



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JULIANA PIROLA DA CONCEIÇÃO BALESTRA

**O PESO DO PASSADO:
Currículos e narrativas no ensino de história das
Ditaduras de Segurança Nacional
em São Paulo e Buenos Aires**

**Campinas
2015**

JULIANA PIROLA DA CONCEIÇÃO BALESTRA

**O PESO DO PASSADO:
Currículos e narrativas no ensino de história das
Ditaduras de Segurança Nacional
em São Paulo e Buenos Aires**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte.

Orientadora: Ernesta Zamponi

O ARQUIVO DIGITAL CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA JULIANA PIROLA DA CONCEIÇÃO BALESTRA, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ERNESTA ZAMBONI.

**Campinas
2015**

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): FAPESP, 2011/07826-6

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

B195p Balestra, Juliana Pirola da Conceição, 1984-
O peso do passado : currículos e narrativas no ensino de história das Ditaduras de Segurança Nacional em São Paulo e Buenos Aires / Juliana Pirola da Conceição Balestra. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Ernesta Zamboni.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ditadura. 2. Ensino de história. 3. América Latina. I. Zamboni, Ernesta, 1939-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The weight of the past: curricula and narratives in history teaching on Latin America Dictatorships in São Paulo and Buenos Aires

Palavras-chave em inglês:

Dictatorship
History teaching
Latin America

Área de concentração: Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Ernesta Zamboni [Orientador]
Luis Fernando Cerri
Ronaldo Cardoso Alves
Maria do Carmo Martins
Eloisa de Mattos Hofling

Data de defesa: 16-11-2015

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**O PESO DO PASSADO:
Currículos e narrativas no ensino de história das
Ditaduras de Segurança Nacional
em São Paulo e Buenos Aires**

**Autora: Juliana Pirola da Conceição Balestra
Orientadora: Profa. Dra. Ernesta Zamboni**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Luis Fernando Cerri – UEPG
Prof. Dr. Ronaldo Cardoso Alves – UNESP
Profa. Dra. Maria do Carmo Martins – FE/UNICAMP
Profa. Dra. Eloisa de Mattos Hofling – FE/UNICAMP

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2015

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer aos jovens e seus professores que aceitaram participar da pesquisa, doando seu tempo, suas histórias e suas narrativas. Sem a sua generosidade esta pesquisa não existiria. Para torná-la possível, foi essencial o apoio e a confiança da Professora Ernesta Zamboni, orientadora do trabalho, que acreditou no seu potencial e me incentivou a levá-la até o fim, superando minhas inseguranças e incertezas ao longo do caminho.

A pesquisa contou com apoio institucional e financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP (processo nº: 2011/07826-6), por meio da concessão de bolsa de doutorado e de reserva técnica para custear despesas com passagens e diárias no exterior. Sem este suporte financeiro, certamente a pesquisa não teria saído do papel.

Também gostaria de agradecer, de forma muito especial, aos pesquisadores argentinos envolvidos no Projeto “*PEABIRÚ: Ensino de História e Cultura Contemporânea*”: as Professoras Silvia Finocchio, Gisela Andrade, Marisa Masone e Maria Gabriela Carnevale, que me receberam em Buenos Aires e aceitaram que eu participasse de suas atividades acadêmicas, possibilitando uma verdadeira imersão em diversos níveis e modalidades de ensino. Em São Paulo, foi fundamental o apoio oferecido pelos integrantes do Núcleo de Diversidade da Secretaria Estadual de Educação (NINC), que facilitaram o acesso às escolas e aos materiais de ensino e se entusiasmaram com cada novo dado obtido.

Desejo ainda agradecer aos professores e pesquisadores do Grupo Memória da UNICAMP, amigos que levarei para o resto da vida, e que muito me ensinaram, dentro e fora da academia. De modo particular, quero expressar meus sinceros agradecimentos a Marta Margarida Andrade Lima, Elizabeth Duque Seabra, Halferd Ribeiro Júnior, Aline Martin, Caroline Pacievitch, Valeria Filgueiras e Elaine Barreto, pela amizade e pelo carinho.

A elaboração de uma tese sempre depende das perguntas e dos comentários realizados nas diferentes ocasiões de apresentação de um trabalho, por isso, agradeço também a todos àqueles e àquelas que me ofereceram a possibilidade de expor meu trabalho e de me expor à crítica, tanto no Brasil quanto na Argentina. Foi nesses momentos de intensa aprendizagem, que a pesquisa ganhou forma, contexto e interlocução.

No âmbito pessoal, muitas outras pessoas e espíritos iluminados contribuíram para que este trabalho chegasse a bom termo. A todos eles registro minha gratidão. Particularmente quero agradecer a Ana Carolina Borges, Letícia dos Santos, Catarina Eichenberger, Márcia Nepomuceno, Natasha Rodrigues, Daniela dos Santos Gomes e Aline Martin, que, tão gentilmente, me acolheram em Campinas e em São Paulo. Sua amizade e cumplicidade tornaram mais amena esta jornada e estão entre os melhores frutos do trabalho.

Agradeço também a Carla Porto Siqueira e a Sheila Dalla Santa pelo acompanhamento nesses últimos anos. Sem dúvida, a ajuda de vocês despertou o melhor de mim e se refletiu na forma como encarei esse desafio.

Por fim, e de modo ainda mais especial, desejo homenagear minha família, pelo incentivo e apoio incondicional, principalmente meu esposo e companheiro de todas as horas, Grégori da Cruz Balestra, a quem dedico este trabalho.

“O grau de liberdade com o qual atuamos no processo histórico é diretamente proporcional à consciência que tivermos do passado que nos constitui e condiciona”.

CERRI, Luis Fernando. **O ensino de História e a Ditadura Militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2007.

RESUMO

Esta tese propõe analisar o peso da história das Ditaduras de Segurança Nacional nos currículos e nas narrativas de jovens que terminaram, em 2013, a escolarização básica/obrigatória em escolas públicas da região central das cidades de São Paulo e Buenos Aires. A intenção foi entender como esse *peso* atua na tomada de decisões no presente entre gerações que não vivenciaram diretamente esse passado.

Ao total, 116 jovens estudantes participaram da pesquisa. Em São Paulo, eles cursavam o 3º ano do Ensino Médio e, em Buenos Aires, o 5º ano da “*Escuela Media*”. Ambas as cidades passaram por experiências semelhantes em um mesmo período – as Ditaduras de Segurança Nacional, o terrorismo de Estado e a prática do desaparecimento –, mas se relacionam, de forma diversa, sua história, com práticas distintas para lembrar, reparar ou esquecer esse passado, o que se reflete na relação que os jovens estabelecem com ele.

Para entender como esse passado chega aos jovens, suas representações e as atitudes que mobiliza foram consideradas duas dimensões de sua formação histórica: a *dimensão curricular*, enquanto política pública para o ensino, composta pelas diretrizes curriculares, leis educacionais e materiais didáticos; e a *dimensão narrativa*, relacionada à consciência histórica e aos usos da história na tomada de decisões.

Para a análise da dimensão curricular, fez-se uso dos apontamentos de Ivor Goodson sobre os currículos oficiais enquanto *prescrições*, que envolvem místicas importantes sobre o papel do Estado, da escolarização e da sociedade no processo de aprendizagem. O modo como se representa o passado nesses currículos, por sua vez, foi interpretado a partir das contribuições dos estudos de Serge Moscovici e Denise Jodelet sobre as *representações sociais*, relacionadas ao processo pelo qual o conhecimento sobre o passado é gerado, transformado e projetado no mundo social.

Já para a análise da dimensão narrativa, foram essenciais os princípios elaborados por Jörn Rüsen sobre a formação da *consciência histórica* e sua função didática de orientação, refletindo sobre os usos que se faz do passado para dar sentido ao presente e às expectativas de futuro. O conteúdo das narrativas, em sua especificidade, também foi analisado em função das *representações sociais* mobilizadas, que serviram tanto para os jovens se compreenderem quanto para se comunicarem.

A análise dessas dimensões indica que, embora sejam poucos os que utilizam a história das ditaduras para tomar uma decisão no presente, o peso desse passado entre os jovens é maior onde ele é assumido como política pública pelos processos de formação histórica, entre eles o ensino de história, revelando uma relação intrínseca entre formação histórica e consciência histórica.

Palavras-chave: Ditaduras, Ensino de história, América Latina

ABSTRACT

This thesis purposes to analyze the weight of the National Security Dictatorships' history upon the curricula and narratives of youngsters, who finished in 2013 the basic/mandatory schooling in public schools, in central areas in the cities of São Paulo and Buenos Aires. The intention was to understand how such weight acts in the present decision making among generations that had not directly experienced this past.

In total, 116 young students have participated in the research. In São Paulo they were attending High School's 3rd grade and in Buenos Aires they were attending 5th grade of "Escuela Media". Both cities have been through similar experiences at the same time – The National Security Dictatorship, the State terrorism and the disappearing practice –, but they deal differently with their histories, with distinct approaches on remembering, repairing or forgetting the past, that reflects in the relation that youngsters establish with it.

To understand how this past gets to the youngsters, its representations and the attitudes it mobilizes, two dimensions of historic instruction were taken under consideration: the curricular dimension, as it is public practice for education, composed by curricular guidelines, educational law and didactic material; and the narrative dimension, related to historic consciousness and the uses of history on decision making.

To analyze the curricular dimension, it was made use of Ivor Goodson's notes on official curricula while prescriptions, that sustain important mystique about State role, of schooling and society in the learning process. The model that represents the past in these curricula, in its turn, was interpreted after the contributions of Serge Moscovici's and Denise Jodelet's studies on social representations, related to the process in which the knowledge about the past is generated, transformed and projected in the social world.

The principles elaborated by Jörn Rüsen, about the formation of historic consciousness and its orientation didactic function, were essential to the narrative dimension analysis, reflecting on the uses that are made regarding the past to give meaning to present and to the expectations for the future. The content of these narratives, in its specificity, has also been analyzed because of mobilized social representations, that had served for youngsters to communicate and to comprehend themselves.

The analysis of these dimensions indicates that, even though there are few who take the dictatorship history for decision making at the present, the weight of this past on the youngsters is bigger where it is presumed as public politics by the historic formation processes, including history teaching, revealing an intrinsic relation between historic instruction and historic consciousness.

Key-words: Dictatorships, History teaching, Latin America

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Nível de ensino, Estrutura e Idade na cidade de São Paulo.....	91
Quadro 2. Proposta Curricular de São Paulo. Versão 2008. 8 ^a série/9 ^o ano do EF	97
Quadro 3. Proposta Curricular de São Paulo. Versão 2008. 3 ^a série do EM.....	97
Quadro 4. Proposta Curricular de São Paulo. Versão 2012. 9 ^o ano do EF – 3 ^o Bimestre	98
Quadro 5. Proposta Curricular de São Paulo. Versão 2012. 9 ^o ano do EF – 4 ^o Bimestre	98
Quadro 6. Proposta Curricular de São Paulo. Versão 2012. 3 ^a série do EM – 3 ^o Bimestre	99
Quadro 7. Proposta Curricular de São Paulo. Versão 2012. 3 ^a série do EM – 4 ^o Bimestre	99
Quadro 8. Nível de ensino, Estrutura e Idade na cidade de Buenos Aires	114
Quadro 9. Nível de ensino, Estrutura e Idade LFE (1993) – LEN (2006)	115
Quadro 10. Nível de ensino, Estrutura e Idade em São Paulo e Buenos Aires. 2013	115
Quadro 11. Cuadro sintético de contenidos. 2 ^o Ciclo – Primaria. CABA. 2004.....	120
Quadro 12. Democracias, dictaduras y participación social. 7 ^o Grado – Primaria. 2004.....	120
Quadro 13. História das ditaduras nos conteúdos para o nível médio de Buenos Aires	124
Quadro. 14. Orientações para o nível Médio. Buenos Aires. Trajeto de 3 anos	125
Quadro 15. Orientações para o nível Médio. Buenos Aires. Trajeto de 4 anos	126
Quadro 16. Orientações para o nível Médio. Buenos Aires. Trajeto de 5 anos	126
Quadro 17. Questão Narrativa.....	150

SUMÁRIO

NOTAS DE APRESENTAÇÃO	11
<i>Sobre o título</i>	11
<i>Sobre a pesquisa</i>	12
<i>Sobre os sujeitos investigados</i>	19
<i>Sobre a fundamentação teórica</i>	20
<i>Sobre a pesquisadora</i>	21
INTRODUÇÃO	23
<i>A relação entre passado e presente no ato de recordar</i>	23
<i>O jogo entre memória e esquecimento</i>	28
<i>A tese</i>	32

PRIMEIRA PARTE

HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA DAS DITADURAS DE SEGURANÇA NACIONAL

CAPÍTULO I

HISTÓRIA, MEMÓRIA E HISTORIOGRAFIA	36
1.1 No Brasil.....	45
1.2 Na Argentina.....	47
1.3 O passado recente e a História do Tempo Presente.....	50
1.4 O que se pode aprender a partir das experiências do passado.....	53

CAPÍTULO II

AS DITADURAS DE SEGURANÇA NACIONAL NO ENSINO DE HISTÓRIA	61
2.1 Na Argentina.....	61
2.2 No Brasil.....	71
2.3 Entre Dever de Memória e Ensino de História.....	83

SEGUNDA PARTE
DIMENSÕES DA FORMAÇÃO HISTÓRICA EM SÃO PAULO E BUENOS AIRES

CAPÍTULO III

A DIMENSÃO CURRICULAR	89
3.1 Em São Paulo.....	90
3.1.1 <i>A Proposta Curricular de 1992</i>	92
3.1.2 <i>A Proposta Curricular de 2007/2012</i>	94
3.1.3 <i>Os Cadernos de São Paulo</i>	100
3.1.4 <i>Livros Didáticos</i>	108
3.2 Em Buenos Aires.....	113
3.2.1 <i>Diseño Curricular para la Educación Primaria Común/1986</i>	116
3.2.2 <i>Diseño Curricular para la Escuela Primaria/2004</i>	118
3.2.3 <i>Contenidos para el Nivel Medio/2009 e Aportes para el desarrollo curricular/2010</i>	122
3.2.4 <i>Livros Didáticos</i>	128
3.3 O peso das ditaduras nos currículos de São Paulo e Buenos Aires.....	137
3.4 O contexto nacional nas políticas públicas para o ensino das ditaduras.....	141

CAPÍTULO IV

A DIMENSÃO NARRATIVA	143
4.1 As escolas de São Paulo.....	144
4.2 As escolas de Buenos Aires.....	145
4.3 A coleta de dados.....	148
4.4 O perfil dos jovens que participaram da pesquisa.....	152
4.5 As narrativas.....	154
4.5.1 <i>O peso do passado: consciência histórica e orientação de atitudes</i>	160
4.5.2 <i>Representações sociais envolvidas</i>	167
4.6 A relação entre formação histórica e consciência histórica no de ensino de história das Ditaduras.....	169

CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
-----------------------------------	-----

REFERÊNCIAS	176
--------------------------	-----

ANEXOS	193
---------------------	-----

NOTAS DE APRESENTAÇÃO

Sobre o título

No início deste ano, uma amiga da época da Graduação em História, que voltava de sua primeira viagem a Buenos Aires, comentou que, ao caminhar pelas ruas da cidade, ora traçava paralelos com o Brasil, ora tomava distâncias abissais. O que mais lhe impressionou foi a valorização da história e da memória observada na manutenção das construções arquitetônicas da cidade, na preocupação com os idosos, no uso de poucos materiais descartáveis nos restaurantes, mas, sobretudo, na constante relação entre passado e presente. Ela se surpreendeu que, em um bar, às 3h da manhã, as pessoas assistiam a um VT da copa de 1986 e chegou a dizer que parecia que *“todos andavam com o peso do passado nas costas”*.

Esse “peso” a que ela se referia continha um misto de fardo e nostalgia. O fardo de não esquecer, de assumir e recordar o passado, a história, com erros e acertos, pessimismos e otimismo, diante das sucessivas crises econômicas, dos golpes militares e do terrorismo de estado. A nostalgia é dos tempos que se consagraram como áureos na memória dos portenhos, épocas em que a cidade era considerada um pedaço da “Europa” da América do Sul, com toda a sua efervescência cultural e intelectual. O que me chamou a atenção é que ela disse isso pensando no Brasil e nos paralelos que ela, como professora de História, traçou a partir de suas observações sobre os modos de se relacionar com o passado na cidade de Buenos Aires. *“Eles andam com o peso do passado nas costas”*. E *nós*, não carregamos esse “peso”? Não levamos o passado nas costas? Vivemos só no presente olhando para o futuro?

A partir daí fui, eu que comecei a traçar paralelos entre o que ela disse e a pesquisa que eu havia acabado de concluir com jovens de São Paulo e de Buenos Aires. Primeiro, porque, assim como ela, me propus a estabelecer comparações entre brasileiros e argentinos em suas formas de se relacionar com a história a partir do meu olhar de brasileira, o que certamente não é casual e tem uma série de implicações. Talvez a mais importante delas, e da qual não se pode escapar, é pensar o outro em função de si mesmo. Certamente, um pesquisador argentino poderia abordar as questões levantadas nesta tese de outras formas, já que a relação com a própria história e com o passado recente preocupa, de maneira distinta, a acadêmicos e intelectuais brasileiros e argentinos. E ainda que esta pesquisa tenha sido realizada em estreito diálogo e colaboração com professores e pesquisadores argentinos, ela foi idealizada, realizada, orientada e financiada por brasileiros, a partir dos nossos interesses, curiosidades e problemas. Depois, porque as análises estabelecidas nesta pesquisa revelaram

que o *peso do passado* atua de forma diferente nas maneiras de ver, sentir e agir sobre a própria história nas duas cidades, ora confirmando, ora contrapondo as representações de que o Brasil estaria voltado para o *futuro*, enquanto a Argentina estaria voltada para o *passado*. Representações que não estão presentes apenas nos comentários da minha amiga, mas também em estudos consolidados que enfrentaram o desafio de pensar de modo comparado o Brasil e a Argentina¹.

Contudo, o *peso do passado* ao qual me refiro não se trata nem de fardo, nem de nostalgia, mas de “força”, de “importância” dada ao passado refletido como história na tomada de decisões no presente. Na Física, o “peso” não está associado à força de um objeto de massa grande sobre um de massa pequena – o que na analogia de minha amiga poderia ser visto como um “fardo”, causar dor nas costas, diminuir a velocidade da caminhada ou mesmo paralisá-la. Em termos científicos, a definição de “peso” é simétrica, como na terceira Lei de Newton: a força que um corpo A exerce sobre um corpo B é exatamente igual à força que um corpo B exerce sobre um corpo A, de modo que o “peso” dos corpos relacionados é exatamente igual, suas massas é que são diferentes. Por isso, em termos semânticos, “peso” também pode ser entendido como “força”, como algo capaz de modificar um estado de repouso ou de movimento, ou mesmo como uma medida de atribuição de valor a objetos, acontecimentos e ideias (Ex.: Uma personalidade de “peso”; Uma história de “peso”).

O passado em questão, enquanto recorte historiográfico, é a história das Ditaduras civil-militares de Segurança Nacional da segunda metade o século XX, que atravessou tanto o Brasil quanto a Argentina, assim como a muitos outros países latino-americanos, de modo a nos conectar. Como se o nosso passado, e talvez também o nosso presente e o nosso futuro, estivessem interligados. Uma história partilhada, com potencial para construir identidades e gerar empatia entre aqueles que se sentem parte dela.

Sobre a pesquisa

A pesquisa que deu origem a esta tese foi realizada entre junho de 2012 e novembro de 2014, sob a orientação da Profa. Dra. Ernesta Zamboni e com financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. Ela integra um projeto interinstitucional intitulado “*PEABIRU: Ensino de História e Cultura Contemporânea*”, que

¹ Cf. GRIMSON, A. (org.). **Pasiones nacionales: política y cultura en Brasil y Argentina**. Buenos Aires: Edhasa, 2007 e DEVOTO, F; FAUSTO, B. **Argentina - Brasil: 1850-2000**. Buenos Aires: Sudamericana, 2008.

envolve pesquisadores de quatro universidades brasileiras e uma argentina², no intuito de investigar as aproximações e os distanciamentos entre as políticas públicas para a educação, as práticas docentes e as múltiplas faces que compõem, na contemporaneidade, o universo da cultura infanto-juvenil³.

O projeto foi idealizado e proposto pelo grupo de estudos “Memória História e Educação”, da Faculdade de Educação da UNICAMP em 2009, sob a coordenação da Profa. Dra. Ernesta Zamboni, e já está em sua segunda fase. Cada grupo de trabalho, dentro do projeto, teve autonomia para delimitar o contexto investigado e os sujeitos envolvidos, assim como os referenciais teórico-metodológicos necessários para responder aos objetivos centrais do projeto. Em termos gerais, são quatro linhas de investigação trabalhadas por esses grupos: 1) Novas tecnologias digitais e ensino de história; 2) Saberes docentes e ensino de história; 3) Patrimônio e ensino de história; 4) Processos de formação histórica latino-americana.

A pesquisa envolvida nesta tese compõe a quarta linha de investigação do Projeto Peabiru, relacionada aos processos de formação histórica latino-americana e suas ligações com o ensino de história e a cultura contemporânea dos jovens. O título inicial do projeto era “*Os jovens e a América Latina: ensino de História e consciência histórica latino-americana*” e o objetivo era analisar os usos da história na tomada de decisões entre jovens de escolas públicas do Brasil, da Argentina e do Chile. Em particular desejava-se investigar a relação dos jovens com os conhecimentos históricos relacionados à América Latina. Até então, a intenção não era comparar, mas ampliar a amostra para diferentes países da região.

Com o tempo, o projeto ganhou contornos mais específicos, os chamados “recortes”, doloridos, porém necessários. O primeiro deles se refere ao número de países envolvidos no estudo: ao invés de considerar Brasil, Argentina e Chile, a pesquisa envolveria apenas Brasil e Argentina, entendendo-se o tempo limitado para a realização da pesquisa. Em seguida, definiu-se que a pesquisa seria realizada com jovens que estivessem cursando, em 2013, o último ano da escolarização básica/obrigatória em escolas públicas das cidades de São Paulo, no Brasil, e de Buenos Aires, na Argentina, delimitando-se o ano de realização da pesquisa de campo, o nível de ensino investigado e as cidades envolvidas no estudo, de modo a viabilizar o aprofundamento das análises pretendidas. O foco estaria em como os jovens saem da escola, ao final de um longo processo de escolarização. Além disso, a escolha das

² Integram atualmente o Projeto Peabiru as seguintes universidades: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO/Argentina).

³ Cf. DIAS, M. F. S.; FINOCCHIO, S.; ZAMBONI, E. **Peabiru**: um caminho, muitas trilhas. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.

escolas levaria em consideração a presença de estudantes imigrantes de países latino-americanos, no intuito de investigar se a relação que se estabelece com a história da América Latina passa, também, pela relação entre os próprios jovens dentro do espaço escolar.

A pesquisa foi realizada em duas fases. A primeira, de caráter documental, foi realizada em 2012, por meio de uma extensa investigação em documentos oficiais, programas curriculares e livros didáticos que normatizam o processo de escolarização dos jovens investigados. A segunda, de caráter empírico, foi realizada em 2013, com a observação de aulas e práticas escolares, aplicação de um instrumento para identificar o perfil socioeconômico e cultural dos jovens participantes da pesquisa e análise de sua produção narrativa sobre uma situação hipotética, que envolvia a história da América Latina e a relação com um imigrante latino-americano.

A opção pelo uso do instrumento, ao invés da realização de grupos focais ou entrevistas, está relacionada ao tempo disponível para a realização da pesquisa junto aos estudantes. Primeiro, é preciso considerar que a pesquisa foi realizada em duas cidades de países diferentes, o que envolvia custos na realização de viagens da pesquisadora (inclusive para São Paulo). Depois, a entrada nas escolas demorou muito, especialmente em São Paulo, por conta da burocracia enfrentada para obter as autorizações necessárias para iniciar a pesquisa com os jovens, o que reduziu o tempo disponível para a pesquisa empírica. Em seguida, ficou acertado com os professores dos estudantes investigados que a coleta de dados deveria ser realizada no tempo de uma aula para não prejudicar o seu planejamento curricular e que não seria possível encontrá-los fora do espaço da escola por conta de suas disponibilidades, já que muitos trabalhavam ou participavam de outras atividades no contraturno das aulas.

Em ambas as cidades, a escolha das escolas envolveu a facilidade de acesso aos professores, pelos contatos pessoais estabelecidos durante a pesquisa de campo, e a orientação de órgãos públicos da administração do ensino, priorizando-se estabelecimentos que atendessem a estudantes estrangeiros, imigrantes de países latino-americanos. Em São Paulo, foi fundamental o apoio oferecido pelo Núcleo de Diversidade da Secretaria Estadual de Educação (NINC). Na cidade, a pesquisa foi realizada em uma escola em que a presença de imigrantes latino-americanos é constante e em outra que não possui essa característica. Em Buenos Aires, o apoio oferecido pelas Professoras Silvia Finocchio (FLACSO/UBA), Gisela Andrade (UBA/ENS 4), Marisa Massone (UBA/ENS 4/CEPA BA) e Maria Gabriela Carnevale (UBA), integrantes do “Projeto Peabiru”, permitiu o contato com escolas e professores da cidade, abrindo os caminhos para a realização da pesquisa em distintas

modalidades, já que, na cidade, os dois últimos anos da escolarização obrigatória são compostos por ciclos orientados. Nessa perspectiva, foram privilegiadas as modalidades em que a disciplina de História fosse oferecida em todos os cinco anos no nível secundário.

Depois de iniciada a pesquisa de campo, no momento de elaboração do instrumento de pesquisa, verificou-se a importância de considerar os temas relacionados à história da América Latina mais recorrentes nos currículos de ambos os países, de modo geral, e das duas cidades, de modo particular. Em todos os currículos analisados, a história da América Latina aparecia em quatro momentos bem definidos: a) “Civilizações pré-colombianas”, b) conquista do território, c) revoluções de independência, d) ditaduras militares do século XX. Este último, “ditaduras militares”, pela ênfase nos últimos anos de escolarização, foi delimitado como recorte para a pesquisa empírica, pois se acreditava que, por ter sido estudado mais recentemente, mobilizaria mais conhecimentos históricos.

O instrumento elaborado foi composto por 15 questões fechadas e uma aberta. As perguntas questionavam a situação social e econômica dos jovens que participaram da pesquisa, suas principais ocupações, seu acesso à informação e a interferência da disciplina de História no aprendizado da história da América Latina. A questão aberta perguntava como se contaria a alguém a situação em que se encontrava e a decisão que pretendia tomar, em relação ao pedido de ajuda de um “vizinho estrangeiro”, procurado pela polícia por divulgar na internet documentos considerados sigilosos sobre seu país de origem. Na proposição da questão, sinalizou-se que esse “vizinho” vinha de um país também “vizinho”, de onde se poderia concluir que se tratava de um imigrante latino-americano. Além disso, optou-se por contextualizar a questão apresentando um texto sobre a “Operação Condor”, informando sobre a existência de um sistema de intercâmbio de informações entre as ditaduras civil-militares na região, durante as décadas de 1970 e 1980, para estimular o estabelecimento de relações entre a situação proposta e o passado da região.

A “Operação Condor” revela que, pelo menos em certo período, a história e as perspectivas de futuro da região foram pensadas de maneira conjunta. A escolha desse contexto específico também foi pensada pela proximidade temporal, que poderia facilitar a identificação com o período estudado. Com isso, esperava-se que os participantes da pesquisa já tivessem algum conhecimento e posicionamento sobre o tema.

A ideia de “vizinho”, por sua vez, tinha como objetivo estabelecer relações de proximidade e familiaridade com os imigrantes latino-americanos, o que poderia facilitar o estabelecimento de empatia com a situação vivenciada. Ser “vizinho”, nesse caso, poderia

representar não só morar perto, mas também pertencer ao mesmo grupo, se relacionar, conviver, compartilhar um espaço e também uma história.

Faz-se necessário esclarecer que não existia, de antemão, uma “narrativa desejada”. A intenção era investigar justamente quais são os diversos elementos constitutivos da narrativa histórica entre os jovens que participaram da pesquisa e como eles utilizam a história da América Latina para analisar uma situação presente e determinar cursos de ação.

A grande questão é que, ao fazer a opção pela história das ditaduras como contexto na elaboração do instrumento, terminou-se, também, por definir um novo rumo para a pesquisa, porque analisar a relação com a história das ditaduras, especialmente na Argentina, onde a temática se efetivou como política pública a partir do imperativo de um “*deber de memoria*”, requer considerar suas especificidades. Depois disso, não seria mais possível fugir às comparações, ainda que a intenção fosse investigar a relação com as Ditaduras de Segurança Nacional em toda a região, como história partilhada.

No exame de qualificação, essas questões ficaram evidentes. De modo geral, as observações da banca⁴ deixaram claro que seria necessário fazer novos recortes na pesquisa, direcionando o foco da tese para a análise dos dados obtidos com o instrumento aplicado, que explorava a produção de narrativas relacionando a história das ditaduras ao presente. Com isso, definiu-se que as reflexões sobre a relação com os imigrantes de países latino-americanos nos espaços educativos, por mais instigantes que fossem, deveriam ser exploradas em outros trabalhos, especialmente porque os processos de imigração de países limítrofes na atualidade estão relacionados mais a fatores econômicos do que propriamente políticos, ao contrário do que acontecia no período das ditaduras, e abordar essas questões em profundidade demandaria a realização de outro trabalho, com outra metodologia.

Também foi destacado que a especificidade do conhecimento mobilizado sobre as ditaduras nas narrativas produzidas não poderia ser generalizada para a história da América Latina como um todo, devido à forma como a temática é tratada na Argentina. Nessa perspectiva, os jovens de Buenos Aires demonstraram uma forma mais elaborada de consciência histórica, quando comparados com os de São Paulo, porque a questão proposta foi relacionada à história das ditaduras, mas, se o conteúdo abordado fosse outro, como por exemplo a colonização, os resultados poderiam ser diferentes. Desse modo, o instrumento informava apenas sobre a relação com aquele conteúdo específico e fazer a opção pelo recorte

⁴ O Exame de Qualificação foi realizado no dia 22 de outubro de 2014, na Faculdade de Educação da UNICAMP. A banca foi composta pela Professora Ernesta Zamboni (UNICAMP - Orientadora), pela Professora Nora Krawczyk (UNICAMP) e pelo Professor Ronaldo Cardoso Alves (Unesp/Assis).

da história das Ditaduras de Segurança Nacional, dentro da história da América Latina, poderia trazer um ganho em aprofundamento e refinamento dos resultados da pesquisa e justificar a comparação pela forma diferenciada com que cada país / cidade lida com este passado. Nesse meio tempo, investigar o ensino de história das ditaduras no Brasil começou a se fazer cada vez mais urgente, principalmente depois das comemorações dos 50 anos do golpe e das manifestações contra o governo que se seguiram, que, entre outras coisas, pediam até uma nova intervenção militar.

Durante a realização da pesquisa empírica, também foram observadas as aulas de História dos jovens que participariam do estudo. No entanto, entendeu-se que, como a formação histórica dos jovens que participaram da pesquisa dependia apenas em parte daquelas aulas e daqueles professores, sendo necessário considerar que o conhecimento histórico mobilizado em suas narrativas foi construído ao longo de toda a sua trajetória escolar, da qual participaram também outros professores, por sugestão da banca de qualificação optou-se por explorar essas observações em trabalhos futuros, com outros enfoques e objetivos. Nesta tese, os sujeitos são os estudantes.

Todo esse processo deixa claro que a pesquisa ganhou contornos específicos durante a sua realização. A riqueza do material obtido com a pesquisa empírica não poderá ser explorada em sua totalidade nos limites desta tese, mas seus apontamentos e as questões que elas levantam estarão presentes ao longo de todo o texto, de modo a fomentar a realização de outros estudos. Alguns artigos relacionados diretamente a essas temáticas *paralelas* já foram inclusive publicados pela pesquisadora entre os anos de 2012 e 2014 e se encontram parcialmente incluídos nesta tese⁵.

⁵ Cf. - CONCEIÇÃO, J. P.; ZAMBONI, E. A educação pública e o ensino de História da América Latina no Brasil e na Argentina. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, p. 419-441, 2013.

- CONCEIÇÃO, J. P.; ZAMBONI, E. Os jovens e a América Latina: ensino de história e consciência histórica latino-americana no Brasil e na Argentina. In: X Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, 2013. **Anais do X Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. São Cristóvão: Edise, 2013. v. 1. p. 1-12.

- CONCEIÇÃO, J. P.; ZAMBONI, E. Políticas públicas para la enseñanza de la historia de América Latina en Brasil y Argentina. In: XIV Jornadas Interescuelas de Historia, 2013, Mendoza. **Anales de la XIV Jornadas Interescuelas de Historia**. Mendoza: UnCuyo, v. 1. p. 1-20, 2013.

- CONCEIÇÃO, J. P.; ZAMBONI, E. Ensino de História e identidade latino-americana: essência a buscar ou projeto a construir?. In: VIII Perspectivas do Ensino de História e III Encontro Internacional de Ensino de História, 2012, Campinas. **Anais do VIII Perspectivas do Ensino de História e III Encontro Internacional de Ensino de História**. Campinas, v. 1, p. 1-23, 2012.

- CONCEIÇÃO, J. P. Histórias Conectadas: apontamentos sobre teorias e metodologias de estudos comparados em Educação. **Revista História e Diversidade**, Cáceres, v. 4, p. 99-109, 2014.

- CONCEIÇÃO, J. P. **Aprender a viver juntos: Ensino de História e Educação Intercultural**. Livro organizado com os trabalhos apresentados no I Seminário de História da Universidade Federal Fronteira Sul. Campus Erechim, em 2014.

Finalizada a pesquisa empírica, os resultados obtidos foram tabulados e apresentados em cada cidade envolvida na pesquisa no final de 2014 por meio da realização de “fóruns de discussão”, com a participação dos sujeitos das comunidades escolares envolvidas no estudo e de pesquisadores do Projeto Peabiru que acompanharam diretamente a sua realização⁶. O objetivo era compartilhar os resultados da pesquisa com a comunidade escolar envolvida no estudo e permitir que as discussões suscitadas pudessem compor o corpus de análise da pesquisa. Assim, eles participariam não só da coleta dos dados, mas também das reflexões que eles ensejam. Nesses encontros, as discussões se centraram nos preconceitos aos estudantes estrangeiros no espaço escolar e nas semelhanças e diferenças entre as narrativas dos jovens brasileiros e argentinos, especialmente considerando a temática explorada pelo instrumento, relativa às Ditaduras de Segurança Nacional. As discussões levantadas foram incorporadas nesta tese, que, em última instância, é uma forma de dar-lhes visibilidade e também de respondê-las.

E como não seria mais possível responder aos objetivos iniciais traçados no início da pesquisa, partiu-se dos resultados obtidos para pensar, novamente, a pesquisa realizada, com toda a sua especificidade. Em sua versão final, **esta tese propõe analisar o peso da história das Ditaduras de Segurança Nacional nos currículos e nas narrativas de jovens que terminaram, em 2013, a escolarização básica/obrigatória em escolas públicas da região central das cidades de São Paulo e Buenos Aires. A intenção é entender como este peso atua na tomada de decisões no presente entre gerações que não vivenciaram diretamente este passado e, com isso, ajudar a perceber certos traços comuns que São Paulo e Buenos Aires partilham com outras cidades latino-americanas.**

Ambas as cidades passaram por experiências semelhantes em um mesmo período: as Ditaduras de Segurança Nacional, o terrorismo de Estado e a prática do desaparecimento, mas se relacionam de forma diversa à sua história, com práticas distintas para lembrar, reparar ou esquecer esse passado, o que se reflete na relação que os jovens estabelecem com ele.

