

MEMÓRIA E LINGUAGEM NA ESCOLA: DISCURSOS URBANOS E INDÍGENAS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

*Tatiane Malheiros Alves*¹

Instituto Federal Baiano (IFBA)

*Larissa Lacerda Menendes*²

Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

*Lívia Diana Rocha Magalhães*³

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Introdução

Neste texto, reunimos discussões que realizamos durante o Colóquio do Museu Pedagógico (2024), articulando interpretações do

¹ Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade e mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). É professora do Instituto Federal Baiano – Campus Guanambi, onde atua na área de Linguagens. Desenvolve pesquisas sobre linguagem, memória e educação, memória dos regimes autoritários e variação linguística. Integra o Grupo de Pesquisa em História e Memória das Políticas Educacionais e Trajetórias Sociogeracionais (GHEMPE), do Museu Pedagógico/UESB. Endereço eletrônico: tatiane.alves@ifbaiano.edu.br

² Doutora e Mestra em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduada em Licenciatura em Educação Artística (FAAP). Pós-doutorado no PPG História da Arte (UNIFESP). Estágio pós-doutoral no PPGECCO_ UFMT, PNPd-CAPES, 2014. Autora do livro "Iconografias do Invisível: a arte de Feliciano e Luís Lana", publicada pela editora Annablume em parceria com a FAPESP. Pesquisadora, desenvolveu trabalho com povos indígenas Guarani (Estado de São Paulo) Desana e Paumari, Rio Negro e Purus, no Amazonas e com diversas etnias de Mato Grosso. Atualmente dedica-se aos estudos das artes indígenas dos povos do Maranhão. Endereço eletrônico: larissa.lacerda@ufma.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com Pós-Doutoramento em Psicologia Social, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e estágios de pesquisa na Universidade Complutense de Madri (UCM). Membro do Museu Pedagógico e docente do Programa em Memória: Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professora colaboradora do CIFEX – Centro Interdisciplinar de Investigações Feministas e de Estudos de Xénero (CIFEX), da Universidade de Santiago de Compostela -USC. Endereço eletrônico: lrochamagalhaes@gmail.com

passado autoritário e ditatorial no contexto do Estado Novo (1937-1945) e da ditadura cívico-militar (1964-1985) e suas incidências na realidade educacional. Toma-se como referência o campo de estudos da memória social e coletiva, observando como suas lições invadem um tempo presente alicerçado em “abismos políticos e sociais incomensuráveis”.

Compreendemos, conforme destacado por Eric Hobsbawm (1998), que o passado constitui uma das dimensões permanentes da consciência humana. Desse modo, ele se torna um componente indispensável para a compreensão dos sistemas de valores, uma vez que expressa aspectos fundamentais do que somos e do que fomos enquanto sociedade (Piper, 2009).

Nessa perspectiva, o presente ensaio toma como recorte analítico duas experiências políticas e educativas cujas evidências revelam a história de memórias construídas para e na escola pública brasileira em tempos de constelações autoritárias e ditatoriais.

Recorremos, assim, ao campo da memória, conforme afirma Piper (2009), ao compreendê-lo como “[...] um meio de gerar ações que fragilizem os efeitos do poder dominante presentes em toda prática social, produzindo debates problematizadores que reflitam sobre os tipos de realidade social que constroem formas de recordação” (p. 169)⁴. Trata-se de uma abordagem que busca discutir as marcas deixadas por políticas autoritárias, sem desconsiderar a profundidade das resistências culturais, particularmente relevantes para evidenciar reações às versões hegemônicas constituídas com o objetivo de silenciar múltiplas vozes da realidade social.

A análise parte de duas experiências concretas: a primeira refere-se à Escola Getúlio Vargas, instituição urbana fundada na década de 1930, símbolo da pedagogia moral e cívica que marcou a educação brasileira no Estado Novo; a segunda diz respeito ao percurso do artista indígena Feliciano Lana, nascido no Alto Rio Negro, cuja vivência escolar em internatos missionários revela o caráter disciplinador e assimilacionista da educação indígena. Ambas as experiências, embora

⁴ Tradução nossa.

distintas, permitem observar a escola como campo de disputa de sentidos, em que memória e linguagem política se entrelaçam na formação de sujeitos e na produção de identidades.

Metodologicamente, o estudo articula análise documental, entrevistas e registros iconográficos, entre eles, imagens históricas da Escola Getúlio Vargas e de escolas indígenas. A abordagem fundamenta-se na teoria da memória, buscando compreender os mecanismos discursivos que sustentam a continuidade de valores autoritários e conservadores na educação brasileira.

