Revista Educar*, Curitiba, Caderno Especial, p. 131-150, 2006, p. 140.

<sup>43</sup> Id. p. 140.

o questionamento dos seus próprios valores. Ao aproximarmos os alunos do processo de construção do conhecimento histórico pela análise documental, temos a chance de criar condições para que eles compreendam que o pensamento histórico é dinâmico, mutável e só pode ser compreendido por meio de “testemunhos”, os quais possuem intencionalidades (explícitas ou não).

Esse processo de pensar as diferenças no passado e no presente fornece condições para que se estabeleça o que Peter Lee chama de *literacia histórica*, ou seja, uma “alfabetização histórica” que ofereça meios para que o estudante pense e se oriente no tempo, de modo que compreenda a temporalidade dos eventos estudados e seja capaz de relacionar o seu presente com o passado. Compreendendo desta forma a sua sociedade atual, o indivíduo pode se preparar para o desenvolvimento futuro dela. Para Schmidt (2009), o conceito de *literacia histórica* parte do pressuposto de que a História é, como aponta Lee, uma forma de conhecimento público que tem desenvolvido princípios para lidar com o passado. Isso não quer dizer que ela seja uma disciplina fixa e acabada, a única forma de se lidar com o passado ou que ela requer capacidades esotéricas, que só intelectuais muito capazes podem ter tempo e competência para dominar.

Segundo as premissas de Lee, a autora enfatiza que a História é um estudo do passado que tem que seguir alguns critérios, como: produzir bons argumentos sobre as questões e pressupostos relacionados ao passado, apelando à validade da história e à plausibilidade de suas afirmações; aceitar que podemos contar histórias diferentes daquelas que preferimos contar; e compreender a importância de se respeitar o passado e tratar as pessoas de outrora como elas gostariam de ser tratadas, não saqueando o passado para servir a determinados interesses do presente.

Para Schmidt (2009), baseando-se nesses pressupostos e princípios está em curso a constituição de um conceito de *literacia histórica* referenciada na própria ciência histórica. Assim como Lee, a autora entende que, se desejamos afirmar que estamos ensinando história em vez de outras formas de pensar no passado, é crucial que os alunos compreendam que existe uma forma de

conhecimento de tal história e que esse conhecimento não é só uma de opinião pessoal<sup>44</sup>. Acreditamos que, apesar de ser uma preocupação relativamente recente, o ensino de História passa atualmente por um processo de consolidação do seu campo de pesquisa. Fruto da iniciativa de valorização das ciências humanas, hoje a área se preocupa com investigações que resultem em reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem e com propostas que contribuam para o crescimento da disciplina escolar.

## 6- Considerações finais

Há de se ressaltar também que a brutalidade do confronto entre a esquerda e o governo instaurado pelos militares em 1964 atingiu, nas décadas estudadas, não só os militantes que atuaram na guerrilha urbana e rural que sofreram com prisões e torturas ou os habitantes de regiões envolvidas com guerrilheiros. Vários setores da sociedade também foram vítimas desse processo, que passou a ser utilizado em escala cada vez maior<sup>45</sup>. Com relação à opressão e à violência instauradas pelo regime autoritário, corroboramos as ideias de Paulo Sérgio Pinheiro quando afirma que elas são aprofundadas de maneira dramática, passando também a ser exercidas sobre as classes populares, muito embora o autor ressalte que a atuação policial no Brasil sempre foi direcionada prioritariamente contra a maioria do povo<sup>46</sup>.

No entanto, a violência desencadeada no Brasil por parte dos militares no poder no pós-64 só se tornou um tema de preocupação para a sociedade a partir do momento em que entre os atingidos estavam largos contingentes das classes médias e até mesmo

---

<sup>44</sup> SCHMIDT, Maria Auxiliadora. "Literacia Histórica: Um desafio para a educação histórica no século XXI". In: *História & Ensino*, vol. 15. Ago/2009, p. 14.

<sup>45</sup> ARNS, Paulo E. (org.). *Brasil: nunca mais*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1985 - p. 281.

<sup>46</sup> PINHEIRO, Paulo S. e SADER, E. - "O Combate da polícia no processo de transição democrática no Brasil". In: *Temas* - (IMESC): São Paulo, 2(2), 1985. pp. 76-95.

parcelas da classe dominante<sup>47</sup>. Podemos ainda afirmar que toda a violência causada durante o período militar e o “adestramento” das Forças Armadas para o combate à guerrilha foi possibilitado, e muito, pela existência da Doutrina de Segurança Nacional, que dava amparo e fundamento ideológico e legitimava, dessa forma, os arbítrios do regime em questão.

Acreditamos também, como já enfatizado, que as questões abordadas por meio desses documentos podem ser trabalhadas pelo professor em sala de aula, em especial quando se trata de utilizar documentos escritos como um exercício para alunos tão inseridos em um mundo midiático, permeado muito mais por imagens e sons do que por palavras. Finalizando, entendemos, assim como Peter Lee, que ao usar como base uma ação diferenciada do professor é possível colaborar para que os alunos construam o que ele chama de “estruturas históricas utilizáveis”, de modo que essas estruturas de conhecimento superem os fragmentos factuais de eventos históricos e possibilitem uma compreensão mais complexa tanto do presente como do passado.