⁶ Em São Paulo, o fórum foi realizado no dia 29 de outubro de 2014, na Secretaria Estadual de Educação junto ao Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), que auxiliou tanto na escolha das escolas investigadas, como na realização da pesquisa, por sua preocupação com as questões étnico-raciais. Dele participaram toda a equipe do NINC, a Professora Ernesta Zamboni, orientadora da pesquisa, os professores das escolas onde a pesquisa foi realizada e uma pesquisadora do Projeto Peabiru em São Paulo.

Em Buenos Aires, o fórum foi realizado em dois encontros nos dias 3 e 4 de novembro de 2014. O primeiro foi realizado na FLACSO/Argentina, do qual participaram a Professora Ernesta Zamboni, a Professora Silvia Finocchio, integrante do Projeto Peabiru na Argentina, os professores das escolas onde a pesquisa foi realizada e demais professores convidados pela Professora Silvia Finocchio, tanto da Flacso, como da Universidade Nacional General Sarmiento.

Os jovens que participaram da pesquisa não viveram diretamente esse passado, mas passaram por um processo de escolarização de mais de dez anos, em que a disciplina de História foi ofertada de modo obrigatório, incluindo, em suas diretrizes curriculares, o ensino da história das ditaduras na América Latina. Além disso, é preciso considerar que não se aprende história somente na escola, sendo cada vez maior o papel dos meios de comunicação, da família e do meio imediato em que se vive na construção da consciência histórica. Mas, qual será o peso desse passado nas decisões tomadas no presente?

Para responder a essa questão, é preciso considerar os diversos elementos da relação entre história e ensino de história, que envolvem tanto a formação histórica quanto a cultura histórica que se forma a partir dela, tendo a construção de memórias como eixo norteador. Nesta tese, o foco está na formação histórica promovida pela escola, via ensino de história. De modo geral, são duas as principais dimensões consideradas nessa formação: a *dimensão curricular*, enquanto política pública para o ensino, composta pelas diretrizes curriculares, leis educacionais e materiais didáticos; e a *dimensão narrativa*, relacionada à consciência histórica que os jovens manifestam a partir desta aprendizagem e aos usos da história na tomada de decisões.

Sobre os sujeitos investigados

Ao total, 116 jovens estudantes participaram da pesquisa, sendo 73 de São Paulo e 43 de Buenos Aires, de duas escolas distintas da região central de cada cidade. Em São Paulo, eles cursavam o 3º ano do Ensino Médio e em Buenos Aires o 5º ano da “*Escuela Media*”.

Como não seria possível recuperar a totalidade do processo de formação histórica desses jovens para relacioná-lo com suas narrativas, buscou-se nas diretrizes curriculares, nas leis educacionais e nos materiais didáticos das duas cidades indícios dos conteúdos e das abordagens utilizadas no ensino da história ao longo de sua formação, com especial atenção ao ensino das ditaduras civil-militares na América Latina. Em seguida, foram estabelecidas relações entre as abordagens propostas e as narrativas produzidas pelos jovens para compreender em que medida o peso desse passado, nas políticas públicas para o ensino de história, interfere na construção de memórias e identidades que orientam a tomada de decisões no presente, como parte de uma *consciência histórica*.

Em São Paulo, todos os estrangeiros eram bolivianos, num total de 6 estudantes; em Buenos Aires, dois eram paraguaios, um colombiano e outro boliviano, num total de 4 estudantes. A maioria tinha entre 15 e 17 anos e possuía uma renda familiar de até 3 salários

mínimos. Para proteger o anonimato das escolas e dos jovens que participaram da pesquisa, seus nomes não serão divulgados. Ao invés disso, optou-se pela utilização de códigos para identificar cada escola, cada turma e cada estudante.

É importante salientar que o número de escolas participantes de nenhum modo pretende ser representativo do que acontece com a formação histórica em cada uma das duas cidades, tem como fim apenas ilustrar as tendências gerais em um universo tomado como referencia. Por isso, é esperado que ao ler esta tese se reconheça cada cidade, cada escola, cada jovem, apenas em parte, já que entre as representações construídas sobre cada sujeito envolvido e a interpretação dada pelo pesquisador existe uma espécie de *desvio*, que retém apenas dimensões da realidade observada, não necessariamente aquelas que os envolvidos nas situações apresentadas destacariam. Também porque, como afirma Bernard Lahire, os estudos de caso de fato não se referem a fenômenos singulares, mas a uma parte daquilo que o mundo social refletiu neles. Então, o fato de não se reconhecerem talvez seja uma oportunidade para se descobrirem⁷.

Sobre a fundamentação teórica

A fundamentação teórica para a análise dos dados obtidos com a pesquisa foi pensada como uma fronteira aberta, pois nem todos os referenciais teóricos utilizados foram estabelecidos *a priori*. Para a análise da *dimensão curricular*, fez-se uso dos apontamentos de **Ivor Goodson** sobre os currículos oficiais, enquanto *prescrições*, que envolvem místicas importantes sobre o papel do Estado, da escolarização e da sociedade no processo de aprendizagem, refletindo traços da sociedade que o produz, da cultura que circula ao seu entorno e da que regula suas práticas de uso.

O modo como se *representa* o passado nessas prescrições, por sua vez, foi interpretado a partir das contribuições dos estudos de **Serge Moscovici** e **Denise Jodelet** sobre as *representações sociais*, relacionadas ao processo pelo qual o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social.

Já para a análise da *dimensão narrativa* foram essenciais os princípios elaborados por **Jörn Rüsen** sobre a formação da *consciência histórica* e sua função didática de orientação, refletindo sobre os usos que se faz do passado, como experiência, para dar *sentido* ao presente e às expectativas de futuro na tomada de decisões. O conteúdo das narrativas, em

⁷ LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.7.

sua especificidade, também foi analisado em função das *representações sociais* mobilizadas, que serviram tanto para os jovens se compreenderem quanto para se comunicarem.

Outros autores, como **Reinhart Koselleck**, **Beatriz Sarlo** e **Tzvetan Todorov**, por exemplo, também foram mobilizados para o entendimento das temáticas que perpassam a pesquisa realizada, assim como tantos outros, brasileiros e argentinos, que se dedicam ao estudo das ditaduras e do seu ensino em âmbito escolar. Suas contribuições podem ser observadas ao longo de todo o texto, ainda que eles não tenham sido utilizados sistematicamente na análise dos dados obtidos com a pesquisa empírica.

Sobre a pesquisadora

Eu nasci quando acabava a ditadura no Brasil, em 1984. Não vivi o período repressivo, mas convivi com as suas “heranças”. Da minha infância, lembro-me do Sarney, das crises de inflação e das eleições, que não desconfiava serem as primeiras depois de décadas. Talvez seja por isso que eu me lembre de tanto alvoroço na campanha do Collor. Até a adolescência, nunca havia ouvido falar em ditadura, mas, na escola, formávamos fila para cantar o hino nacional, o hino da bandeira, o hino da independência, o hino do Espírito Santo e o hino de Vitória, cidade onde nasci. Deveríamos saber todos de cor e eles vinham estampados no verso dos cadernos. Estudei “Estudos Sociais” até a chamada 4ª série. E quando comecei a estudar “História”, na quinta série, o passado era sempre muito distante, Egito, Grécia, Revolução Francesa. Os desfiles das escolas no “7 de setembro” estavam diminuindo e me lembro de ficar chateada porque a minha escola não iria mais participar, justo na minha vez de desfilar.

Em casa, a situação política do país nunca foi assunto, mas quando comecei a estudar as ditaduras na faculdade, a primeira coisa que fiz foi perguntar para minha mãe, que trabalhou em um supermercado e em um banco na época, o que ela se lembrava do “período militar”, na esperança de que ela talvez tivesse participado de alguma manifestação ou tivesse tido algum amigo “revolucionário”. De início, as respostas foram muito vagas e com muita insistência saiu alguma coisa como “tinha muita greve” e “passeatas no centro”.

Com o meu pai foi diferente. Ele morava em Brasília na década de 1960 e trabalhava na cozinha do quartel da Marinha na época e me contou que não gostava dos militares, que todo mundo tinha muito medo na época e não podia falar nada demais que depois “sumia”. Ele me contou também um episódio de um conhecido que foi preso na Marinha e ele ajudou a salvar. Ele disse que muita gente “presa” ia para lá e apanhava muito,

ficavam todos nus no pátio e era ele quem levava a comida para os “presos”. Ninguém perguntava o que acontecia depois. Um dia, ele passou pelos “presos” e viu um conhecido. Para tentar ajudá-lo, pediu a um amigo que interferisse junto ao capitão encarregado do quartel para convencê-lo de que esse conhecido era um rapaz de bem e não era “comunista”. O capitão disse que iria interrogá-lo e, se não tivesse nada mesmo, iria soltá-lo. Meu pai então escreveu um bilhete e enfiou dentro de um pedaço de pão que seria servido aos “presos” para avisar a esse conhecido que não era para ele falar nada, que depois iriam soltá-lo. E foi o que aconteceu. Meu pai conta que ele salvou a vida dessa pessoa. Segundo ele, o difícil foi ficar separando o pão com a mensagem para que os outros “presos” não o pegassem e, ao mesmo tempo, disfarçar para que ninguém do quartel visse o que ele estava fazendo.

Algum tempo depois, no momento do Estágio da Graduação em História, ao preparar as minhas primeiras aulas para uma oitava série, o tema era a “ditadura militar”. Por coincidência, o marido da professora da disciplina de Estágio era um ex-militante do MR-8 e aceitou dar uma palestra para a turma durante as aulas. Lembro-me, como se fosse ontem, dele contando como perdeu um pedaço da língua ao mordê-la enquanto era torturado, porque tinha que causar uma dor nele maior do que a que ele estava sentindo para não entregar os companheiros de luta.

Mais tarde, quando passei a frequentar a casa do meu futuro marido, descobri que o pai dele havia sido criado pela família da Maria Tereza Fontella, esposa do então presidente João Goulart, em São Borja, no Rio Grande do Sul. Meu sogro vivenciou, de perto, todo o alvoroço da campanha presidencial quando menino e acompanhou o casal durante o exílio no Uruguai, depois do golpe. Nas festas e almoços de família, os bastidores dessa e de muitas outras histórias políticas do país sempre vêm à tona e, com isso, passei a me familiarizar com muitos detalhes dessa história que, de um modo ou de outro, sempre se fez presente em minha trajetória.

O relato do meu pai, o testemunho do ex-militante e as histórias do meu sogro, de alguma forma, me marcaram e se cristalizaram na minha memória, como se essa história, mesmo distante por não tê-la vivido, também fosse minha. E este trabalho é uma forma de dar-lhe visibilidade, quando no Brasil este ainda é um assunto do qual se fala pouco. O referencial tomado não poderia ser outro: a construção de memórias por gerações que, assim como eu, não viveram o período. O que fica dessa história? Como nos relacionamos com ela? Qual o seu peso em nossas vidas e nas decisões que tomamos?

INTRODUÇÃO

A relação entre passado e presente no ato de recordar

Os anos de 2013 e 2014 foram emblemáticos para refletir sobre os processos de construção de memórias sobre as ditaduras civil-militares estabelecidas na América Latina. Em 2013, a Argentina comemorou trinta anos de democracia ininterrupta, depois que os militares deixaram o governo, e o Chile lembrou os quarenta anos do movimento que derrubou o governo de Salvador Allende. Em 2014, o Brasil completou cinquenta anos do golpe que deflagrou a mais longa ditadura de sua história.

Essas chamadas “datas redondas”, como aponta Caroline da Silveira Bauer⁸, são consideradas condensadores das memórias e das versões sobre um período, pois ativam os mais diversos sentidos sobre o passado, tornando público um enfrentamento deslocado, no presente, para o âmbito discursivo. Nesses momentos, é interessante observar que as memórias requisitadas estão sempre impregnadas por questões relativas ao presente, e não só pelas lembranças dos acontecimentos, pois o passado é sempre pensado a partir do agora. Recordar a ditadura é, então, discutir a atual democracia. Além disso, os atos de “rememoração” também são atividades direcionadas ao futuro, no intuito de fazer com que as pessoas se sintam portadoras de uma herança, um legado para as novas gerações, com funções claramente pedagógicas. No caso específico das Ditaduras civil-militares de Segurança Nacional: “*Para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça*”⁹.

No Brasil, a data que lembrou o cinquentenário do golpe, o dia 31 de março de 2014, foi marcada por ambiguidades. Enquanto organizações populares, ex-presos políticos e familiares de militantes mortos e desaparecidos fizeram uma série de atos públicos de “(des)comemoração” exigindo a revisão da Lei de Anistia¹⁰ e a punição dos responsáveis pela violação dos direitos humanos durante o regime, pessoas insatisfeitas com o atual governo do

⁸ Cf. BAUER, C. S. **Um estudo comparativo das práticas de desaparecimento nas ditaduras civil-militares argentina e brasileira e a elaboração de políticas de memória em ambos os países**. Tese (Doutorado em História). 2011. 446f. Porto Alegre-Barcelona, Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Departament d’Història Contemporània da Universitat de Barcelona, 2011, p. 340.

⁹ Frase atribuída ao Cardeal Dom Paulo Evaristo Arns, um dos coordenadores do projeto Brasil: Nunca Mais (BNM), organizado no final da década de 1970 por advogados e religiosos ligados à Arquidiocese de São Paulo para obter informações e evidências de violações aos direitos humanos praticadas por agentes do aparato repressivo do Estado durante a ditadura militar (naquela época ainda em curso) junto ao Superior Tribunal Militar (STM).

¹⁰ A Lei da Anistia impede a condenação penal de agentes do Estado e militares acusados de crimes de lesa humanidade (tortura, por exemplo) ocorridos no período da ditadura (1964-1985).

país e alguns militares aposentados se reuniram na principal Avenida de São Paulo, a Avenida Paulista, para festejar os 50 anos da chamada “Revolução Redentora” e pedir uma nova intervenção militar¹¹. Os manifestantes cantaram “Parabéns” em torno de bolos de aniversário, disseram que Brasil vive o comunismo e pediram a prisão da presidente Dilma Rousseff, que atuou em movimentos armados de resistência à ditadura, sendo presa e torturada durante o regime. Aos que vaiassem, respondiam: “*Vai pra Cuba*”.

Grande parte das universidades brasileiras realizou seminários, simpósios e ciclos de debates ao longo de todo o ano para lembrar os cinquenta anos do golpe. Em muitos casos, as atividades culminaram com a oferta de cursos para professores da educação básica e para estudantes de graduação, no intuito de discutir a história do período e refletir sobre o seu ensino entre as novas gerações. Além disso, livros foram lançados e relançados, periódicos impressos lançaram dossiês sobre a temática, canais de televisão, sites e blogs na internet publicaram, exibiram ou repercutiram uma extensa produção jornalística sobre variados aspectos do período ditatorial.

À revelia desse movimento, no dia 31 de março, um professor de Direito de uma das universidades mais prestigiadas do Brasil, a Universidade de São Paulo (USP), usou uma de suas aulas para proferir um discurso intitulado “Continência a 1964”, no qual afirma, entre outras coisas, que a “Revolução” de 31 de março contribuiu para a consolidação do perfil brasileiro e que “*graças ao bom Deus e à Revolução de março de 1964*” o Brasil permaneceu no roteiro histórico e hoje ostenta a posição de sétima economia do planeta:

Os líderes civis e militares da Revolução de 1964 sabiamente consolidaram, ao longo de vinte e um anos (1964-1985), infraestrutura e superestrutura que tornaram o Brasil atualmente imune a qualquer tentativa de subversão [...]¹².

A comemoração já havia sido anunciada com antecedência pelo professor e, como forma de protesto, um grupo de estudantes simulou uma cena de tortura do lado de fora da sala. Durante a leitura do texto, o grupo entrou na sala cantando a música “Opinião”, de Zé Keti, consagrado como um dos hinos de resistência à ditadura civil-militar. O vídeo do protesto foi divulgado na internet¹³ e ganhou grande repercussão nacional, assim como o

¹¹ Cf. Matéria do jornal **O Globo**, por Tatiana Farah, em 30 de março de 2014. Disponível em <http://oglobo.globo.com/brasil/marcha-que-festeja-50-anos-do-golpe-reune-150-pessoas-na-paulista-12036819#ixzz3SIW3Vxu>. Acesso em 15. nov. 2014.

¹² Cf. “Estudantes invadem sala de aula na USP após professor defender golpe de 1964”, por Renan Truffi. **Carta Capital**, em 01 de abril de 2014. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/estudantes-invadem-sala-de-aula-na-usp-apos-professor-defender-golpe-de-1964-7620.html>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

¹³ Cf. Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=zgZkeASPmb0>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

professor, que, em entrevista à Revista Veja, afirmou: “*Se minha convicção incomoda, lamento*”¹⁴.

Em Brasília, a Presidente da República orientou os chefes das Forças Armadas que evitassem comemorações entre os militares da ativa no dia 31 de março, interna ou externamente, para evitar choques com o Planalto. Mas o tema não foi deixado de lado pelas Forças Armadas. No Exército, por exemplo, o assunto foi tratado por meio de palestras e divulgação de informações para a tropa, para que as novas gerações não se esquecessem do que chamam de “fato histórico”, contextualizado à época da guerra fria.

Na Câmara Federal, o deputado Jair Bolsonaro (do PP-RJ) solicitou uma sessão solene para comemorar os feitos da “Revolução de 64” e “desmistificar” o que foi o período militar. Um dos convidados do deputado seria o coronel reformado Carlos Alberto Brilhante Ustra, que chefiou o DOI-Codi em São Paulo e é considerado um dos símbolos da violação dos direitos humanos praticada pelos militares. Em 2013, na mesma Câmara, a presidente Dilma Rousseff devolveu, simbolicamente, o mandato do presidente João Goulart (1919-1976), deposto pelo golpe, na presença dos chefes das Forças Armadas.

A Câmara não permitiu a homenagem ao golpe e o deputado usou a internet para manifestar seu descontentamento, dizendo que foi “boicotado pela esquerda” e que já era hora de agradecer as Forças Armadas que “salvaram o Brasil do comunismo”. O que surpreende é o número de compartilhamentos e comentários exaltando a postura do parlamentar, conhecido por causar polêmica e alvoroço sempre que fala sobre Direitos Humanos. Alguns chegaram a pedir que ele fosse candidato a presidente da República, prometendo seu voto e campanha para que vencesse o pleito. “*Bolsonaro presidente, esse merece*”, disse um usuário. “*Graças a Deus, que volte o militarismo e sejam expulsos os vagabundos*”, completa outro, apenas para citar alguns exemplos.

Em 2015, mais do que comemorar a “Revolução de 64”, centenas de pessoas que participaram das manifestações contra o atual governo do Brasil pediram a “volta” da ditadura militar “pela restauração da ordem em um país onde a inversão de valores é vergonhosa e a

¹⁴ Cf. “Se minha convicção incomoda, lamento”, por Nataly Costa. **Revista Veja São Paulo**, em 01 de abril de 2014. Disponível em: <<http://vejasp.abril.com.br/materia/professor-ditadura-usp-entrevista-eduardo-gualazzi/>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

Enquanto Gualazzi lia seu texto em sala de aula, o diretor da Faculdade, José Rogério Cruz e Tucci, participava de protesto contra a ditadura junto com outros professores da instituição. Ao se pronunciar sobre o assunto, Tucci chamou o episódio de “abominável”. Em sua opinião, faltou serenidade e prudência a Gualazzi e aos alunos que interromperam a aula. “*Ele [Gualazzi] não estava dando a opinião dele, estava fazendo uma apologia ao golpe militar*”, afirmou. Cf. “Professor faz apologia a regime e tem aula interrompida na USP”, por Gabriela Terenzi, Paula Reverbel e Pedro Ivo Tomé. **Jornal Folha de São Paulo**, em 2 de abril de 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/159391-professor-faz-apologia-a-regime-e-tem-aula-interrompida-na-usp.shtml>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

censura e o politicamente correto imperam com base na hipocrisia”¹⁵. Como lembrou Bauer, paradoxalmente, a data escolhida para as manifestações – 15 de março – marcava os exatos 30 anos de retorno à democracia, caso se considere o ano de 1985 e a posse de José Sarney como marcos democráticos no processo de transição política¹⁶. Em todo o país, as manifestações desses chamados “saudosistas” pela imprensa foram acompanhadas de carros de som que pediam “intervenção constitucional militar já”, com o slogan “SOS Forças Armadas”. O fato curioso é que elas contaram com a participação de jovens e adultos que não viveram a fase adulta durante o regime militar. Cartazes caseiros em Minas Gerais ostentavam para as câmeras frases como: “Porquê não mataram todos em 64?” Turistas argentinos que passeavam pelo Rio de Janeiro durante as manifestações ficaram impressionados: “Esses perderam a cabeça”¹⁷.

Essas reivindicações do passado, que enaltecem o papel das ditaduras e reivindicam novas intervenções militares, são realizadas por grupos minoritários no Brasil e parecem não encontrar eco na maioria da população, que, em muitos casos, reage com revolta e indignação, contrapondo os argumentos utilizados para defender a atual democracia. Na “comemoração” do golpe na Avenida Paulista, participaram apenas 150 pessoas. Na Universidade de São Paulo, a atitude isolada de um professor mobilizou a manifestação de muitos outros, professores e estudantes, para contestá-lo. Na Câmara Federal, as tentativas de homenagear militares envolvidos em denúncias de tortura foram barradas. Em muitas outras cidades do país, a data foi usada para lembrar as vítimas da repressão, discutir a revisão da Lei de Anistia, cobrar justiça pelos crimes cometidos pelo Estado e refletir sobre os avanços no conhecimento sobre o período com a abertura dos arquivos militares. Depois das manifestações de 2015, muitos escritores, políticos e familiares de mortos e desaparecidos políticos também vieram a público manifestar sua indignação. Mas a forma como os diferentes discursos sobre o passado são noticiados e o destaque que os defensores da chamada “Revolução Redentora” recebem dos meios de comunicação revelam como estão as disputas sobre esse passado no país e dão a exata medida da fragilidade da nossa democracia.

Na Argentina, parece pouco provável que professores universitários, políticos e oficiais militares ousassem vir a público realizar tais reivindicações, sob o risco de

¹⁵ Descrição do perfil da comunidade “Volta Ditadura” na rede social Facebook, com milhares de seguidores. Disponível em: <<https://www.facebook.com/voltaditadura>>. Acesso em: 05 set. 2015.

¹⁶ Cf: “A intervenção militar de hoje e de ontem”, por Caroline Silveira Bauer. **Carta Maior**. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos-Humanos/A-intervencao-militar-de-hoje-e-de-ontem/5/33066>>. Acesso em: 05 set. 2015.

¹⁷ Cf: “Pedido de intervenção das forças armadas choca turistas no Rio”. **Jornal O Globo**. Disponível em: <<http://infograficos.oglobo.globo.com/brasil/protestos-contra-o-governo.html>>. Acesso em: 05 set. 2015.

banalização da história, da violência, e da memória de milhares de pessoas que perderam parentes e amigos durante a última ditadura. No país, o dia 24 de março, dia do golpe na Argentina em 1976, nunca deixou de ser lembrado como um dia de luta pelo reconhecimento e julgamento do passado. Desde 2002, a data foi instituída como “*Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia*” e marca a realização de diversas atividades para lembrar as vítimas do “*terrorismo de estado*” e pedir a prisão de todos os “*genocidas*”. Em Buenos Aires, desde que foi instaurada a democracia no país, nessa mesma data, organizações de direitos humanos e familiares de desaparecidos políticos convocam a realização de uma marcha entre o Congreso Nacional e a Casa Rosada, pedindo não só punição e justiça para os responsáveis pelas atrocidades cometidas durante o regime, mas também o fortalecimento da democracia na atualidade. Em 2014, o lema utilizado foi “*Democracia o corporaciones*”, “*porque las corporaciones siguen siendo las que buscan empobrecer al pueblo y están dispuestas a todo*”, advertiu um dos organizadores do evento que conduzia a marcha, ao considerar que “*a las corporaciones que pretenden definir los tiempos de la democracia*”. Em seguida, completou: “*Nuestro voto llega hasta donde el poder soberano decida, no hasta donde ellos elijan a través de sus golpes corporativos*”. Como resposta, os participantes exaltavam: “*30 mil compañeros detenidos desaparecidos ¡presentes! ¡Ahora y siempre!*”¹⁸.

Além de lembrar a data do golpe, na Argentina também se comemora, anualmente, o restabelecimento da democracia. Em 2013, o país comemorou 30 anos de democracia ininterrupta com uma festa popular na Plaza de Mayo, em frente à sede do governo, da qual participaram artistas e personalidades importantes do país. A data escolhida foi o dia 10 de dezembro, instituído como “*Día de la Restauración de la Democracia*” e “*Día Internacional de los Derechos Humanos*”. Na mesma data, em 1983, Raúl Alfonsín assumiu como o primeiro presidente democraticamente eleito pelos argentinos, depois de décadas de sucessivos golpes institucionais. A chamada pública para as comemorações de 2013 foram feitas com o seguinte lema: “*Democracia para siempre: fiesta popular*”, acrescentando:

Hace 30 años volvía la democracia. Y así recuperamos: los derechos, la libertad, la alegría, el futuro. Por eso hay que festejar. Queremos hacer una fiesta popular, todos juntos, y que vos seas nuestro principal invitado¹⁹.

¹⁸ Cf. “Con la democracia o con las corporaciones”, por Ailín Bullentini. **Jornal Página/12**, em 25 de março de 2014. Disponível em: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-242610-2014-03-25.html>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

¹⁹ Cf. Vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Lw2PIIv9es4>>. Acesso em: 06 dez. 2014.

Nos dois países, além das diferenças no processo de construção de memórias sobre o período, o que chama a atenção é a relação entre passado e presente, no ato de recordar esse passado. Enquanto no Brasil o “aniversário” do golpe traz à tona não só o debate sobre a impunidade na violação dos direitos humanos durante a ditadura, mas também a insatisfação com o atual governo e a defesa do retorno da repressão; na Argentina se reivindica a condenação de todos os envolvidos nos crimes cometidos pelo estado e se discute os limites da democracia na atualidade. Na Argentina, inclusive, também se comemora a democracia, marcando-se a data de sua restauração como um contraponto à construção de memórias que se relacionam somente com o golpe de estado. No Brasil, as tentativas de homenagear os feitos militares da chamada “Revolução redentora” e o pedido de uma nova intervenção militar revelam que a própria relação com o passado permanece ambígua. Em ambos os casos, o que está em jogo é a história, como construção social, e os sentidos que ela oferece ao presente. Desse modo, o passado permanece mutável e segue disposto a ser modelado pelas ideias e experiências do presente.

O jogo entre memória e esquecimento

As Ditaduras civil-militares de Segurança Nacional atravessaram, de maneira distinta, cada país, tanto em extensividade quanto em intensividade²⁰, o que certamente interfere nos modos de se relacionar com ela. No Brasil, a ditadura permaneceu vinte e um anos no poder (1964-1985), enquanto, na Argentina, a última ditadura teve a duração de sete anos (1976-1983). Durante esse período, na Argentina, o número de mortos e desaparecidos políticos está estimado em 30 mil. No Brasil, a lista oficial possui 362 nomes. Isso levou uma série de pesquisadores a empreenderem tentativas de explicar suas semelhanças e diferenças, especialmente no que concerne às formas de autoritarismo e a relação com a sociedade civil. De modo geral, destaca-se que o regime brasileiro foi mais homogêneo e atravessou crises menos agudas que o argentino²¹, que a sociedade brasileira já era mais violenta e hierarquizada e que, por isso, o regime precisou ser menos autoritário²², e que o Brasil nunca

²⁰ BAUER, C. S. Um estudo comparativo das práticas de desaparecimento. *Op. cit.*, p. 40.

²¹ DEVOTO, F; FAUSTO, B. **Argentina-Brasil: 1850-2000**. Buenos Aires: Sudamericana, 2008, p. 366.

²² O'DONNELL, G. **Contrapuntos: Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización**. Buenos Aires: Paidós, 1997, p. 180.

experimentou uma quebra generalizada dos controles sociais nem a extensão da violência terrorista que ameaçasse as elites governantes, como ocorreu na Argentina²³.

O fato é que, em ambos os países, o terrorismo foi aplicado de forma sistemática pelo Estado, com abrangência internacional (as colaborações estabelecidas entre as ditaduras e as ações extrafronteiriças), utilizando-se de métodos físicos e psicológicos para exercer essa violência frente a grupos previamente definidos, mas que careciam de especificidade: os subversivos²⁴. Para Bauer, essa pode ser considerada uma especificidade das ditaduras civil-militares na região, em que o Estado, que deveria zelar pela proteção dos seus cidadãos, era justamente quem os atacava.

Do mesmo modo que a história, as políticas de memória e reparação também se distinguem nos dois países. Na Argentina, desde o início do processo de redemocratização, cerca de 515 pessoas foram condenadas pelos crimes cometidos durante o período, partindo-se da premissa de que os crimes de tortura são imprescritíveis e não passíveis de anistia. Além disso, houve um pedido de perdão público e formal pelo Estado, na figura do presidente da República, Néstor Kirchner, em relação aos crimes de *lesa humanidad* cometidos, marcando uma ruptura com o passado por meio da condenação ética, moral e judicial da última ditadura. Organizações vinculadas à luta pelos Direitos Humanos tiveram um papel fundamental nesse processo, na defesa da memória dos desaparecidos e na luta contra a impunidade. No Brasil, prevalece a lógica do esquecimento. Ninguém foi punido até o momento, o acesso à documentação militar começou a ser permitido apenas em 2012, com a instalação da “Comissão Nacional da Verdade” (CNV), mas ainda cabe aos familiares das vítimas do regime o ônus de provar a responsabilidade do Estado nas mortes e nos desaparecimentos²⁵.

Como aponta Bauer, a forma como se efetivaram as transições democráticas nos dois países teve grande influência na elaboração dessas políticas de memória e esquecimento²⁶. A ditadura civil-militar argentina realizou sua transição para a democracia desmoralizada, devido à derrota na Guerra das Malvinas e à crise econômica, e deslegitimada, porque, para combater o chamado “*terrorismo*”, utilizou-se igualmente de práticas terroristas. Esses aspectos foram fundamentais para que, já no primeiro governo democrático, se realizasse uma reprovação moral do período e se iniciasse o julgamento de seus responsáveis. Agora, aos 39 anos do golpe, a justiça começa a julgar também os civis, responsáveis pelos

²³ GRIMSON, A. (org.). **Pasiones nacionales: política y cultura en Brasil y Argentina**. Buenos Aires: Edhasa, 2007, p. 57.

²⁴ BAUER, C. S. Um estudo comparativo das práticas de desaparecimento. *Op. cit.*, p. 26-27.

²⁵ BAUER, C. S. Um estudo comparativo das práticas de desaparecimento. *Op. cit.*, p. 38.

²⁶ *Ibid.*, p. 40.

crimes cometidos durante a ditadura. No caso brasileiro, não houve essa condenação moral nem julgamentos e o processo de transição política foi totalmente controlado pelos militares.

A autora afirma que, no Brasil, logo depois do processo de redemocratização, a elaboração de qualquer política de memória referente ao passado era interpretada como “revanchismo” e assim consolidou-se a ideia de que a melhor “política sobre o passado” era aquela que não existia. Mas o fato de o Brasil não ter feito *nada* em relação ao seu passado não significa um descaso em relação à temática; muito pelo contrário, o esquecimento tem finalidades políticas. Não o esquecimento voluntário, relacionado à necessidade individual ou coletiva de seguir adiante, mas o esquecimento induzido, o *silenciamento*²⁷. Na Argentina, ao contrário, as políticas de memória têm como finalidade reconhecer o chamado “*terrorismo de Estado*” e as suas consequências para a coletividade e, assim, permitir que as distintas memórias sobre o passado ganhem espaço público, fazendo com que os sobreviventes e os familiares dos mortos e desaparecidos políticos possam elaborar seu luto e seguir adiante. A intenção não é destinar essas políticas somente às vítimas das ditaduras, mas à sociedade como um todo.

Em sua tese de doutorado, Bauer relata um episódio esclarecedor para ilustrar essa discussão²⁸. Ela conta que, em 2007, por meio de uma investigação auxiliada pela Interpol, um ex-coronel uruguaio, Manuel Juan Cordero, que atuou em operações “antissubversivas” na Argentina, foi localizado e preso no Brasil. Cordero havia sido beneficiado com a lei de anistia uruguaia e com os decretos de indulto do ex-presidente argentino Carlos Menem, mas, em 2006, a justiça argentina anulou esse decreto e o ex-coronel passou a ser considerado um foragido da justiça. Logo em seguida, ele foi preso no Brasil e a justiça argentina entrou com um pedido de extradição ao governo brasileiro, o que foi negado. A justiça argentina insistiu e a extradição foi aprovada pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ), em 2009.

O advogado de defesa de Cordero fez vários pedidos de *habeas corpus* para tentar impedir o cumprimento da determinação do STJ. O mais surpreendente deles foi considerar Cordero como um beneficiário da lei de anistia brasileira. Mesmo assim, a extradição de Cordero foi ratificada em janeiro de 2010. Esse caso é emblemático porque ele foi o primeiro repressor uruguaio extraditado, preso no Brasil e julgado na Argentina. Ele foi imputado em crimes de *lesa humanidade*, como sequestros, torturas, mortes e desaparecimentos de pelo menos 13 pessoas durante o funcionamento da chamada “Operação Condor”, que uniu as ditaduras militares do Cone Sul no combate à “subversão”.

²⁷ Cf. CAVÍGLIA *apud* BAUER, C. S. Um estudo comparativo das práticas de desaparecimento. *Op. cit.*, p.223.

²⁸ *Idem.*

Bauer informa que a extradição de Cordero foi aprovada pelo STJ vinte dias antes da celebração do trigésimo aniversário da promulgação da lei de anistia no Brasil. Ao longo de todo o processo, questionaram-se diversos juízes para saber se as decisões que estavam sendo tomadas em relação ao caso de Cordero poderiam ser estendidas aos agentes de segurança da ditadura civil-militar brasileira. Na época, o ministro Marco Aurélio Melo, relator do processo de extradição afirmou:

Anistia é o **apagamento do passado** em termos de glosa e responsabilidade de quem haja claudicado na arte de proceder. Anistia é definitiva virada de página, perdão em sentido maior [...] Não interessa à sociedade reabrir essa ferida. Anistia é perdão, é uma opção política normativa para evoluir-se e chegar-se a um regime democrático, como nós chegamos. A anistia se mostrou bilateral, implicando perdão aos engajados no movimento de repressão e também àqueles que se insurgiram contra o regime. Acredito muito na virada de página e nos efeitos da esperança²⁹.

A descrição desse processo evidencia algumas questões sobre atual situação das políticas de memória e reparação no Brasil e na Argentina: se na Argentina a última ditadura civil-militar foi seguida de uma ruptura com o passado por meio da condenação ética, moral e judicial; no Brasil prevaleceu a lógica do esquecimento³⁰.

No ensino de história, em foco nesta tese, não é diferente. Gonzalo de Amézola e Luis Fernando Cerri³¹ chegam a afirmar que a dimensão dada ao problema no ensino de história de cada país é diretamente proporcional ao impacto e à extensão da violência repressiva dos regimes implantados. Mais do que evitar que se caia no esquecimento, como um “*deber de memoria*”, a abordagem recorrente na Argentina tenta impedir que a história se repita: “*recordar para no repetir*”, ou “*Nunca más*”, como destaca Ernesto Sábato no relatório elaborado pela Comissão Nacional sobre o Desaparecimento de Pessoas da Argentina (CONADEP):

[...] Únicamente así podremos estar seguros de que NUNCA MÁS en nuestra patria se repetirán hechos que nos han hecho trágicamente famosos en el mundo civilizado³².

Assim, a escola assumiu uma posição estratégica, como um espaço privilegiado de construção de memórias sobre esse “*pasado reciente*”, tão próximo e violento.