Educação, linguagem e memória na escola GV

No ambiente escolar, práticas discursivas — dos textos cívicos e cerimônias aos manuais didáticos e inscrições — integram um campo de signos linguísticos e visuais que mediam a relação entre indivíduo e coletividade. Tais signos não são neutros: conforme Bakhtin (2006), constituem arenas de disputas ideológicas, condensando valores e vozes sociais. Símbolos nacionais, hino, uniforme e calendário cívico articulam-se como mediadores entre a experiência subjetiva e a memória estatal, traduzindo ideais de pertencimento e obediência.

Palavras, rituais e emblemas visuais tornam-se, assim, instrumentos de conformação cultural. A linguagem exerce duplo papel: expressa a memória coletiva e, simultaneamente, atua como mecanismo de organização ideológica ao definir o que deve ser lembrado ou silenciado. Como observa Bakhtin (2006), o signo reflete e refrata a realidade social, permitindo sua reelaboração por estudantes e professores em práticas cotidianas que tensionam a narrativa oficial, evidenciando o caráter dialógico da identidade nacional.

No caso da Escola Getúlio Vargas, fundada no contexto do Estado Novo (1937-1945), os signos escolares assumiram função simbólica e política central. A instituição foi concebida como espaço de formação cívica e moral, no qual bandeiras, hinos, uniformes e rituais estruturavam a transmissão de uma memória coletiva alinhada à ideologia estatal.

Como em toda propaganda e considerando a amplitude dos níveis discursivos da língua, a linguagem foi a principal matéria-prima utilizada na fabricação desse artefato ideológico que deu forma e sustentação ao Estado Novo nas regiões mais longínquas do Brasil por meio da exaltação figurativa de Vargas. Na figura 1, a reprodução de páginas da cartilha “*A juventude do Estado Novo*”, distribuída nas escolas pelo DIP, revela, por iconografias, a gênese de um homem bom com divulgação da imagem de um presidente humanizado, curvado diante do povo, principalmente das crianças e jovens.

Figura 1 – Ilustração da cartilha *A juventude do Estado Novo*



Fonte: DEPARTAMENTO DE IMPRENSA E PROPAGANDA (DIP). *A juventude do Estado Novo*. Disponível em: <https://nastramasdeclicio.com.br/historia/propaganda-getulista-material-para-analise/>. Acesso em: 17 nov. 2025.

Esse viés autoritário, centrado no controle ideológico por meio de signos e símbolos, não se extinguiu com o fim do Estado Novo. Nos processos históricos subsequentes – durante a redemocratização e a ditadura civil-militar (1964-1985) – práticas semelhantes continuaram a moldar a vida escolar, reproduzindo mecanismos de homogeneização cultural e de inculcação de uma memória nacional oficial.

A maneira como a Escola Getúlio Vargas é retomada pela memória e materializada nos discursos – não somente de ex-alunos e ex-professores – revela tanto aspectos relacionados ao espaço físico quanto às formas de linguagem que o significam. Essa construção

simbólica do lugar se articula nos documentos oficiais, na arquitetura do prédio e nas narrativas produzidas sobre ele, compondo um conjunto de sentidos que ultrapassa a dimensão meramente material da escola. Há uma relação dialógica de contiguidade e encadeamento entre esses três elementos: linguagem, espaço e memória. A linguagem não está manifesta somente no que é dito ou no que foi escrito. A estrutura da escola, sua preservação e como suas significações são recuperadas pelos ex-alunos e pelos ex-professores comportam uma definição que ultrapassa os limites das palavras, mas que também gesta memórias afetivas. (Alves, 2019).

Figura 2 - Fachada atual da Escola Estadual Getúlio Vargas



Fonte: REIS, Humberto. **Blog Cotidiano.** Disponível em: <https://cotidianodehumberto.blogspot.com/2006/12/centro-historico-de-guanambi.html>. Acesso em: 11 out. 2025