---

<sup>47</sup> PINHEIRO, Paulo S. - “Violência do Estado e Classes Populares” In: *Dados*. Rio de Janeiro: N° 22, 1979- pp. 5-24.

## A CARACTERÍSTICA MORALIZANTE E FORMADORA DA TRAGÉDIA DE SÓFOCLES

*José Joaquim Pereira Melo*<sup>1</sup>

*Paulo Rogério de Souza*<sup>2</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, com base em uma análise histórica do Período Clássico grego, propõe-se discutir como a força educativa da tragédia foi adotada pelos condutores da cidade-estado, tornando-a um mecanismo para a formação do povo e para a condução da estrutura democrática da *polis*. A fonte principal da análise é constituída por algumas obras de Sófocles, dentre as quais se destaca uma proposta didática para o processo de formação do cidadão. A base das peças sofoclianas eram as necessidades sociais emergentes da cidade organizada sobre os princípios da democracia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transformação social. Sófocles. Educação.

**ABSTRACT:** In this article, based on a historical analysis of the Greek Classical period, it is proposed to discuss how the educational force of the tragedy was adopted by leaders of the city-state has a mechanism for the formation of the people and the conduction of the polis democratic structure. The main source of

---

<sup>1</sup> Pós-Doutor em História pela Unesp. Professor do Departamento de Fundamentos da Educação (DFE/UEM) e da Pós-Graduação – mestrado e doutorado em Educação (PPE/UEM) da Universidade Estadual de Maringá. Coordena o grupo de pesquisa: GPTSPE – Grupo de Pesquisa em Transformações Sociais e Pensamento Educacional (CNPq/UEM). E-mail: jjpmelo@hotmail.com - Rua José Joaquim Pereira nº 72 – CEP: 87.175-000 – Itambé-Paraná.

<sup>2</sup> Doutorando em Educação pelo Departamento de Educação da Universidade Estadual de Maringá e doutorando em Estudos Clássicos pela Universidade de Coimbra. Professor de graduação na Faculdade Metropolitana de Maringá (Famma). Integra os grupos de pesquisas: GTSEAM – Grupo Transformação Social e Educação nas Épocas Antiga e Medieval (CNPq/UEM) e o GPTSPE – Grupo de Pesquisa em Transformações Sociais e Pensamento Educacional (CNPq/UEM). E-mail: paulolucka@gmail.com - Rua Amador Bueno, nº 32, Bairro: Zona 5 – CEP: 87.015-120 – Maringá-Paraná (autor para contato).

analysis is consisted of some works of Sophocles, in which stood a didactic proposal for the formation process of the citizen. The base of the Sophoclean plays were emerging social needs of the city organized on the principles of democracy.

**KEYWORDS:** Social transformation. Sophocles. Education.

### **A transição da família gentílica para a *polis* racional**

Durante os séculos XII a IX a.C., denominado período heroico pela historiografia, em que a sociedade grega se pautava na organização familiar gentílica, o pensamento que imperava era norteado pela religião mítica, que procurava apresentar a origem do mundo e da humanidade de acordo com seus preceitos religiosos. Nessa forma de estruturação social gentílica, os seus integrantes eram submissos à crença e aos preceitos da religião doméstica, e a vida no campo prevalecia como princípio da manutenção da comunidade ou da coletividade denominada *genos*.

Já nos dois séculos subsequentes, denominados Período Arcaico, os modos de organização e condução social baseados no *genos* – cujas características eram a autoridade suprema do chefe patriarcal, a religião familiar e a desgastada forma de subsistência fundada na agricultura familiar – deixaram de corresponder às necessidades da sociedade.

As novas relações de troca, em substituição às trocas simples entre os integrantes de um mesmo *genos*, desencadearam o comércio e impulsionaram as expansões ultramarinas:

O aparecimento da cunhagem e a difusão de uma economia monetária foram acompanhados por um rápido aumento no conjunto da população e no comércio da Grécia. A onda de colonização ultramarina dos séculos VIII e VI foi a expressão mais evidente deste desenvolvimento<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> ANDERSON, Perry. A Grécia. In: PINSKY, Jaime (Org). *Modos de produção na Antigüidade*. São Paulo: Global, p. 169-186, 1982, p. 170.



Transita-se, assim, do *genos* – de caráter mítico –, para a *polis* – de orientação racional (séculos VI e V a.C). Embora essa nova estruturação social (pelo menos em princípio) não tenha rompido com a antiga ordem, a organização da *polis*, com todo o seu conteúdo original e inovador, teve um papel decisivo na sociedade grega: “[...] Chega um momento em que a cidade rejeita as atitudes tradicionais da aristocracia tendentes a exaltar o prestígio, a reforçar o poder dos indivíduos e dos *genes*, a elevá-los acima do comum”<sup>4</sup>.

O processo de transformação social trouxe consigo a exigência da participação do cidadão nos destinos da sociedade. Orientando-se por um código de “leis escritas” elaborado por ele mesmo, o cidadão revelava que ocorriam mudanças profundas na maneira de produzir, de conduzir a forma de vida e de manter as novas relações, enfim, mudanças no sentido da sua existência.

Os cidadãos começaram então a se organizar de acordo com os novos meios de produção citadinos e passaram a rejeitar as relações sociais que, até então, haviam sido conduzidas pela tradição religiosa e pelos costumes da comunidade gentilícia. A religião doméstica, com seus cultos, ritos e celebrações, deixou de ter um papel controlador e condutor na vida do homem.