²⁹ Cf. BRASIL. STF. Deferimento de pedido de extradição. Extradição 974, p. 11-12. Grifo nosso.

³⁰ PADRÓS, E. S. Memória e esquecimento das ditaduras de segurança nacional: os desaparecidos políticos. **História em Revista**, Pelotas, v.10, p. 153-168, dez. 2004.

³¹ AMÉZOLA, G.; CERRI, L. F. La historia del tiempo presente en las escuelas de Argentina y Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.32, p.4-16, dez. 2008.

³² SÁBATO, E. Prólogo. In: CONADEP. **Nunca Más**. Buenos Aires: EUDEBA, 1995, p. 11.

No Brasil, persiste a ideia de que não cabe à História ou ao seu ensino tomar partido nas disputas sobre a construção de memórias e se perpetua a estratégia de não estudar a história mais recente. O principal argumento é de que essa história ainda não foi escrita e que, portanto, não pode ser ensinada. Além disso, o seu ensino poderia gerar certos *constrangimentos*, porque muitos dos principais protagonistas desse passado ainda estão vivos e ativos na arena política e social. Com isso, o ensino de história tem se afastado das polêmicas e focado em temas consagrados. É o caso de nos perguntarmos se essa autocensura não seria também uma herança da ditadura.

É importante enfatizar que a Argentina não é tomada como um modelo de referência. Recentemente, a abordagem dada às ditaduras nas escolas do país tem sido muito criticada pelos próprios argentinos, que agora se perguntam se constroem memórias ou se de fato ensinam história. Porque o “*deber de memoria*”, assumido como eixo norteador do ensino, e a ênfase na divulgação dos crimes cometidos pelo Estado, com a apresentação de “*víctimas inocentes*”, terminou por condicionar a realização de condenações automáticas e uma leitura moral e dualista do passado, que divide os sujeitos históricos em “*buenos*” e “*malos*”³³. Em ambos os países, as mesmas perguntas seguem latentes:

¿En qué medida tenemos necesidad de la historia? ¿Y de qué clase de historia? ¿De qué deberíamos acordarnos, qué podemos autorizarnos a olvidar? Preguntas que, como tantas, hoy como ayer, continúan sin respuesta³⁴.

A tese

Na intenção de oferecer subsídios que ajudem a responder essas questões, nesta tese serão retomadas as relações entre a história das Ditaduras de Segurança Nacional e o ensino de história na formação da consciência histórica de jovens de São Paulo e Buenos Aires. O foco estará não só nas diretrizes curriculares que normatizam o ensino de história das duas cidades, mas também e, principalmente, nas narrativas produzidas por jovens que cursaram o último ano de escolarização básica/obrigatória em escolas públicas de ambas as cidades em 2013. O objetivo é investigar o *peso* deste passado nas políticas públicas para o ensino e analisar como os jovens de cada cidade se relacionam com uma história que não é só nacional, mas também partilhada com outros países da América Latina.

³³ CARNOVALE, V.; LARRAMENDY, A. Enseñar la Historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. In: SIEDE, I. (coord.). **Ciencias Sociales en la escuela**. Criterios y propuestas para la enseñanza. Buenos Aires: Aique, 2010.

³⁴ YERUSHALMI, Y. Reflexiones sobre el olvido. In: YERUSHALMI, Y.; LORAUX, N.; MILNER, J. C. **Usos del olvido**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1989, p. 17-18.

Esta tese sustenta a ideia de que existe uma relação intrínseca entre formação histórica e consciência histórica, pois o peso do passado entre os jovens é maior onde ele é assumido como política pública pelos processos de formação histórica, entre eles o ensino de história. Para desenvolver essa ideia, na primeira parte deste trabalho são discutidas as relações entre história e ensino de história na abordagem das ditaduras, passando, no **capítulo I**, pelas reflexões sobre a historiografia, a construção de memórias e o seu potencial para o entendimento do presente e para a construção de perspectivas de futuro. No **capítulo II**, se discute como essas reflexões chegam ao ensino de história no Brasil e na Argentina, passando pelas políticas públicas para o ensino de história e para a construção de memórias. Na segunda parte destacam-se, no **capítulo III**, as especificidades de São Paulo e Buenos Aires na produção de currículos prescritos para o ensino de história das ditaduras e, no **capítulo IV**, a produção de narrativas pelos jovens, ambas entendidas como *dimensões de sua formação histórica*. Ao final, destacam-se as relações entre formação histórica e consciência histórica no ensino de história das ditaduras, evidenciando como ambas as dimensões se manifestam na construção de memórias sobre o período em cada cidade.

Ainda são escassos os estudos que se dedicaram a investigar a relação entre a história a ser ensinada na escola e os conhecimentos e atitudes que os jovens manifestam. A investigação mais importante realizada até o momento, dada a amplitude da amostra utilizada, foi produzida na década de 1990 pelo projeto “*Youth and History*”, coordenado por Magne Angvik e Bodo von Borries³⁵. Tratava-se de um *survey* internacional com a participação de 26 países europeus, além de Turquia, Israel e Palestina, para investigar as perspectivas de integração europeia. O projeto foi idealizado para responder questões sobre a qualidade, as características e os resultados do ensino de história na Europa, bem como sobre a configuração geral da consciência histórica dos jovens europeus e a influência das estruturas históricas em suas atitudes políticas atuais. Isso foi feito por meio de um questionário respondido por 31.000 jovens de 15 anos e seus professores de história, nos países envolvidos na pesquisa. As perguntas versavam sobre os conteúdos, os métodos e as concepções de história e cidadania, com sustentação no conceito de “consciência histórica”. Os jovens, além de informações para contextualizar cada indivíduo, responderam sobre perguntas sobre a importância da história, credibilidade de fontes, descrição e aproveitamento das aulas de história, concepções de futuro, conhecimento e avaliação de fatores de mudanças históricas atuais e futuras e expectativas de futuro pessoal e para a Europa.

³⁵ ANGVIK, M.; BORRIES, B. (eds.). **Youth and History**. A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hambourg: Edition Körber-Stiftung, 1997. Vol. A.

Na América do Sul, Luis Fernando Cerri e Gonzalo de Amézola coordenam um projeto para a realização de um *survey* intercultural, que também visa levantar os elementos pertinentes à aprendizagem histórica, consciência histórica e cultura política de jovens de 15 anos no Brasil, na Argentina e no Uruguai³⁶. A pesquisa, ainda em andamento, teve início em 2007 e intitula-se “*Jovens e a História no MERCOSUL*”. As perguntas elaboradas também envolvem opiniões sobre o significado da história, a importância de seus objetivos, as práticas de sala de aula, noção de passado e projeções para o futuro (pessoal e coletivo), definições de nação, solidariedade social e democracia, o papel da mulher e o posicionamento quanto a temas polêmicos da contemporaneidade.

Em outra perspectiva, Ronaldo Cardoso Alves, em sua tese de doutorado³⁷, procurou investigar em que medida possível aprender história com sentido para a vida. O objetivo da pesquisa era verificar como o ensino de história nas escolas públicas de Brasil e Portugal tem contribuído para o desenvolvimento de uma consciência histórica que possibilite a satisfação das carências de orientação temporal e constituição de identidades. A partir da interpretação de um fato histórico comum a Brasil e Portugal - a transferência da família real portuguesa (1808), o autor conseguiu identificar os tipos de consciência histórica predominantes na contemporaneidade e as suas implicações na construção de orientações temporais.

Essas pesquisas têm o mérito de pôr em destaque não só o ensino de história em diferentes países, mas também a construção de culturas históricas e identidades políticas a partir desse ensino. No entanto, a principal conclusão a que chegam, e neste trabalho não foi diferente, é que se pretendemos que o ensino de história promova o pensamento reflexivo entre os jovens, estimule que façam perguntas e que se questionem sobre suas próprias representações sobre o mundo e sobre si mesmo, então é necessário um novo tipo de ensino que abra espaço para o trabalho com suas próprias representações, seus imaginários, suas emoções, e não só o pretendido caráter *neutro* da ciência, que eles aceitam como tal e incorporam às suas vidas³⁸.

³⁶ CERRI, L. F.; AMEZOLA, G. El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, n 24, 2010.

³⁷ ALVES, R. C. **Aprender História com Sentido para a Vida: consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses**. 2011. 322f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.

³⁸ MONTÉS, R. V. La multiculturalidad en la enseñanza de la Historia y el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares: los retos del presente y del futuro inmediato. **Educación em Revista**, Curitiba, n. 42, Out. 2011, p. 88.

PRIMEIRA PARTE

**HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA DAS DITADURAS
DE SEGURANÇA NACIONAL**

CAPÍTULO I

HISTÓRIA, MEMÓRIA E HISTORIOGRAFIA

A América Latina teve sua história marcada pela presença de ditaduras, grande parte delas protagonizada por militares. Nos anos de 1920 e 1930, países como o Brasil, Venezuela, Cuba, Nicarágua, República Dominicana, Peru e Haiti experimentaram variações deste tipo de regime. Mas o tipo característico de regime ditatorial das últimas décadas do século XX foi o governo militar baseado na chamada “Doutrina de Segurança Nacional” (DNS), que se concentrou ao sul da região³⁹.

De acordo com Joseph Comblin⁴⁰, José Manuel Ugarte⁴¹, Ana María Bidegain De Uran⁴², Edgar Caicedo⁴³, Alain Rouquie⁴⁴ e tantos outros, a DSN tem suas raízes nos Estados Unidos, fora do solo latino-americano, envolvida pelo contexto da Guerra Fria, quando Estados Unidos e União Soviética disputavam a hegemonia política, econômica e militar ao redor do mundo após a Segunda Guerra Mundial. Entre os seus antecedentes está o reconhecimento de que, em uma guerra, as batalhas não ocorrem apenas no *front militar*, mas também nos campos cultural, econômico e social, na disputa por corações e mentes. Nessa linha de pensamento, o principal inimigo na luta contra o comunismo é o *inimigo interno*, que questiona e critica o regime estabelecido *subversivamente*, pondo em risco a *segurança nacional*.

Entre as décadas de 1960 e 1980, boa parte dos oficiais militares da América Latina entrou em contato com esta Doutrina por meio da “Escola das Américas”⁴⁵, um

³⁹ SADER, E.; JINKINGS, I.; MARTINS, C. E.; NOBILE, R. (coords.). **Latinoamericana**: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe. São Paulo: Boitempo, 2006, p. 412.

⁴⁰ COMBLIN, J. **A ideologia de segurança nacional**. O poder militar na América Latina. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

⁴¹ UGARTE, J. M. Los conceptos de defensa y seguridad en América Latina: sus peculiaridades respecto de los vigentes en otras regiones, y las consecuencias políticas de tales peculiaridades. In: **XXIII International Congress of the Latin American Studies Association**. Washington DC. Disponível em: <<http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2001/UgarteJoseManuel.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

⁴² BIDEGAIN DE URAN, A. M. **Nacionalismo, Militarismo y Dominación en América Latina**, Bogotá: Universidad de los Andes, 1983.

⁴³ CAICEDO, E. **Militares y Militarismo**, Bogotá: Sudamérica, 1979.

⁴⁴ ROUQUIE, A. **El Estado Militar y en América Latina**. México: Siglo XXI, 1984.

⁴⁵ Fundada em 1946, denominava-se *Centro de Adiestramiento Latinoamericano - División de la Tierra*. Em julho de 1963 o centro reorganizou-se com o nome oficial de *United States Army School of the Americas* (USARSA) ou, mais popularmente, *Escuela de las Américas*. A unidade do Panamá foi fechada em 1984 e transferida para Fort Benning, na Geórgia (EUA), onde funciona sob o nome de *Western Hemisphere Institute for Security Cooperation* (WHINSEC). Durante os trinta e oito anos em que o centro funcionou no Panamá treinou um total de 60.267 militares latino-americanos, de acordo com os registros da entidade. De seus bancos, surgiram líderes militares que lideraram ditaduras em diversos países do continente, como os generais Augusto

instituto do Departamento de Defesa dos Estados Unidos, à época situado no Panamá, onde eram instruídos a levar a cabo a *guerra interna contra o comunismo* e a responder aos interesses vitais de suas nações: segurança e desenvolvimento, mesmo que para isso fosse necessário agir contra a lei. De acordo com os manuais da própria instituição, levados a público pelos Estados Unidos em 1996, nessa escola ensinava-se técnicas de guerrilha urbana, manejo de fontes e informações, contrainteligência, espionagem, ideologia comunista, guerra revolucionária, inteligência de combate, métodos de interrogação e análise da informação. Nesses manuais também constam técnicas de sequestro, tortura, extorsão e execução para enfrentar os grupos e indivíduos considerados *subversivos*⁴⁶.

Essas ideias se disseminaram pela região e culminaram com a implantação de diversos regimes ditatoriais, a começar pelo Brasil, em 1964, chegando à Bolívia (1964), Argentina (1966 e 1976), Chile (1973) e Uruguai (1973). A partir do estabelecimento de alianças estratégicas com os Estados Unidos, muitos desses regimes justificaram a violência implantada na luta contra o comunismo, associada não só aos movimentos anticapitalistas, mas também a todas as expressões dos dissensos sociais, como sindicatos, partidos políticos, movimentos sociais, universidades, meios de comunicação, artistas e intelectuais. Como característica comum, eles impuseram a militarização do Estado, com as Forças Armadas assumindo o papel de dirigentes políticos e agentes da repressão, e mantiveram-se no poder por meio de violenta repressão contra movimentos de oposição e resistência⁴⁷.

Ricardo Antonio Souza Mendes⁴⁸, ao tratar das ditaduras civil-militares no Cone Sul a partir das especificidades próprias da região, aponta que nas décadas de 1960 e 1970 se observa uma profunda acentuação da mobilização dos movimentos sociais na América Latina, que reivindicavam, no plano político, a ampliação do direito de voto e o aperfeiçoamento do sistema democrático, com o efetivo reconhecimento de novos atores sociais. No plano econômico-social, ambicionavam uma melhor distribuição da propriedade da terra e da riqueza produzida em suas nações, a ampliação e disseminação de direitos trabalhistas para o conjunto da classe trabalhadora rural, assim como outras reivindicações que possibilitassem melhorar suas condições de vida.

Pinochet (Chile), Hugo Bánzer (Bolívia), Alfredo Stroessner (Paraguai), Manuel Antonio Noriega (Panamá), Anastasio Somoza (Nicarágua) e Juan Velasco Alvarado (Peru). A instituição também formou Francisco Paulo Manhães e Clemente José Monteiro Filho (Brasil), Leopoldo Galtieri e Roberto Viola (Argentina), Roberto D'Aubuisson (El Salvador), Efraín Ríos Montt e Héctor Gramajo (Guatemala).

⁴⁶ Alguns dos manuais estão disponíveis em: <http://soaw.org/index.php?option=com_content&view=article&id=98>. Acesso em: 15 mar. 2015.

⁴⁷ SADER, E.; JINKINGS, I.; MARTINS, C. E.; NOBILE, R. Latinoamericana. *Op. Cit.*, p. 412.

⁴⁸ MENDES, R. A. S. Ditaduras civil-militares no Cone Sul e a Doutrina de Segurança Nacional - algumas considerações sobre a Historiografia. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n.10, p. 6-38, jul./dez. 2013, p.7.

Nessa conjuntura, o efeito da Revolução Cubana de 1959 adquiriu um papel de destaque. Segundo o Mendes⁴⁹, em um contexto mundial de intenso processo de descolonização, a Revolução Cubana parecia indicar que também na América Latina colocava-se a possibilidade de profundas alterações na ordem social vigente. Para fazer frente a essas reivindicações, as Forças Armadas de diferentes países lideraram uma coalizão composta por membros oriundos da sociedade civil e de partidos políticos conservadores, em maior ou menor grau influenciada pela DSN, para a tomada do poder no Brasil, na Argentina, no Chile e no Uruguai. Uma vez consolidada a deposição dos presidentes constitucionalmente eleitos nesses países, os militares assumiram o poder com o apoio de setores conservadores da sociedade civil. Contudo, a liderança das Forças Armadas é que deu o tom do período, no que Alain Rouquie⁵⁰ chamou de “militarização da política”. O caráter diferencial dessas ditaduras ficou mais evidente quando o regime argentino abandonou o termo “*Revolución*”, empregado também no Brasil, e se autointitulou “*Proceso de Reorganización Nacional*”.

No Brasil, os princípios da DSN chegaram pela Escola Superior de Guerra (ESG), criada em 1949, e consolidou-se de fato em 1968, depois do AI-5, com a implantação de uma nova Lei de Segurança Nacional, que instituiu de forma clara e objetiva a tortura e a violência física contra os opositores do regime, autorizando a intervenção do governo em “*qualquer nível de atividade social se julgasse que a segurança nacional havia sido violada*”⁵¹. A partir daí, cresceram as prisões, cassações e perseguições políticas, desencadeando-se uma intensa centralização do poder nas mãos do executivo, com o respectivo esvaziamento do legislativo e judiciário⁵², inaugurando um dos mais autoritários e repressivos períodos da história do país.

Na Argentina, o rodízio de juntas militares depois da ascensão ao poder do General Jorge Rafael Videla, em 1976, permitiu que os militares se espalhassem pelos principais órgãos da administração do Estado. Como resultado, cerca de trezentos e sessenta campos de tortura estiveram em funcionamento entre 1976 e 1983 e contabiliza-se cerca de trinta mil mortos e “desaparecidos” políticos. Além disso, o regime argentino apresentou um traço tragicamente inovador: o confisco de crianças, mais de quinhentas, cujos pais foram presos ou “desaparecidos”.

Para coordenarem suas atividades repressivas em toda a região, esses regimes se uniram por meio de um acordo que ultrapassou as fronteiras entre os países. O acordo foi batizado com um nome imponente e simbólico: “Operação Condor”, referindo-se à maior ave

⁴⁹ *Ibid.*, p. 08.

⁵⁰ ROUQUIE, A. **El Estado Militar y en América Latina**. México: Siglo XXI, 1984.

⁵¹ SKIDMORE, T. **Brasil**: de Castelo a Tancredo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 219.

⁵² MENDES, R. A. S. Ditaduras civil-militares no Cone Sul e a Doutrina de Segurança Nacional. *Op. Cit.*, p. 09.

de rapina das Américas, conhecida por se alimentar de carniça, como os urubus. A operação funcionou como um pacto internacional clandestino entre cinco ditaduras militares da região: Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai e Bolívia, contando com a colaboração da Venezuela, do Peru, da Colômbia, do Equador e também dos Estados Unidos. Ela foi projetada como um sistema de intercâmbio de informações sobre conhecidos *simpatizantes comunistas* em todo o continente, mas logo se converteu em uma agência internacional que prendia, torturava e assassinava a qualquer pessoa que parecesse *subversiva* ou *perigosa*.

Hoje, temos a noção de que os golpes de Estado ocorridos na região durante as décadas de 1960 e 1970 pertencem a um processo com tronco comum, mas, no início, essas semelhanças não estavam tão claras e os efeitos que tais acontecimentos provocaram no ambiente político e acadêmico de cada país não foram homogêneos. Como aponta Hernán Ramírez⁵³, no Brasil o golpe de 1964 poderia ser visto como o desfecho necessário de uma longa crônica anunciada. Tendo sido anteriormente evitado por Vargas, à custa de sua própria vida, o país viveu momentos dramáticos para que Juscelino Kubitschek e João Goulart tomassem posse. Na Argentina, os golpes de 1966 e 1976 poderiam ter sido uma simples continuação dos que lhe precederam, já que a história do país estava marcada por quebras institucionais desde 1930, razão pela qual poderiam ser entendidos como parte de um ciclo, aparentemente sem solução.

Ramírez lembra que os primeiros estudiosos que trataram de analisar os golpes de Estado e as ditaduras não foram historiadores, mas outros profissionais. Isso porque muitos historiadores da época, e um pouco menos hoje, não se ocupavam do presente, relegando a tarefa a sociólogos, cientistas políticos e economistas.

A circunstância de ter que trabalhar com um objeto que ainda está em processo é problemática per se, imaginemos quão complicado se tornava do ponto de vista político, já que um diagnóstico preciso, acerca das intencionalidades, pontos fortes e fraquezas desses regimes, era vital para poder travar os embates. Ao tentar estabelecer esse diagnóstico, um dos principais problemas que os pesquisadores abordaram naquela época foi o da natureza ontológica dos regimes. Classificar o tipo de autoritarismo ao qual pertenciam era central. Suas interpretações tentaram encontrar resposta nos marcos teóricos que tinham sido construídos para estudar fenômenos parecidos no Velho Continente, refiro-me, em particular, ao cesarismo, bonapartismo, fascismo, franquismo e salazarismo, mas essa não foi uma tarefa nada simples, devido principalmente a que essas tipologias tinham sido cunhadas para realidades parecidas, mas não homólogas⁵⁴.

⁵³ RAMÍREZ, H. Política e tempo presente na historiografia nas ditaduras do Cone Sul da América Latina. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 4, n.1, p. 71-94, jan./jun. 2012, p. 72.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 74.

Segundo Ramírez, num primeiro momento, esses estudos primaram por visões estruturalistas, de raiz marxista, que tentavam encontrar explicações para os novos regimes autoritários nas condições econômicas da região. Em seguida, a partir da discussão aberta pelo pensamento de Antonio Gramsci, difundiram-se interpretações sociopolíticas do fenômeno, tendo como epicentro o México e a Revista Mexicana de Sociologia, que publicou um dossiê com o título de “*Socialismo y Fascismo en América Latina, hoy*”, em 1977, do qual participaram o equatoriano Agustín Cueva, assim como os brasileiros Theotonio dos Santos e Fernando Henrique Cardoso, os argentinos Guillermo O’Donnell, Juan Carlos Portantiero, Liliana de Riz e Atilio Borón, o chileno por opção Norbert Lechner, o mexicano Sergio Zerméño e os uruguaios Gerónimo de Sierra e Nelson Minello. De acordo com Ramírez, os conceitos de “colonial-fascismo”, proposto por Helio Jaguaribe (1968), e de “fascismo dependente” (1977), por Theotonio dos Santos, foram os que causaram maiores polêmicas, pois pretendiam recuperar uma matriz europeia desses processos e ainda introduzir um tom autóctone, visivelmente influenciado pelas ideias em voga na região. Nos anos seguintes, a categoria de “Estado burocrático autoritário”, cunhada pelo argentino Guillermo O’Donnell, introduziu a vertente weberiana no debate, sem deixar de observar sua natureza autoritária, distinguindo-o de outros tipos de governo, como o fascista, o oligárquico e o populista,⁵⁵.

Para Ramírez, a tarefa de determinar as causas dos golpes de Estado se vinculou fortemente com o tempo presente e as opções políticas dos pesquisadores, mas como muitos dos conceitos tinham sido elaborados para períodos e latitudes muitos distantes, pouco se encaixavam as peculiaridades latino-americanas. Na Argentina, Marcelo Cavarozzi passou a dar especificidade a essas discussões ao fazer um estudo comparando dos diversos golpes de Estado na Argentina, depois de 1955, chegando à conclusão de que tais eventos não pertenciam a uma mesma matriz e que existia uma quebra evidente na década de 1960. Dessa forma, o golpe que tinha acontecido naquela data se distanciava dos que tiveram lugar em 1966 e 1976, constatação expressa basicamente na sua intensidade repressiva, que não apenas mudava de grau, mas de natureza, dado que já não bastava neutralizar, mas era preciso aniquilar os inimigos; e na sua extensão, definida agora por metas, e não por prazos a cumprir⁵⁶. A partir daí, o enfoque passou para a qualificação dos regimes autoritários locais. Trabalhos mais recentes tentam identificar como esses regimes foram construídos no seio da própria democracia e, nesse sentido, o caso mais emblemático é o brasileiro.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 75-76.

⁵⁶ CAVAROZZI *apud* RAMÍREZ, H. Política e tempo presente na historiografia das ditaduras. *Op. Cit.*, p. 75.

Uma vez discutidas a natureza e as causas desses regimes, o grande problema que afetou os intelectuais foi o de pensar as transições⁵⁷. Esse seria também um trabalho empreendido por sociólogos e estudiosos das relações internacionais, como o diplomata Alain Rouquieu, que publicou uma coletânea, na Argentina e no Brasil, intitulada “¿Cómo renacen las democracias?” e “Como renascem as democracias?”⁵⁸. Um dos aspectos originais da transição brasileira para a democracia foi o fato de que o restabelecimento do Estado de Direito não se associou à restauração de um regime democrático pleno. Além disso, o processo de transição foi conduzido pelos próprios militares que ocupavam o poder, a partir da anistia *ampla e irrestrita* a todos os que tivessem cometido crimes políticos. A Argentina, por outro lado, realizou sua transição para a democracia desmoralizada, devido à derrota na Guerra das Malvinas e à crise econômica. Esses aspectos foram fundamentais para que, já no primeiro governo democrático, se realizasse uma reprovação moral do período e se iniciasse o julgamento de seus responsáveis.

No campo social, Caroline Silveira Bauer comenta que grandes parcelas da sociedade procuraram se desvincular de seu passado de apoio ou omissão, em relação às ditaduras, por meio de uma série de “deslocamentos de sentido”, que construíram uma imagem das sociedades como *vítimas* das estratégias de implantação do terror, elaboradas e executadas *única e exclusivamente* pelas Forças Armadas. A partir daí, formulou-se a chamada “teoria dos dois demônios”, que responsabilizava os militares e os militantes de organizações guerrilheiras pela violência das décadas de 1960, 1970 e 1980, tornando as sociedades *inocentes* nesse processo. Em outra perspectiva, esteve também presente uma “ideologia da reconciliação” que, ao afirmar a culpabilidade de ambos os lados, incentivava o esquecimento recíproco, em uma tentativa grosseira de equivalência entre as ações promovidas pelo Estado e pelos movimentos de resistência⁵⁹.

Depois de recuperada a democracia, as preocupações desses estudos se orientaram em outro sentido: o clamor por justiça e condenação. Nessa perspectiva, foram publicados diversos relatórios que reuniam evidências dos crimes cometidos pelos Estados na violação de direitos humanos. No Brasil, entre 1979 e 1985, um grupo ecumênico encabeçado pelo cardeal Paulo Evaristo Arns, pelo rabino Henry Sobel e pelo pastor presbiteriano Jaime Wright realizou um grande trabalho de compilação de processos do Superior Tribunal Militar, em Brasília, publicando como resultado final o livro “*Brasil: nunca mais*”, em 1985. Na

⁵⁷ RAMÍREZ, H. Política e tempo presente na historiografia das ditaduras. *Op. Cit.*, p. 75.

⁵⁸ ROUQUIEU *apud* RAMÍREZ, H. Política e tempo presente na historiografia das ditaduras. *Op. Cit.*, p. 77.

⁵⁹ BAUER, C. S. Um estudo comparativo das práticas de desaparecimento. *Op. Cit.*, p. 195-196.

Argentina, logo depois de recuperada a democracia, em 1983, o presidente Raúl Alfonsín encomendou à Comisión Nacional sobre el Desaparecimiento de Personas (CONADEP) uma tarefa similar, e com Ernesto Sábato à frente publicou, também em 1985, o livro “*Nunca Más*”. Do outro lado do Rio da Prata, em 1989, viria a público o livro “*Uruguay: Nunca Más*”, escrito a partir de depoimentos recopilados pelo Servicio Paz y Justicia (SERPAJ). O último país a ter uma iniciativa semelhante foi o Chile. Durante o governo de Patricio Aylwin (1990-1994), quando foi criada a Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, presidida por Raúl Rettig, motivo pelo qual seu informe é conhecido por esse nome.

Muitas outras lutas em torno da memória, da reconstrução histórica e da recuperação de documentos foram, e ainda estão, por ser travadas, como demonstra a instalação da Comissão da Verdade no Brasil e os julgamentos abertos na Argentina. Elas permitem observar como o ofício de historicizar envolve imperativos políticos⁶⁰. Em muitos casos, a dificuldade em encontrar documentação oficial serviu para que os historiadores lançassem mãos do seu amplo arcabouço metodológico. A História Oral ganhou destaque nessa conjuntura, geralmente direcionada a dar voz às vítimas, mas não unicamente. Entretanto, não bastava publicar o depoimento dos envolvidos, seja sob a forma de memórias ou de obras testemunhais, pois as fontes não falam por si só. Foi necessário o empreendimento de grandes esforços para o tratamento crítico desses testemunhos e sua problematização como fonte histórica, destacando-se os trabalhos de Bruno Groppo e Patricia Flier⁶¹, Hugo Vezzetti⁶², Elizabeth Jelín⁶³, Beatriz Sarlo⁶⁴, Emilio Crenzel⁶⁵ e Gabriela Cerutti⁶⁶, especialmente no cenário argentino, onde a temática mais se desenvolveu. No Brasil, o trabalho pioneiro do Centro de Pesquisa e Documentação (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas (FGV) preservou boa parte da memória e da documentação daqueles que tinham estado do outro lado: militares, políticos e empresários. Mais recentemente, os projetos “*Marcas da memória – história oral da anistia no Brasil*”, da Comissão de Anistia do Ministério da Justiça, e “*Memórias Reveladas*”, do Arquivo Nacional, têm dado os primeiros passos na sistematização dos testemunhos sobre a tortura, a militância, a

⁶⁰ Cf. RAMÍREZ, H. Política e tempo presente na historiografia das ditaduras. *Op. Cit.*, p. 80.

⁶¹ GROPPA, B.; FLIER, P. **La imposibilidad del olvido**. Recorridos de la memoria en Argentina, Chile y Uruguay. La Plata: Ediciones Al Margen, 2001.

⁶² VEZZETTI, H. **Pasado y presente**. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

⁶³ JELÍN, E. Memorias en conflicto. **Revista Puentes**, La Plata, n. 1, 2000.

⁶⁴ SARLO, B. **Tempo pasado**. Cultura da Memória e Guinada Subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

⁶⁵ CRENZEL, E. **La historia política del Nunca Más**. La memoria de las desapariciones en la Argentina. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.

⁶⁶ CERUTTI, G. La historia de la Memoria. Entre la fetichización y el duelo. **Puentes**, La Plata, n. 3, 2001.

clandestinidade e o exílio, entendendo a construção de memórias também como um mecanismo de reparação⁶⁷.

Apesar de todos esses esforços, as ditaduras seguem como um passado aberto, de algum modo inconcluso, e a construção de memórias permanece em conflito. Vera Carnovale e Alina Larramendy⁶⁸, referindo-se ao caso argentino, mas não restrito a ele, destacam que os relatos formadores de memória que circulam no espaço social, desde a última ditadura até a atualidade, reconhecem valorações políticas e ideológicas diversas, quando não excludentes. Segundo as autoras, desde o início dos regimes ditatoriais se reivindicou uma memória sobre o papel primordial das Forças Armadas na guerra contra a subversão e o terrorismo para *salvaguardar* o mundo ocidental cristão, ameaçado pelas forças do marxismo internacional. Essa memória postula que, como em toda guerra, houve consequências tanto dolorosas quanto inevitáveis, que deveriam ficar sujeitas apenas ao juízo de Deus em cada consciência. Essa é a memória reivindicada pelas Forças Armadas, por grupos conservadores e por alguns setores da hierarquia eclesiástica. No Brasil, ainda é pequeno o movimento em prol do que na Argentina já foi chamado de “*memorias denegadas*”, isto é, o esforço de alguns grupos sociais, sobretudo militares, de terem reconhecido oficialmente pelo Estado o estatuto de memória traumática sob a alegação de que também tiveram suas vítimas, que combateram em nome da democracia, que cumpriram ordens de escalões superiores e assim por diante. Entretanto, os últimos acontecimentos do cenário político brasileiro mostram que esta memória tem se difundido continuamente no país.

Outra memória, segundo Carnovale e Larramendy⁶⁹, associada à chamada “teoria dos dois demônios”, condena tanto o papel das Forças Armadas como o das organizações guerrilheiras. Recorrendo a certas representações coletivas sobre a violência política e a repressão, elas oferecem uma imagem de dois tipos equivalentes de *terrorismo*: o de extrema direita e o de extrema esquerda. Essa memória tem sido sistematicamente combatida pelos movimentos de direitos humanos e pelos setores vinculados à militância política revolucionária dos anos de 1970. Em primeiro lugar, porque iguala em termos de responsabilidade as ações de alguns grupos políticos e organizações armadas com o aparato repressivo ilegal do Estado. Em segundo lugar, porque oferece a imagem de uma sociedade,

⁶⁷ Cf. MONTENEGRO, A. T.; RODEGHERO, C. S., ARAÚJO, M. P. **Marcas da memória**: história oral da anistia no Brasil. Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2012 e STAMPA, I. T.; NETTO, R. S. (orgs.). **Arquivos da repressão e da resistência**: comunicações do I Seminário Internacional Documentar a Ditadura. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional – Centro de Referência Memórias Reveladas, 2013.

⁶⁸ CARNOVALE, V.; LARRAMENDY, A. Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. SIEDE, I. (coord.) **Ciencias sociales en la escuela**. Buenos Aires: Aique, 2010.

⁶⁹ CARNOVALE, V.; LARRAMENDY, A. Enseñar la historia reciente en la escuela *Op. Cit.*

ou de uma maioria, supostamente *alheia* e *ausente* das lutas políticas e sem nenhum tipo de responsabilidade na instalação e sustentação do terror pelo Estado.

Desde outro ponto de vista, claramente condenatório do papel do Estado, sobressai uma memória centrada na figura da vítima inocente da repressão. Um aspecto central dessa memória é o silêncio em torno da militância política das pessoas detidas/“desaparecidas” ou a sua participação em movimentos de luta armada. Quando, eventualmente, se faz menção à sua militância, são enfatizadas as ações de solidariedade social, como a alfabetização e a ajuda em bairros pobres no combate à miséria, e se omite o fato de que essas mesmas ações estavam relacionadas às atividades políticas de organizações armadas ou de agrupamentos que respondiam a elas. Esse *silêncio* ou omissão pode ser entendido como o próprio peso da perspectiva dos direitos humanos: o julgamento da violação por parte do Estado de direitos básicos, como a vida e a integridade física, é uma discussão que não inclui as práticas políticas das vítimas⁷⁰.

Por fim, se apresentam as memórias militantes, nas quais os testemunhos e balanços de antigos militantes ocupam um lugar central. Essas não formam um conjunto homogêneo de relatos, mas agregam distintas valorações das experiências de militância. Existem vozes que reivindicam a totalidade dessa experiência, tanto os motivos que impulsionaram a boa parte de uma geração a abraçar a causa revolucionária, quanto a atuação das organizações armadas em si. Outras ainda reivindicam os objetivos daquela causa, a partir de um olhar retrospectivo, advertindo sobre certos *erros*. E existem também aquelas que, por diversos motivos, se distanciam experiência vivida, seja porque deixaram de compartilhar seus fundamentos, seja porque hoje duvidam de suas implicações éticas⁷¹.

Nesse debate, Beatriz Sarlo atenta que as experiências narradas em primeira pessoa correspondem, na maioria das vezes, a um anacronismo, a um apagamento da história, no que ela já produziu como conhecimento, reflexão e, até mesmo, a certa utopia retrospectiva, centrada no excesso (e no excessivo) das experiências. A advertência é para que fiquemos atentos às operações simuladoras que os testemunhos e a memória podem ensinar, numa alusão ao relembrar e à instauração de “verdades” que esgotem o potencial cultural da memória⁷². Para a narrativa histórica, essa diversidade no campo da memória não é difícil de resolver: tudo depende da maneira como se constroem as narrativas. Para a realidade política, trata-se de um confronto sem uma solução possível.