A estabilidade física e simbólica da escola reforça a permanência da memória coletiva. A fachada da Escola Getúlio Vargas, preservada ao longo do tempo, constitui marco visual de tradição e continuidade. Como afirma Halbwachs (2009, p. 45), “a lembrança não é possível fora dos quadros sociais que a sustentam”. Nesse sentido, a escola, mais que edifício, configura-se como microcosmo social em que discursos, normas e rituais reproduzem a ideologia dominante, estruturando identidades e transmitindo valores. Assim, a própria arquitetura adquire dimensão semiótica: a fachada funciona como signo

visual de autoridade e pertencimento, operando como dispositivo simbólico de persuasão.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2006) compreende a linguagem como arena de conflitos ideológicos, na qual todo signo é social e axiologicamente marcado. Desse modo, no espaço escolar, textos cívicos, orações e discursos patrióticos integram um regime discursivo que simultaneamente educa e disciplina. Contudo, como o signo também reflete e refrata a realidade, abre-se a possibilidade de ressignificação e tensão. É precisamente nesse ponto que a reflexão de Althusser (1985) se articula, ao identificar a escola como Aparelho Ideológico do Estado, responsável pela reprodução das relações de produção e dos valores dominantes, ainda que nunca de forma absolutamente homogênea.

À luz dessas formulações, compreende-se que, mesmo após o Estado Novo e durante a ditadura civil-militar (1964-1985), a instituição manteve práticas e símbolos nacionalistas. A linguagem institucional, a arquitetura, os uniformes e os rituais atuaram como signos duradouros de normatização e transmissão ideológica, evidenciando a continuidade do poder simbólico. Desde a década de 1930, a escola pública convertera-se em instrumento estratégico de formação patriótica. Conforme Halbwachs (2009), marcos espaciais e simbólicos sustentam a memória coletiva; por conseguinte, rituais como o hasteamento da bandeira e o canto do hino consolidavam uma identidade comum.

Inserida nesse contexto, a Escola Getúlio Vargas expressou exemplarmente essa pedagogia moral e cívica. Seus registros institucionais evidenciam a exaltação da pátria, do trabalho e da autoridade, bem como o uso sistemático da linguagem como mecanismo de disciplinamento. Como observa Bakhtin (2006), “o signo é o elo de comunicação entre a ideologia e a consciência individual”; portanto, a linguagem cívica escolar não somente expressava valores, mas materializava o poder ideológico do Estado.

Por fim, sob a ditadura civil-militar, o ensino de Educação Moral e Cívica intensificou o viés doutrinário, reatualizando o

vocabulário autoritário da “ordem e progresso”. Tal processo aproxima-se da reflexão de Ricoeur (2007) acerca dos “abusos da memória”, segundo a qual o poder manipula o lembrar e o esquecer para sustentar identidades convenientes à dominação. Nesse movimento, silenciaram-se vozes dissidentes – negros, indígenas e camponeses – excluídas de uma narrativa nacional homogênea, branca e ordeira.

A escola indígena como lugar de construção cívica

Enquanto a escola consolidava o projeto nacionalista, as missões religiosas atuavam nos territórios indígenas com um objetivo igualmente disciplinador. A educação missionária, especialmente no noroeste amazônico, visava “civilizar” os povos indígenas, apagando sua língua, religião e modos de vida. Nesse sentido, a escola missionária funcionava como um instrumento de mediação cultural e ideológica, estabelecendo fronteiras simbólicas e materiais entre o mundo da floresta e o mundo do Estado.

Figura 3: Escola do Posto Indígena Rodolfo Miranda (1922)



Fonte: Brasileira Fotográfica (Biblioteca Nacional). Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br>. Acesso em: 11 out. 2025.

Na fotografia, evidencia-se uma espacialidade disciplinar marcada pela racionalidade e pela hierarquia: a arquitetura escolar

organizada, os alunos dispostos em filas uniformizadas e o docente ocupando posição de autoridade constituem uma materialização visível das relações de poder. Cada elemento do cenário – da edificação à corporeidade dos sujeitos – opera como signo ideológico, orientado à produção de sentidos e à naturalização de valores hegemônicos. A fotografia, datada de 1922, situa-se, portanto, em um período anterior ao Estado Novo, mas já anuncia as diretrizes simbólicas e discursivas que pavimentariam o terreno para o projeto nacionalista e centralizador do varguismo.

A presença da bandeira nacional, hasteada diante da escola, inscreve-se nesse mesmo regime de significação, funcionando, assim, como na Escola Getúlio Vargas em Guanambi-BA, como dispositivo de legitimação da unidade nacional e de incorporação dos sujeitos ao imaginário do Estado. Conforme Bakhtin (2006, p. 29), “todo signo é ideológico e refrata as relações sociais existentes”.