O grego substituiu antigos costumes e tradições pelas novas elaborações resultantes da necessidade de impor a nova ordem social e manter as relações políticas e comerciais que a caracterizavam. A cidade-estado democrática passou a ser conduzida por cidadãos que, em sua administração, faziam uso da reflexão filosófica, do discurso e da retórica.

Como não podia ser diferente, esse processo de mudanças foi traumático para os homens de então, já que implicava contradições e conflitos também novos. De fato, as contradições sociais que emergiram no Período Clássico só foram superadas pelas gerações seguintes, pois o sentido de permanência da velha comunidade aristocrática do *genos*, tanto na forma de pensar como na de viver, não foi abandonado em curto prazo.

---

<sup>4</sup> VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Trad. Isis Borges. B da Fonseca. São Paulo: Edusp, 2002a, p. 68.

Assim, foi num processo lento, mas contínuo, que as características gentílicas foram sendo superadas e/ou adaptadas à nova estrutura social da cidade-estado. Exemplifica esse fato a forma pela qual os cidadãos organizaram e conduziram a religião que, no Período Clássico, perdera a importância que lhe tinha sido atribuída no *genos*.

Ao contar com a razão e a argumentação, a *polis* deu à religião traços renovados que a aproximavam da nova forma estrutural, possibilitando que suas antigas divindades e celebrações fossem empregadas na condução e legislação da cidade como um expediente recurso associativo, mantendo todos os cidadãos agrupados em uma manifestação coletiva presente em vários momentos da vida comunitária:

Não há guerra ou fundação de colônias promulgação de leis ou tratados, ajuste de matrimônios ou contrato, que não requeira a proteção de uma divindade, cuja atenção é solicitada com os atos de culto adequado e os sacrifícios necessários; não há nenhum ato de convivência entre cidadãos, desde a assembleia que não seja consagrado à divindade de quem se espera proteção e benevolência<sup>5</sup>.

Os cidadãos mantinham uma relação de aproximação com essa religião cidadina como símbolo de união entre seus pares, o que acabou por transformar seus deuses e cultos em mais uma forma de manifestação cívica revestida de um caráter político que se contrapunha à antiga manifestação religiosa de dependência e submissão presente nas comunidades aristocráticas.

Diante dessas transformações na maneira de produzir a vida, de organizar a sociedade, de conceber o papel da religião e especialmente na forma de o homem refletir sobre sua existência, criaram-se as condições para o surgimento da filosofia. Com ela, surgiu outra maneira de se enxergar e de se explicar a

---

<sup>5</sup> VEGETTI, Mario. O homem e os deuses. In. VERNANT, Jean-Pierre (org) *O homem grego*. Trad. Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Editorial Presença, p. 229-253, 1994, p. 242.

existência humana em virtude das mudanças no conceito das relações sociais que não encontravam mais na religião do *genos* as respostas aos interesses do homem político e da sociedade comandada por uma nova perspectiva de administração apoiada pela democracia.

Com a consolidação da *polis*, uma nova realidade se apresentou para o homem grego. Ao deparar-se com as mudanças sociais, econômicas, políticas e intelectuais pelas quais passava a sua comunidade, esse homem mudou a maneira de enxergar o seu papel nessa nova sociedade, principalmente com o apogeu da *polis* democrática. Além disso, legisladores e administradores da *polis* promoveram e colocaram a arte a seu serviço, tentando amenizar as contradições sociais e melhor comandar a nova estrutura baseada em princípios democráticos.

Nessas manifestações, papel de destaque teve a tragédia com suas manifestações cênicas abertas a participação de todos os cidadãos: “A tragédia é a criação de arte mais característica da democracia ateniense, e em nenhuma outra forma de arte se discernem, tão direta e tão claramente como nela, os conflitos internos de sua estrutura social”<sup>6</sup>.

Como a arte dramática abordava as novas necessidades e suas implicações políticas, sua utilização foi expressiva no processo formativo do novo homem, ao passo que adquiria importância na cidade-estado. Exemplo disso é o destaque dado ao papel do coro trágico que tinha, dentro das peças, uma função fundamental no processo de formação, não só moral, mas também intelectual do cidadão, principalmente a partir do momento em que a tragédia passou a ocupar um espaço privilegiado na cidade-estado, enquanto adquiria importância social:

[...] O coro foi a alta escola na Grécia antiga, muito antes de existirem mestres que ensinassem a poesia. E a sua ação era com certeza bem mais profunda que a do ensino intelectual. Não é sem razão que a didascália coral guarda no seu nome a recordação da escola

---

<sup>6</sup> HAUSER, Arnold. *História da arte e da literatura*. Trad. Walter H. Geenen. São Paulo: Mestrejou, 1990, p. 124.

e do ensino. Pela sua solenidade e raridade, pela participação do Estado e de todos os cidadãos, pela gravidade e pelo zelo com que apresentavam e a atenção prestada durante o ano inteiro ao novo “Coro”, como se dizia, pelo número de poetas que concorriam para a obtenção do prêmio, aquelas apresentações chegaram a ser o ponto culminante da vida do Estado<sup>7</sup>.