⁷⁰ *Idem.*

⁷¹ *Idem.*

⁷² SARLO, B. *Op. Cit.*

1.1 No Brasil

No Brasil, o interesse pela temática é recente, mas também crescente. Para Carlos Fico⁷³, trata-se de uma espécie de movimento de incorporação, pelos historiadores, de temas antes teorizados quase que exclusivamente por cientistas políticos e sociólogos, narrados pelos próprios partícipes. Segundo o autor, a literatura sobre o golpe de 1964 e o regime que o sucederia ficaria marcada, em uma primeira fase, por dois gêneros principais: o primeiro foi uma espécie de “politologia”: inspirados, sobretudo pela vertente norte-americana da Ciência Política; muitos estudiosos buscaram explicar e classificar, em termos quase nominalistas, as crises militares de países como o Brasil. O segundo, que poderia ser caracterizado como primeira fase dos estudos sobre o período, foi a “memorialística”, que cresceu, sobretudo a partir da distensão política patrocinada pelo governo de Ernesto Geisel. Para Fico, ela foi, de algum modo, a primeira tentativa de construção de uma narrativa histórica sobre o período.

Foi essa memorialística que constituiu o primeiro conjunto de versões sobre a ditadura militar, algumas das quais se revelariam mitos ou estereótipos. Do ponto de vista oficial, livros como os de Luís Viana Filho, chefe da Casa Civil de Castelo Branco, e de Daniel Krieger, líder do governo no Senado, serviram para construir o perfil do primeiro general-presidente como "moderado" e "legalista". Pouco tempo depois saíram os de Jayme Portella de Mello e Hugo Abreu, destacando diferenças que desmentiam a unidade militar. Do lado da esquerda, depoimentos como os de Fernando Gabeira e Alfredo Sirkis – que foram grandes sucessos editoriais – contribuiriam para a mitificação da figura do ex-guerrilheiro, por vezes tido como um ingênuo, romântico ou tresloucado, diluído no contexto cultural de rebeldia típico dos anos 60, algo que não condiz com as efetivas motivações da assim chamada “luta armada”⁷⁴.

A produção histórica que marcou a segunda fase de estudos sobre a ditadura militar, sobretudo na década de 1990 e início dos anos 2000, estava relacionada à difusão das perspectivas da chamada “Nova História” no país, a partir da valorização do indivíduo, de sua subjetividade e de seu cotidiano, em oposição às leituras ditas “tradicionais” de cunho estrutural⁷⁵. Recentemente, já é possível observar pelo menos duas abordagens que têm

⁷³ FICO, C. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v.24, n. 47, p. 29-60, 2004 .

⁷⁴ *Ibid.*, p. 31-32.

⁷⁵ Segundo levantamentos do Grupo de Estudos sobre a Ditadura Militar da UFRJ⁷⁵, entre 1971 e 2000 foram produzidas 214 teses de doutorado e dissertações de mestrado sobre a história da ditadura militar no país, 205 delas no Brasil e as restantes no exterior. Fico analisa que o crescimento paulatino do número de estudos sobre a temática é visível cotejando-se a produção de teses e dissertações em alguns quinquênios: no período 1971-1975 foram defendidos apenas dois trabalhos; entre 1986 e 1990 as defesas chegaram a 47; no final do período, entre 1996 e 2000, registraram-se 74 teses e dissertações. De acordo com Fico, os principais focos de interesse foram os movimentos sociais urbanos (27 trabalhos), os temas da arte e da cultura (também com 27 trabalhos), a economia (25) e os assuntos relacionados à esquerda e à oposição em geral (20 teses e dissertações). Em seguida

recebido maior destaque na comunidade acadêmica: a primeira, difundida por Daniel Aarão Reis⁷⁶, que revisa seus próprios trabalhos e a historiografia produzida pela temática para refletir sobre o caráter “civil” do regime brasileiro, ainda que protagonizado por militares. A partir daí, passa-se a se referir a uma ditadura “civil-militar”, para resgatar a participação *civil* ao longo do regime. A segunda, de Carlos Fico⁷⁷, sustenta que, embora a ditadura militar brasileira também tenha sido muito repressiva, a noção de *frustração*, antes que a de *violência*, é a mais adequada ao seu entendimento, especialmente quando comparada com o regime argentino.

Sobre o caráter “civil” dos regimes militares, Reis destaca as pesquisas realizadas na última década deixam cada vez mais evidente uma responsabilidade ampliada pela existência do regime ditatorial, abrangendo além dos militares diferenciados setores da sociedade.

Evidencia-se nesses artigos, dissertações e teses, a participação de jornalistas, advogados, homens de letras, universitários (professores e funcionários), políticos de diversas extrações, artistas conhecidos, movimentos e entidades sociais na construção do regime ditatorial, incluindo-se aí, embora esse “canteiro” ainda esteja pouco explorado, importantes segmentos sociais, inclusive populares, como bem demonstrado especialmente nas pesquisas citadas de Aline Presot, Janaína Cordeiro e Gustavo Alonso. Segundo achados recentes da Comissão Nacional da Verdade (CNV), amplamente noticiados pela imprensa, até num setor específico, onde se presumiria a exclusiva participação de militares ou de policiais, o aparelho repressivo nucleado em torno dos Centros de Operações de Defesa Interna (CODIs), se elucida a participação de civis – na organização, no financiamento e nas operações do referido aparelho⁷⁸.

Para a abordagem da relação entre “violência” e “frustração”, Fico afirma que a violência tem sido umas das principais chaves analíticas para os que abordam o nazismo, as ditaduras militares da América Latina e os genocídios do século XX. Em conformidade com tal perspectiva, o último regime militar argentino, extremamente violento, tem servido como referência para a análise das demais ditaduras militares latino-americanas, como a brasileira, que, no entanto, foi menos violenta. Segundo o autor, a principal diferença, no caso brasileiro, é de escala: a dimensão modesta da luta armada e o menor número de mortos pela repressão. Contudo, não é essa contabilidade macabra que indica a inadequação do uso da noção de

estavam a imprensa (15), a censura (13), a crônica dos diversos governos (11), o movimento estudantil (8) e o estudo do próprio golpe (6), entre outros temas. Como boa parte dos trabalhos sobre a economia foi gerado na área própria, sobressaía como interesse dos historiadores a temática da arte e da cultura, contribuição relacionada ao predomínio das abordagens da Nova História, em sua vertente cultural.

⁷⁶ Cf. REIS, D. A. Ditadura no Brasil entre memória e história. In: MOTTA, R. P. **Ditaduras militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2015.

⁷⁷ FICO, C. Violência, trauma e frustração no Brasil e na Argentina: o papel do historiador. **Revista Topoi**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 27, p. 239-261, Dez. 2013.

⁷⁸ Cf. REIS, D. A. Ditadura no Brasil entre memória e história. *Op. Cit.*, p. 240-241.

violência para analisar a ditadura brasileira, mas a *frustração*, diante da anistia que perdoou os militares, da campanha pelas eleições diretas que fracassou e da constatação de que os militares conduziram a transição exatamente como queriam, que, de algum modo, estimulou as tímidas iniciativas de justiça de transição no Brasil, mesmo com a chegada ao poder de governos presididos por pessoas que combateram a ditadura. Para Fico, trata-se de um problema de percepção, de experiência social:

O trauma diante da violência brutal do regime militar marca a transição argentina. No caso do Brasil, os traços fundamentais de sua transição são a impunidade e a frustração causadas pela ausência de julgamento dos militares e de ruptura com o passado — que, por assim dizer, tornaram a transição inconclusa, em função da conciliabilidade das elites políticas⁷⁹.

1.2 Na Argentina

Na historiografia argentina, as Ditaduras de Segurança Nacional têm sido objeto de múltiplas abordagens, especialmente nas últimas duas décadas, podendo-se sustentar que o tema está entre os mais discutidos no país, tanto no que se refere à difusão e rememoração dos acontecimentos por parte dos direitos humanos, do jornalismo ou de uma ampla literatura de memórias, como pela existência de um conjunto de estudos provenientes de distintos campos acadêmicos e disciplinares. Nesse processo, a construção de memórias determinou uma forma particular de produção historiográfica, cuja função social está relacionada à reavaliação da democracia e dos direitos humanos.

Marina Franco e Florencia Levín⁸⁰ afirmam que o seu estudo tardou em constituir-se um objeto de estudo sistemático de investigação profissional, sendo que a participação dos historiadores foi ainda mais tardia, especialmente se comparada com a preocupação pioneira das ciências sociais e políticas. De acordo com as autoras, é provável que essa demora estivesse, de alguma maneira, relacionada com a vontade de estabelecer uma ruptura entre *história* e *política*, a partir da qual se produziu um processo de institucionalização e profissionalização da História. A isso, se somou a vontade de “*asepsia*” como condição de profissionalização, na qual um passado politizado e tão recente apresentava muitas dificuldades ao pesquisador.

⁷⁹ FICO, C. Violência, trauma e frustração no Brasil e na Argentina. *Op. Cit.*, p. 248.

⁸⁰ FRANCO, M.; LEVÍN, F. El pasado cercano en clave historiográfica. In: FRANCO, M.; LEVÍN, F. (comp.). **Historia reciente**. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós, 2007.

Gabriela Aguila⁸¹ destaca que a produção acadêmica sobre última ditadura recebeu diversas ênfases nas últimas décadas. Nos anos de 1980, associados ao momento de importante produção e reflexão em torno das ditaduras e transições para a democracia em toda a América Latina, e vinculados ao impacto social e político que acompanhou as denúncias do “*Nunca Más*” ou o “*Juicio de las juntas militares*”, ganharam destaque alguns trabalhos que não proviam estritamente do campo acadêmico, assim como algumas contribuições que, em diversos campos disciplinares, se ocuparam do papel das forças armadas, das transformações econômicas, dos trabalhadores e de suas organizações e dos movimentos pelos direitos humanos. Na década de 1990, se agregaram novos temas, como as relações entre ditadura e partidos políticos, seguidos de trabalhos de síntese, nos quais se aprofundava a análise da dinâmica social e política do período.

No início deste século, a existência de uma insistente demanda social e política sobre o tema e as dramáticas sequelas individuais e coletivas contribuíram para iniciar uma nova vertente de análise em forte expansão: os estudos sobre a memória, abrindo novas perspectivas sobre os estudos já realizados.

Por su parte, los análisis sobre la represión han comenzado a complejizarse incluyendo el estudio de nuevos sujetos y/o de espacios locales o regionales, que introducen interesantes matices al cuadro más general y conocido de ejercicio del terror estatal. Y lo mismo puede sostenerse respecto de problemáticas de fuerte desarrollo en los últimos años, nos referimos a los trabajos sobre el exilio o a una temática casi ausente en los estudios previos, cual es la guerra de Malvinas⁸².

Na atualidade, o interesse pela temática por aqueles que não eram adultos durante as décadas de 1960 e 1970 deu novo fôlego às pesquisas. Assim, nos últimos anos, o campo se encontra em grande processo de expansão e institucionalização, com a realização de eventos específicos para tratar da temática e a concessão de bolsas de pesquisa para o estudo para investigá-la. A partir daí, a problemática do consenso social e político e as cumplicidades com o regime militar também ganharam destaque em estudos empíricos, dotando de complexidade o debate sobre o período. De modo geral, ganharam destaque o conjunto de análises que procuram conceituar as ditaduras civil-militares como regimes de “*terrorismo de Estado*”, conceituação que foi empregada, pela primeira vez, pelas comissões de familiares de mortos e desaparecidos políticos e pelas organizações de Direitos Humanos. Bauer afirma que o emprego dessa terminologia por esses grupos deu-se de maneira muito mais adjetiva do que

⁸¹ AGUILA, G. La dictadura militar argentina: interpretaciones, problemas, debates. **Páginas Revista Digital de la Escuela de Historia**, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, a.1, n.1, p. 9-27, 2008.

⁸² *Ibid.*, p. 13.

analítica e conceitual, com conotações éticas e políticas, já que agregam, intrinsecamente, um caráter de denúncia⁸³. Na academia, o uso da expressão suscitou debates teóricos sobre o *medo* e o *terror* utilizados como forma de dominação política, fazendo com que diversos especialistas recuperassem algumas de suas manifestações empíricas ao longo da história para conferir inteligibilidade às experiências de autoritarismo que caracterizaram a região. O principal desafio decorre de uma característica intrínseca de sua natureza: a subjetividade da experiência. Como aponta Héctor Luis Saint-Pierre:

La aplicación de la palabra ‘terrorismo’ viene siempre acompañada de un juicio de valor y por tanto subjetivo. El grupo que para algunos es terrorista, para otros podrá estar formado por guerrilleros de la libertad. En general, el terrorista es siempre el ‘otro’ [...] ⁸⁴.

Por isso a expressão “*terrorismo*” também foi usada pelos próprios militares, para quem *terrorista* era a ação revolucionária da esquerda. Saint-Pierre sustenta que o terrorismo é uma forma de violência que se realiza no âmbito psicológico do indivíduo, por meio da experimentação de um sentimento, o *medo*, e do comportamento gerado como resposta a essa sensação, o *terror*. A partir daí, não existem impedimentos empíricos e teóricos para conceituar como “*terroristas*” ações e políticas de Estado.

Para Saint-Pierre, as vítimas preferenciais dos regimes que se utilizam do terror como forma de dominação política não são os alvos diretos da repressão, mas seu entorno:

El fundamento del terror no es la muerte, sino la inseguridad que provoca, la certeza de la vulnerabilidad ante el accionar del terrorista. El fundamento del terror es el sentimiento de inequívoco desamparo ante la voluntad del terrorista ⁸⁵.

Se pudermos comparar o destaque e a temática que recebeu até o momento em cada país, fica evidente que a produção historiográfica argentina é mais expressiva, especialmente por influência das demandas sociais de justiça e reparação que mobilizaram o país logo depois do fim do regime. Em ambos os países, o tratamento do passado e a relação com ele estabelecida foi se modificando à medida que também mudavam as perspectivas historiográficas em voga. Tanto no Brasil quanto na Argentina, as pesquisas ganharam novo fôlego com a participação de pesquisadores que não vivenciaram o período na fase adulta e, cada vez mais, as discussões têm se voltado para o papel desempenhado pela sociedade civil

⁸³ BAUER, C. S. Um estudo comparativo das práticas de desaparecimento. *Op. Cit.*, p. 23.

⁸⁴ SAINT-PIERRE, H. L. *apud* BAUER, C. S. Um estudo comparativo das práticas de desaparecimento. *Op. Cit.*, p. 24.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 26.

na articulação dos golpes e na sustentação dos regimes ditatoriais. Mas enquanto no Brasil ainda se busca construir uma memória sólida sobre o período para contrapor os discursos antidemocráticos do presente, na Argentina a discussão já chegou à problematização das memórias construídas e do seu papel no campo social.

Em todo caso, ainda são poucos os estudos que tratam das Ditaduras de Segurança Nacional como uma história partilhada, não só no campo empírico, mas também no historiográfico, o que poderia levar ao entendimento de que o nosso passado, e talvez também o nosso futuro, estão *conectados*⁸⁶. Da mesma forma, seria interessante observar como as narrativas construídas sobre ela também o são, identificando os *pontos de contato* entre as produções historiográficas brasileira e argentina para entender como, ao invés de se oporem, elas na verdade se complementam⁸⁷.

Na atualidade, o grande impacto que vem causando a abertura de acervos de documentos produzidos pelos sucessivos governos militares promete incrementar a produção historiográfica de forma mais compartilhada, evidenciando as relações entre distintos países na perseguição daqueles considerados “subversivos”. Por outro lado, quanto mais *distante*, ainda que só no tempo, as ditaduras se tornam – ou nas palavras de Dominick LaCapra, superado o seu período de *latência*⁸⁸ – mais possível, e necessário, tem sido o tratamento do tema.

1.3 O passado recente e a História do Tempo Presente

A maior parte dos estudos que tratam da história e da construção de memórias sobre esse *passado recente* se situa em um campo conhecido como “História do Tempo Presente” (HTP). A expressão começou a ser empregada na década de 1970, para tratar de questões nada imediatas, como o Holocausto na Alemanha ou a ocupação nazista na França. Preocupações que seguem latentes na atualidade, ainda que já se tenha passado mais de

⁸⁶ A expressão *histórias conectadas* foi inicialmente proposta pelo historiador indiano Sanjay Subrahmanyam e tem sido defendida por pesquisadores renomados como Serge Gruzinski e Maria Ligia Coelho Prado para tratar de fenômenos transnacionais no contexto latino-americano. Na concepção de Gruzinski o conceito de Subrahmanyam abre possibilidades para se pensar em uma história global e multifacetada, com pontos de convergência que o pesquisador deve perceber para poder conectar. Cf. GRUZINSKI, S. O historiador, o macaco e a centauro: a “história cultural” no novo milênio. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n.4 9, 2003.

⁸⁷ No âmbito do ensino, algumas dessas conexões, desses pontos de contato, podem ser observados em KAUFMANN, C.; MARTINS, M.C. Ditaduras militares argentina e brasileira: colaborações culturais em educação na década de 1970 do século XX. In: VIDAL, D. G.; ASCOLANI, A. (orgs.). **Reformas Educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

⁸⁸ LACAPRA, D. **Representar el Holocausto**; Historia, teoría, trauma. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008.

setenta anos dos fatos ocorridos. Andreas Huyssen considera a existência de vínculos que ligam os processos históricos posteriores aos eventos considerados *traumáticos* do século XX nos países que viveram totalitarismos, apartheid e ditaduras militares, como no caso da América Latina. A partir de então, a experiência do Holocausto passou a ser utilizada como um uma espécie de prisma, pelo qual se poderia perceber outros genocídios⁸⁹.

Para muitos historiadores, a expressão HTP não é usada para designar *qualquer* passado próximo, mas para se referir àqueles acontecimentos que, por sua carga singular de dor e violência, apresentam uma dificuldade especial para ser assimilado, não só por indivíduos, mas por sociedades inteiras. Passados que ainda ativam lutas no presente e projetos de futuro. Nas palavras de Henry Rousso, “*um passado que não está morto e que ainda se serve da palavra e da experiência de indivíduos vivos*”⁹⁰. Passados “vívidos”, que resistem a se converterem em passados “vividos”. Passados que não passam. Para Marina Franco e Florencia Levín,

[...] se trata, en suma, de un pasado ‘actual’ o, más bien, de un pasado en permanente proceso de ‘actualización’ y que, por tanto, interviene en las proyecciones a futuro⁹¹.

Mas existem algumas objeções a essa perspectiva e uma das mais importantes questiona o que se entende por “presente”. Reinhart Koselleck⁹², por exemplo, afirma que toda história foi, é, e sempre será história do tempo presente, e que essas histórias reivindicadas não se diferem em nada de outras histórias já contadas e também já vividas. Em todo caso, na América Latina, a HTP ou “*historia reciente*” é frequentemente utilizada para tratar do nosso passado traumático: a história das Ditaduras civil-militares de Segurança Nacional, que atravessa tanto o Brasil quanto a Argentina, assim como a muitos outros países latino-americanos.

Para Carlos Fico, uma das principais peculiaridades da HTP é a pressão dos contemporâneos, isto é, a possibilidade desse conhecimento histórico ser confrontado pelo testemunho dos que viveram os fenômenos que se busca narrar e/ou explicar.

⁸⁹ HUYSEN, A. **En busca del futuro perdido**: cultura y memoria en tiempos de globalización. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

⁹⁰ ROUSSO, H., 1998, p. 63 *apud* DOSSE, F. História do tempo presente e historiografia. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-22, jan/jun. 2012, p. 16.

⁹¹ FRANCO, M.; LEVÍN, F. El pasado cercano en clave historiográfica. *Op. Cit.*, p. 34.

⁹² KOSELLECK, R. **Los estratos del tiempo**: estudios sobre la historia. Barcelona: Paidós, 2001, p. 119.

Tais dificuldades, tantas vezes mencionadas, dizem respeito, sobretudo, às vítimas. Os problemas que o historiador usualmente enfrenta aumentam quando se trata de abordar tais eventos, mas eles não dizem respeito ao problema do indizível, são de outra natureza. Por exemplo, confrontar testemunhos conflitantes — procedimento que costuma enriquecer qualquer análise — torna-se um risco quando eventualmente comparamos relatos de vítimas e de agentes da repressão sobre o mesmo episódio: as distorções, silêncios ou acréscimos nos dois casos têm razões ou motivações muito distintas. Também o procedimento usual da micro-história e da história do cotidiano, que consiste em considerar os episódios do dia a dia, pode levar a resultados indesejados quando se trata da figura do algoz. Um agente da repressão, quando visto em seu cotidiano, humaniza-se: a busca de entendimento não deve implicar “acolhimento”. Mas não podemos interditar esse assunto, ignorando essa parte da história⁹³.

Fico também atenta para as dimensões epistemológica e ético-moral da HTP, decorrentes tanto da tendência natural de *condenação do mal* quanto da *humanização do algoz*⁹⁴. Para o autor, as reflexões sobre o papel da emoção na compreensão histórica ainda são incipientes, mas mesmo que todas as interpretações sejam possíveis do ponto de vista historiográfico, compreender o passado não significa justificá-lo. Citando Dominick LaCapra, Fico indica que o historiador deve se pôr no lugar do outro sem tomar seu lugar, converter-se em seu substituto ou sentir-se autorizado a falar com sua voz. Desse modo, a empatia em relação às vítimas de experiências traumáticas é admissível, mas é preciso distingui-la da ideia de identificação, confusão que conduz à idealização da vítima.

Ao contrário do que possa parecer em um primeiro momento, não se trata de uma contraposição entre memória e história: no caso da História do Tempo Presente, trata-se de uma imbricação constituinte⁹⁵.

Todas essas perspectivas deixam claro que o debate sobre esse “passado-presente” ainda não se esgotou, não só pelas disputas por sua significação, mas também pela sua perpetuação: crimes ainda não foram julgados, jovens apropriados permanecem com sua identidade adulterada, milhares de corpos não foram sepultados, muitos amigos e familiares seguem na busca por informações sobre seus entes “desaparecidos” e pactos de silêncio impedem o acionamento da justiça. Enquanto isso, uma pergunta incômoda perpassa todas as discussões: elas podem voltar a acontecer?

⁹³ FICO, C. Violência, trauma e frustração no Brasil e na Argentina. *Op. Cit.*, p. 252.

⁹⁴ FICO, C. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. *Op. Cit.*, p. 49.

⁹⁵ *Idem.*

1.4 O que se pode aprender a partir das experiências do passado

Desde a antiguidade, defende-se a importância do conhecimento de alguns aspectos traumáticos do passado para tentar impedir que eles se repitam. Acreditava-se que a história guardava a sabedoria acumulada pelos exemplos do passado para servir de guia à conduta presente, evitando a repetição dos erros⁹⁶ – “*Historia est magistra vitae*” [A história é a mestra da vida], como pontuava Cícero. Assim, a história seria uma coleção de experiências alheias, das quais nos apropriamos com um objetivo pedagógico de aprender por meio delas.

Essa abordagem tem sido recuperada no tratamento da história das últimas ditaduras: “*Para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça*”, “*recordar para no repetir*” ou “*Nunca más*”, lançando inúmeros desafios para escola, e para o ensino de história em particular, na construção de uma *memória pública*⁹⁷, preparando as bases para a condenação de qualquer novo intento de violação de direitos humanos.

Mas a história se repete? As Ditaduras de Segurança Nacional poderiam voltar a acontecer? Ou seria a história um conjunto de eventos singulares, únicos e irrepitíveis, como afirmavam os que pretendiam elevar a História à categoria de Ciência? E se a história não se repete, e nada podemos aprender sobre o futuro a partir do conhecimento do passado, qual, então, é a validade do seu ensino?

Tzvetan Todorov, referindo-se à singularidade do holocausto nazista e o seu potencial como princípio de ação no presente, indica alguns elementos para a resposta:

Es imposible afirmar a la vez que ha de servirnos de lección y que es incomparable con el presente: aquello que es singular no nos enseña nada para el porvenir. Si el suceso es único, podemos conservarlo en la memoria y actuar en función de ese recuerdo, pero no podrá ser utilizado como clave para otra ocasión; igualmente, si desciframos en un pasado suceso una lección para el presente, es que reconocemos en ambos unas características comunes. Para que la colectividad pueda sacar provecho de la experiencia individual, debe reconocer lo que ésta puede tener en común con otras⁹⁸.

Para Todorov, quando se fala no caráter singular dos eventos do passado faz-se referência a sua qualidade *literal*, que não conduz a nada além de si mesmo. Mas os

⁹⁶ JASMIN, M. Apresentação. In: KOSELLECK, R. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006, p. 11.

⁹⁷ Cf. DUSSEL, I. A 30 años del golpe: repensar las políticas de transmisión en la escuela. In: RÍOS, G. (comp.). **La cita secreta**. Encuentros y desencuentros entre memoria y educación. Santa Fe: Ediciones Amsafe, p. 157-178.

⁹⁸ TODOROV, T. **Los abusos de la memoria**. Barcelona: Paidós, 2000, p. 37-38.

acontecimentos também poderiam ser lidos de modo *exemplar*, que, sem negar sua singularidade do ponto de vista subjetivo-existencial, por analogia serviriam para compreender situações novas e, inclusive, diferentes. Segundo Todorov, a ausência de paradigma não significa a ausência de relação.

Adensando essa discussão, Reinhart Koselleck historiciza os usos e funções da história nos últimos séculos e oferece alguns indícios que ajudam a conciliar as duas vertentes. Segundo o autor, ao longo de cerca de dois mil anos a história teve o papel de uma escola, na qual se podia aprender a ser sábio e prudente sem incorrer em grandes erros. Nessa perspectiva, acreditava-se que os homens que conhecessem o seu passado seriam capazes de iluminar o futuro de um ponto de vista prático.

Até o século XVIII, o emprego de nossa expressão permanece como indício inquestionável da constância da natureza humana, cujas histórias são instrumentos recorrentes apropriados para comprovar doutrinas morais, teológicas, jurídicas ou políticas. Mas, da mesma forma, a perpetuação de nosso *topos* aludia a uma constância efetiva das premissas e pressupostos, fato que tornava possível uma semelhança potencial entre os eventos terrenos. E, quando uma transformação social ocorria, era de modo tão lento e em prazo tão longo, que os exemplos do passado continuavam a ser proveitosos. A estrutura temporal da história passada delimitava um espaço contínuo no qual acontecia toda a experimentação possível⁹⁹.

Essas premissas nunca foram hegemônicas. Como exemplo, Koselleck destaca que Frederico II, rei da Prússia, já em idade avançada, terminava suas memórias sobre a Guerra dos Sete Anos questionando todos os exemplos do caráter instrutivo da história: "*Pois é característico do espírito humano que ninguém possa ser melhorado por meio de exemplos. As tolices dos pais estão perdidas para os filhos; cada geração tem que cometer as suas próprias*"¹⁰⁰. Outras perspectivas foram mais radicais, ao afirmar que a história não escapa à narratividade dos relatos, expressando apenas a si mesma: "*a partir da história só se pode aprender a própria história*"¹⁰¹.

A perfídia da razão impede que o homem aprenda diretamente a partir da história, impelindo-o ao seu destino de forma indireta. Trata-se aqui da conseqüência progressiva que nos leva de Lessing a Hegel. "O que a experiência e a história nos ensinam é que os povos e os governos jamais aprenderam algo a partir da história, assim como jamais agiram segundo ensinamentos que delas fossem extraídos." Ou então, nas palavras de um experiente contemporâneo de Hegel, o abade Rupert Kornmann: "É destino dos Estados, assim como do homem, tornar-se sábio apenas quando já passou a oportunidade de sê-lo"¹⁰².

⁹⁹ KOSELLECK, R. Futuro passado. *Op. Cit.*, p. 43.

¹⁰⁰ FREDERICO O GRANDE *apud* KOSELLECK, R. Futuro passado. *Op. Cit.*, p. 46-47.

¹⁰¹ RADOWITZ *apud* KOSELLECK, R. Futuro passado. *Op. Cit.*, p. 49.

¹⁰² KOSELLECK, R. Futuro passado. *Op. Cit.*, p. 55.

Segundo Koselleck, por trás dessas afirmações está uma reflexão filosófica sobre a singularidade do tempo histórico. Isso porque as experiências já vividas manifestam-se concentrada em um único foco, ao passo que aquela ainda por se concretizar estende-se indefinidamente. Em consequência disso, aquilo que é semelhante nunca parece sê-lo¹⁰³. Para tentar conciliar ambas as vertentes Koselleck lança mão de um exemplo ilustrativo:

Tomemos el ejemplo banal de un cartero que viene una mañana y nos trae la noticia de la muerte de un pariente cercano. Puede que uno esté afectado o que tal vez se alegre de ello. En cualquier caso es un suceso único el que se nos comunica por medio de dicha carta. Pero el hecho de que el cartero llegue por la mañana a una hora fija es un acontecimiento recurrente, posibilitado cada año por el presupuesto de la administración postal ordinaria. El cartero vuelve a aparecer regularmente cada mañana para llevar noticias únicas¹⁰⁴.

As notícias nunca são as mesmas, nem o modo como somos afetados por elas. Mas o carteiro sempre volta, todos os dias, pela manhã. Para Koselleck, a história se repete estruturalmente, o que, com frequência, se esquece ao colocar a atenção em eventos singulares. Tomando como base essa perspectiva, sim: a violência imposta pelo Estado no combate ao que se elege como “subversivo” pode voltar a se repetir, e sim: podemos aprender a partir das experiências do passado. Isso não implica, necessariamente, que a história seja uma eterna repetição de ciclos, como propôs Friedrich Nietzsche¹⁰⁵, mas enquanto condição de possibilidade, o passado e o presente estão circunscritos em um horizonte comum.

Segundo Koselleck, “*não há expectativa sem experiência, não há experiência sem expectativa*”¹⁰⁶. A expectativa representa o futuro-tornado-presente, o horizonte expressa a potencialidade desse desdobramento e a superação relacionada à expectativa. Nessa medida, a noção de tempo assume duas formas distintas, porém mescladas: experiência (tempo natural) e intenção (tempo humano)¹⁰⁷. A primeira é experimentada e interpretada, já a segunda é projetada, onde a história é interpretada de modo a compreender o presente e perspectivar o futuro.

[...] a expectativa se realiza no hoje, é futuro-presente, voltado para o ainda-não, para o não experimentado, para o que apenas pode ser previsto. [...] Horizonte quer dizer aquela linha por trás da qual se abre no futuro um novo espaço de experiência, mas um espaço que ainda não pode ser contemplado¹⁰⁸.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 47.

¹⁰⁴ KOSELLECK, R. Los estratos del tiempo. *Op. Cit.*, p. 37.

¹⁰⁵ Cf. NIETZSCHE, F. **Assim Falava Zaratustra**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007, p. 211-212.

¹⁰⁶ KOSELLECK, R. Futuro passado. *Op. Cit.*, p. 307.

¹⁰⁷ HASS, G. M. **Consciência histórica e narrativa**: um estudo sobre a orientação temporal de estudantes da educação básica. 2011. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011, p. 20.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 311.

Nas palavras de Ronaldo Cardoso Alves, a análise do espaço de experiências do passado, no presente, aponta para a criação e escolha de opções dentro do horizonte de expectativas, com vistas a uma espécie de antecipação do futuro ou prolongamento do próprio tempo para a satisfação das carências de orientação na vida prática¹⁰⁹. A partir daí, todas as histórias, para se fundamentarem como tal, dependem da relação entre as experiências vividas e as expectativas delas geradas:

Vê-se que a passagem do tempo atua como impeditivo da satisfação das intenções dos indivíduos e, por isso, deve sempre ser considerada quando se realiza a construção de ideias que deem conta dos interesses que se colocam diariamente. Dentro dessa perspectiva, o pensar historicamente leva a perguntas do tipo: minhas decisões influenciarão a mim somente ou também aos que estão ao meu redor? Que implicações surgirão dessa tomada de posição? Sua repercussão será curta ou perdurará por muito tempo? A relação dialógica entre História e vida se apresenta também na consciência de que decisões individuais podem afetar a própria história e a história de terceiros¹¹⁰.

Jörn Rüsen, sucessor da cátedra de Reinhart Koselleck na Universidade alemã de Bielefeld, dá continuidade a esse debate e se debruça ao longo de toda sua obra sobre uma questão fundamental: como definir um sentido para história na vida prática? Para responder a essa questão, o autor resgata o uso prático do saber histórico na reflexão sobre a teoria da História e sua função didática de orientação, no desenvolvimento do que se chama de “*consciência histórica*”, uma competência reflexiva e ativa de construção de sentidos sobre a história.

O desafio situa-se, sobretudo, no potencial do passado para responder a uma orientação temporal no presente, assumindo que o conhecimento sobre as experiências do passado poderia levar a *insights* sobre o movimento das forças no presente com vistas a perspectivas de futuro. A partir daí, é possível avançar na compreensão dos usos que se pode fazer do passado na construção do futuro, por meio das interpretações que se pode construir sobre ele.

De acordo com Rüsen, a crescente institucionalização e profissionalização da História, sobretudo no século XIX, fez com que se deixasse de lado o seu potencial didático de orientar a vida prática. Nesse processo, a didática da História deixou de ser o centro da reflexão dos historiadores, dando lugar à metodologia da pesquisa histórica, limitando seus usos e finalidades em função de sua “cientifização”. Mas os acontecimentos do século XX – violência, guerras e genocídios – deixaram claro que esse processo precisa ser revertido e que

¹⁰⁹ ALVES, R. C. Aprender História com Sentido para a Vida. *Op. Cit.*, p. 39.

¹¹⁰ *Idem.*

precisamos recuperar nossa capacidade de autodeterminação, conferindo ao nosso passado um novo futuro¹¹¹. O caminho está na construção de uma consciência histórica que não apenas enxergue no passado as lições para o presente, mas que seja capaz de identificar e interpretar as mudanças temporais em suas dimensões processuais ou, nas palavras de Rüsen, uma “*consciência histórica genética*”, na qual a capacidade de mudar torna-se condição necessária para a autoafirmação da subjetividade humana.

El futuro supera, sobrepuja efectivamente al pasado en su derecho sobre el presente, un presente conceptualizado como una intersección, un nudo intensamente temporal, una transición dinámica¹¹².

Com isso, o passado, e por extensão o futuro, perdem a sua inevitabilidade e é possível reconhecer que as coisas poderiam ter sido diferentes, e não houve qualquer obrigatoriedade no desenvolvimento efetivamente ocorrido. A história passa então a ser reconhecida como “condições de possibilidade”¹¹³, nem tão singular, nem fadada à repetição, mas certamente essencial para perspectivar o futuro.

Rüsen afirma que a consciência histórica¹¹⁴ é determinada por uma relação entre interpretação do passado, entendimento do presente e expectativa de futuro, implicando formas subjetivas de percepção, avaliação e julgamento. Dessa forma, a consciência histórica funciona como um modo específico de orientação temporal em situações reais da vida presente, pois une o passado e o presente, de tal forma, que confere uma perspectiva futura à realidade atual¹¹⁵. Isso implica que a referência para o tempo futuro está contida na interpretação histórica do presente, já que é essa interpretação que deve guiar a ação. Nas palavras de Alves, isso significa prover indivíduos e coletividades de condições cognitivas de apropriação da história como fundamentação de suas opções de ação no tempo e de material reflexivo constituinte de sua própria identidade¹¹⁶.

¹¹¹ RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 25.

¹¹² RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n 7, 1992, p.32.

¹¹³ RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **Revista História da Historiografia**, Ouro Preto, n.2, p. 163-209, mar. 2009, p. 179.

¹¹⁴ Rüsen não constrói este conceito sozinho. O autor utiliza-se a todo momento dos estudos desenvolvidos por Karl-Ernst Jeismann, que trabalha com a consciência histórica e sua função no ensino de História. Jeismann foi o diretor do *Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung* de 1978 a 1984, e desenvolveu estudos empíricos sobre o problema da divisão da consciência histórica entre os jovens.

¹¹⁵ Para Rüsen, a constituição do sentido histórico não é privilégio dos historiadores, pois concretamente todos somos capazes de perceber a historicidade do nosso próprio “eu” e de nosso mundo para reconhecer as chances existentes em nosso agir.