Nesse caso, o espaço missionário escolar refrata a dominação simbólica do Estado e da religião sobre os povos indígenas, promovendo a interiorização das normas culturais dominantes sob a aparência de civilização e progresso.

No âmbito do Estado Novo, essa lógica de produção simbólica foi amplamente institucionalizada pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), cuja missão consistia em instaurar uma linguagem visual e discursiva capaz de consolidar a coesão social e o culto à autoridade.

A bandeira brasileira e a figura de Vargas são os ícones mais recorrentes desse projeto imagético-político. Ao sacralizar tais emblemas - a Pátria, a Bandeira e o Chefe de Estado – como uma “trindade nacional”, o regime varguista produziu uma semiose política de caráter religioso, na qual o nacionalismo converte-se em fé e o Estado em instância moral absoluta.

Nesse sentido, a bandeira nacional presente na escola missionária ultrapassa a mera função de ornamento institucional e adquire valor performativo: ela convoca, pela via do signo, a adesão afetiva e ideológica à nação. No contexto da educação indígena, tal

signo atua como instrumento de apagamento da alteridade e de assimilação cultural, em conformidade com o projeto de homogeneização simbólica que se consolidaria na década seguinte. A escola passa a funcionar como espaço privilegiado de articulação do poder estatal, ao constituir-se simultaneamente como aparelho pedagógico e político. Nesse entrecruzamento entre discurso religioso e pedagogia nacionalista, instaura-se um regime de verdade que orienta a formação do indígena não a partir do reconhecimento da diferença, mas pela negação de sua identidade própria. Assim, educar significa, nesse contexto, moldar o indígena para que se torne brasileiro mediante a assimilação e o apagamento de suas referências culturais, linguísticas e simbólicas.

Nessa esteira, o relato de Feliciano Lana⁵ exemplifica, de forma vívida, o processo de escolarização coercitiva imposto aos povos indígenas.

Quando estava com dez para onze anos, mamãe e papai me levaram para a escola [...]. Ninguém sabia ler ou escrever; tomávamos banho de cueiro na cachoeira. Uma vez, fui ao igarapé com um colega. Ficamos tomando banho e comendo camarões. Quando cansados, voltamos e fomos colocados ao lado da estátua de Dom Bosco. Ninguém sabia que era castigo! Os padres Frederico e José Domingos davam vassouradas. (...) Mais tarde chegou o padre Ezequiel, capitão do exército. Usava batina grande. Por dentro da batina tinha camuflados (uniforme do exército). Ensinava física, matemática, desenho geométrico. Eu não entendia, ia copiando. Pintava flores, casas, frutas. Ele fazia desenhos nos quadros grandes e a gente copiava. O primeiro desenho que ele fez foi um cachorro correndo, pássaro, papagaio, arara, usando o compasso (Menendez, 2009, p. 20).

Ao narrar sua entrada na escola missionária, Lana descreve a transição simbólica entre dois mundos: o universo da infância indígena,

⁵ Feliciano Lana, cujo nome indígena é Sibé, nasceu em 1937, na Comunidade São João Batista do Rio Tiquié, na Região do Alto Rio Negro, no Amazonas, e faleceu em 2020 em meio à pandemia de COVID 19. Seu trabalho pioneiro é considerado atualmente o precursor da Arte Indígena Contemporânea.

enraizado na liberdade do corpo e na oralidade da experiência, e o espaço disciplinar da missão, regido por códigos de conduta, uniformes e castigos físicos.

Nesse deslocamento, o corpo configura-se como o primeiro território colonizado. É sobre ele que incidem práticas de controle – visíveis na padronização das vestimentas, na organização rígida dos alunos, nas punições e no silenciamento –, transformando-o em superfície de inscrição do poder religioso e estatal. O testemunho do autor evidencia, assim, o que Foucault (1979) denomina microfísica do poder: uma rede difusa de técnicas e estratégias que, sob a aparência de formar e educar, produz sujeitos disciplinados e subordinados.

A presença de figuras como os padres Frederico, José Domingos e Ezequiel, com suas batinas sobre os uniformes militares, ilustra a fusão entre os dispositivos da Igreja e do Estado, cuja pedagogia se fundamentava no controle do corpo e da linguagem. O ensino de “física, matemática e desenho geométrico” – conteúdos associados ao saber científico e racional – operava como instrumento de legitimação de uma cultura dominante, enquanto a punição, o castigo e a imposição de uma moral cristã reconfiguravam a subjetividade indígena a partir de um modelo eurocêntrico. Desse modo, o desejo de aprender, expresso por Lana, coexistia com a experiência de violência simbólica que exigia a renúncia da própria identidade.