É importante lembrar que a tragédia, ao abordar mitos, heróis e deuses, foi vinculada a uma festividade religiosa popular – as Grandes Dionísias Urbanas – patrocinada pelo poder estatal cuja principal preocupação era denunciar as contradições da aristocracia gentilícia. Essa forma de arte passou a servir aos interesses dos que estavam no comando da organização da *polis* democrática: “A tragédia é a criação de arte mais característica da democracia ateniense, e em nenhuma outra forma de arte se discernem, tão direto e tão claramente como nela, os conflitos internos de sua estrutura social”<sup>8</sup>.

Assim, os condutores das cidades-estados tornaram as festividades em honra ao deus Dionísio um pretexto para a realização das apresentações trágicas, transformando estas num evento cívico que servia aos seus interesses:

A tragédia foi absorvida pelo culto dionisíaco depois de desenvolver-se nos cultos dos mortos e dos heróis. Partindo da Beócia e passando por Atenas rumo ao Peloponeso, o culto de Dioniso tornou-se por excelência o culto da arte dramática. Em Atenas, onde Psístrato o encorajava para obter apoio popular, as representações teatrais aconteciam durante as festas de Dioniso<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. Arthur M. Parreira. São Paulo: Herder, 1979, p. 273.

<sup>8</sup> HAUSER, Arnold. *História da arte e da literatura*. Trad. Walter H. Geenen. São Paulo: Mestrejou, 1990, p. 124.

<sup>9</sup> ROBERT, Fernand. *A literatura grega*. São Paulo: Martins Fontes, 1987, p. 22.

Nos eventos representados, o homem grego se deparava com personagens e histórias míticas e, assim, eram colocados na ordem do dia os conflitos provocados pelas mudanças na forma de viver de todo o povo:

[...] foi de suma importância o facto de, por influência do culto aos heróis, a lenda heróica ter passado a constituir o conteúdo do drama trágico. Desta maneira, depois do seu período épico e de lírica coral, o mito entrou na sua fase trágica, e os poetas fizeram dele o suporte da problemática ético-religiosa. Com o mito heróico, a tragédia conquistou um âmbito temático que vivia no coração do povo como um trecho da sua história<sup>10</sup>.

Com isso, expressava-se, em toda a sua extensão, o conflito social gerado na transição de uma ordem social para outra. Nesta perspectiva, verifica-se uma dupla ambientação da tragédia: ao mesmo tempo em que representavam permanências da antiga ordem, os mitos e heróis serviam aos setores dominantes da cidade como instrumento de crítica à aristocracia passada e de formação do homem para a sociedade que estava se organizando.

A tragédia adquiriu, assim, relevância pedagógica e social, pois era nas encenações, na participação em uma festividade oficial da cidade-estado, que o grego acabava por demonstrar efetiva participação na vida de sua comunidade civil como um cidadão que tinha pleno respeito à coletividade. Desta forma, o teatro tornara-se o lugar onde as emoções coletivas desse povo se manifestavam com frequência. Ao mesmo tempo em que sofriam com as dores e desventuras do herói, aprendiam o comportamento desejável em sociedade para não passar pelas desditas encenadas ou até mesmo para não causar a desestruturação da ordem social.

---

<sup>10</sup> LESKY, Albin. *História da literatura grega*. Trad. Manuel Losa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995, p. 258.

## **A utilização das tragédias sofoclianas como instrumento de formação do cidadão**

Sófocles teve um papel significativo na utilização da tragédia como instrumento de formação do grego no Período Clássico. Ele deu às suas peças uma forma didática, esboçando, por meio de suas personagens, qual homem, segundo ele, atenderia às necessidades daquela sociedade.

De caráter moralizante, as peças sofoclianas apontam para a necessidade de se cultivar virtudes elevadas, já que estas seriam fundamentais para a organização e o ordenamento social, principalmente em uma sociedade em conflito. Nesse exercício pedagógico, o autor compunha o fim trágico, destino de todos aqueles que não evitavam os vícios e tinham comportamentos inadequados à ordem pretendida:

CORO

Mas se alguém caminhar orgulhos  
nos gestos ou palavras  
a Justiça não temendo, nem dos deuses  
as moradas venerando,  
funesta, o destrua a sorte,  
pela sua infeliz sobrançeria,  
se auferir lucros contrários à justiça<sup>11</sup>.

A rigor, as peças sofoclianas retratam o universo mental, político e social de um representante dos setores dominantes da cidade-estado.

Segundo Levi, o poeta coloneu, apesar de não ter nascido numa família aristocrática, fez parte dos setores dirigentes da sociedade<sup>12</sup>. Sua família ascendeu socialmente em razão da atividade do pai, que fora fabricante de armas. A ascensão social familiar possibilitou

---

<sup>11</sup> SÓFOCLES. *Rei Édipo*. Trad. Maria do Céu Fialho. Lisboa: Edições 70, 2010, p. 111, v. 882-889.

<sup>12</sup> LEVI, Mario Atilio. *Péricles: um homem, um regime, uma cultura*, Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1991.

ao jovem Sófocles ter uma educação que era voltada para aqueles que tinham condições financeiras de arcar com seus custos. Assim, ele alcançou uma formação intelectual necessária para ocupar cargos de prestígio na administração da cidade-estado.