¹¹⁶ ALVES, R. C. Aprender História com Sentido para a Vida. *Op. Cit.*, p. 44.

Para Rüsen, as etapas do desenvolvimento da consciência histórica podem ser distinguidas a partir de características básicas dentro de uma tipologia geral do pensamento histórico, na qual estão presentes pelo menos quatro formas básicas de argumentação histórica capazes de orientar a vida prática no tempo, são elas ¹¹⁷:

afirmação	–	continuação	–	negação	–	transformação
-----------	---	-------------	---	---------	---	---------------

Essas formas de argumentação, por sua vez, traduzem quatro tipos básicos de consciência histórica ¹¹⁸:

- a) O tipo tradicional: pressupõe a continuidade dos modelos de vida e dos modelos culturais prescritos. Esse tipo de orientação guia a vida humana por meio da afirmação das obrigações.
- b) O tipo exemplar: a memória é estruturada por meio de exemplos e pressupõe que a experiência do passado representa e personifica regras gerais de mudança temporal e conduta humana. Nessa perspectiva, a história é entendida como uma lição para o presente.
- c) O tipo crítico: a história serve como ferramenta para romper a continuidade e construir uma identidade a partir da negação. As narrações críticas confrontam os valores morais com a evidência histórica de suas origens e consequências imorais.
- d) O tipo genético: aceita que a história faz parte do passado, mas concede a ela um novo futuro. Nessa perspectiva, diferentes pontos de vista são aceitos porque integram o entendimento de mudança temporal.

De forma mais concreta, os procedimentos mentais básicos da consciência histórica podem ser organizados em três planos, constitutivos do *sentido histórico* ¹¹⁹:

1. O da **percepção** e diferença no tempo;
2. O da **interpretação** do percebido mediante a articulação narrativa;
3. O da **orientação** da vida prática atual mediante os modelos de interpretação.

¹¹⁷ RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa *Op. Cit.*, p. 30.

¹¹⁸ Segundo Rüsen, a sequência acima implica um grau crescente de complexidade, havendo uma relação significativa entre as formas narrativas, a idade dos sujeitos e o nível de educação e de conhecimentos alcançados. Entretanto, trata-se de uma tipologia geral do pensamento histórico criada de modo abstrato, sem a pretensão de abarcar a totalidade das formas de pensamento histórico. Cf. RÜSEN, J. **Razão Histórica**. *Op. Cit.*, p. 76.

¹¹⁹ Cf. RÜSEN, J. **Razão Histórica**. *Op. Cit.*, p. 155 e RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **Revista História da Historiografia**, Ouro Preto, n.2, p. 163-209, mar. 2009, p. 168.

Rüsen afirma que a forma linguística na qual esses elementos podem aparecer é a *narrativa histórica*¹²⁰, concebida como um modo de explicação próprio à argumentação histórica, distinto de outros tipos de argumentação. Segundo o autor, é ela que permite organizar a própria experiência de vida pelas representações de continuidade, numa relação interdependente entre passado e presente que confere forma às perspectivas de futuro e orienta intelectualmente o agir. Nesse sentido, a narrativa constitui a consciência histórica, na medida em que recorre às lembranças para interpretar as experiências do tempo.

[...] a consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com o qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações de continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana¹²¹.

Porém, a consciência histórica não se caracteriza apenas pela lembrança, mas também pelo esquecimento. Rüsen aponta que o jogo do lembrar e esquecer fornece as referências temporais que o passado tem de assumir, a fim de poder produzir uma representação de continuidade que possa orientar a construção de horizontes de expectativas. Dessa forma, a memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação da vida presente¹²².

De acordo com Rüsen, é no ensino da história que a consciência histórica assume uma função didática de orientação, estimulando a capacidade de olhar o passado e resgatar sua qualidade temporal, diferenciando-o do presente, para orientar a própria vida prática. No que segue, entende-se que os processos de ensinar e aprender história não se esgotam no sistema escolar, embora tenham nele uma arena especial, pois a história, enquanto experiência e reflexão, possui um papel educacional na sociedade como um todo.

Por fim, para Rüsen, a aprendizagem da história é um processo de desenvolvimento da consciência histórica, no qual o acúmulo de informações sobre experiências significativas da passagem do tempo permitem organizar os sentidos da própria existência, a construção de identidades e a mobilização de atitudes em uma perspectiva

¹²⁰ A teoria narrativa articulada à teoria histórica em Rüsen foi influenciada pelos trabalhos desenvolvidos pelo filósofo Michael Baumgartner, para quem as representações de continuidade criam uma estrutura narrativa. Nesta perspectiva, Rüsen entende que o pensamento histórico sempre é determinado por representações de continuidade, numa relação interdependente entre passado-presente-futuro e, por isso, só pode ser realizado através de uma estrutura narrativa. Cf: SILVA, L. S. D. Entrevista com o Prof. Dr. Jörn Rüsen. 20.2.2008. **Revista de teoria da História**, ano 2, n. 4, dezembro.

¹²¹ RÜSEN, J. Razão Histórica. *Op. Cit.*, p. 66-67.

¹²² *Ibid.*, p. 84.

temporal¹²³. Trata-se do processo pelo qual a consciência humana é constituída como consciência histórica, e a história, ao mesmo tempo, surge como conteúdo dessa consciência, como um nexó entre interpretação do passado, compreensão do presente e expectativa de futuro.

Assim, a aprendizagem histórica, deixa de ser entendida como o acúmulo de informações sobre o passado para ser reconhecida como uma forma de interpretar as experiências no tempo, com finalidades práticas de orientação temporal e mobilização de atitudes. E é a partir desta recuperação renovada do potencial didático da história que se entende e justifica o seu ensino.

¹²³ RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: WA Editores, 2012.

CAPÍTULO II

AS DITADURAS DE SEGURANÇA NACIONAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

O modo como se ensina hoje a história das ditaduras nas escolas enseja discussões sobre como a historiografia e as políticas de memória chegam ao ensino e o seu papel na formação de uma *consciência histórica*, sem perder de vista que a escola, enquanto corpo político, também esteve imersa nos conflitos internos durante os regimes ditatoriais e, portanto, também foi vítima dos crimes cometidos contra os direitos humanos e do esquecimento imposto que se segue. Além disso, deve-se considerar não só os conteúdos da memória, mas também as formas que ela assume e os diálogos que propõe com o contemporâneo, pois a relação com o presente é condição necessária para a constituição histórica de sentido operada pela consciência histórica.

2.1 Na Argentina

Na Argentina, Silvia Finocchio¹²⁴ afirma que até a década de 1990 grande parte dos conteúdos abordados no ensino de história estavam relacionados à primeira década da independência. Segundo a autora, a maioria dos livros didáticos até então abordavam, prioritariamente, essa etapa da história, sendo muito menor a referência ao período colonial ou às décadas seguintes da história nacional. Inclusive temas como as guerras mundiais estiveram alheios ao estudo da história por várias gerações do século XX.

Segundo a autora, durante a última ditadura difundiu-se a ideia de neutralidade e “*asepsia*” das práticas escolares com a chamada “*detección de subversivos*” e com a censura aos conteúdos e métodos de ensino. A partir daí, a chamada “*pedagogía de la neutralidad*” dificultava o tratamento de questões consideradas polêmicas.

Considerado un posible espacio de circulación de “ideas subversivas”, la decisión del gobierno militar fue distribuir en todas las escuelas una resolución editada como libro impreso, de ochenta páginas, que se titulaba *Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)*. En el texto, se afirmaba que correspondía a los educadores ser “custodios de nuestra soberanía ideológica”¹²⁵.

¹²⁴ FINOCCHIO, S. Entradas educativas en los lugares de la memoria. In: FRANCO, M.; LEVÍN, F. (comp.). **Historia reciente**. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós, 2007, p. 253-278.

¹²⁵ *Ibid.*, p. 264.

Na transição democrática, o ensino de história acompanhou as políticas de memória – antes da produção historiográfica –, por meio do estudo dos diversos golpes de estado. Ao mesmo tempo, discutia-se a relevância de introduzir o controverso nas aulas, como parte de uma pedagogia democrática que poderia oferecer outra cultura política às novas gerações. Nesse processo, as elaborações de novas leis educativas e diretrizes curriculares enfatizaram o estudo da história contemporânea, sendo, por isso, alvo de alguns questionamentos por parte dos historiadores, que acreditavam que isso significaria o descuido com outras áreas do conhecimento, como a história colonial, de grande relevância para a sociedade argentina¹²⁶. Ainda assim, na Argentina, a construção de memória sobre a última ditadura e a discussão sobre os direitos humanos se estabeleceram como políticas de Estado. Se considerarmos as fontes documentais, a presença do ensino de história das ditaduras nas escolas argentinas é incontestável: ela está presente nas propostas curriculares, nas efemérides, nos livros didáticos e nos programas de formação docente, na maioria das vezes a partir do imperativo moral: “*recordar para no repetir*”.

O “*pasado reciente*” entrou no currículo argentino a partir da promulgação dos “*Contenidos Básicos Comunes*” (CBC) para a “*Educación General Básica*” (EGB)¹²⁷, sancionados em 1995 em cumprimento à “*Ley Federal de Educación*” (LFE), de 1993, no âmbito das reformas educativas que sucederam os regimes ditatoriais na década de 1990, com o intuito de renovar e atualizar disciplinas e conteúdos ensinados nas escolas ao passo que eram realizados e interrompidos os “*Juicios a las Juntas*”¹²⁸. Nesse documento, a história das ditaduras aparece como conteúdo obrigatório no currículo de “*Ciencias Sociales*”, considerando os golpes militares e os governos autoritários dentro de uma perspectiva nacional e latino-americana. Particularmente no 9º ano do terceiro ciclo da EGB/nível médio (14 anos), dentro do Bloco 2 - “*Las sociedades a través del tiempo. Cambios, continuidades y diversidad cultural*”, se dispõem os seguintes conteúdos:

¹²⁶ *Ibid.*, p. 265.

¹²⁷ A EGB compreendia um período de 9 anos (de 6 a 14), divididos em 3 ciclos de três anos de duração cada um: EGB1, EGB2 e EGB3, e “*Educación Polimodal*”, que compreendia um período de três anos (de 15 a 17), no qual os estudantes poderiam escolher seu próprio programa de estudo a partir da oferta de ciclos orientados.

¹²⁸ Os documentos foram sancionados após intensa discussão e enfrentamentos entre os corpos docente e discente e especialistas da educação ao longo dos governos de Raul Alfonsín e Carlos Menem. No momento de sua publicação, em meados da década de 1990, os julgamentos haviam sido interrompidos pela promulgação da “*Ley de Punto Final*”, em 1986, por Raul Alfonsín, e pelos indultos concedidos por Menem a civis e militares que cometeram crimes durante a última ditadura em 1989 e 1990. Os julgamentos foram retomados em 2005, depois da chegada de Néstor Kirchner à presidência.

- *La Argentina contemporánea en el marco latinoamericano y mundial*: [...]
 - El radicalismo. Configuración y avatares de la democracia. El régimen político y las relaciones sociales. La crisis económica.
 - **La fragilidad de la democracia. Los proyectos autoritarios.** Cambios económicos e industrialización. Las transformaciones sociales.
 - El justicialismo. Transformaciones sociales y económicas. El régimen político y las relaciones sociales.
 - Crecimiento y crisis económicas. El desarrollismo. Inestabilidad política, **golpes militares.**
 - **La violencia política y los gobiernos autoritarios.** El endeudamiento externo.
 - **La guerra de las Malvinas y la crisis del autoritarismo.**
 - **La reconstrucción de la democracia.** La reforma del Estado. La transformación económica. Los obstáculos para el crecimiento económico. Los contrastes sociales¹²⁹.

Nos CBC para o nível “*Polimodal*”, com formulações de caráter mais geral, não foram estipulados conteúdos específicos sobre a história das ditaduras, determinando apenas o estudo do mundo contemporâneo e da Argentina contemporânea, de meados do século XVIII até o presente.

De acordo com María Paula González¹³⁰, antes dos CBC, já haviam sido incorporadas algumas disposições sobre comemorações escolares em certas práticas docentes, sobretudo nas disciplinas de “*Educación Cívica*”, nas quais se estudava os sucessivos golpes de Estado. Essas inclusões não estiveram isentas de debates, inclusive entre os próprios historiadores que, mesmo reconhecendo sua importância, advertiam que esse passado ainda não havia se tornado objeto da historiografia. Mas, apesar disso, a história recente entrou nos novos desenhos curriculares, destacando-se como argumentos centrais o seu papel para entender o presente e a sua importância para a formação de cidadãos comprometidos com a democracia.

Nos “*Núcleos de Aprendizaje Prioritario*” (NAP), elaborados para todos os ciclos educativos a partir de 2004¹³¹, se passou de “*golpes militares*” a “*Terrorismo de Estado*”, para se referir à última ditadura. Novamente, no 9º ano do terceiro ciclo da EGB/nível médio (14 anos), dispõe-se como objetivo da aprendizagem de “*Ciencias Sociales*”:

¹²⁹ ARGENTINA. MCyE. **Contenidos básicos comunes para la educación general básica**. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995, p. 199. Grifo nosso.

¹³⁰ GONZALEZ, M. P. Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial. **Revista Quinto Sol**, v. 16, n. 2, p. 1-24, julio-diciembre, 2012.

¹³¹ Durante o processo de implantação dos CBC, cada jurisdição elaborou desenhos curriculares muito distintos entre si. Em resposta a essa diversidade, em 2004 o “Consejo Federal de Cultura y Educación” (CFCyE), atestou a necessidade de executar políticas que avançassem na construção de uma plataforma comum que recuperasse a centralidade do ensino e para a realização desta tarefa foram elaborados os “Núcleos de Aprendizaje Prioritario” (NAP), para garantir que todos os estudantes desenvolvessem competências, capacidades e saberes equivalentes, independente de onde se encontrassem. Tais documentos passaram a ser implantados em 2004 (1º ciclo da EGB), em 2005 (2º e 3º ciclo da EGB) e em 2011 (Ciclos orientados –“Marcos de Referencia”). No entanto, eles não substituem os CBC, apresentando-se como um documento complementar para a elaboração de matrizes curriculares mais homogêneas no país.

El conocimiento de las características del **terrorismo de Estado** implementado en la Argentina por la dictadura militar de 1976-1983, y de su relación con la Guerra Fría y la aplicación de un modelo económico y social neoliberal¹³².

Em 2006, com a implementação da nova “*Ley de Educación Nacional*” (LEN)¹³³, ainda vigente, o “*terrorismo de Estado*” adquiriu uma centralidade especial na relação com a defesa da democracia e dos direitos humanos.

ARTÍCULO 92: Formarán parte de los contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones:

- a) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, en el marco de la construcción de una identidad nacional abierta, respetuosa de la diversidad.
- b) La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur, de acuerdo con lo prescripto en la Disposición Transitoria Primera de la Constitución Nacional.
- c) **El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado**, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la Ley N°25.633¹³⁴.

Para Amézola, a nova lei garante a inclusão da última ditadura no ensino, mas coloca outros problemas, como a fixação de um “*deber de memoria*”, que transforma o seu ensino em uma questão política e ética¹³⁵. Paralelamente, os calendários escolares também consolidaram o lugar das chamadas “*efemérides de la memoria*”, de “*conmemoración*” obrigatória¹³⁶. A primeira delas, o “*16 de setiembre*”, foi incorporada já em 1988, para lembrar um episódio conhecido como “*La noche de los lápices*”, um dos eventos repressivos contra o movimento estudantil secundarista, no qual dez estudantes do nível médio foram seqüestrados e torturados na cidade de La Plata, em 1976. Seis dos estudantes não resistiram às torturas e até hoje se encontram *desaparecidos*. A partir de então,

¹³² ARGENTINA. MCyE. **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios**. Tercer Ciclo de la Educación General Básica / Nivel Medio. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005, p. 27. Grifo nosso.

¹³³ Depois de mais de uma década de reformas em atendimento à LFE, as principais normas que regulam o sistema educativo argentino foram novamente modificadas durante o governo do presidente Nestor Kirchner (2003-2007)¹³³, com a elaboração da nova “*Ley de Educación Nacional n° 26.206*” (LEN), sancionada em dezembro de 2006, revogando a LFE. Em vigor até o momento, a nova LEN modificou novamente a estrutura do sistema educativo argentino e a obrigatoriedade do sistema escolar em todo o país se estendeu para um total de treze anos de escolarização mínima. Cf. CONCEIÇÃO, J. P.; ZAMBONI, E. A educação pública e o ensino de História da América Latina no Brasil e na Argentina. *Op. Cit.*

¹³⁴ ARGENTINA. Congreso de la Nación Argentina. **Ley N° 26.206, de 14 de diciembre de 2006**. Ley de Educación Nacional. Buenos Aires, 2006. Grifo nosso.

¹³⁵ AMÉZOLA, G. Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores. **Revista PolHis**, Buenos Aires, n. 8, 9-26, 2. Semestre, 2011, p. 15.

¹³⁶ GONZALEZ, M. P. Historia y memoria del pasado reciente en la escuela. *Op. Cit.*, p. 14-17.

todos os anos, nessa mesma data, estudantes do nível médio de diversas instituições educativas realizam uma marcha por ruas de todo país para recordar a “*La Noche de los Lápices*” e promover uma reflexão sobre a situação atual dos estudantes do nível médio.

Outra efeméride é o “*24 de marzo*”, dia do golpe na Argentina, em 1976, que foi incorporado nos calendários escolares desde 1998, em nível nacional. Em 2002, o 24 de março foi instituído como “*Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia*”, solicitando-se que, nessa data, as escolas realizassem jornadas para consolidar a “*memoria colectiva*” e promover sentimentos que contestem toda forma de autoritarismo.

Não menos importante, o “*10 de diciembre*”, dia em que assumiu o primeiro presidente democraticamente eleito do país, em 1983, também foi instituído como “*Día Internacional de los Derechos Humanos*” desde 2001, em dupla comemoração com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pelas Nações Unidas. Com isso, o Ministério da Educação Nacional determinou que todos os anos, na última semana do ano letivo, fosse realizada uma “*Jornada de Reflexión Nacional sobre los Derechos Humanos*” em todas as escolas da República Argentina.

Ainda na década de 1990, também se legitimou a entrada do informe “*Nunca Más*” nas escolas argentinas, por iniciativa do governo federal e dos organismos vinculados aos direitos humanos, que imprimiram e distribuíram o documento para ser usado como um texto de consulta e referência nos estabelecimentos escolares. González¹³⁷, que também investigou a circulação do “*Nunca Más*” em escolas da Província de Buenos Aires, afirma que o documento se constituiu como um símbolo da memória coletiva na Argentina.

La fuerza de su narrativa se explica por múltiples variables. En primer lugar, por la articulación de las denuncias del principal movimiento social gestado en dictadura (los organismos de derechos humanos) con la voluntad estatal de instituir los predicados básicos del orden democrático. En segundo lugar, por la fuerza desgarradora de los testimonios del horror que, en un contexto de democracia recién recuperada, le confirieron una credibilidad inédita. En tercer lugar, porque las pruebas del informe de la CONADEP fueron legitimadas mediante la sentencia del Juicio a las Juntas. En cuarto lugar, porque el *Nunca Más*, como lema, significó la síntesis de las demandas de los organismos de derechos humanos (verdad y justicia), aun cuando el Estado abandonó el objetivo punitivo (mediante las leyes de la impunidad y los indultos posteriores). Finalmente, porque se convirtió en fuente para transmitir el pasado a las futuras generaciones e instaló la urgencia de pensar modos de hacer conocer lo ocurrido y que perdurara la memoria de un “nunca más”¹³⁸.

¹³⁷ GONZALEZ, M. P. Saberes y prácticas docentes en historia: Usos y lecturas del nunca más. **Revista Escuela de Historia**, Salta, v. 10, n. 2, p. 225-246, dez. 2011.

¹³⁸ *Ibid.*, p. 234.

Em 1997, pesquisadores argentinos ligados ao ensino de história (Inés Dussel, Silvia Finocchio e Silvia Gojman) publicaram o livro *“Haciendo memoria en el país de Nunca Más”*¹³⁹, uma obra pensada e escrita para acompanhar a leitura do *“Nunca Más”* nas escolas. O objetivo era oferecer uma *“puerta de entrada”* a um relato tão duro e difícil e evitar um tratamento superficial do documento, como uma preparação para *“mirar una película de terror”*, nas palavras das próprias autoras, de modo a promover um espanto tão terrível quanto necessário. O livro foi distribuído por todo o país pelo Ministério da Educação, que o declarou de interesse educativo e cultural em 1999¹⁴⁰.

González destaca que a entrada do documento nas escolas se deu tanto com proposta dos professores, como por iniciativa dos estudantes que, às vezes de forma autônoma, iniciavam a leitura do documento e levavam suas reflexões para as aulas. Nesse processo, a autora indica que o documento pode adquirir finalidades diversas, devendo ser contextualizado e posto em diálogo com outras fontes. Em outros casos, torna-se um documento de leitura impossível, pelas emoções e sentimentos que mobiliza e, por isso, não são levados às aulas. Mas para González, são as leituras que não aparecem que devem ser recuperadas:

El *Nunca Más* no aparece como un texto de la historia de la memoria en Argentina, propio de un momento histórico, el de la recuperación democrática, cuando hacía falta decir qué había ocurrido durante la dictadura. Tampoco se presenta como fuente jurídica, como corpus fundamental para juzgar las cúpulas militares. Probablemente esto ocurra porque el uso del *Nunca Más* en las aulas pone el acento en otro aspecto. La potencia del *Nunca Más* parece circunscribirse a la recopilación de testimonios, a la fuerza reveladora de la metodología de represión puesta en evidencia por la CONADEP. La mayoría de los usos y las resistencias que provoca el *Nunca Más* en la escuela anclan en el horror que encierran sus páginas¹⁴¹.

Para acompanhar todas essas mudanças, os livros didáticos fizeram suas próprias interpretações e estabeleceram um esquema explicativo para abordar o período, com poucas variações, como aponta Amézola¹⁴². Segundo o autor, esses esquemas colocam a repressão como chave explicativa e o *“Nunca Más”* como fonte privilegiada. E mesmo que algumas pesquisas tenham tratado de ressignificar o documento, nos livros didáticos ainda se mantêm invariável a interpretação de uma sociedade inocente no meio de dois fogos: o da guerrilha e o dos repressores ilegais. De acordo com Amézola, na tentativa de explicar o período, os livros elaboram um esquema interpretativo que pode ser descrito da seguinte forma:

¹³⁹ Cf. DUSSEL, I.; FINOCCHIO, S.; GOJMAN, S. **Haciendo memoria en el país de nunca más**. Buenos Aires: Eudeba, 1997.

¹⁴⁰ GONZALEZ, M. P. Saberes y prácticas docentes en historia. *Op. Cit.*, p. 235.

¹⁴¹ *Ibid.*, p. 245.

¹⁴² AMÉZOLA, G. Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. *Op. Cit.*

1.- Represión: La clave explicativa del tema en su conjunto pasa por la política dictatorial de secuestros, centros clandestinos, tortura y desaparición. En todos los casos los desaparecidos son caracterizados por edad, género y ocupación y no por su militancia. También se exponen la censura, silenciamiento y ocultamiento de esos años.

2.- Política económica. Describen al neoliberalismo del período por el predominio de las actividades financieras especulativas sobre las productivas, la corrupción, la desindustrialización y sus efectos sociales.²³

3.- Malvinas. Interpretan a la guerra como la aventura irresponsable de la dictadura en busca de una salida para sus problemas internos. En ningún caso se profundiza sobre la adhesión popular que los militares lograron en un primer momento ni en las reivindicaciones del conflicto que se realizaron desde 2007.

4.- Organismos de Derechos Humanos. Describen su integración con mayor o menor detalle pero no se refieren a diferencias entre los organismos o al interior de algunos de ellos, como ocurrió con las Madres de Plaza de Mayo. Tampoco profundizan –salvo alguna excepción– en el valor político de su accionar¹⁴³.

Amézola destaca que uma questão que se repete em todos os livros é a descrição do “*terrorismo de Estado*”, sem tocar no assunto da violência revolucionária:

Una cuestión que se repite en todos los libros es que se describe al terrorismo de Estado pero no se habla de la violencia revolucionaria. No hay mención a las estrategias de las organizaciones armadas ni de los grupos de la izquierda insurreccional (foquismo, activismo social y político), ni tampoco a acciones y criterios de la acción guerrillera en la época, como verticalismo, entrenamiento guerrillero, clandestinidad, justicia popular, etc. Pese a que existen excepciones, la “historiografía escolar” brinda una interpretación resistente a los cambios que provienen de la renovación historiográfica y sólo relativamente sensible a los impulsados por las políticas de la memoria¹⁴⁴.

Mais recentemente, em 2010, o governo nacional lançou um livro intitulado “*Pensar la Dictadura: terrorismo de Estado en Argentina: Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*”¹⁴⁵ para orientar e reforçar o tratamento da temática nas escolas e renovar as abordagens existentes. São vinte e cinco perguntas e respostas que tratam dos principais problemas históricos e teóricos sobre a temática.

El Ministerio de Educación de la Nación presenta este libro que está destinado a explicar en las escuelas secundarias qué ocurrió durante la última dictadura como un ejercicio de recuerdo y entendimiento que permita construir un fundamento para la esperanza. Para este Ministerio los Derechos Humanos y las políticas de la memoria ocupan un lugar destacado en la agenda educativa. Ejercer la memoria es un derecho inalienable de los hombres y una responsabilidad de la sociedad. Creemos que la escuela debe acompañar el ejercicio de la memoria y la enseñanza de los Derechos Humanos, compleja tarea que no puede hacerse en soledad sino que debe estar respaldada por la mesa familiar, la rueda de amigos, los grupos de pertenencia. Y también por bienes simbólicos que la potencien y enriquezcan¹⁴⁶.

¹⁴³ *Ibid.*, p. 16.

¹⁴⁴ *Idem.*

¹⁴⁵ Cf. ADAMOLI, M. C.; FLACHSLAND, C. ; LUZURIAGA, P. **Pensar la dictadura:** terrorismo de Estado en Argentina: preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza 2. ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2014.

¹⁴⁶ *Ibid.*, p. 09.

O livro, na verdade, compõe a coleção “*Educación y Memoria*” do Ministério da Educação, integrada também pelos livros “*Pensar Malvinas*” e “*Holocausto: Preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza*”, todos acontecimentos do século XX que ainda estão em aberto, deixando marcas no presente. O que se destina a “*Pensar la Dictadura*” é composto por quatro capítulos: “*Terrorismo de Estado*”, “*Dictadura y Sociedad*”, “*La dictadura en el mundo*” e “*El pasado en el presente*”, que tratam não só das novas abordagens destacadas pela historiografia e o seu papel na interpretação do presente, mas também apresentam uma perspectiva regional da história, especialmente a partir da Operação Condor, ou “*Plan Cóndor*”. Além disso, também oferece uma farta seleção de fontes documentais, imagéticas e testemunhos que não poderiam ser acessadas sem um rigoroso trabalho de investigação.

Outras iniciativas estão ligadas à educação patrimonial, levando os estudantes a percorrerem a própria cidade para saberem que estão perto de lugares que serviram como prisões clandestinas. Para reforçar, desde 2003 até o ano de 2014, a Rede Federal de Espaços da Memória da Argentina identificou 26 imóveis relacionados ao *terrorismo de Estado* durante a última ditadura, são os chamados “*Sitios de Memoria del Terrorismo de Estado*”¹⁴⁷. Esses lugares passaram a ser sinalizados com placas externas, para que toda vez que se passasse por ali se lembrasse do que aconteceu no passado. Nessa mesma perspectiva, em 2004, a “*Escuela de Mecánica de la Armada*” (ESMA) se transformou em “*Espacio Memoria y Derechos Humanos*” e passou a receber visitas guiadas de escolas e grupos. Em 2001, também já havia sido inaugurado o “*Parque de la Memoria*”, na cidade de Buenos Aires, como um monumento às vítimas da última ditadura e um centro de documentação sobre a vida e as circunstâncias de desaparecimento e/ou assassinato de cada uma das pessoas nomeadas no monumento.

Além dessas iniciativas, também se consolida a cada ano o Projeto “*Jóvenes y Memoria*”¹⁴⁸ que, desde 2002, na Província de Buenos Aires, e mais recentemente em outras jurisdições educativas do país, tem convocado escolas secundárias, tanto públicas como privadas, a se dedicaram a um projeto anual para tratar da última ditadura, a partir de uma premissa básica: que sejam os próprios estudantes que investiguem esse passado, a partir de suas próprias perguntas e realidades locais. Com isso, se elege um tema ou pergunta sobre algum aspecto dessa história em sua comunidade e então equipes de estudantes e professores

¹⁴⁷ Para uma discussão ampliada sobre o conceito de “lugares de memória” Cf. NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História, São Paulo, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.

¹⁴⁸ Cf: <<http://jovenesy memoria.comisionporlamemoria.net>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

iniciam a investigação com metodologia análoga a que os historiadores utilizam, consultando arquivos, entrevistando pessoas e produzindo relatos nos quais expõem suas próprias conclusões, em diferentes suportes.

A partir daí, fica claro que a história recente entra nos currículos argentinos não pela historiografia, mas pela força das lutas pela memória, ainda que depois venham a ser alimentadas por ela. O Projeto “*Jóvenes y Memoria*” deixa isso cada vez mais evidente. Para González, o caso argentino, na verdade, reforça a ideia de que a conformação das disciplinas escolares depende apenas em parte das ciências de referência, destacando o peso das lutas sociais e políticas na construção de memórias¹⁴⁹. Miriam Kriger, nessa mesma perspectiva, afirma que, no país, a história da última ditadura entra nas escolas em um movimento “de fora para dentro”, mais do que “de cima para baixo”, porque a temática tem sido incorporada como política pública pelas lutas contra o esquecimento de organizações ligadas aos direitos humanos, “*desde abajo*”¹⁵⁰.

Certamente, não devemos confundir a realidade escolar com os discursos oficiais. Diversas pesquisas realizadas no país reconhecem a dificuldade de se incorporar esse passado, tão próximo e tão violento, no exercício diário da docência, seja por questões éticas, pela dificuldade de selecionar conteúdos, pelos obstáculos impostos pelas instituições educativas ou pelos vazios na formação docente. Na maioria desses estudos, o foco está nos professores, nos saberes e práticas que mobilizam no ensino da temática, mas alguns também já se dedicam ao conhecimento histórico produzido pelos estudantes, a partir dessa aprendizagem.

María Paula González¹⁵¹, que investigou saberes e práticas de professores da província e da cidade de Buenos Aires, no início dos anos 2000, aponta para a existência de algumas “*atmosferas de transmisión*”, que envolvem diferentes formas, lugares, táticas e estratégias de habilitar ou negar a “*conmemoración de la historia reciente*”, seja nas aulas de história, no trabalho com as efemérides ou por meio da realização de jornadas escolares, mas para a autora, em muitos casos, o que prevalece é o silêncio e a omissão.

¹⁴⁹ GONZÁLEZ, M. P. Historia y memoria del pasado reciente en la escuela. *Op. Cit.*, p. 19.

¹⁵⁰ KRIGER, M. La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbado (2010-2011). **Persona y Sociedad**, Universidad Alberto Hurtado. v. XXV, n.3, p. 29-52, 2011.

¹⁵¹ Cf. GONZÁLEZ, M. P. **La historia reciente en la escuela: Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura**. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2004.

Gabriela Flaster¹⁵², em uma pesquisa realizada com jovens que iniciavam o ingresso no ensino superior na Universidade de Buenos Aires, entre 2009 e 2010, destaca que a última ditadura aparece como um dos principais acontecimentos dos últimos sessenta anos, seguido da crise de 2001 e do peronismo na memória dos jovens. Entre as pessoas e os setores que teriam desempenhado papéis mais significativos nessa história estão os militares, sobressaindo-se a figura de Videla. Mas, na hora de identificar imagens sobre o período, os generais não são reconhecidos e as “*Madres de Plaza de Mayo*” são confundidas com as “*Abuelas*”. Sobre as efemérides, a maioria dos jovens não soube dizer quando o 24 de março se tornou “feriado”. Quando solicitados a associar palavras ao período de 1976-1983 as mais recorrentes foram “*represión*”, “*desaparecidos*” e “*terror*”. Como lugares de memória, o mais citado foi a “*ESMA*”, seguido da “*Plaza de Mayo*”, e apenas 3% dos participantes conhecia o “*Parque de la Memoria*”.

Esses trabalhos deixam claro que as formas de incorporação desse passado nas escolas argentinas, ainda que institucionalizado pelas diretrizes oficiais, não são homogêneas e o seu ensino está submetido às opções, políticas em primeira instância, dos docentes envolvidos no processo de aprendizagem. Na memória dos jovens, prevalece a representação do “*terrorismo de Estado*” e dos lugares da repressão, desconsiderando o papel dos movimentos sociais e de esquerda. O protagonismo é concedido aos militares, em detrimento das alianças com a sociedade civil, e as efemérides e monumentos não parecem surtir muito efeito. Parece que o que fica dessa história e se constitui como memória não é muito, mesmo com tantas iniciativas, mas só parece.

Para Ana Pereyra¹⁵³, que investigou a relação de jovens da escola média da cidade de Buenos Aires com a história recente argentina, o ensino escolar da história tem um papel estratégico na formação da consciência histórica, porque toda interpretação dos acontecimentos atuais depende de alguma representação do que ocorreu no passado que, em última instância, dá sentido ao presente. De acordo com a autora, embora as percepções sobre o passado recente não sejam homogêneas, a forma predominante de consciência histórica entre os estudantes portenhos é uma visão crítica que repudia a ditadura pela violação dos

¹⁵² Cf. FLASTER, G. **Entre memoria y olvido: representaciones sobre la dictadura 1976-1983 en los jóvenes ingresantes al CBC-UBA 2009-2010**. Dissertação (Maestría en Metodología de la Investigación Científica). 2010. Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús, 2010.

¹⁵³ PEREYRA, A. **La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina: un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires**. Tese (Doctorado en Ciencias Sociales). 2007. 369f. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2007, p. 12.

direitos humanos, mas que ignora tanto as causas do golpe militar como suas consequências para o país.

Se trata de una forma de conciencia histórica que arrastra de la historia enseñada el valioso esfuerzo por construir una identidad única al precio de concebir a la sociedad como una totalidad homogénea ubicada siempre del lado del bien y sujeta a las vicisitudes de los políticos que pueden resultar héroes o malvados¹⁵⁴.

Nesse sentido, a pesquisa evidencia que a escola é muito eficiente em gerar uma condenação moral contundente à ditadura, mas muito pouco eficaz em promover explicações e marcos de referência sobre suas condições de possibilidade, que tornariam possível entender como foi possível a institucionalização do *terror* pelo Estado e preparar as bases para a condenação de qualquer novo intento de violação de direitos humanos.

2.2 No Brasil

No Brasil, a abordagem recorrente no ensino de história persistiu muito tempo com a ideia de que não cabe à História ou ao seu ensino tomar partido nas disputas sobre a construção de memórias e, com isso, se perpetua a estratégia de não estudar a história “mais recente”. O principal argumento é que essa história ainda não foi escrita e, portanto, não pode ser ensinada. Além disso, ela poderia gerar certos *constrangimentos*, porque muitos dos principais protagonistas desse passado ainda estão vivos e ativos na arena político-social. Assim, o ensino de história no Brasil tem se afastado das polêmicas e focado em temas consagrados.

Como reflexo, ao longo dos cinquenta anos que se seguiram ao regime ditatorial, foram encontrados apenas nove trabalhos que tratam do ensino de história *das* ditaduras como conteúdo de ensino – todos eles do início deste século e realizados por pessoas que não viveram a fase adulta durante o regime ditatorial¹⁵⁵. A maior parte dos estudos relacionados à

¹⁵⁴ *Ibid.*, p. 20.