Assim, tanto a fotografia de 1922 quanto o testemunho de Feliciano Lana constituem registros complementares de um mesmo projeto civilizatório. Embora a fotografia anteceda o Estado Novo, esse projeto já lhe fornece os fundamentos simbólicos que seriam amplamente difundidos nas escolas, como ocorreu na Escola Getúlio Vargas, em Guanambi-BA. Esses elementos evidenciam a escolarização como tecnologia de poder e instrumento de apagamento da alteridade, por meio da qual Estado e Igreja moldam corpos, disciplinam comportamentos e instauram um regime de verdade que redefine o ser indígena segundo os parâmetros da nacionalidade e da fé cristã. O espaço escolar, com suas filas, bandeiras e castigos,

transforma-se, portanto, em um campo de disputa simbólica, um microcosmo do projeto maior de unificação nacional, em que se produz e se legitima a ideia de uma brasilidade construída sobre a negação do outro.

Esses espaços funcionavam como arenas de disciplinamento cultural, linguístico e ideológico, transformando corpos e mentes indígenas em instrumentos de integração forçada ao projeto estatal. A própria organização física das escolas – urbana e indígena – opera como um signo linguístico materializado, que comunica e reforça os valores do colonizador e da Igreja, constituindo-se em lugar de memória, poder e dominação simbólica.

A fotografia da Fazenda Nacional São Marcos, datada de 1922, permite observar, no plano imagético, a sedimentação de um ideário que, embora anterior ao Estado Novo, já delinea o *ethos* nacionalista e disciplinador que viria a se consolidar sob o varguismo.

Figura 4: Fazenda Nacional São Marcos, no Rio Branco: grupo de alunos.



Fonte: Brasiliana Fotográfica (Biblioteca Nacional). Disponível em: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br>. Acesso em: 11 out. 2025.

O enquadramento rigoroso do grupo de alunos indígenas, também disposto em fileiras, trajando roupas padronizadas e ladeados por suas professoras de letras e de prendas, constitui uma performance pedagógica da ordem e da moral cristã. No centro da imagem, a faixa com o lema “Ordem e Progresso” não somente reproduz o ideário positivista inscrito na bandeira nacional, mas o reinterpreta como emblema da conversão civilizatória dos corpos indígenas em corpos nacionais. Essa inscrição, ao ser sustentada pelos próprios alunos, opera como signo de internalização simbólica do poder: é o corpo do sujeito colonizado que sustenta, literal e metaforicamente, a ordem da nação.

A contiguidade entre a escola missionária e a escola pública nacionalista torna-se evidente quando observamos que ambas se estruturam sob o mesmo paradigma disciplinar e religioso. A linguagem católica, aliada ao currículo escolar, desempenha função ideológica essencial na constituição daquilo que os discursos da época chamavam de “alma nacional”.

Tais discursos evidenciam a estreita aliança entre Igreja e Estado, no âmbito da qual a religião se constitui como mediadora da unidade nacional e como instância legitimadora dos valores morais e políticos associados ao conservadorismo brasileiro. A simbologia da bandeira e do lema positivista, assim, são reatualizados em chave religiosa e patriótica, compondo uma linguagem de poder que atravessa os diferentes regimes políticos, da Primeira República ao Estado Novo, estendendo-se pelos períodos de redemocratização e pela ditadura civil-militar, reafirmando-se como matriz discursiva de coesão nacional e de controle social sob o signo da ordem, da fé e da Pátria.

Nesse sentido, a imagem de 1922 e o relato de Feliciano Lana articulam-se como testemunhos complementares de um mesmo processo histórico e discursivo: a conversão da escola em aparelho ideológico de Estado e em instrumento de evangelização cívica. O corpo disciplinado, o uniforme, o canto do hino-patriótico e a oração cotidiana constituem práticas pedagógicas que traduzem, no cotidiano, o projeto simbólico de “ordem e progresso”. Como observa Foucault

(1979), o poder se exerce menos pela coerção direta do que pela produção de subjetividades dóceis e úteis. Assim, a escola missionária, anterior ao Estado Novo, mas prenhe de seus princípios, pavimentava o caminho para a fusão entre patriotismo e religiosidade que Vargas institucionalizaria na década de 1930. É nesse horizonte que se inscreve também a Escola Getúlio Vargas, em Guanambi-BA, cuja arquitetura, simbologia e práticas pedagógicas reiteram o mesmo ideário de disciplinamento moral e cívico, traduzindo, em escala local, o projeto de formação da “alma nacional” forjada pelo Estado, a qual aparece como uma construção teológica e política, sustentada pela tríade disciplinar que une Deus, Pátria e Estado em um mesmo regime de verdade.