Portanto, Sófocles não desvinculou suas tragédias dos interesses dos homens que legislavam e administravam Atenas e, por isso, requisitavam um teatro que, para além do trágico, fosse formador do homem. Isso não pressupunha romper, mas aproveitar a influência sugestiva e emocional que as tragédias exerciam no cidadão espectador:

Na tragédia o elemento dramático mantinha-se sempre, certamente, subordinado ao elemento lírico e didático; e o poder de o coro ter sobrevivido demonstra que a tragédia não se preocupava exclusivamente com a produção do efeito dramático, mas se propunha atingir outros fins além da mera distração<sup>13</sup>.

O caráter formador da tragédia ganhou expressão no Édipo sofocliano. Em *Rei Édipo*, o tragediógrafo representou o que entendia como os comportamentos e as ações do homem ideal.

Tais comportamentos e ações deveriam se aproximar das do herói e rei em Tebas, o qual não teria em conta o interesse por prestígio ou posição de poder, mas sim a busca de soluções para as desordens sociais e o sofrimento do povo, ou seja, atuaria em favor da sociedade: “Pois é meu desejo em tudo vos ajudar. Insensível eu seria, se não apiedasse perante esta vossa atitude”<sup>14</sup>.

Mesmo investido dos poderes conferidos pela sua condição de rei tebano, não os impõe aos seus súditos, tendo em vista a submissão destes aos seus interesses e vontades particulares. Quando o sofrimento e a dor provocados pelo: “[...] deus portador do fogo”<sup>15</sup> castiga toda casa de Cadmo, levando-a ao descontrole

---

<sup>13</sup> HAUSER, Arnold. *História da arte e da literatura*. Trad. Walter H. Geenen. São Paulo: Mestrejou, 1990, p. 126.

<sup>14</sup> SÓFOCLES. *Rei Édipo*. Trad. Maria do Céu Fialho. Lisboa: Edições 70, 2010, p. 58, v. 11-14.

<sup>15</sup> Id., 2010, p. 59, v. 28.

da ordem social, ele rompe com os privilégios reais para ir em socorro ao seu povo assolado pela “[...] peste odiosa”, que “[...] vai perseguindo com violência esta cidade”<sup>16</sup>.

Assim, Édipo demonstra sua prontidão a serviço do seu povo e do bem comum da sua comunidade, o que o caracteriza como modelo não só de líder, mas de homem-cidadão que está preparado para defender a sua cidade e seus compatriotas por completa integração com estes, em qualquer situação: “Igual aos deuses não te consideramos, nem eu, nem estes jovens ao sentarmo-nos junto aos teus altares, mas como o primeiro dos homens nos revezes da existência e no trato com os deuses”<sup>17</sup>.

A ação edipiana é decisiva no sentido de libertar seu povo da desolação e da destruição. Para ele, urge encontrar uma resposta para o problema que Tebas enfrentava: descobrir o verdadeiro assassino de “Laio”, antigo rei de Tebas, e executar a pena imposta pelos deuses:

#### CREONTE

Ordenou-nos o poderoso Febo, com clareza, que expulsássemos a mancha desta terra, pois aqui neste solo ela se criou, e que a não deixássemos crescer, até ficar sem remédio [...] A pena é o exílio, ou a remissão de uma antiga morte com outra morte, pois que é esse o sangue que revolve a cidade<sup>18</sup>.

Édipo é obstinado em sua missão e assume-a sem limites. Mesmo que a resposta custe sua própria vida, ele não recua diante da busca da verdade: “Irei, então, de novo trazer à luz o caso desde a origem [...] de igual modo ireis ver em mim um justo aliado, que há-de vingar esta terra juntamente com o deus [...] Ser útil ao defunto é agir em meu próprio benefício”<sup>19</sup>.

---

<sup>16</sup> Ibid., 2010, p. 59, v. 28-29.

<sup>17</sup> Ibid., 2010, p. 59, v. 31-34.

<sup>18</sup> Ibid., 2010, p. 62-63, v. 95-98; 100-102.

<sup>19</sup> Ibid., 2010, p. 65-66, v. 132; 135-138; 141-142.



Essa personagem de Sófocles é o modelo do homem que procura superar os problemas com nobreza e sabedoria: “A tragédia de Édipo é a tragédia do homem. Não a de um homem particular, com seu caráter distinto e seus debates interiores próprios. [...] é a tragédia do homem na plena posse de todo o poder humano [...]”<sup>20</sup>.

Em seu magistério trágico, Sófocles passa a discutir esse homem ideal desde sua juventude. O jovem Édipo era um homem obstinado e pleno de vigor que procurou fugir aos desígnios divinos e conquistar seu lugar na comunidade por sua sabedoria e coragem: “[...] mas fui eu, ao chegar, Édipo, que nada conhecia, quem a reduziu ao silêncio por intuição do espírito, não pela ciência dos auspícios”<sup>21</sup>.

Apesar das virtudes que Sófocles idealiza, Édipo, o herói, ainda não tinha atingido a maturidade esperada do cidadão da *polis* democrática, pois sofria as influências das contradições próprias de um processo de transformação social, quadro esse que precisava ser superado.

A representação do conflito vivido por Édipo atinge seu ponto máximo com a queda do herói, que se dá num segundo plano. Atropelado por seu próprio comportamento, ele causa a destruturação da cidade, motivo mais que suficiente para que o herói real pague pelos próprios erros: “Levai-me para longe destes lugares, bem depressa! Levai, amigos, este homem funesto, entre todos execrando e mesmo para os deuses o mais odiado dos mortais”<sup>22</sup>.