¹⁵⁵ A pesquisa foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em anais de eventos da área de História e Ensino de História, em periódicos de História e da Educação, em referências de trabalhos relacionados à temática e em livros organizados sobre a História e o ensino de História, tomando-se como recorte o início da década de 1980 até a atualidade. Nesse processo, foi possível localizar os seguintes trabalhos:

- MIRANDA, T. C. A. **No labirinto das concepções e das práticas do ensino da história recente**: a memória da resistência à ditadura militar no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação). 2006. 90f. Salvador, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2006;

- CASTEX, L. C. **O conceito substantivo ditadura militar brasileira (1964 - 1984) na perspectiva de jovens brasileiros**: um estudo de caso em escolas de Curitiba – PR. Dissertação (Mestrado em Educação). 2008. 184f. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2008.;

temática no país, na verdade, se referem ao ensino de História e de “Estudos Sociais” *na* ditadura, *durante* o regime ditatorial, recuperando práticas escolares, currículos e memórias docentes do período, dentro da *história da educação*¹⁵⁶, mas sem entrar nas discussões sobre como a temática é, ou poderia ser, abordada pelo ensino de história na escola.

Seria então a autocensura uma herança da ditadura? Não a autocensura para falar do passado, mas um constrangimento em pensar o seu ensino e a construção de memórias para as gerações futuras, em que talvez se fizesse necessário *explicar* e *explicar-se*¹⁵⁷ no conjunto do aparato que sustentou ou lutou contra o regime repressivo.

Helenice Ciampi e Conceição Cabrini¹⁵⁸ afirmam que, nas décadas de 1960 e 1970, a produção historiográfica brasileira estava marcada por um forte debate sobre o lugar ocupado pela teoria na investigação histórica, especialmente no que se refere ao objeto do saber histórico e ao *fazer história*, aumentando a politização do fazer historiográfico não só dentro das universidades, mas também fora dela. Entretanto, no campo do ensino, essas questões foram adormecidas pela fusão das disciplinas de História e Geografia em “Estudos Sociais” e pela introdução do estudo de “Educação Moral e Cívica”, nas reformas curriculares

- AMÉZOLA, G.; CERRI, L. F. La historia del tiempo presente en las escuelas de Argentina y Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.32, dez. 2008.;

- PADRÓS, E. S.; GASPAROTTO, A. A Ditadura Civil-Militar em sala de aula: desafios e compromissos com o resgate da história recente e da memória. In: BARROSO, V. L.; PEREIRA, N. M.; BERGAMASCHI, M. A.; GEDOZ, S.; PADRÓS, E. S. (orgs.). **Ensino de História - Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: EST, 2010.;

- PADRÓS, E. S.; GASPAROTTO, A.; ASSUMPÇÃO, M. Ditaduras Cívico-Militares no Cone Sul: experiências de trabalho e práticas de sala de aula. In: GASPAROTTO, A.; FRAGA, H. J.; BERGAMASCHI, M. A. **Ensino de história no CONESUL – Patrimônio cultural, territórios e fronteiras**. Porto Alegre: Evangraf/UNIPAMPA Jaguarão, 2013.;

- DUARTE, G. R.; CERRI, L. F. Politização e consciência histórica em jovens brasileiros, argentinos e uruguaios. **Revista Diálogos** (Online), Maringá, v. 16, p. 229-256, dez.. 2012.

- CARVALHO, A. **Discutindo a ditadura militar em sala de aula: desafios e possibilidades**. Palestra proferida ao Memorial da Resistência de São Paulo em 12 de abril de 2014. Disponível em: <<http://www.memorialdaresistenciasp.org.br/memorial/default.aspx?mn=31&c=143&s=>>. Acesso em: 15 abr. 2015.;

- QUADRAT, S. V. Páginas da História. O ensino das ditaduras do Cone Sul. In: MOTTA, R. P. **Ditaduras militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2015.;

- ROCHA, H. Ditadura Militar (1964-1985) nas narrativas didáticas brasileiras. **Revista Espacio, Tiempo y Educación**. Salamanca, v. 2, n. 1, p. 97-120, enero-junio 2015.

¹⁵⁶ Cf. CERRI, L. F. (org.). **O ensino de história e a ditadura militar**. 2. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.; SCHMIDT, M. A.; ABUD, K. (orgs.). **50 anos da Ditadura Militar: Capítulos sobre o ensino de história no Brasil**. Curitiba: W&A Editores, 2014.; MUNAKATA, K. Brasil: financiación, ideología y resistencia. De la dictadura a la renovación editorial. In: KAUFMANN, C. (comp.). **Textos escolares, dictaduras y después: miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2012; SILVEIRA, M. **Escolas, ensino de História e identidades em tempos de Ditadura Militar**. Tese (Doutorado em História). 2009. 318f. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

¹⁵⁷ DUSSEL, I. A 30 años del golpe. *Op. Cit.*, p. 160.

¹⁵⁸ CIAMPI, H.; CABRINI, C. Ensino de história: histórias e vivências. In: CERRI, L. F. **O ensino de história e a ditadura militar**. *Op. Cit.*

operadas durante a ditadura civil-militar¹⁵⁹. No chamado “Segundo Grau”, História e Geografia sobreviveram ao lado de “Organização Social e Política do Brasil”, e foram excluídas do currículo as disciplinas de Filosofia, Sociologia e Psicologia.

Helenice Rocha¹⁶⁰, que também investigou a presença da temática em livros didáticos de História, afirma que, na década 1970, não há qualquer menção à palavra “ditadura” nos livros didáticos do período. Segundo a autora, os títulos e menções ao acontecimento tratam o período como integrado à chamada “República Nova”, iniciada em 1930 ou a partir de 1945. A menção ao golpe é feita como “*Deposição de João Goulart pelas Forças Armadas*” ou “*O Movimento de 31 de março de 1964*”. Segundo a autora, em alguns manuais, o período militar é apresentado como “*A redemocratização do país*” e o golpe recebe o nome de “*Revolução Gloriosa*”.

A denominação de Ditadura Militar para o processo histórico transcorrido entre 1964 e 1985 passou a ser utilizada nos títulos e menções presentes nos livros didáticos de história a partir do reconhecimento tácito do período como ditadura e da possibilidade de sua enunciação como tal. As narrativas sobre a ditadura foram se transformando ao longo da década de 1980. É nesse momento que os livros didáticos começam a afirmar a existência de um período ditatorial e a mencionar o golpe militar, alguns deles de forma ainda tímida. Percebe-se, nessa breve pincelada em livros do próprio período, o movimento de estabelecer uma linha divisória entre o presente e o passado, deslocando para o passado a dolorosa ou ao menos desconfortável experiência social da ditadura¹⁶¹.

Eni Pulcinelli Orlandi¹⁶², no início na década de 1980, ainda durante o regime ditatorial, chegou a analisar os discursos sobre a então chamada “*3ª República*” em livros didáticos de História do Brasil da década de 1970. A autora se fixou em como se explicava a tomada de poder sem eleições a partir de 1964, relatando o fim de um mandato e o início de outro, e pôde observar que, nesses livros, predominava uma estratégia sintática para a atribuição dos agentes dos acontecimentos: colocava-se a data, o verbo na passiva ou na forma impessoal e, com isso, a posse do presidente aparecia diluída: “*No dia tal do ano tal do ano tal foi publicado o ato tal que determinava tal coisa. O presidente eleito foi tal*”¹⁶³. Em outros casos, é o adjunto adverbial que oculta o agente. Segundo Orlandi, com isso é possível

¹⁵⁹ Para aprofundar a discussão sobre essas reformas Cf. MARTINS, M. C. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, L. F. **O ensino de história e a ditadura militar**. Op. Cit.; MARTINS, M. C. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014.

¹⁶⁰ ROCHA, H. Ditadura Militar (1964-1985) nas narrativas didáticas brasileiras. Op. Cit.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 103.

¹⁶² ORLANDI, E. O discurso da história para a escola. In: ORLANDI, E. **A Linguagem e seu funcionamento**. As formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 51-71.

¹⁶³ *Ibid.*, p. 59.

observar que a *indeterminação* é a base da formação discursiva desses materiais. A partir de então, o que se mostra é a transitividade das relações de poder, representada linguisticamente por um certo *modo de dizer* e, por conseguinte, dos *efeitos de sentido*. Para a autora, junto com essa transitividade, expressava-se uma ocultação do autor, dos sujeitos envolvidos, que pode ser atribuída tanto à censura, como à autocensura e até mesmo à cumplicidade com o poder dominante, em um jogo ideológico de ocultação e legitimação.

Com o processo de redemocratização na década de 1980, as transformações da realidade brasileira e o entendimento da escola e do ensino como “lugares políticos” colocou novamente a história em discussão, com suas múltiplas funções e significados, entre eles o de disciplina escolar. Nesse contexto, temas e questões presentes em discussões mais amplas sobre a redemocratização foram incorporados pelos participantes dos debates no ensino de história, tais como a definição ampliada de cidadania como “tornar-se sujeito da própria história” e a preocupação com o “cotidiano do aluno”¹⁶⁴. No Estado de São Paulo, essas questões desencadearam um movimento de renovação do ensino de história, com reformas curriculares tanto no Ensino Superior quanto no Ensino Fundamental que se repercutiram em todo o país.

As discussões desencadeadas, seja quanto ao ofício do historiador ou quanto ao campo da produção historiográfica, a ameaça de extinção dos cursos de graduação em história, aliadas às transformações pelas quais passava o país, embasavam as reformas curriculares que perpassavam os Departamentos de História das principais universidades brasileiras, assim como as da Secretaria de Educação de São Paulo¹⁶⁵.

Nessas propostas, mesmo que revolucionárias, o ensino da história das ditaduras nunca chegou a se tornar centro de debate, seja sob o ponto de vista nacional ou regional. A dimensão política da história e do seu ensino estava posta, assim como a sua importância na determinação do agir dos indivíduos, priorizando a relação do ensino com o presente e o cotidiano dos estudantes. Mas, de alguma forma, discutir a história recente das ditaduras como conteúdo de ensino não se destacava como um meio possível de alcançar esses objetivos. Talvez ainda não fosse possível tocar no assunto, especialmente por conta das diferenças no modo como se deu a transição democrática no país, como já comentado, em que a ideia de anistia foi relacionada com esquecimento.

Contudo, iniciado o processo de redemocratização, algumas iniciativas se destacaram como a abordagem do livro didático “*História do Brasil, da Colônia à*

¹⁶⁴ CIAMPI, H.; CABRINI, C. Ensino de história: histórias e vivências. *Op. Cit.*

¹⁶⁵ *Ibid.*, p. 16.

República”, escrito por Elza Nadai e Joana Neves, que, em sua 14ª edição, de 1991, já realiza uma clara descrição dos crimes cometidos no período.

A repressão político-policial e militar assolou toda a comunidade brasileira ao longo do período ditatorial; contudo, houve nuances que configuram fases distintas, salientando-se a etapa compreendida entre 1969 (depois do AI- 5) e 1975, que pode ser considerada o auge da repressão de natureza mais violenta. A repressão apresentou, também, nuances quanto às formas, usando desde as sutilezas da propaganda e da adoção de slogans até tortura e assassinatos, passando por expurgos, cassações, privação de direitos profissionais, prisões, censura, etc.¹⁶⁶.

De acordo com Gonzalo de Amézola e Luis Fernando Cerri, essa abordagem começou como uma disputa político-lexical para definir o “31 de março” como um *golpe*, e não como uma *revolução*. Igualmente, ao definir o regime como uma *ditadura* se expressava um posicionamento político de oposição a ele. Todavia, para os autores, a demora em incorporar a temática no ensino parece revelar mais uma dependência da historiografia do que a conquista narrativa contra o silêncio.

La presencia de esta terminología en los libros y programas de los años 80 demuestra la posición hegemónica de los opositores a la dictadura. Si consideramos que la enseñanza, aunque dotada de alguna autonomía en relación a la historiografía, depende en gran medida de sus logros para el proceso de didactización de los contenidos, y que ese proceso tiene una lógica y un ritmo propios, se comprende que los abordajes más sistemáticos de temas como las izquierdas en Brasil, revolución y reforma agraria terminen llegando a los libros didácticos solamente en comienzos de los años noventa. Es lo que ocurrió en la obra didáctica citada de Nadai y Neves, que destaca que estos temas pasaban a integrar las páginas del libro solamente después de la 14ª. edición, de 1991, en la cual se verifica, por ejemplo, una tabla detallada de organizaciones y acciones de lucha armada de izquierda. Mencionar las prisiones e torturas aparece más como iniciativa de exactitud histórica que como conquista narrativa contra el silencio¹⁶⁷.

Cabe considerar que mesmo que a temática não figurasse entre os documentos curriculares durante ou imediatamente depois do regime ditatorial, isso não significa que ela não fosse abordada ou discutida nos espaços educativos. Em muitos casos, as resistências à censura *vinham de dentro*, por iniciativa dos próprios professores que primavam pela reflexão sobre os acontecimentos políticos do presente em suas aulas, mesmo que as condições não fossem favoráveis para isso¹⁶⁸.

¹⁶⁶ NADAI, E.; NEVES, J. *apud* AMÉZOLA, G.; CERRI, L. F. La historia del tiempo presente en las escuelas de Argentina y Brasil. *Op. Cit.*, p. 12.

¹⁶⁷ AMÉZOLA, G.; CERRI, L. F. La historia del tiempo presente en las escuelas de Argentina y Brasil. *Op. Cit.*, p. 12.

¹⁶⁸ A este respeito, gostaria de me reportar às conversas que tive com a Professora Ernesta Zamboni, orientadora deste trabalho, sobre suas experiências de ensino nos Ginásios Vocacionais de São Paulo na década de 1960, nas quais ela relatou a maneira como muitos professores usavam a disciplina de Estudos Sociais discutir os

Na década de 1990, a promulgação da nova “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB), em 1996, e dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” para o Ensino Fundamental (PCN), em 1997 e 1998, devolveram a autonomia das disciplinas de História e Geografia e a história das ditaduras passou a integrar as diretrizes curriculares nacionais¹⁶⁹. Mas, ao contrário da Argentina, essa inclusão não foi acompanhada de grandes pressões sociais. No Brasil, os mesmos documentos seguem em vigência na atualidade, com algumas modificações para ajustá-los às novas prerrogativas nacionais e internacionais, sem modificar o seu teor.

Nos PCN do Ensino Fundamental, a história das ditaduras aparece em uma perspectiva latino-americana nas propostas para o quarto ciclo¹⁷⁰, no eixo temático “*História das representações e das relações de poder*”:

Processos de constituição dos Estados Nacionais na América, confrontos, lutas, guerras e revoluções:

* administração das colônias espanholas, subjugação das etnias e das culturas nativas, esfacelamento do império espanhol na América, constituição dos Estados Nacionais independentes, **ditaduras na América Latina**, organizações internacionais latino-americanas, Mercosul e outros exemplos de integração política e econômica. [...]

Guerra do Paraguai (do ponto de vista do Paraguai), Guerra do Chaco, Guerra do Acre, Revolução Mexicana, Revolução Cubana, socialismo e **golpe militar no Chile, militarismo na América Latina**, Guerra de El Salvador, Guerra da Nicarágua, processo de democratização latino-americano¹⁷¹.

O contexto específico da história nacional aparece no subitem “*Cidadania e cultura no mundo contemporâneo*”:

. Problemáticas pertinentes à questão da cidadania na História:

[...] Constituições e as mudanças nos direitos e deveres dos cidadãos, as ditaduras e a supressão de direitos políticos e civis (Estado Novo e **governo militar após 1964**),

acontecimentos políticos do presente, já que a burocracia da censura dificultava o controle total das práticas escolares.

¹⁶⁹ Um pouco antes, em 1993, a extinção das disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) permitiram que elas fossem substituídas por disciplinas da área das Ciências Humanas e Sociais e abriram espaço para uma experiência inovadora e singular no país: O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina passou a utilizar este espaço para o ensino de conteúdos diretamente relacionados à história da América Latina, entre eles as Ditaduras de Segurança Nacional. Em 2003 a disciplina se consolidou no currículo obrigatório da escola com o nome de “*Estudos Latino-americanos*”. Para mais informações sobre esta experiência confira CONCEIÇÃO, J. P. **Ensino de História e consciência histórica latino-americana no Colégio de Aplicação da UFSC**. 2010. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

¹⁷⁰ Os PCN para o Ensino Fundamental estão organizados em quatro ciclos, sendo que cada ciclo corresponde a dois anos de escolaridade. O quarto ciclo corresponderia ao período compreendido da 7ª a 8ª série, hoje 8º ao 9º ano.

¹⁷¹ BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História** (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental). Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 70. Grifo nosso.

experiência liberal democrática de 1945-1964, o conceito de cidadania hoje no Brasil e a percepção da condição de cidadão pela população brasileira, as desigualdades econômicas e sociais e as aspirações de direitos pela população brasileira hoje¹⁷².

De acordo com o documento, o objetivo é “*sensibilizar os alunos para os estudos do passado e suas relações com questões atuais*”¹⁷³.

Nas diretrizes curriculares para o Ensino Médio – DCNEM (1998) / PCNEM (2000) / PCN + (2002) / DCNEM (2012) – a discussão fica em torno do desenvolvimento de “competências” e de “conceitos estruturadores” e em nenhum momento se faz qualquer referência ao estudo da história das ditaduras, nem mesmo na definição de temas e subtemas para o ensino de história propostos pelo PCN+.

As propostas são inovadoras, mas nem os PCNs, nem a abordagem da história por eixos temáticos ou o ensino por competências chegaram a ser de fato *apropriados* pelos professores de história do país¹⁷⁴. Além disso, o excesso de conteúdos propostos e o apego aos conteúdos mais tradicionais tornam difícil a opção dos professores por temáticas mais “recentes”. Ainda assim, muitas das orientações do documento se fazem presente na formulação de materiais didáticos e instrumentos de avaliação educativa de abrangência nacional, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Nos livros didáticos, as Ditaduras de Segurança Nacional, seja em suas perspectivas nacionais e/ou regionais, costumam aparecer em três momentos específicos: no 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, que são exatamente os anos de “conclusão”, devido à abordagem cronológica adotada na maioria dos programas de ensino do país. No 3º ano, às vezes, a abordagem é um pouco maior, porque existe a pressão do vestibular e as ditaduras, já há alguns anos, se tornou tema recorrente dos vestibulares e do ENEM. Com isso, passa a existir uma pressão imediata no Ensino Médio, que é utilitária. A terminologia frequentemente utilizada é “*regime militar pós-64*”, que não caracteriza nem se posiciona criticamente em relação ao período, e também não discute a participação dos civis no processo, assim como “ditadura militar” / “golpe militar”, e não “civil-militar”.

¹⁷² *Ibid.*, p. 72.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 68.

¹⁷⁴ Cf. SCALZER, J. **Ensino de história e parâmetros curriculares nacionais: do proposto ao efetivado: apropriações e táticas dos professores na elaboração da história ensinada.** Dissertação (Mestrado em Educação). 2007. 213f. Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.; MAGALHAES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Revista Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 49-64, Jun. 2006.

De acordo com Rocha¹⁷⁵, na narrativa predominante dos livros destinados ao Ensino Fundamental existe uma sequência que se inicia nos antecedentes do *golpe* com a crise do governo João Goulart, que teria *provocado* o golpe de Estado; se desenvolve com os diferentes momentos do período ditatorial, destacando-se os generais do período suas realizações, especialmente no que se refere aos atos institucionais que contribuíram para a manutenção do regime de exceção; e termina com a posse de Tancredo Neves, em 1985, eleito de forma indireta depois do movimento popular das “Diretas Já”. Segundo a autora, algumas coleções se valem de uma categorização criada na produção historiográfica nacional e baseada na ciência política, que relaciona os militares e, por conseguinte, os presidentes, a duas tendências dentro do pensamento militar da época: a linha moderada, mais intelectualizada; e a linha dura, que seria a principal responsável pela face violenta da ditadura. Outras subdividem o período em seu momento inicial, os “*Anos de Chumbo*” e do “*Milagre Econômico*”, e a “*Abertura democrática*”, que algumas vezes é deslocada para o capítulo relativo à redemocratização ou “*Nova República*”. Mas, de acordo com a autora, a citação excessiva de nomes de pessoas e instituições que não fazem parte do cotidiano ou vocabulário dos jovens, sem a devida contextualização, pode dificultar a construção de sentidos sobre o período.

Parece estar claro para seus autores quem era quem e suas relações com grupos ou correntes. Para os remanescentes do período, existe alguma clareza sobre quem foi Carlos Lacerda ou Leonel Brizola, sobre o papel do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) ou do Partido Comunista Brasileiro (PCB) no jogo político e na história brasileira. Mas, para estudantes da faixa etária de 14 anos, nascidos em torno do ano 2000, muitas vezes esse movimento aparentemente aleatório entre sujeitos individuais, coletivos e correntes ideológicas que participaram daquela crise, em polos iguais ou opostos, mostra-se um possível obstáculo para a compreensão dessa história¹⁷⁶.

Sobre as narrativas que enfatizam os antecedentes de golpe, que poderiam dar a dimensão de suas condições de possibilidade, Rocha comenta:

A situação que antecede o golpe de Estado que inicia a ditadura é de crise generalizada. E é a essa crise que as narrativas atribuem o desencadeamento do golpe de Estado. A forma de apresentar esse fator desencadeador é que difere um pouco entre as coleções, especialmente no que se refere ao tratamento discursivo conferido às forças sociais que agiram naquele momento. Essa forma diversa também constitui potenciais de sentidos diversos na construção do enredo. As narrativas constroem um percurso em que Jango é empossado após a renúncia de Jânio Quadros em um quadro de crise institucional. Mencionam que o presidente estava entre forças antagônicas – algumas vezes denominadas claramente e outras

¹⁷⁵ ROCHA, H. Ditadura Militar nas narrativas didáticas brasileiras. *Op. Cit.*, p. 104-110.

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 108.

não – e que, sem ajuda do parlamento, buscou o apoio popular diretamente através da aproximação com as camadas populares, em ações como o muitas vezes citado comício da Central do Brasil, semanas antes do Golpe. Arrolam algumas das ações do governante que vieram a aprofundar a crise em suas dimensões política e econômica. Algumas mencionam reações de grupos sociais que vieram em apoio, ou contra as ações de Jango. Em algumas outras são mencionados nomes dos sujeitos individuais que atuaram mais fortemente no desenrolar dos acontecimentos ¹⁷⁷.

Segundo a autora, essas narrativas se desenvolvem em apenas um capítulo ou em capítulos separados que encadeiam o seu desenvolvimento, enfatizando uma abordagem especialmente política e aglutinadora da história: período democrático que antecede a ditadura, ditadura e redemocratização.

Rocha destaca que as narrativas presentes na maior parte dos livros apresentam uma associação mais ou menos direta dos setores mais conservadores ou de direita da sociedade a um grupo de políticos ou de partidos, à Igreja Católica, ao grande empresariado, aos militares e às camadas médias da sociedade. Entretanto, nessas narrativas, o golpe aparece agenciado, principalmente pelas forças armadas brasileiras. Poucas coleções mencionam, explicitamente, a participação da sociedade civil durante a ditadura, atribuindo a determinados representantes da elite uma aliança com os militares para o golpe e as resistências à produção cultural.

Ao referir-se à face mais sombria da ditadura, sintetizada na denominação «Anos de Chumbo», as coleções silenciam sobre o possível consentimento social às ações atribuídas à linha dura dos militares: prisões, torturas, assassinatos, desaparecimentos inexplicados. A denominação «porões da ditadura», utilizada por vezes, distancia tais atos da vida cotidiana e da responsabilidade social pela sua ocorrência.

Uma das narrativas justifica que «as ações dos militares dentro desses órgãos eram totalmente omitidas da população, que, em razão da censura, se mantinha desinformada das atrocidades cometidas pelo regime»¹⁷⁸.

Os setores de vanguarda, ou de esquerda, por sua vez, são apresentados em algumas coleções como os “*preocupados com a melhoria das condições de vida dos segmentos populares*”, como políticos, estudantes, intelectuais, líderes sindicais e de trabalhadores rurais. O desfecho da ditadura transcorre com o gradual fortalecimento da sociedade civil como protagonista do movimento das “*Diretas já*”, o que evidencia a descontinuidade na apresentação dos personagens.

A perspectiva latino-americana e o entendimento de que essa não é uma história só nacional, mas que atravessa a diversos países da região por meio da difusão da Doutrina de

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 106-107.

¹⁷⁸ *Ibid.*, p. 112.

Segurança Nacional, aparece com mais frequência apenas nos livros destinados ao Ensino Médio, que em alguns casos ganha subcapítulos ou subtemas que tratam das ditaduras chilena e argentina, como se verá no próximo capítulo.

Tânia Côrtes Miranda, que investigou os discursos e as práticas de professores no ensino da temática em Salvador, na Bahia, no início dos anos 2000, aponta que, independente das normativas oficiais e dos livros didáticos, o discurso predominante nas salas de aula do país seguem repetindo que:

“A história recente é muito complexa para jovens tão imaturos”.
“É assunto demais para o aluno estudar”.
“O passado é mais importante. O presente ele aprende depois”.
“Não está no livro didático adotado”.
“NÃO DÁ TEMPO”¹⁷⁹.

Lilian Costa Castex, que investigou a temática nas narrativas de estudantes de escolas de Curitiba, no Paraná, também no início deste século, aponta que, entre os conhecimentos prévios sobre o período, prevalecem afirmações como:

“Não tinham liberdade de expressão, mulheres não votavam, o voto era censitário”.
“Sei que os militares queriam independência, liberdade, em seu país”.
“Acho que era quando as pessoas se reuniam para conseguir seus direitos”.
“Momentos em que quem comandava eram os militares, causou também muita revolta entre a população”.
“Quando o Exército toma conta do governo”.
“Não sei”.
“Nunca ouvi falar”¹⁸⁰.

Depois das aulas sobre a temática, as respostas mudam para:

“Foi um período em que generais eram escolhidos como presidentes pelas forças armadas, foi um período em que não teve liberdade, nem democracia, pois quem era contra isso era perseguido, exilado, torturado e muitas vezes morto”.
“As pessoas não podiam fazer críticas e se expressar contra o governo”.
“Muitas pessoas morreram nesse período, pois houve conflitos entre os militares, para disputar quem iria ser o presidente naquela época. Nesse período da Ditadura Militar do Brasil houve três ou quatro presidentes”.
“Foi um período de muitos conflitos porque os militares mandavam em tudo e o povo não podia dar sua opinião sobre o que estava acontecendo”.
“Houve vários presidentes durante esse período, revoltas do povo, muitas pessoas mortas”.
“Os jovens se rebelaram contra os policiais”¹⁸¹.

¹⁷⁹ MIRANDA, T. C. A. No labirinto das concepções e das práticas do ensino da história recente. *Op. Cit.*, p. 37.

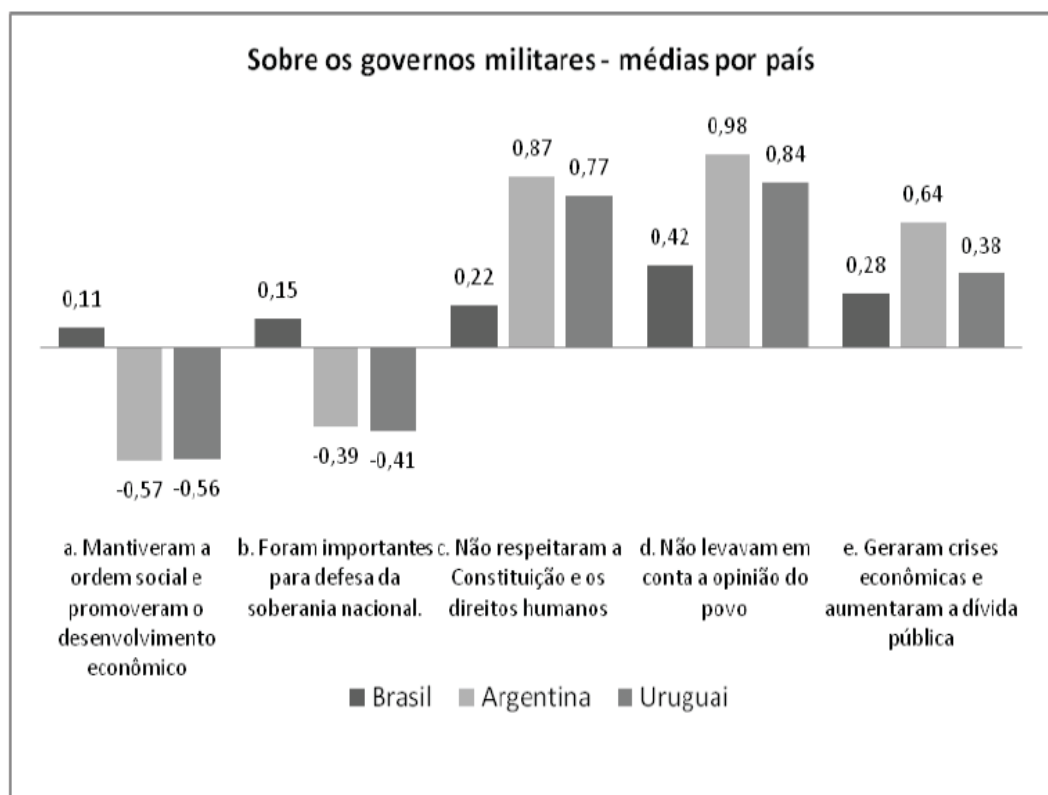
¹⁸⁰ CASTEX, L. C. O conceito substantivo ditadura militar brasileira. *Op. Cit.*, p. 107-121

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 123-140.

Esses exemplos, além demarcarem o papel do ensino de história no conhecimento do período, também evidenciam a presença das narrativas dos livros didáticos na produção desse conhecimento, como já apontava Rocha. Os discursos sobre a repressão, a tortura e a falta de liberdade aparecem de modo marcante nas narrativas depois das aulas, assim como o papel dos generais e o número de presidentes. Outro fator que chama a atenção é o papel da sociedade civil no período, que varia entre vítima e engajada contra o regime, especialmente os jovens.

Luis Fernando Cerri e Geni Rosa Duarte¹⁸² que investigaram a posição de jovens brasileiros, argentinos e uruguaios frente ao passado recente no âmbito do Projeto “*Jovens e a História no MERCOSUL*” afirmam a recorrência, entre os brasileiros, de que a ditadura teve aspectos negativos e positivos. Nisso, se diferenciam dos jovens argentinos e uruguaios, que são mais incisivos na rejeição às ditaduras e suas heranças. Para os autores, essa flexibilização nas críticas ao período ditatorial no Brasil apresenta um risco subliminar e reforça a importância do trabalho educativo com as próximas gerações.

Figura 1. Pesquisa “Jovens diante da História”, 2009.



Fonte: DUARTE, G. R.; CERRI, L. F. Politização e consciência histórica em jovens brasileiros, argentinos e uruguaios. *Revista Diálogos* (Online), Maringá, v. 16, dez.. 2012, p. 248.

¹⁸² Cf. DUARTE, G. R.; CERRI, L. F. Politização e consciência histórica em jovens brasileiros, argentinos e uruguaios. *Op. Cit.*

Na última década, aumentou, significativamente, a produção acadêmica sobre aspectos variados da ditadura civil-militar no Brasil, mas como aponta Alessandra Carvalho¹⁸³, é preciso criar meios para que esses novos aportes possam ser divulgados e discutidos entre os professores da educação básica, cujo ritmo de trabalho impede a leitura frequente de livros, teses e dissertações.

À diferença da Argentina, no Brasil não se institucionalizou nenhuma efeméride relacionada ao período ditatorial, ainda que as chamadas “datas redondas” – os 30, 40 e 50 anos do golpe – tenham sido lembrados em diversas instituições de ensino. Os lugares de memória sobre o período também não foram demarcados por políticas públicas, senão por iniciativas pontuais daqueles que insistem em impedir que eles caiam no esquecimento¹⁸⁴. Em Fortaleza, o coletivo “Aparecidos Políticos”¹⁸⁵ realiza intervenções urbanas e mapeou os lugares que homenageiam ditadores, torturadores e apoiadores da ditadura. Em Recife, o livro “Recife Lugar de Memória”¹⁸⁶ apresenta rotas temáticas que revisitam locais da cidade em diferentes períodos históricos, entre eles o da ditadura. Em Porto Alegre, as marcas do autoritarismo e da luta pela democracia estão em um panfleto online¹⁸⁷ que localiza 40 lugares que funcionaram como centros de detenção e tortura ou se tornaram símbolos da resistência da cidade.

A exceção é o Memorial da Resistência de São Paulo, um museu público que ocupa o edifício que abrigou a sede do antigo DEOPS. O Memorial é uma iniciativa do Fórum Permanente de ex-Presos e Perseguidos Políticos do Estado de São Paulo e do Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria da Cultura que, desde 2009, consolidou o espaço como uma instituição dedicada à preservação das memórias da resistência e da repressão políticas do Brasil. Além de programa museológico, da realização de exposições temáticas e da conservação da documentação sobre o período, o Memorial também desenvolve ações educativas por meio da oferta de cursos e palestras a educadores e da produção de materiais didáticos de apoio ao professor. Desde o seu início, o Memorial também passou a “inventariar” os lugares públicos e privados de memória da resistência e da repressão políticas do estado por meio do “Programa Lugares da Memória”, mas essa iniciativa ainda não deu resultados aparentes.

¹⁸³ CARVALHO, A. Discutindo a ditadura militar em sala de aula. *Op. Cit.*

¹⁸⁴ Cf: <<http://www.cartografiasdaditadura.org.br/outras-memorias/>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

¹⁸⁵ Cf: <<http://www.aparecidospoliticos.com.br/>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

¹⁸⁶ Cf. SANTOS-FILHO, P.; QUEIROZ, M. O.; ROCHA, S. **Recife Lugar de Memória**. Recife: Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Cidadã, Prefeitura do Recife; Ministério da Justiça. AERPA Editora, 2012.

¹⁸⁷ Cf: <<http://issuu.com/kopittke/docs/boletimissu>>. Acesso em: 05 abr. 2015.

2.3 Entre Dever de Memória e Ensino de História

Samanta Quadrat¹⁸⁸, ao analisar de modo comparado as estratégias que Brasil, Argentina, Chile e Uruguai encontraram para lidar com a ditadura nas políticas públicas para o ensino de história afirma que elas refletem como as sociedades democráticas escolheram *lembrar* o regime autoritário. Enquanto na Argentina o processo de redemocratização demandava o enfrentamento do passado ditatorial para a construção de novos cidadãos comprometidos com a valorização dos direitos humanos, no Brasil as demandas da educação estavam mais voltadas para a democratização do próprio ambiente escolar. Nesse processo, pesou a forma como se deram as transições para regimes democráticos. Além disso, a ideia de anistia como esquecimento no Brasil contribuiu para a consolidação de práticas educativas que reprimem, menosprezam ou silenciam sobre o período.

Na Argentina, por outro lado, a experiência do terrorismo de Estado levou a sociedade a um limite extremo. Nas práticas educativas, no âmbito escolar e também fora dele, as reflexões realizadas formularam as bases para uma chamada “*pedagogía de la memoria*”¹⁸⁹, que reflete sobre as formas de transmitir às novas gerações um passado que elas não vivenciaram, mas que deixou marcas na sociedade em que vivem. A partir daí, o “*deber de memoria*” foi tomado como o eixo norteador do ensino, mas muitos acreditam que isso tenha contribuído para condicionar uma leitura moral e dualista do passado, que divide os sujeitos históricos em “bons” e “maus”. Nessa perspectiva, a realização de condenações automáticas e do rechaço moral, sem a devida reflexão sobre o ocorrido, poderia culminar com a cristalização de uma memória apolítica, que não contribui para construção do pensamento histórico, nem à construção de uma cidadania crítica e reflexiva¹⁹⁰.