A educação missionária transformava a escola em aparelho de conversão cultural, cuja linguagem se organizava como instrumento de apagamento. Ao proibir o uso das línguas indígenas e impor o português, o sistema escolar operava uma reconfiguração profunda da memória coletiva dos povos do Rio Negro.

A título de conclusão: caminhos e territórios plurais na relação passado/presente

Tanto a Escola Getúlio Vargas quanto as escolas indígenas foram espaços centrais de articulação entre linguagem, memória e poder. Embora situadas em contextos socioculturais e políticos distintos, ambas funcionaram como dispositivos de construção de uma identidade nacional pautada pela homogeneização simbólica e pela internalização de valores hegemônicos.

A escola urbana, exemplificada pela Escola Getúlio Vargas, em Guanambi-BA, foi projetada como instrumento de disciplinamento do corpo e da mente, espelhando os ideais de progresso e civismo do Estado Novo. Sua arquitetura imponente, seus pátios cívicos e suas cerimônias patrióticas compunham um cenário nas quais a linguagem verbal e visual produzia uma narrativa de pertencimento nacional. O uniforme, a bandeira e a imagem de Getúlio Vargas funcionavam como

signos materiais de poder, reproduzindo, em escala micro, o discurso político da nação moderna.

Por outro lado, a escola indígena, em especial, as missões do Alto Rio Negro, nas quais se formou o artista Feliciano Lana, revelaram o reverso dessa política de assimilação. Ali, a educação foi utilizada para apagar a memória coletiva, substituir línguas nativas e impor valores coloniais. O confinamento das crianças, o ensino obrigatório da língua portuguesa e o uso de símbolos nacionais configuraram uma estratégia sistemática de aculturação.

No entanto, a análise das obras e depoimentos de Feliciano Lana permite compreender que esse mesmo espaço de opressão pode se tornar campo de resistência. O aprendizado do desenho, inicialmente concebido como técnica escolar, converteu-se em linguagem de memória e instrumento de reapropriação cultural. Lana ressignificou a herança missionária, transformando o traço disciplinado em expressão cosmológica.

Assim, entendemos que, em contextos de profundas polarizações políticas, retomar a memória e a história da educação – especialmente à luz de um passado marcado pelo autoritarismo e pela dominação – permite desenvolver um olhar mais crítico sobre o presente. Esse movimento possibilita analisar com maior clareza como experiências, situações e relações sociais, construídas em determinados tempos e espaços, podem ser mobilizadas e ressignificadas de modo ideológico. Tal perspectiva pressupõe realidades simultaneamente consensuais e contraditórias, inscritas na dialética entre passado e presente (Magalhães, 2016). Essas experiências, embora elaboradas em distintas temporalidades, podem, do ponto de vista da memória política e axiológica, contribuir para uma interpretação inteligível dos marcos de memória que atravessam os processos históricos e permanecem em movimento em uma sociedade “à beira do abismo”.

Portanto, ao integrar as experiências urbanas e indígenas, este artigo sustenta que a reconstrução da identidade nacional deve necessariamente passar pela escuta das vozes historicamente silenciadas. A relação entre linguagem e memória, quando desvinculada

dos mecanismos de controle ideológico que orientam as práticas e os discursos no interior da escola, pode contribuir para transformar o espaço escolar em um lugar de reconhecimento, pluralidade e emancipação.

Referências

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Tatiane Malheiros. *A Escola Getúlio Vargas em Guanambi: quadro social de referência da memória e da linguagem política*. 2019. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2009.

HOBSBAWM, Eric. O sentido do passado. In: HOBSBAWM, Eric. *Sobre a história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 22–37.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. História, memória e a educação: relações consensuais e contraditórias. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 16, n. 67, p. 165–174, jul. 2016. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v16i67.8646116>.

MENENDEZ, Larissa. *Iconografias do invisível: a arte de Feliciano e Luís Lana*. São Paulo: Annablume, 2009.

PIPER, Isabel. Memoria, política y acción social. *Psicoperspectivas*, Valparaíso, v. 8, n. 2, p. 168–189, 2009.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.