O efeito trágico provocado pela negação e conseqüente sofrimento do herói aponta para a necessidade de uma reflexão sobre a postura social desejada pelo cidadão para que este não sofresse as penalidades que as leis da cidade, então escritas, impunham para garantir a ordem social.

---

<sup>20</sup> BONNARD, André. *A civilização grega*. Trad. José Saramago. São Paulo: Martins Fontes, 1980, p. 287.

<sup>21</sup> SÓFOCLES. *Rei Édipo*. Trad. Maria do Céu Fialho. Lisboa: Edições 70, 2010, p. 81, v. 394-398.

<sup>22</sup> Id., 2010, p. 143, v. 1340-1345.

Ao representar o conflito pessoal e a trajetória trágica enfrentada por Édipo, Sófocles não atribuiu ao seu modelo de homem a condição de um herói vencido pela dor e pelo sofrimento, submetido aos desígnios divinos e a um destino pré-determinado.

As dores e o sofrimento do herói expressam um homem com suas limitações, a ideia de que o homem ideal da cidade-estado precisa ser formado segundo a máxima filosófica “conhece-te a ti mesmo” e, com base nela, buscar as verdadeiras virtudes, as quais viabilizariam o rompimento com os preceitos da antiga religião e com a imposição de um destino do qual, até então, não se podia fugir.

Mesmo quando, em *Édipo em Colono* – peça que dá continuidade ao mito da família do rei tebano –, Sófocles mostra o velho Édipo, não o apresenta como um herói decadente, fragilizado pela cegueira e castigado pelos arrojos da juventude. Apesar de não mais dispor da força e da visão que tinha no passado, o velho Édipo encontra na sabedoria e na paciência a compensação que lhe faltava para superar seus limites e para enxergar além dos seus conflitos: “Filha de um velho privado de vista, Antígona, a que terras somos chegados? A que povo pertence esta cidade? Que me dará a magra esmola para o dia de hoje, a mim, Édipo, o vagabundo, que tão pouco pede, menos ainda recebe – e isso lhe basta, contudo!”<sup>23</sup>.

O herói de Sófocles, depois de assumir todas as obrigações que lhe cabiam, cumpre a promessa de libertar sua cidade da responsabilidade pela desordem social. A decisão pelo autoexílio deve-se ao fato de que, com isso, segundo o herói, em Tebas reaveria a harmonia e a reestruturação: “Expulsa-me desta terra bem depressa, para onde homem algum me possa dirigir a palavra”<sup>24</sup>.

Essa decisão de Édipo pode expressar um ponto importante da formação do cidadão ideal para a *polis*: a necessidade de assumir a virtude de comunidade, mesmo que isso tivesse o

---

<sup>23</sup> SÓFOCLES. *Édipo em Colono*. Trad. e Notas: Maria do Céu Fialho. Coimbra: Minerva, 1996, p. 33, v. 1-5.

<sup>24</sup> SÓFOCLES. *Rei Édipo*. Trad. Maria do Céu Fialho. Lisboa: Edições 70, 2010, p. 146, v. 1436-1437.

pressuposto de deixar de lado seus interesses particulares. Ou seja, Sófocles representa o homem “não como ele é, mas sim como ele deveria ser”, nos dizeres de Aristóteles. O velho Édipo é exemplo de como o cidadão da *polis* deveria ser. Seu comportamento consciente diante da dor e a determinação de buscar a justiça e a liberdade na escolha do futuro deveriam ser objetivos e metas do novo herói na “nova” ordem social: “A resignação ensinaram-me as minhas penas, o tempo, meu velho companheiro, e também a minha natural disposição”<sup>25</sup>.

As virtudes incorporadas por Édipo sustentam-no na dor, na mutilação e no exílio, ao mesmo tempo em que representam a forma “ideal” e o caminho para a manutenção da ordem social – caso isso fosse possível numa sociedade em conflito, como a grega do Período Clássico.

Essas virtudes, ao serem vivenciadas, poderiam levar ao equilíbrio e ao ordenamento e, por isso mesmo, deveriam fazer parte da vida do cidadão “idealizado” pela *polis* democrática, principalmente por aqueles que estavam no comando da cidade ou que participavam de suas estruturas administrativas e/ou legislativas:

O bom governo, ou a soberania, quando bem exercido em uma cidade, pólis, implica em falar e escutar, em decidir e obedecer, em ensinar e aprender. O bom governo implica não apenas no exercício do comando legal e guerreiro; implica também em escutar aqueles que se subordinam às leis da cidade e que, deste modo, mereçam ser denominados cidadãos<sup>26</sup>.

Essa mesma orientação formativa aparece em *Antígona*, de Sófocles, no episódio do embate entre a princesa Antígona, filha de Édipo, e seu tio Creonte, governante de Tebas. A luta

---

<sup>25</sup> SÓFOCLES. *Édipo em Colono*. Trad. e Notas: Maria do Céu Fialho. Coimbra: Minerva, 1996, p. 33, v. 6-8.