Assim como a História do Tempo Presente, o *dever de memória* e a *pedagogia da memória* também nascem da experiência traumática do Holocausto, porque este, assim como os demais genocídios do século XX, foram pensados como projetos de esquecimento: não deveria sobrar nenhum vestígio físico dos crimes cometidos. E é dever dos vivos impedir que se caia no esquecimento. Mas como “lembrar” aqueles fatos que não foram diretamente experimentados, como “lembrar” o que não se viveu?¹⁹¹ Para Beatriz Sarlo, as aspas

¹⁸⁸ QUADRAT, S. V. Páginas da História. O ensino das ditaduras do Cone Sul. *Op. Cit.*

¹⁸⁹ Também surgida a partir das discussões sobre a construção de memória sobre o holocausto, propõe utilizar a memória, particularmente de acontecimentos traumáticos, para o ensino e a promoção da paz e dos direitos humanos. Cf. DUSSEL, I. Enseñar lo in-enseñable. Reflexiones a propósito del Museo del Holocausto de Estados Unidos. **Cuadernos de Pedagogía**, Rosario, n. 6, 2001.

¹⁹⁰ CARNOVALE, V.; LARRAMENDY, A. Enseñar la historia reciente en la escuela. *Op. Cit.*, p.242.

¹⁹¹ YOUNG, J. *apud* SARLO, B. Tempo passado. *Op. Cit.*, p. 90.

demarcam o deslocamento entre lembrar o vivido e lembrar as representações alheias, que podem compor o nosso acervo memorialístico a partir de um investimento familiar, político e também escolar. Marianne Hirsch chama de “pós-memória” esse tipo de “lembrança”, diferenciando-a da história e da memória pública para salientar suas dimensões afetivas, moral e identitária¹⁹². Mas desconsiderar a dimensões afetivas, identitárias e morais da história não seria destituir-lhe todo o seu potencial na construção de sentido? Como aponta Sarlo, a construção de um passado por meio de relatos e representações que lhe foram contemporâneos é uma modalidade da história, e não uma estratégia original da memória.

O historiador percorre os jornais, assim como o filho de um seqüestrado pela ditadura examina fotografias. O que os distingue não é o caráter ‘pós’ da atividade que realizam, mas o envolvimento subjetivo nos fatos representados¹⁹³.

A memória sempre foi um elemento chave da educação formal e informal de novas gerações e na delimitação de horizontes de futuro, mas, colocada em oposição à História, parece apresentar *ameaças e perigos* aos estudos históricos e ao ensino de história, de modo particular. Para Mirian Kriger¹⁹⁴, a origem da controvérsia pode ser localizada na construção do conceito de “memória coletiva” por Maurice Halbwachs, na década de 1920, considerando que a memória estaria ligada ao mundo tradicional pré-moderno e a história ao mundo moderno e secular. Na década de 1980, Pierre Nora sustentou que ainda que fossem radicalmente diferentes suas relações são estreitas, pois a memória *nasce* da história, e no início deste século Paul Ricoeur propôs uma reconciliação entre a história *objetiva* e a memória *subjetiva*. Para Jörn Rüsen, a história é uma forma elaborada de memória, que vai além dos limites de uma vida individual. “*Ela trama as peças do passado rememorado em uma unidade temporal aberta para o futuro, oferecendo às pessoas uma interpretação da mudança temporal*”¹⁹⁵.

Na abordagem da história recente, a carga traumática do passado, as disputas por sua apropriação e ressignificação por distintos atores políticos, os seus “usos públicos” e o seu caráter controverso para a historiografia e para as políticas educativas tornam ainda mais tênues e complexas as relações entre história e memória. Em muitos casos, parecem colocar em oposição historiografia e projetos sociais, como se ambos não pudessem caminhar de mãos dadas. Mas tanto a densidade histórica como o dissenso político formam parte das

¹⁹² HIRSCH, M. *apud* SARLO, B. Tempo passado. *Op. Cit.*, p. 91.

¹⁹³ SARLO, B. Tempo passado. *Op. Cit.*, p. 94.

¹⁹⁴ KRIGER, M. La enseñanza de la historia reciente como herramienta. *Op. Cit.*, p. 33.

¹⁹⁵ RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado. *Op. Cit.*, p. 164.

representações do passado em conflito que, ao adentrarem os muros da escola, são atravessadas duplamente: pela objetividade do ensino e pelo dever de memória¹⁹⁶. No ensino de história não é diferente: a construção de identidades com o passado só se concretiza quando mediada pelo exercício de comover-se, de sentir-se afetado de algum modo. E nesse processo o uso de relatos e testemunhos, como o “*Nunca Más*”, cumprem um papel essencial. Entretanto, a construção de pertencimentos com esse passado, sem a devida reflexão crítica sobre os acontecimentos e suas condições de possibilidade, limita sua função de orientação temporal no presente. Como aponta Sarlo, “*é mais importante entender do que lembrar, embora para entender também seja preciso lembrar*”¹⁹⁷.

Tzvetan Todorov, referindo-se ao caso europeu, aponta que a supervalorização da memória e o consumo cada vez maior e mais rápido de informação incitativa, na verdade, o esquecimento, com menor brutalidade, mas com mais eficácia: “*sacralizar la memoria es otro modo de hacerla estéril*”¹⁹⁸. Para o autor, a memória não se opõe ao esquecimento e sua validade depende do uso que se pode fazer dela no presente. A partir daí, é preciso distinguir a recuperação do passado de seu uso. O problema está nas organizações que se autoinstituem o direito de controlar o que deve ser conservado e o que deve ser esquecido.

Para que a memória não se limite a reproduzir o passado e lhe conceda um novo futuro, ela deve passar por uma transformação que evidencie suas relações com o presente e o legado para as gerações futuras. Essa transformação que dá *sentido* ao passado é o que se chama de *consciência histórica*. A partir daí, as conexões se deslocam da interface entre memória e história para a interrelação entre memória e expectativa – “*entre o passado conhecido e o futuro desejado*”¹⁹⁹ – e a memória se converte em princípio de ação das práticas cotidianas para construir novos horizontes de interpretação frente às demandas contemporâneas.

¹⁹⁶ KRIGER, M. La enseñanza de la historia reciente como herramienta. *Op. Cit.*, p. 39

¹⁹⁷ *Ibid.*, p. 22.

¹⁹⁸ TODOROV, T. Los abusos de la memoria. *Op. Cit.*, p. 33.

¹⁹⁹ RÛSEN, J. Cultura faz sentido. *Op. Cit.*, p. 47.

SEGUNDA PARTE

**DIMENSÕES DA FORMAÇÃO HISTÓRICA
EM SÃO PAULO E BUENOS AIRES**

A pergunta sobre o peso do passado na orientação do presente traz consigo o questionamento sobre os modos como se *representa* esse passado ou como ele se faz presente. O que se lembra? Como se lembra? Quais recursos se utilizam? Não se trata efetivamente do que se passou, mas das ideias que se constroem sobre o que aconteceu, conferindo-lhe significações, “algo” que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido. São, portanto, *representações*, no sentido estrito do termo, porque permitem evocar ideias sempre inapreensíveis em sua globalidade²⁰⁰.

Na Psicologia Social, as representações constituem o fundamento do sentimento de identidade, pois são o arcabouço a partir do qual orientamos a interpretação do mundo a nossa volta e as nossas próprias experiências. Para Serge Moscovici²⁰¹, essas *representações* são *sociais*, pois estão relacionadas ao processo pelo qual o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social, com uma dupla função: primeiro, estabelecer uma ordem que possibilitará a orientação no mundo material e social e, em segundo lugar, possibilitar que a comunicação seja possível, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos da interpretação do mundo e da história individual e social de cada um.

As representações se tornam tangíveis para um grupo na medida em que seus membros acreditam em sua existência e partilham suas significações. Nas palavras de Denise Jodelet, partilhar uma ideia é também afirmar um vínculo social e uma identidade²⁰², ou seja, o modo como as sociedades relatam sua história, os sentidos que lhe conferem e as imagens que partilham constituem uma parte essencial de sua realidade e servem como principal meio para estabelecer as associações com as quais nos ligamos uns aos outros. Jodelet destaca ainda o caráter prático das representações, orientadas para a ação e para a gestão da relação com o mundo, de modo a interpretá-lo, posicionar-se frente a ele e tomar decisões²⁰³.

Em São Paulo e Buenos Aires, duas das maiores cidades latino-americanas que foram diretamente afetadas pelas Ditaduras de Segurança Nacional, as diferenças no modo de representar esse passado interferem diretamente nas relações que se estabelece com ele. Em ambas as cidades, o *peso* desse passado depende da forma como ele é assumido pelos processos de formação histórica, entre eles a escolarização e o ensino de história, revelando a relação intrínseca entre formação histórica e consciência histórica.

²⁰⁰ Independentemente da abordagem, o conceito de representação é essencialmente evocativo e remete à ação de tornar presente alguma coisa ausente ou à substituição de um objeto.

²⁰¹ MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

²⁰² JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 34.

²⁰³ *Ibid.*, p. 17 e 36.

Para entender como esse passado chega aos jovens, suas representações, o seu peso e as atitudes que ele mobiliza, nesta tese foram consideradas duas dimensões de sua formação histórica: a *dimensão curricular*, enquanto política pública para o ensino, composta pelas diretrizes curriculares, leis educacionais e materiais didáticos; e a *dimensão narrativa*, relacionada à consciência histórica e aos usos da história na tomada de decisões.

Como não seria possível recuperar a totalidade do processo de formação histórica dos jovens que participaram da pesquisa para relacioná-la com a sua produção narrativa, buscou-se nos documentos que orientam o seu ensino indícios dos conteúdos e das abordagens utilizadas ao longo de sua formação, com especial atenção ao modo como se representa a história das ditaduras civil-militares na América Latina. Nesse aspecto, cabe destacar que, do mesmo modo como cada cidade se relaciona de maneira distinta com seu passado e suas histórias, as políticas públicas para o ensino da história recente também seguem lineamentos diferentes em cada cidade. Por isso, ao abordar os currículos e as leis educacionais, também foi necessário contextualizá-los em suas dimensões políticas de construção e funcionamento.

Em seguida, foram estabelecidas relações entre as abordagens propostas e as narrativas produzidas pelos jovens para compreender em que medida o peso desse passado nas políticas públicas para o ensino de história interfere na construção de memórias e identidades que orientam a tomada de decisões no presente, como parte de uma *consciência histórica*.

CAPÍTULO III

A DIMENSÃO CURRICULAR

As transformações curriculares ocuparam um lugar de destaque nas reformas educacionais das últimas décadas, tanto no Brasil como na Argentina, no intuito de renovar e atualizar disciplinas e conteúdos de ensino com o fim das ditaduras. Em São Paulo e Buenos Aires, o ensino de história, em sua especificidade, foi palco de disputas, dissensos e controvérsias ao longo dessas reformas que, de algum modo, determinaram como se relacionar com o passado recente na construção da nova sociedade democrática. Não é intenção desta tese recuperar a trajetória dessas reformas, já discutidas amplamente por diversos autores²⁰⁴, mas destacar como a história das ditaduras aparece nos documentos produzidos, como conteúdo de ensino, para entender como esse passado é representado e assumido enquanto memória pública para a formação histórica dos jovens na atualidade.

Tendo em vista que os fatos não narram a si mesmos e que as representações sociais mobilizadas nesses documentos são sempre representação *de alguma coisa* (objeto) e *de alguém* (sujeito)²⁰⁵, revelando as características não só do objeto a que se referem, mas também dos sujeitos que as elaboram e nela se manifestam, nesta tese serão destacados os autores das propostas analisadas e o contexto político no qual eles estão inseridos.

²⁰⁴ Cf. BRASLAVSKY, C. **As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares na educação secundária latino-americana na década de 90**. 2. ed. Brasília: UNESCO, 2001.; GVIRTZ, S.; VIDAL, D.; BICCAS, M. As reformas educativas como objeto de pesquisa em História Comparada da Educação na Argentina e Brasil. *In*: VIDAL, D. G.; ASCOLANI, A. (Org.). **Reformas educativas no Brasil e na Argentina**: ensaios de História Comparada da Educação (1820-2000). São Paulo: Cortez, 2009.; KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.; NOSIGLIA, M. C. El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación nacional n° 26.206: continuidades y rupturas. **Revista Práxis Educativa**, Santa Rosa, n. 11, p. 116-138, mar. 2007.; VIDAL, D. G.; ASCOLANI, A. (Org.). **Reformas educativas no Brasil e na Argentina**: ensaios de história comparada da educação (1820-2000). São Paulo: Cortez, 2009.; MARTINS, M. C. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 39-60, 1998.; CORDEIRO, J. F. P. **A história no centro de debate: da crítica do ensino ao ensino crítico as propostas de renovação do ensino de história nas décadas de setenta e oitenta**. Dissertação (Mestrado em Educação). 1994. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1994; PALMA FILHO, J. C. **A reforma curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983-1987)**: uma avaliação crítica. Dissertação (Mestrado em História). 1989. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.; GIGANTE, M. Reformas Curriculares do Ensino de História no Estado de São Paulo: da Resistência à Ditadura ao Refluxo Conservador. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 5, n. 8, p. 34-41, 1997.

²⁰⁵ JODELET, D. Representações sociais. *Op. Cit.*, p. 27.

Ivor Goodson²⁰⁶ aponta que os currículos oficiais, enquanto prescrições, envolvem místicas importantes sobre o papel do Estado, da escolarização e da sociedade na aprendizagem “primária”, a partir da crença de que é possível definir, imparcialmente, os principais ingredientes do desenvolvimento do estudo e, então, ensinar os vários segmentos e sequências de uma forma sistemática. Mais especificamente, ele afirma que uma mística sustenta que a especialização e o controle são inerentes ao governo central, às burocracias educacionais e à comunidade universitária. Ainda que isso não seja comprovado na *escolarização como prática*, a utilização de currículos oficiais e políticas públicas para o ensino como fontes de pesquisa permite observar os processos de enquadramento de memórias, na interseção do político com o cultural, refletindo traços da sociedade que o produz, da cultura que circula ao seu entorno e da que regula suas práticas de uso. São, portanto, instrumentos privilegiados de comunicação da *história a ser ensinada* e de elaboração e divulgação de memórias e identidades na investigação da educação como estratégia política de difusão e consolidação de representações, à medida que muda, na sociedade, a função da história.

Para Gimeno Sacristán²⁰⁷, trata-se de uma *potencialidade simbólica* que o currículo assume, tão importante de ser investigada quanto a forma como se efetivam essas propostas, pois, além de prescrever conteúdos e metodologias de ensino, eles podem influenciar materiais didáticos, práticas de avaliação e as formas como o poder público define suas relações com as instituições escolares.

3.1 Em São Paulo

A cidade de São Paulo, capital do Estado de São Paulo, concentra a maior rede de ensino da América Latina, com mais de dois milhões de estudantes matriculados nos diferentes níveis e modalidades de ensino²⁰⁸.

As bases legais do sistema educativo da cidade estão estabelecidas na “Lei Orgânica do Município de São Paulo”, promulgada em 04 de abril de 1990, seguindo os

²⁰⁶ GOODSON, I. F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

²⁰⁷ SACRISTAN, G. *apud* MARTINS, M. C. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, L. F. (org.). O ensino de história e a ditadura militar. *Op. Cit.*, p. 43.

²⁰⁸ Dados do Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Censo Educacional de 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 11 fev. 2015.

princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988. A lei segue em vigor até o presente e estabelece a obrigação de se elaborar uma proposta educacional específica para a cidade, respeitando a legislação nacional.

Atualmente, a cidade de São Paulo conta com mais de 2.700 escolas públicas, distribuídas nas redes municipal, estadual e federal de ensino. O “Ensino Fundamental” está dividido em dois segmentos, variando-se a nomenclatura: “1º Ciclo” / “Fundamental I” / “Anos iniciais” – do 1º ao 5º ano e “2º Ciclo” / “Fundamental II” / “Anos finais” – do 6º ao 9º ano. Já o “Ensino Médio” é composto por uma base comum, com duração de três anos, podendo diferenciar-se nas modalidades “Regular”, “Jovens e Adultos” ou “Técnico-Profissional”²⁰⁹. De modo geral, a organização da estrutura de ensino na cidade obedece ao seguinte modelo:

Quadro 1. Nível de ensino, Estrutura e Idade na cidade de São Paulo

Nível		Estrutura	Idade
Educação Infantil		Creche	0 a 3
		Pré-Escola	4 a 5
Ensino Fundamental	1º Ciclo	1º ano	6
		2º ano	7
		3º ano	8
		4º ano	9
		5º ano	10
	2º Ciclo	6º ano	11
		7º ano	12
		8º ano	13
		9º ano	14
Ensino Médio		1º ano	15
		2º ano	16
		3º ano	17

Fonte: Autoria própria

²⁰⁹ Desde 2011 tem-se ampliado a oferta da modalidade “Técnico-Profissional” através de um programa de articulação do Ensino Médio regular com o Ensino Técnico em instituições conveniadas – o “Programa Vence”, antes conhecido “RETEC” (Rede Ensino Médio Técnico). Dessa forma, em grande parte das instituições públicas da cidade o Ensino Médio passou a ser oferecido junto com a formação técnica de maneira “concomitante” (o estudante cursa o Ensino Médio na rede estadual e o técnico em uma instituição conveniada) ou “integrada” (a formação básica e o ensino técnico são oferecidos em um único curso na mesma escola).

Nas instituições públicas de ensino da cidade, a “Educação Infantil” está a cargo, exclusivamente, da administração municipal, e o “Ensino Fundamental” e “Médio” das administrações municipal e estadual (estadual em maior número). Além disso, a cidade também conta com a presença de escolas públicas mantidas e administradas pelo poder federal e por universidades.

3.1.1 A Proposta Curricular de 1992

Com o fim do período ditatorial, no início dos anos de 1980, ocorreram, em todo o estado de São Paulo, uma série de manifestações, reivindicando ao poder público a reformulação dos guias curriculares em vigor desde a década de 1970 que, dentre outras coisas, condensou as disciplinas de História e Geografia em “Estudos Sociais” e introduziu o ensino de “Educação Moral e Cívica” nas escolas. De acordo com Maria do Carmo Martins, o chamado “*Verdão*”, como era conhecido o guia produzido durante a ditadura no estado de São Paulo, servia de norteador para a elaboração dos planejamentos escolares, definindo os conteúdos que deveriam ser trabalhados em cada matéria e orientando a produção de materiais didáticos para o seu ensino, deixando pouco espaço para a autonomia do professor e para a construção de metodologias renovadas de ensino²¹⁰. Por isso, discutir sua reformulação significava, também, repensar o papel da escola em uma nova sociedade, agora democrática.

Mais do que reorganizar a lista dos conteúdos a serem desenvolvidos por professores no seu dia-a-dia de trabalho, pretendia-se então, com a reorganização dos currículos, a construção de uma nova escola, assentada em um novo projeto político educacional²¹¹.

Em São Paulo, essas discussões vieram à tona no momento em que os primeiros governadores eleitos pelo voto direto ocuparam os postos daqueles que anteriormente foram escolhidos indiretamente pelo regime ditatorial. Um dos primeiros atos do governador eleito, André Franco Montoro (1983-1987/PMDB), foi proibir a atuação de profissionais sem licenciatura plena, nesse caso, de História, relegando às chamadas licenciaturas curtas os casos de excepcionalidade. Em 1986, iniciaram-se as discussões para a reformulação das diretrizes curriculares do Estado e a construção de novas propostas para o ensino de história

²¹⁰ Publicados em 1975, esses Guias Curriculares do Estado de São Paulo propunham o desenvolvimento da aprendizagem a partir de círculos concêntricos na disciplina de Estudos Sociais. A parte relativa à História foi elaborada pelas professoras Elza Nadai e Joana Neves, egressas do Sistema de Ensino Vocacional de São Paulo, cujos princípios tentaram incorporar.

²¹¹ MARTINS, M. C. A CENP e a criação do currículo de História. *Op. Cit.*

foi envolvida por intensos debates e manifestações, tanto por parte dos professores da rede pública quanto das universidades, jornais e entidades representativas, que não chegavam a um consenso sobre qual história ensinar e como ensiná-la.

Depois de quase sete anos de intensas discussões e de mudanças no governo do Estado – passando por Orestes Quércia (1987-1991/PMDB) e Luiz Antônio Fleury Filho (1991-1995/PMDB), que também modificaram os assessores envolvidos no órgão regulatório do Estado responsável pela elaboração dessas novas propostas: a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) –, foi promulgada, em 1992, a nova “*Proposta curricular para o ensino de História – 1º Grau*” do Estado de São Paulo, de autoria das professoras Ernesta Zamboni (UNICAMP) e Kátia Abud (UNESP), com a colaboração de Luís Koshiba (UNESP) e Maria Helena Capelato (USP).

Mas como dito no capítulo anterior, nessas propostas, o ensino da história das ditaduras nunca chegou a se tornar centro de debate, seja sob o ponto de vista nacional ou regional. No eixo temático “*O construir da história: cidadania e participação*”, destinado às então 7ª e 8ª séries, a referência à história recente do país aparece de modo discreto, sem qualquer posicionamento político ou historiográfico em relação à ditadura:

Pode-se ainda priorizar os movimentos sociais e a reorganização da sociedade civil, no processo recente de redemocratização na América Latina, com a retomada dos movimentos pelos direitos da cidadania²¹².

Na definição de conteúdos e objetivos para o ensino em cada eixo temático, destacados ao final do documento, a periodização da história proposta vai até os movimentos culturais da década de 1960 e o estudo da chamada “indústria cultural”, sem destacar a discussão sobre os golpes de Estado e a implementação de ditaduras na América Latina.

6.4 7ª e 8ª séries

Eixo Temático – O construir da história: cidadania e participação

6.4.1 Objetivo

Orientar o aluno a atribuir significado à sociedade civil, analisando os processos de conquistas dos direitos do cidadão e as manifestações culturais contemporâneas em uma perspectiva de se situar como sujeito de seu tempo.

6.4.2 Conteúdo – 7ª série

– A questão da cidadania na sociedade brasileira e a dinâmica dessa construção em diferentes momentos históricos:

- na Grécia;
- no período da Revolução Francesa;

²¹² SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o Ensino de História: 1º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1992, p. 40.

- na constituição do Nacionalismo em Estados Europeus
- nas lutas dos trabalhadores no processo de industrialização

6.4.3 Conteúdo – 8ª série

– A questão da cidadania no processo de expansão do capitalismo frente:

- às condições sócio-econômicas, políticas e culturais da população brasileira no período de transição do século XIX para o século XX;
- a nova ordem social e política existente no período entre guerras na Europa, América, Ásia e África;
- o período Pós-Guerra: Guerra Fria, movimentos de resistência presentes na América, África e Ásia;
- as manifestações culturais contemporâneas: movimentos culturais na década de 1960 e a indústria cultural²¹³.

Na época, a reflexão sobre a democracia e a cidadania no país, proposta no documento, não passava pelo estudo da história recente das ditaduras. Como já comentado, o silêncio em relação a este período da história pode estar relacionado tanto ao modo como foi pensada a transição política do país, em que a anistia “ampla e irrestrita” confundia-se com esquecimento, como ao entendimento de que não cabia à história se posicionar sobre questões do presente, especialmente no seu ensino. “*A história recente ainda não foi escrita, portanto não pode ser ensinada*”²¹⁴.

3.1.2 A Proposta Curricular de 2007/2012

No início deste século, com a chegada de José Serra (2007-2010/PSDB) ao governo do estado de São Paulo, a nova gestão assumiu o encargo de promover uma *reorganização* do ensino paulista, tendo em vista, na avaliação da Secretaria de Educação, os baixos índices de desempenho obtidos pelos estudantes da Rede Pública nos sistemas de avaliações nacionais e estaduais. Como estratégia de enfrentamento do problema, o Governo deu início a uma nova reforma educacional para a rede estadual, curricular e administrativa, que culminou, no início de 2008, com a implantação da nova “*Proposta Curricular do Estado de São Paulo*” para o Ensino Fundamental e Médio, atualizada em 2010 e 2012.

A cidade de São Paulo, em sua especificidade, também reformulou suas diretrizes curriculares municipais para a “Educação Infantil” e o “Ensino Fundamental”, durante a gestão José Serra (2005-2006/PSDB) como prefeito da cidade e terminou com Gilberto Kassab (2006-2009/DEN), que assumiu depois da renúncia de José Serra para concorrer às eleições para governador do estado, em 2006. Para o “Ensino Fundamental” da rede municipal, as orientações curriculares vigentes passaram a ser implantadas com a

²¹³ *Ibid.*, p. 44. Grifos dos autores.

²¹⁴ MIRANDA, T. C. A. No labirinto das concepções e das práticas do ensino da história. *Op. Cit.*, p. 37.

promulgação do documento intitulado “*Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para o Ensino Fundamental*”, em 2007. Nesta tese, o foco estará apenas nas diretrizes estaduais para o ensino, tendo em vista que sujeitos que participaram da pesquisa sobre a dimensão narrativa terminaram o Ensino Médio em 2013 na rede estadual de ensino.

A reforma curricular implantada em 2008 está inserida no “*Programa São Paulo Faz Escola*”, cujas ações compreendem decisões estabelecidas por meio de dispositivos legais que objetivam a reorganização didático-pedagógica e administrativa das unidades escolares e da rede de educação. Segundo o site oficial da Secretaria de Estadual de Educação (SEE)²¹⁵, o objetivo do Programa é a implantação de um **currículo único** para as mais de cinco mil escolas atendidas pela rede, para que todos os estudantes recebam **o mesmo material** e trabalhem **os mesmos conteúdos** com **o mesmo programa**. O argumento adotado se concentra no fato de que a autonomia conferida às escolas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB / Lei 9394/96) para definirem seus próprios projetos pedagógicos, embora seja reconhecida como importante medida descentralizadora, mostrou-se insuficiente do ponto de vista da garantia de um sistema educacional integrado. A nova Proposta Curricular buscou então *unificar* ações em toda a rede para “*garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências*”²¹⁶.

A nova proposta curricular destinada ao ensino de história, desde a primeira versão de 2008 até a última, atualizada em 2012, é de autoria de: Paulo Miceli (UNICAMP - Coordenador), Glaydson José da Silva: (UNIFESP), Diego López Silva (Curso Anglo Vestibulares), Raquel dos Santos Funari (autora de livros didáticos de História pela editora SM) e Mônica Lungov Bugelli (autora de livros didáticos de História pela editora SM), todos relacionados à UNICAMP, seja como alunos ou professores, na graduação ou pós-graduação.

Nesses documentos, organizados por um viés cronológico, a história das ditaduras aparece como proposta para o ensino dos últimos bimestres da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, novamente anos de conclusão. Mas, enquanto a primeira versão trazia apenas os conteúdos a serem abordados, as duas últimas apresentam, conjuntamente, uma lista das “habilidades” a serem desenvolvidas. Além disso, da primeira para a última versão, também é possível observar a inclusão do tópico “Tortura e Direitos Humanos” para o 3º ano do Ensino Médio.

²¹⁵ Disponível em: <www.saopaulofazescola.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2014.

²¹⁶ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2008, p. 3.

Em todos esses documentos, a abordagem utilizada para tratar da temática é regional, inserindo a discussão no contexto latino-americano, e são sugeridas relações com a Guerra Fria, o que pode facilitar o entendimento das ditaduras como parte do desenvolvimento da Doutrina de Segurança Nacional na América Latina. Também se observa que o termo utilizado para referir-se ao período é “ditadura militar”, isentado os diversos setores da sociedade civil que instrumentalizaram e apoiaram tanto o golpe como o regime ditatorial. Nessa mesma perspectiva, a ênfase nos movimentos de resistência também aparece apenas no fim do período, na relação com a redemocratização, sem qualquer menção aos grupos de guerrilha ou luta armada. Desse modo, assim como apontava Helenice Rocha para as narrativas dos livros didáticos²¹⁷, o golpe aparece agenciado, principalmente pelas forças armadas brasileiras, e a sociedade civil *desperta* apenas no fim do regime, como protagonista do movimento das “Diretas já”. A repressão e a tortura, por sua vez, estão ausentes da abordagem até o último ano de escolarização, quando ela aparece, na última versão do documento, entre os tópicos de ensino, sem que nenhuma habilidade seja relacionada ao seu ensino.

²¹⁷ ROCHA, H. Ditadura Militar nas narrativas didáticas brasileiras. *Op. Cit.*

VERSÃO DE 2008:

Quadro 2. Proposta Curricular de São Paulo. Versão 2008. 8ª série/9º ano do EF

8ª Série do Ensino Fundamental	
1º Bimestre	2º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Imperialismo e o neoclassicismo no século XIX • I Guerra Mundial • Revolução Russa e o stalinismo • A República no Brasil: as contradições da modernização e o processo de exclusão política, econômica e social das classes populares até a década de 1920 	<ul style="list-style-type: none"> • Nazifacismo • Crise de 1929 • II Guerra Mundial • O período Vargas
3º Bimestre	4º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Os nacionalismos na África e na Ásia, e as lutas pela independência • Guerra Fria: contextualização e conseqüências para a América Latina e o Brasil • Populismo e ditadura militar no Brasil e na América Latina 	<ul style="list-style-type: none"> • Redemocratização no Brasil • Os EUA após a II Guerra Mundial: movimentos sociais e culturais nas décadas de 1950, 1960 e 1970 • Fim da Guerra Fria e Nova Ordem Mundial

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008, p. 47.

Quadro 3. Proposta Curricular de São Paulo. Versão 2008. 3ª série do EM

3ª Série do Ensino Médio	
1º Bimestre	2º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • Imperialismo: a crítica de suas justificativas (cientificismo, evolucionismo e racialismo) • Conflitos entre os países imperialistas e a I Guerra Mundial • A Revolução Russa e o stalinismo • Totalitarismo: os regimes nazifascistas 	<ul style="list-style-type: none"> • A crise econômica de 1929 e seus efeitos mundiais • A Guerra Civil Espanhola • II Guerra Mundial • O período Vargas
3º Bimestre	4º Bimestre
<ul style="list-style-type: none"> • O mundo pós-Segunda Guerra e a Guerra Fria • Movimentos sociais e políticos na América Latina e Brasil nas décadas de 1950 e 1960 • A Guerra Fria e os golpes militares no Brasil e América Latina 	<ul style="list-style-type: none"> • As manifestações culturais de resistência aos governos autoritários nas décadas de 1960 e 1970 • O papel da sociedade civil e dos movimentos sociais na luta pela redemocratização brasileira. • O movimento pelas “Diretas Já” • A emergência dos movimentos de defesa dos direitos civis no Brasil contemporâneo, diferentes contribuições: gênero, etnia e religiões • O fim da Guerra Fria e a Nova Ordem Mundial

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2008, p. 50.

VERSÃO DE 2012:

Quadro 4. Proposta Curricular de São Paulo. Versão 2012. 9ºano do EF – 3º Bimestre

8ª- série / 9º- ano do Ensino Fundamental	
3º Bimestre	Conteúdos
	Os nacionalismos na África e na Ásia e as lutas pela independência Guerra Fria: Contextualização e consequências para o Brasil Populismo e ditadura militar no Brasil
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os principais movimentos nacionalistas na África e na Ásia envolvidos nas lutas pela independência • Identificar os principais valores de defesa ao direito de autodeterminação dos povos • Estabelecer relações entre a Segunda Guerra Mundial e o processo de descolonização da África e da Ásia • Reconhecer as formas históricas das sociedades como resultado das relações de poder entre as nações • Reconhecer, a partir de textos de natureza diversa, as principais características do período da Guerra Fria • Estabelecer relações entre a Guerra Fria e os golpes militares na América Latina • Reconhecer a importância dos movimentos coletivos e de resistência para as conquistas sociais e a preservação dos direitos dos cidadãos ao longo da história • Analisar o processo histórico de formação das instituições políticas brasileiras • Identificar as principais características do Estado brasileiro em diferentes períodos da República • Identificar as principais características dos governos populistas no Brasil • Caracterizar os governos militares instalados no Brasil a partir de 1964, considerando especialmente a supressão das liberdades e a repressão à oposição

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2012, p. 57.

Quadro 5. Proposta Curricular de São Paulo. Versão 2012. 9ºano do EF – 4º Bimestre

8ª- série / 9º- ano do Ensino Fundamental	
4º Bimestre	Conteúdos
	Redemocratização no Brasil Os Estados Unidos da América após a Segunda Guerra Mundial: <ul style="list-style-type: none"> • Movimentos sociais e culturais nas décadas de 1950, 1960 e 1970 Fim da Guerra Fria e Nova Ordem Mundial
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar os principais movimentos de resistência aos governos militares, até a deflagração da campanha das “Diretas Já” • Estabelecer relações entre a supressão da censura à imprensa e o processo de redemocratização do Brasil • Reconhecer os principais movimentos rurais e urbanos de contestação aos sistemas políticos e econômicos ao longo da história • Reconhecer que o processo histórico não decorre apenas da ação dos chamados grandes personagens • Reconhecer a importância dos movimentos coletivos e de resistência para as conquistas sociais e a preservação dos direitos dos cidadãos ao longo da história [...] • Estabelecer relações a partir da seleção e organização de informações registradas em documentos • Reconhecer os principais elementos que definem os conceitos de Nova Ordem Mundial e globalização • Identificar as principais tecnologias que caracterizam a vida cotidiana na sociedade Contemporânea

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2012, p. 58.

Quadro 6. Proposta Curricular de São Paulo. Versão 2012. 3ª série do EM – 3º Bimestre

3ª - série do Ensino Médio	
3º Bimestre	Conteúdos
	<p>O mundo pós-Segunda Guerra e a Guerra Fria</p> <p>Movimentos sociais e políticos na América Latina e no Brasil nas décadas de 1950 e 1960</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revolução Cubana • Movimento operário no Brasil <p style="text-align: center;">Golpes militares no Brasil e na América Latina</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tortura e direitos humanos
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer, a partir de textos de natureza diversa, as principais características do período da Guerra Fria • Estabelecer relações entre a Guerra Fria e os golpes militares na América Latina • Reconhecer a importância dos movimentos coletivos e de resistência para as conquistas sociais e a preservação dos direitos dos cidadãos ao longo da história • Analisar o processo histórico da formação das instituições políticas brasileiras • Identificar as principais características do Estado brasileiro em diferentes períodos da República • Reconhecer as principais características dos governos populistas no Brasil • Caracterizar os governos militares instalados no Brasil a partir de 1964, considerando especialmente a supressão das liberdades e a repressão à oposição • Reconhecer os principais movimentos rurais e urbanos de contestação aos sistemas político-econômicos ao longo da história • Reconhecer que o processo histórico não decorre apenas da ação dos chamados grandes personagens

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2012, p. 73.

Quadro 7. Proposta Curricular de São Paulo. Versão 2012. 3ª série do EM – 4º Bimestre

3ª - série do Ensino Médio	
4º Bimestre	Conteúdos
	<p>As manifestações culturais de resistência aos governos autoritários nas décadas de 1960 e 1970</p> <p>O papel da sociedade civil e dos movimentos sociais na luta pela redemocratização brasileira</p> <ul style="list-style-type: none"> • O Movimento das “Diretas Já” • A questão agrária na Nova República • O neoliberalismo no Brasil
	Habilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar em diferentes documentos históricos os principais movimentos sociais brasileiros e seu papel na transformação da realidade • Comparar organizações políticas, econômicas e sociais no mundo contemporâneo, reconhecendo propostas que visem a reduzir as desigualdades sociais • Confrontar proposições e refletir sobre processos de transformação política, econômica e social a partir de situações históricas diferenciadas no tempo e no espaço • Identificar propostas para a superação dos desafios sociais, políticos e econômicos enfrentados pela sociedade brasileira na construção de sua identidade nacional • Caracterizar lutas sociais em defesa da cidadania e democracia, em diferentes momentos históricos • Analisar a questão da terra no Brasil, identificando as diversas formas de propriedade ao longo da história, bem como a organização fundiária e os movimentos sociais a ela ligados [...] • Avaliar propostas para a superação dos desafios sociais, políticos e econômicos enfrentados pelas sociedades contemporâneas • Analisar o significado histórico das instituições sociais, considerando as relações de poder, a partir de situação dada • Reconhecer a importância do voto para o exercício da cidadania [...]