<sup>26</sup> NALLI, Marcos Alexandre Gomes. A tragédia com arte política: Antígona e Sófocles. *Boletim/Centro de Letras da Universidade de Londrina*: Londrina, v.1, p. 17-30, 1980, p. 28.

dessas personagens em defesa de crenças e ideais conflitantes – Antígona, uma representante da antiga aristocracia gentílica, defende as “leis divinas”, ao passo que Creonte é um servidor das leis da *polis* – põe em discussão o processo de transformação da sociedade grega.

As posições antagônicas de Antígona e Creonte trazem à luz as dores promovidas pelas transformações sociais. Estas assumem contornos mais desarticuladores com a falta de moderação no comportamento do homem. Movido por paixões e instintos violentos, ele se orienta por interesses particulares e ambições pessoais em detrimento dos interesses coletivos.

O fim trágico de Antígona, resultado da luta por ideias já envelhecidas, mostra o caráter irreversível do processo de transformação social. O sofrimento de Creonte diante do filho e da mulher mortos por causa de suas ações desmedidas também é próprio desse processo de mudanças. Ao mesmo tempo em que representam a agudização dos conflitos sociais, esses episódios levam à reflexão sobre a necessidade de moderação naquele momento de conflitos: “É a custo que faço, mas abandono o meu propósito para ceder. Não se deve combater contra o destino”<sup>27</sup>.

Vale enfatizar que o sofrimento de Creonte é provocado pela desorientação e até mesmo pela irracionalidade de suas ações diante das mudanças. As cenas referentes às dores causadas por essas mudanças revelam a necessidade de o governante adquirir uma nova consciência, não mais passional, para, assim, liderar o reordenamento social:

CREONTE

Ai!

Pecados de uma mente dementada  
fatais, obstinados!

Ó vós que vedes ser da mesma raça  
quem mata e quem morre!

---

<sup>27</sup> SÓFOCLES. *Antígona*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 10ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012, p. 97, v. 1105-1108.

Ai das minhas malditas decisões!  
Ai, filho, com destino prematuro,  
Ai! Ai!  
Morreste, partiste,  
na juventude, por insensatez,  
não tua, mas minha!<sup>28</sup>.

No entanto, não foi apenas o homem sofredor que Sófocles representou em seu magistério trágico; ele levou à discussão também a ideia de que a dor é parte da natureza humana. Só pela superação da dor é que o homem chegaria ao equilíbrio necessário para resolver seus conflitos e se libertar das culpas próprias de sua natureza.

A superação das dores no seu cotidiano representava a superação do próprio homem diante de seus embates, conflitos e contradições.

A rigor, pode-se dizer que as concepções de homem, de formação e de sociedade presentes nas tragédias de Sófocles contribuíram para a estruturação da *polis*. No mesmo sentido, o caráter didático dessas peças foi significativo para a formação da consciência do homem grego do seu tempo. Por isso, pela importância formativa do seu teatro, o autor é considerado não apenas um poeta trágico, mas um “verdadeiro educador”.

Levando-se em consideração o direcionamento formativo que Sófocles deu à narrativa heroica em suas peças, é possível pressupor que o teatro era um dos principais instrumentos didático-pedagógicos da *polis*. Na Grécia do Período Clássico, a forma de educação estruturada e institucionalizada com base no exercício físico e nos textos homéricos, destinados à formação do homem guerreiro, não correspondia às necessidades da cidade.

No momento em que surgiram outros modelos formativos, a tragédia tornou-se um espaço privilegiado e, deixando de representar o ideal do guerreiro, voltou-se para o homem-cidadão da *polis*.

---

<sup>28</sup> Id., 2012, p. 109, v. 1261-1269.

Assim, dando continuidade à tragédia grega, Sófocles despertava no espectador uma consciência social: a necessidade de manutenção da ordem. Dessa forma, ele apontava possíveis soluções para os problemas e conflitos enfrentados pelo homem naquele momento: “[...] A concepção do poeta como educador do seu povo [...] foi familiar aos gregos desde a sua origem e manteve sempre a sua importância. Homero foi apenas o exemplo mais notável desta concepção [...]”<sup>29</sup>.

Nesse sentido, o questionamento de Bonnard é elucidativo em relação ao papel social do poeta, principalmente no Período Clássico: “[...] ‘Em que deve ser admirado um poeta? No fato de tornarmos melhores os homens nas cidades’. E os ‘melhores’ significa mais fortes, mais adaptados ao combate da vida [...]”<sup>30</sup>. De acordo com esse entendimento, a ação formativa do poeta tem uma característica diferenciadora; ele propõe um homem modelar: “[...] tais como deveriam ser”<sup>31</sup>, pleno de virtudes e de caráter elevado.

Sófocles apresenta um homem de ações, virtudes e características idealizadas que fazem dele “melhor” que o homem “real”, como é o caso da sua personagem, Édipo, glorificado como sábio e honrado, que vive em sociedade em busca do bem comum. Por meio das ações e virtudes de Édipo, ele procura mostrar que, para se atingir a condição de cidadão ideal, é necessário buscar as soluções possíveis para os problemas decorrentes das contradições sociais próprias daquele processo de transição.

Ganha destaque em suas peças o ideal grego de *sophrosyne*, de “justa-medida”. Esse era seu instrumento para despertar no espectador a consciência de como contribuir, ou pelos menos de tentar contribuir, para a superação dos conflitos pelos quais a sociedade grega estava passando: “[...] À *sophrosyne*, virtude

---

<sup>29</sup> JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. Arthur M. Parreira. São Paulo: Herder, 1979, p. 56.

<sup>30</sup> BONNARD, André. *A civilização grega*. Trad. José Saramago. São Paulo: Martins Fontes, 1980, p. 160.

<sup>31</sup> ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro de Souza. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2008, p. 144, XXV, 1460b.34.

do justo meio, corresponde à imagem de uma ordem política que impõe um equilíbrio a forças contrárias, que estabelecem um acordo entre elementos rivais [...]”<sup>32</sup>.

O ideal de *sophrosyne* tinha como princípios a moderação nas ações e o autocontrole no respeito às leis e no cumprimento das normas de conduta social para que a sociedade funcionasse de maneira organizada e harmônica: “Para ser feliz, bom-senso é mais que tudo”<sup>33</sup>.

Assim, o objetivo formativo da obra de Sófocles era despertar para uma reflexão a respeito das virtudes elevadas e, ao mesmo tempo, mostrar que o desvio dessa trajetória, provocado pelo orgulho ou pela insolência, poderia resultar em penalidades. A *sophrosyne*, a “justa-medida”, era, nesse caso, a condição desejada.

#### CORO

A insolência gera a tirania; a insolência  
quando embalde saciada ao exagero  
– a despropósito e sem lucro –,  
depois de ao mais alto ter subido,  
No abismo se lança da desgraça  
onde um pé seguro  
lhe não vale<sup>34</sup>.

O equilíbrio nas ações e a sensatez nas atitudes evitariam que o cidadão incorresse em erros, causando tanto o próprio mal quanto a desordem do todo social de que fazia parte: “Ele fala com sensatez, senhor, aos olhos de quem se queira precaver da queda. É que, em matéria de juízo, os mais rápidos não são os mais seguros”<sup>35</sup> (OT 616-617).

---

<sup>32</sup> VERNANT, Jean-Pierre. *Entre mito e política*. Trad. Cristina Murachco. São Paulo: Edusp, 2002b, p. 90.

<sup>33</sup> SÓFOCLES. *Antígona*. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 10ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012, p. 113, v. 1349.

<sup>34</sup> SÓFOCLES. *Rei Édipo*. Trad. Maria do Céu Fialho. Lisboa: Edições 70, 2010, p. 110-111, v. 872-875.

<sup>35</sup> Id., 2010, p. 94, v. 616-619.

Mas não se pode perder de vista que, em seu conteúdo formador, Sófocles primou pelo caráter idealizador em detrimento da concreticidade. Ele criou um modelo a ser seguido por uma sociedade em mudanças, tanto na ordem interna quanto na externa.

Ao que parece, Sófocles tinha consciência da impossibilidade da formação desse homem ideal e isso pode ser percebido em suas considerações sobre a efemeridade dos “frágeis mortais”, como é o caso do posicionamento de Édipo diante dos embates e conflitos que enfrentava ao tentar resolver as contradições sociais da sua cidade:

CORO

Ó gerações dos mortais,  
como a vossa vida ao nada  
se me iguala!  
Que homem, sem, que homem  
da ventura mais possui  
do que a aparência de a ter,  
e, uma vez tida, de cair ao acaso?  
Sim, como o tem exemplo,  
com o teu destino – o teu!...  
ó desditoso Édipo, os mortais  
em nada vejo afortunados<sup>36</sup>.

Ao representar em suas peças trágicas as contradições sociais vividas pelas suas personagens, Sófocles encena os conflitos enfrentados pelos homens da sua cidade. Isso porque ele viveu na Atenas do século V a.C., fazendo parte de seus dois momentos. Do primeiro, nas décadas iniciais desse século, quando essa cidade-estado atingiu sua ascensão cultural, bem como sua supremacia no poderio militar, na expansão econômica e na articulação política da democracia.

Já num segundo momento, vivenciou, nos seus últimos dias

---

<sup>36</sup> Ibid., 2010, p. 137, v. 1188-1196.



de vida, a decadência dessa cidade no final do século V a.C. Decadência essa provocada pelas constantes guerras externas que arrasaram as suas fontes econômicas e estruturas bélicas, e pelos conflitos internos causados pelas desigualdades sociais que desarticulavam a organização democrática da cidade-estado ateniense, que acabou assolada pela peste, pela pobreza e pelos embates políticos, sendo vencida na guerra contra os persas, que conquistaram a cidade.

### **Considerações finais**

Hoje, é possível afirmar que não restam dúvidas de que as peças de Sófocles expressaram as contradições do cidadão grego e os conflitos do seu tempo na cidade-estado. Por isso, tais peças não perderam a sua característica formadora, presente no teatro grego durante o Período Clássico.

Esse aspecto educativo da tragédia pode ser visto nas personagens heroicas sofocianas, apresentadas como exemplos sociais a serem seguidos pelos cidadãos da *polis*, na busca por superar seus conflitos e manter a ordem desta.

É o que se pode observar no caso de Édipo, que acabou dignificado, em toda sua trajetória apresentada por Sófocles, como sendo um modelo de homem virtuoso, cidadão ideal da *polis* democrática, preocupado com o bem comum de uma sociedade ideal que, em tese, deveria se formar, mesmo diante das limitações humanas e das contradições sociais decorrentes da transformação histórica.