Fonte: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE, 2012, p. 72-73.

Ao se comparar a proposta curricular do final do período ditatorial, promulgada em 1992, com a proposta curricular atual do governo estadual de São Paulo, atualizada em 2012, exatamente vinte anos depois, nota-se que tanto a história do período ditatorial quanto outras temáticas da história mais recente do país ganharam espaço nas diretrizes curriculares de modo sistemático. Mas o viés cronológico adotado pela proposta atual, diferente da opção por eixos temáticos da proposta anterior, relega o estudo das ditaduras aos últimos bimestres dos anos de conclusão o que, pela grande quantidade de conteúdos propostos, pode dificultar o seu ensino, pois como dizem muitos professores: “*Não dá tempo*”²¹⁸. Além disso, não se pode deixar de considerar que a primeira proposta versava sobre o 1º Grau e, na proposta atual, ainda que a temática também esteja presente para o ensino da 8ª série/9º ano, o peso maior é conferido ao 3º ano do Ensino Médio, quando tortura e direitos humanos passam a figurar entre os conteúdos a serem ensinados.

3.1.3 Os Cadernos de São Paulo

No intuito de fomentar o desenvolvimento dessa proposta curricular, a Secretaria de Educação, por meio do Programa “*São Paulo faz escola*”, tomou outras duas iniciativas: a distribuição de “*Orientações para a Gestão do Currículo na Escola*”, que tem a finalidade específica de apoiar o gestor “*para que seja um líder e animador*” na implementação da nova proposta nas escolas públicas; e a distribuição de “*Cadernos*” complementares, para subsidiar o ensino nessas escolas. A ideia é que **todos** os alunos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, de **todas** as escolas públicas da rede, recebam ***o mesmo material didático*** e sigam ***o mesmo plano de aula***.

Os materiais são disponibilizados por meio de fascículos apostilados, denominados “*Caderno do Professor*” e “*Caderno do Aluno*”, organizados por bimestre, por série e por matéria, indicando não só o conteúdo a ser ministrado, mas também como fazê-lo. Os “*Cadernos*” de História, tanto para o professor quanto para o aluno, são de autoria dos mesmos responsáveis pela nova proposta do estado. De modo geral, o seu objetivo é auxiliar no preparo dos estudantes para as avaliações externas de larga escala da Educação Básica, tanto em nível nacional, quanto estadual e municipal²¹⁹.

²¹⁸ MIRANDA, T. C. A. No labirinto das concepções e das práticas do ensino da história recente. *Op. Cit.*, p. 37.

²¹⁹ Considerada hoje uma das mais abrangentes do mundo, a política de avaliação educacional brasileira engloba diferentes programas, tais como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCEJA). Em conjunto, esses programas configuram um macrossistema de avaliação da qualidade da “Educação Básica”

Os “*Cadernos do Professor*” e os “*Cadernos do Aluno*” são complementares. No “*Caderno do Professor*” é apresentado um sumário; os temas e conteúdos abordados; orientações sobre os conteúdos do volume, voltados diretamente ao professor; situações de aprendizagem e considerações finais. As competências e habilidades a serem desenvolvidas nesses fascículos são extraídas da matriz do “Exame Nacional do Ensino Médio” (ENEM), tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, e não da Proposta Curricular do Estado. Para cada “*Situação de Aprendizagem*”, foram elaboradas uma atividade principal, questões para avaliação e propostas de recuperação. Em cada uma dessas “*Situações*” é apresentado um quadro com o número previsto de aulas – conteúdos e temas – competências e habilidades – estratégias – recursos – avaliação. A seguir, são apresentadas “*Estratégias de introdução do tema*”, “*Sondagem e sensibilização para a realização das atividades propostas*”, “*Propostas de questões para a avaliação*” (trabalhos, questões objetivas e dissertativas) e “*Recursos*” para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema (geralmente sugestão de livros). Já o “*Caderno do Aluno*” não possui sumário ou textos explicativos que auxiliem na apresentação ou entendimento dos conteúdos abordados. Trata-se apenas de um caderno de atividades consumível, subdividido em “*Situações de Aprendizagem*”, como o fascículo do professor, seguido de indicações de livros, filmes e sites no item “*Para Saber Mais*”.

Nesses fascículos, a história é apresentada por um viés cronológico que intercala conteúdos de história Geral, da América e do Brasil. As narrativas lineares do “*Caderno do Professor*” permitem uma única abordagem dos conteúdos apresentados, traduzindo-se em cartilhas com planos de aula e resultados esperados. A maioria das imagens é apresentada como um elemento meramente ilustrativo, sem que os textos que as seguem ou suas legendas auxiliem em sua leitura e interpretação como fonte histórica. Não cabe, nesta tese, estender a análise sobre as concepções de história e de aprendizagem nesses fascículos ou nas propostas curriculares do estado, mas destacar como a história das ditaduras, enquanto conteúdo de ensino, é abordada nesses documentos.

Nesses “*Cadernos*”, a história das ditaduras segue a mesma organização da proposta curricular: dois últimos bimestres da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Nos fascículos destinados à 8ª série/9º ano, de 2013, a temática é abordada em uma “situação de aprendizagem” intitulada “*Memória e imagens da ditadura militar brasileira*” do 3º bimestre, prevista para o ensino em três aulas. Entretanto, o fascículo

brasileira. Na cidade de São Paulo, além das avaliações nacionais os estudantes também são submetidos ao “Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo” (SARESP) e à “Prova da Cidade”.

não aborda a história do período, apenas propõe a realização de uma entrevista a um conhecido com pelo menos 50 anos de idade e a elaboração de um painel ilustrado com imagens sobre o período, sem apontar questões que problematizem o uso do testemunho como fonte histórica ou o processo de construção de memórias, em que o papel social desempenhado pelo sujeito e a própria passagem do tempo interferem no seu olhar sobre os acontecimentos.

Nos “*Pré-requisitos curriculares*” para a realização destas atividades indica-se que o professor já deve ter abordado:

[...] o populismo (1946-1964), a ruptura da ordem democrática no golpe de 1964 e as relações que esses eventos históricos tiveram com a Guerra Fria. Mais ainda, também já deverá ter sido tratado o período da ditadura militar, pelo menos nas suas duas primeiras fases: de 1964 até o AI-5 e os chamados “Anos de Chumbo” (1969-1974)²²⁰.

Assim, mesmo que o documento não aborde os conteúdos, diz, especificamente, o que o professor *deveria* ter ensinado e informa sobre as perspectivas historiográficas a serem assumidas: a ditadura foi “militar”, e não “civil-militar”; começou com um “golpe”, relacionado com a Guerra Fria, e pode ser dividido em fases, sendo o AI-5 um marco divisor que deu origem aos “Anos de Chumbo”²²¹. A ênfase estaria então na repressão, e não no chamado “Milagre Econômico”, que data do mesmo período. A partir daí, é possível identificar muitas mudanças e permanências na incorporação das discussões historiográficas das décadas de 1990 para a orientação da abordagem a ser seguida.

Além das “situações de aprendizagem” propostas, os fascículos também sugerem “questões para avaliação”, de múltipla escolha, sobre os conteúdos que o professor *deveria* ter abordado e informa sobre o que o aluno deve ser “capaz” de responder, compreender e analisar. Nelas é possível observar a ênfase na repressão e no AI-5, nas causas do “golpe” e nas características da luta armada, que “*não representou uma verdadeira ameaça à segurança nacional nem conseguiu reunir muitos adeptos*”²²².

Geralmente, essas questões costumam se repetir de modo similar nas provas de avaliação do Estado, tornando-as um índice dos conteúdos e das perspectivas de abordagens a

²²⁰ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do Professor: história, ensino fundamental - 8ª série, volume 3**. São Paulo: SEE, 2013, p. 25.

²²¹ A expressão faz referência a um livro publicado em 1994, que aborda a memória militar sobre a repressão utilizando a mesma expressão usada na Europa para tratar da Guerra Fria após 1968. Cf. D'ARAUJO, M. C.; SOARES, G. A. D.; CASTRO, C. **Os anos de chumbo: a memória militar sobre a repressão**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

²²² SÃO PAULO. **Caderno do Professor: história, ensino fundamental - 8ª série, volume 3**. *Op. Cit.*, 27.

serem estudadas. Por isso, são os “Cadernos”, mais do que a própria Proposta Curricular do estado, que, de fato, normatizam *o quê e como* deve ser estudado no ensino de história da rede paulista. Nessa perspectiva, cabe considerar que os professores das escolas com os melhores índices nessas avaliações são premiados com bônus em dinheiro pelo seu desempenho²²³, o que ajuda a persuadi-los para se empenharem nesses exames e aderirem à proposta curricular do estado, com todas as perspectivas historiográficas que ela enseja.

No fascículo do 4º bimestre, a temática é retomada na situação de aprendizagem intitulada “*Abertura lenta, gradual e segura*”, e propõe a análise do editorial do jornal Folha de São Paulo, de 26 de abril de 1984, intitulado “*Cai a emenda, não nós*”, referindo-se à emenda Dante de Oliveira, que tinha como objetivo reinstaurar as eleições diretas para Presidente da República. Como “pré-requisito”, o documento informa que *é desejável* que o professor já tenha abordado a ditadura militar em suas múltiplas possibilidades de caracterização, destacando, sobretudo, os conceitos de repressão política e de resistência.

Além disso, espera-se que tenha sido mencionada a primeira fase do processo de abertura, com as eleições parlamentares de 1974; a extinção dos Atos Institucionais, em 1978; os movimentos estudantis e grevistas de 1978; a anistia e o fim do bipartidarismo, aprovados em 1979; as eleições diretas para governadores dos Estados, em 1982; e a campanha das Diretas Já, entre 1983 e 1984. É fundamental mencionar que o governo militar tentou impedir o processo de abertura política, e dizer que seu aparelho repressivo provocou o desaparecimento de milhares de pessoas, além de mortes confirmadas como a do jornalista Vladimir Herzog e do operário Manuel Fiel Filho, em 1975 e 1976, respectivamente; o pacote de Abril, de 1977; e a bomba no Riocentro, em 1981. Essas sequências são muito proveitosas para tratar os conceitos de tempo e processo histórico²²⁴.

Entre os conteúdos indicados, percebe-se a abordagem nacional da história das ditaduras, a ênfase nos seus aspectos políticos e o papel ativo da sociedade civil, novamente apenas no final do regime. Nesta perspectiva, retira-se dos militares a autonomia sobre os processos de transição política, condicionada à pressão da participação civil nesta abordagem. Porém, ainda que sejam citados alguns dos crimes cometidos pelos militares no poder, não é feita nenhuma menção ao processo de anistia, que poderia relacionar o ensino da temática com o presente e esclarecer sobre as políticas nacionais de memória, reparação em voga na atualidade.

²²³ Cf. **Cerca de 206 mil servidores recebem bônus**. Matéria de 28 de março de 2013. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/cerca-de-206-mil-servidores-recebem-bonus-hoje-28-esclareca-suas-duvidas-sobre-o-assunto>>. Acesso em: 14. abr. 2014.

²²⁴ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do Professor: história, ensino fundamental - 8ª série, volume 4**. São Paulo: SEE, 2013, p. 10.

Nas “questões para avaliação”, o foco está na censura aos meios de comunicação e na *derrota* ao movimento das “Diretas Já”. Nos “*Cadernos do Aluno*”, constam apenas os textos propostos para cada situação de aprendizagem e “questões para avaliação”, como indicado nos “*Cadernos do Professor*”.

Nos fascículos destinados aos últimos bimestres do 3º ano do Ensino Médio, único momento da proposta curricular em que a temática volta à tona, a história das ditaduras aparece na situação de aprendizagem intitulada “*Tortura e Direitos Humanos na América Latina*”, prevista para o ensino em uma única aula, na qual se propõe analisar a tortura e o desaparecimento de pessoas por meio da análise da letra de uma música de Chico Buarque e Milton: “Angélica” (1977). Entre os “pré-requisitos” para a realização da atividade recomenda-se que os alunos tenham conhecimento da situação política na América Latina, quando da instalação dos regimes militares. O texto de apresentação informa se tratar de um tema delicado que apenas recentemente passou a ser tratado com a seriedade necessária pelas autoridades brasileira e compara a forma como outros países lidaram com as investigações sobre seu passado:

Nosso país é criticado por diversas organizações mundiais que lutam pelos direitos humanos, em razão da falta de investigações sobre os desaparecimentos e as torturas que marcaram os anos de ditadura militar (1964-1985). Outros países latino-americanos, que viveram situações semelhantes, já investigaram seu passado, localizaram corpos de desaparecidos e abriram seus arquivos secretos para o público²²⁵.

Mas não se faz qualquer referência às diferenças no processo de anistia e a abordagem latino-americana para por aí. A atividade proposta sugere a análise da música referente ao desaparecimento de Stuart Angel, filho da estilista Zuzu Angel, em 1973. Para contextualizar, descreve-se com alguns detalhes a situação da morte de Stuart, revelada pelo relato de outro preso:

A morte de Stuart Angel foi revelada pelo relato de outro preso, Alex Polari, que presenciou a tortura de Stuart no pátio da prisão da Aeronáutica. Segundo o relato de Polari, o rapaz havia sido amarrado em um jipe e arrastado com o rosto junto ao escapamento do automóvel. Stuart, que já teria sido torturado anteriormente, não resistiu aos ferimentos e morreu. Suspeita-se de que seu corpo, como diversos outros, foi atirado ao mar²²⁶.

²²⁵ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do Professor: história, ensino médio - 3ª série, volume 3**. São Paulo: SEE, 2013, p. 26.

²²⁶ *Ibid.*, p. 27.

Nessa atividade, observa-se a importância dada ao testemunho na construção do conhecimento histórico sobre o período e o detalhamento de situações de tortura e desaparecimento, capaz de gerar espanto e comoção na abordagem da temática.

Para encaminhar a execução da atividade, o fascículo indica ser importante ressaltar aos alunos o papel da sociedade civil nesse processo. Nesse ponto, percebe-se a incorporação das discussões historiográficas mais atuais, que investigam a dimensão da participação de civis na conformação e manutenção do regime ditatorial. Entretanto, ainda se nota traços de *inocência* nessa participação, pois a tortura e os assassinatos são *encobertos*, de onde se pode supor que eles *não sabiam* o que estavam fazendo.

É interessante ressaltar aos alunos que diversos setores da sociedade civil da época defendiam a atuação do Exército em repressão aos grupos de resistência, qualificados como subversivos ou terroristas. A tortura era operacionalizada por uma máquina que encobria assassinatos, criando justificativas infundadas, além de prender e torturar pessoas para obter informações, tendo diversas linhas de financiamento, inclusive privadas e sendo burocraticamente complexa²²⁷.

O estabelecimento de relações com a história de outros países da região volta a ser *citado* nos apontamentos sobre a influência dos Estados Unidos no aparelhamento técnico dos organismos de repressão, entre eles a Operação Condor:

Grande parte do aparato técnico dos órgãos de repressão brasileiros foi aprendido com agentes da CIA norte-americana; aliás, a **Operação Condor** demonstrou a preocupação do governo dos Estados Unidos com os rumos da política sul-americana.

O Brasil não era a única nação da América Latina a passar por um período de ditadura militar, estabelecida – aqui e nos demais países – sob direta influência dos Estados Unidos, como na derrubada do presidente Salvador Allende, no Chile (1973), sucedida por uma das mais violentas e duradouras ditaduras latino-americanas, mantida sob o comando do General Pinochet²²⁸.

Mas, em nenhum momento, são oferecidas informações mais concretas sobre os regimes ditatoriais de outros países ou é solicitado do professor ou do estudante algum conhecimento sobre elementos que pudessem permitir o estabelecimento de semelhanças e diferenças entre esses processos. Com isso, a abordagem latino-americana do fenômeno se perde em sua superficialidade, orientando apenas o entendimento de que também houve ditaduras em outros países.

Nas “questões para avaliação”, nesse fascículo de múltipla escolha e também dissertativas, solicita-se que sejam citados apenas os nomes de países que viveram ditaduras

²²⁷ *Ibid.*, p. 28.

²²⁸ *Idem*. Grifo nosso.

militares durante a Guerra Fria e os interesses dos Estados Unidos na sustentação desses regimes. Nas demais questões, a ênfase está, novamente, nas causas do golpe e na repressão, especialmente sob a forma de censura e tortura.

No volume do 4º bimestre, a abordagem da temática segue na “situação de aprendizagem” intitulada “*A MPB e o DOPS*”, que tem por objetivo discutir a associação ideológica feita pelos órgãos de censura da ditadura brasileira entre músicos e comunistas, por meio da análise de trechos do AI-5 e letras de músicas da época. Como “pré-requisito”, o documento aponta ser necessário o conhecimento dos seguintes aspectos:

[...] o governo de Jango e o Golpe de 1964 e a instauração da ditadura militar por meio da repressão e da limitação dos direitos civis; os governos Geisel e Médici e os movimentos e lutas sociais que marcaram esse período²²⁹.

As perguntas formuladas sobre o texto do AI-5 envolvem a definição de ditadura e traçam paralelos com a atual Constituição Brasileira no que se refere à liberdade de expressão e as longas repostas sugeridas no “Caderno do Professor”, que dificilmente seriam formuladas por jovens do nível médio, orientam como abordar e explorar cada questão, destacando o papel dos veículos de comunicação como meios de resistência. Nessa perspectiva, a ênfase dos pontos citados passa do nível essencialmente político, como no fascículo anterior, para o nível social e cultural nesse fascículo, mas a abordagem unilateral proposta pode favorecer, por exemplo, o entendimento de que toda manifestação social ou cultural do período era de resistência à ditadura.

A letra da música a ser analisada agora é “Disparada”, de Geraldo Vandré e Théo de Barros (1966) e, para contextualizar com a temática proposta para a “situação de aprendizagem”, o fascículo apresenta um documento do Departamento de Ordem Política e Social (Dops) que descreve Geraldo Vandré como um “comunista atuante” que circulava por cidades como Moscou, na Rússia, cantando música de protesto como “*Che*”.

As “questões para avaliação”, nesse volume retiradas de provas de vestibulares da década de 1990, complementam a abordagem apresentada pelo fascículo, solicitando informações sobre outros movimentos culturais, como a Tropicália, que não se distinguiam pelo seu caráter de resistência ao regime ditatorial, e sobre as ações de “grupos armados” de resistência. Mas a ênfase nos *crimes* cometidos por esses grupos, e não em suas bandeiras de luta, pode até *justificar* os métodos de repressão empregados pelo Estado.

²²⁹ SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do Professor: história, ensino médio - 3ª série, volume 4**. São Paulo: SEE, 2013, p. 10.

Os conteúdos, abordagens e exercícios referentes à história das ditaduras são os mesmos nesses fascículos desde 2008 até 2015, com pequenas alterações em relação ao número de fascículos – de 4 (1 por bimestre) para 2 (1 por semestre) – e a subdivisão das etapas de realização das atividades a serem realizadas, ainda que sejam exatamente as mesmas; nem a discussão sobre as investigações em arquivos militares sofreu qualquer atualização com a abertura da Comissão Nacional da Verdade, em 2012.

De modo geral, nesses documentos que conformam a proposta curricular do estado de São Paulo, a ênfase está nos movimentos de repressão e resistência e na forma como eles foram noticiados pela imprensa, destacando-se os elementos de censura, tortura e desaparecimento, assim como a participação da sociedade civil no processo de redemocratização e as manifestações culturais de resistência em letras de músicas. A comparação com outros países se limita a informar que houve outras ditaduras na região e que os Estados Unidos desempenhou um papel importante em sua manutenção, mas esse papel não é de fato abordado.

Os avanços nas discussões historiográficas podem ser observados tanto na incorporação de elementos culturais para o entendimento do período, como a análise de letras músicas, quanto pelo uso de testemunhos da História Oral. Além disso, ainda que, discretamente, ou em seu caráter *inocente*, a sociedade civil começa a aparecer como ator social importante, não só no término do regime, mas também em sua manutenção. Contudo, o silenciamento sobre as políticas de anistia pode dificultar o entendimento das atuais políticas de memória, reparação e justiça, que dariam a dimensão de uma *História do Tempo Presente*. A militância em grupos armados, destacados apenas pelos *crimes* cometidos e pela pouca adesão, pode favorecer uma prévia condenação moral que justificaria o uso da violência empregada pelo Estado. As Forças Armadas, por sua vez, aparecem homogeneizadas na categoria de “militares” como o principal ator social do período, que assume o governo em uma situação de crise e usa de diversos artifícios ilegais para se manter no poder até que a população *desperte* e decida redemocratizar o país.

O grande problema desses “*Cadernos*” está na apresentação de narrativas unilaterais da história, que permitem a interpretação de uma única versão sobre os acontecimentos do período. Além disso, não são questionadas ou colocadas em discussão as condições de possibilidade do regime, que poderiam preparar as bases para a condenação de qualquer novo intento de violação das instituições democráticas e dos direitos humanos. As relações estabelecidas com o presente também são ínfimas, limitando-se a comparar os aspectos constitucionais da liberdade de expressão.

Enquanto proposta curricular, os “*Cadernos*” visam à produção e divulgação de subsídios que incidam diretamente na organização da escola e das aulas. Neste caso, mais do que nunca, se fazem presentes os apontamentos de Goodson²³⁰, para quem o currículo como prescrição exerce ações contrárias à autonomia do professor, criando formas de garantir a reprodução das relações sociais, revelando como as relações de poder são institucionalizadas por meio do currículo. André Luiz Paulilo²³¹, que investigou essas reformas curriculares, tanto em nível estadual quanto municipal em São Paulo, afirma que nessas novas propostas curriculares existe uma série de artifícios para impor uma significação unívoca e produzir sua correta interpretação, como um modo de supor o exercício adequado da docência. Segundo o autor, há um esforço das secretarias de educação para fazer reconhecer que o professorado participou na elaboração desses materiais, mas, em ambas as propostas, prevalecem as tendências de definir o professor como um mediador prático das intenções de outras pessoas, especialmente pelo uso recorrente do modo imperativo dos verbos.

Esses textos constroem o leitor-docente dizendo-lhe o que fazer como se suspeitassem da sua escassa formação e experiência. Por um lado, trata-se de um modo usual de dar eficácia ao que foi pensado como necessário para a transmissão de conhecimentos. Entretanto, é igualmente um meio de fixar uma fórmula de trabalho²³².

Diferentes autores contribuíram para o entendimento da distância que há entre a produção do discurso oficial e a sua incorporação pelas instituições educativas, esclarecendo que as escolas atribuem significados próprios aos dispositivos normativos oficiais²³³, entretanto, como aponta Maria do Carmo Martins, considerar que os currículos fazem apenas propostas, e que os professores podem simplesmente acolher ou descartar o que é proposto, seria uma interpretação excessivamente simplificada sobre o discurso curricular²³⁴.

3.1.4 Livros Didáticos

Além da proposta curricular e dos “*Cadernos*” que normatizam *o quê e como* deve ser ensinado em sala de aula, a cidade de São Paulo também é contemplada pelo

²³⁰ GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. Portugal: Educa, 1997.

²³¹ PAULILO, A. L. Ensino de História, expectativas de aprendizagem e a reorientação curricular em São Paulo. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 86-115, Jan./Abr. 2013.

²³² *Ibid.*, p. 99.

²³³ GOODSON, I. F. *A Construção Social do Currículo*. *Op. Cit.*; GIMENO SACRISTAN, J. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

²³⁴ MARTINS, M. C. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, L. F. (org.). *O ensino de história e a ditadura militar*. *Op. Cit.*, p. 43.

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), centralizado no Governo Federal por meio do Ministério da Educação (MEC). O Programa é executado em ciclos trienais alternados, a partir da avaliação das obras inscritas e da publicação de um “Guia de Livros Didáticos”, com resenhas das coleções consideradas aprovadas para a escolha entre os professores de todas as escolas públicas do país, sejam da rede estadual, municipal ou federal, que atendem aos estudantes de todos os níveis e modalidades educativas. A partir da escolha dos professores de cada escola, os livros são comprados e distribuídos pelo “Ministério da Educação”, visando contemplar cada estudante matriculado em estabelecimentos públicos de ensino. Os livros distribuídos, por sua vez, deverão ser conservados e devolvidos para a escola ao final do ano letivo para utilização por outros estudantes nos anos subsequentes.

De acordo com os dados disponíveis no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)²³⁵, figuram entre os livros mais escolhidos pelos professores de história das escolas públicas da cidade de São Paulo as coleções “*Projeto Araribá - História*”, da Editora Moderna, para o Ensino Fundamental, e “*História Global - Brasil e Geral*”, da Editora Saraiva, para o Ensino Médio. Nas duas escolas que participaram da pesquisa, esta última coleção também foi adotada para o Ensino Médio. Ambas as coleções foram produzidas por autores formados pela Universidade São Paulo (USP) e nelas o ensino da história das ditaduras aparece novamente apenas nas últimas unidades dos volumes destinados ao 9º ano do Ensino Fundamental e ao 3º ano do Ensino Médio.

A Coleção “*Projeto Araribá*” é uma obra coletiva, concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, sob a edição executiva de Maria Raquel Apolinário, Bacharel e Licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP). A coleção foi avaliada pelo Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), de 2011, como uma coleção de história integrada, organizada de forma linear e informativa, a partir de uma visão de história descritiva, sem contradições, com uma abordagem fragmentada dos aspectos políticos, econômicos e culturais. De acordo com o Guia, abarca-se grandes períodos cronológicos, e, por isso, eles são tratados de forma panorâmica, com pouca integração entre a História Geral e a História do Brasil.

No volume do 9º ano da coleção, a temática aparece no capítulo “*Revolução e ditadura na América Latina*”, da Unidade 6, referente ao “*Mundo Bipolar*” (de um total de 8 unidades). Na abordagem adotada pela coleção, as ditaduras na América Latina são

²³⁵ Disponível por ano, programa, escola e município no site <<https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao>>. Acesso em: 15 fev. 2013.

relacionadas ao contexto da Guerra Fria, como uma resposta inevitável à Revolução Cubana. Com isso, parece que seus fins eram justificáveis e os militares só exageraram nos meios.

A necessidade de conter movimentos populares ou de esquerda fez com que os Estados Unidos apoiassem golpes de Estado e intervenções militares, eliminando governos democráticos ou populistas, além de intensificar sua presença na região. [...] Após a Revolução Cubana, a presença militar dos Estados Unidos se intensificou na região, para evitar que as diferenças sociais, tão presentes naquela parte da América, se tornassem o combustível para revoltas populares inspiradas no sucesso da Revolução Cubana²³⁶.

Em seguida, apresenta-se em quatro pequenos parágrafos um resumo da ditadura chilena, do golpe à consulta popular que decidiu pelo fim da ditadura, sem citar mais nenhum outro país que tenha passado por experiência semelhante durante o período.

A Unidade 7, logo em seguida, intitulada “*Democracia e Ditadura no Brasil*”, é dedicada totalmente ao estudo do fenômeno no Brasil, com um recorte temático e temporal que abrange, desde o segundo governo de Getúlio Vargas, até o processo de redemocratização e o governo de José Sarney, passando pelo estudo de temas como “*A cultura no regime militar*”. A narrativa inicia com os antecedentes do *golpe*, desde a “batalha” pela posse de João Goulart, passando por uma análise resumida das desigualdades do país, até as medidas polêmicas do então presidente, como o anúncio das Reformas de Base, que foram interpretadas pelos setores conservadores da sociedade como “ameaças comunistas”. Nesse ponto, é possível notar a incorporação das discussões historiográficas mais recentes no destaque para a participação civil na mobilização social do golpe, cuja maior expressão foi a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”. Além disso, nota-se que a coleção nunca usa a expressão “militar” para caracterizar a ditadura brasileira, deixando livre a interpretação adjacente, a partir do uso solitário do termo *ditadura*. Mas a participação civil não é destacada apenas em favor do regime, os movimentos de resistência organizados, como sindicatos, movimento estudantil, grupos religiosos e artísticos são enfatizados pela coleção em suas distintas manifestações, como greves, passeatas, compilação de documentos, peças de teatro, composição de músicas e criações cinematográficas.

As expressões do autoritarismo e da repressão, como a censura, a tortura e o fim das liberdades democráticas são destacadas para o entendimento do porquê de o regime ter durado tanto tempo, mas a narrativa impessoal e a abordagem essencialmente política do período, dando maior destaque aos processos do que aos fatos, podem dificultar a construção

²³⁶ APOLINÁRIO, M. R. **Projeto Araribá: história: ensino fundamental: 9º ano**. São Paulo: Moderna, 2011, p. 190.

de identificações com essa história, especialmente pela *descaracterização* ou o *acobertamento* dos sujeitos dessa história, como já identificava Orlandi²³⁷ nos livros da década de 1970. Da mesma forma, também não contribui a constante citação de nomes de pessoas e instituições que não fazem parte do cotidiano ou vocabulário dos jovens, como destacou Rocha²³⁸. Na coleção, as contribuições da História Oral e dos testemunhos não estão presentes nem na narrativa principal do livro, nem nas atividades propostas.

Os movimentos de esquerda e de luta armada, compostos por estudantes, operários, políticos, camponeses, jornalistas e “*até mesmo alguns militares contrários ao golpe*”, abordados, ainda que superficialmente, em uma seção complementar da coleção, permitem o entendimento de que a participação militar no período não foi homogênea, mas ainda não se avança na explicitação de seus ideais e objetivos.

A abertura política e o processo de redemocratização são abordados a partir do esgotamento financeiro das políticas econômicas do regime ditatorial, ainda que seja conferido um peso grande à participação civil na campanha das “Diretas Já” e ao ressurgimento de movimentos sociais organizados. Neste aspecto, destaca-se uma proposta de discussão complementar sobre a Lei de Anistia, envolvendo a análise de duas interpretações diferentes sobre o conteúdo da lei, em relação aos torturadores militares. Esse diferencial na abordagem do final do período permite o estabelecimento de relações com o presente e a contextualização das atuais discussões sobre as políticas de reparação e justiça, solicitando que os estudantes manifestem sua própria opinião sobre o assunto.

Na coleção “*História Global – Brasil e Geral*”, voltada para o Ensino Médio, a abordagem não é muito diferente. A coleção é assinada por Gilberto Cotrim, também formado em História pela Universidade de São Paulo (USP) e mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Mackenzie. A coleção foi avaliada pelo Guia do PNLD EM, de 2012, como uma coleção centrada na história política e econômica, organizada a partir de uma abordagem cronológica clássica, de cunho informativo, intercalando-se História Geral e do Brasil, desde as sociedades ágrafas até os dias atuais. Segundo o Guia, o trabalho com diferentes concepções de tempo histórico centra-se na sequência e na sucessão dos fatos e a abordagem da noção de sujeito histórico enfatiza os grandes personagens e personalidades políticas como principais protagonistas da narrativa histórica.

Nessa coleção, a história das ditaduras é abordada apenas a partir de sua perspectiva nacional e nos últimos capítulos do volume destinado ao 3º ano do Ensino

²³⁷ Cf. ORLANDI, E. O discurso da história para a escola. *Op. Cit.*, p. 54.

²³⁸ Cf. ROCHA, H. Ditadura Militar nas narrativas didáticas brasileiras. *Op. Cit.*

Médio²³⁹, que tratam dos “*Governos Militares*” e do “*Período democrático atual*”. A narrativa do livro destaca a conjuntura política e econômica do governo de cada um dos presidentes do período, usados como subdivisão dos capítulos. A abordagem centrada nos aspectos políticos e econômicos torna-se evidente no destaque conferido às medidas econômicas tomadas pelos diferentes presidentes e ao seu reflexo na orientação política do país, entre eles o chamado “*Milagre brasileiro*”, finalizando com a realização de um balanço socioeconômico do período. Nessa perspectiva, assim como na coleção anterior, é o fracasso das políticas econômicas do regime que abre espaço para a redemocratização do país.

A coleção faz uso do termo “militares” para caracterizar os governos do período ditatorial, cujo início é associado apenas a uma crise interna no país, durante o governo de João Goulart, intensificada pela radicalização da agitação política e social entre grupos de direita e de esquerda. Nesse processo, os principais atores sociais são as Forças Armadas, que organizaram e implementaram o “golpe”. O autoritarismo e a ruptura das instituições democráticas são as principais marcas do período, assim como o chamado “desenvolvimentismo”, que conduziu à “modernização da economia” e à concentração de renda. O apoio dos Estados Unidos, destacado pela importância econômica, é relacionado à Doutrina de Segurança Nacional, no compromisso de combater as ideias socialistas e comunistas.

Os movimentos de resistência, inclusive de militares, a participação de civis e a luta armada são apresentados, superficialmente, pela coleção, em detrimento da descrição detalhada das medidas econômicas implantadas, dos seus executores e das alterações constitucionais estabelecidas pelos Atos Institucionais. Novamente, a narrativa impessoal e a abordagem essencialmente econômica e política do período podem dificultar a construção de identificações com essa história, assim como a citação excessiva de nomes de pessoas, instituições e partidos políticos. Testemunhos e relatos da História Oral também não estão presentes na coleção, mas a descrição dos métodos de tortura, retirados do livro “Brasil: nunca mais”, são destacados em um quadro, relacionados aos direitos humanos.

O processo de redemocratização, por sua vez, é abordado a partir da pressão da sociedade civil, que ressurge na atuação política ao final do regime com a campanha “Diretas-já”, mas, logo em seguida, retoma-se a descrição detalhada das medidas políticas e econômicas dos governos subsequentes. Nessa coleção, também não se faz qualquer menção ao processo de anistia ao final do período.

²³⁹ Cf. COTRIM, G. **História Global: Brasil e Geral**: volume 3. São Paulo: Saraiva, 2012.

3.2 Em Buenos Aires

A “*Ciudad Autónoma de Buenos Aires*” (CABA) se diferencia das demais jurisdições²⁴⁰ educativas da Argentina porque, desde 1880, também é a capital do país. Ao longo da maior parte do século XX, ela esteve sob o *status* jurídico de município e foi governada por intendentes designados pelo “*Poder Ejecutivo Nacional*”. Em 1994, com a reforma da “*Constitución Nacional*”, convencionou-se que ela se tornaria uma “*Ciudad Autónoma*”, com constituição própria e governantes designados por meio de eleições²⁴¹.

À revelia do que aconteceu no restante do país, nessa jurisdição (como também em Neuquén e Río Negro) não se realizou nenhuma das modificações estruturais proposta pela “*Ley Federal de Educación*” (LFE), de 1993, sancionando-se apenas a “*Ley de Educación Nacional*” (LEN), de 2006, já comentadas no capítulo anterior. Isso porque, durante muito tempo, os quadros técnicos e políticos da “*Municipalidad de Buenos Aires*”, e depois da CABA, não estavam alinhados ao “*Ministerio de Educación y Justicia*” da nação argentina. A principal diferença de Buenos Aires, em relação às demais cidades e províncias do país, está na oferta de sete anos para o nível “*Primario*” e cinco para “*Secundario*”, diferentemente da proposta nacional que sugere seis anos para cada etapa. Entretanto, desde 2012, a estrutura do sistema educativo argentino encontra-se em processo de unificação para integrar os currículos e títulos outorgados em todo o país e esta realidade tende a mudar. As principais alterações estão previstas para o nível secundário, visando torná-lo uniforme em todas as modalidades e orientações nas distintas jurisdições educativas até 2016²⁴².

Nesse ponto, cabe destacar que, na Argentina, nos últimos anos do nível secundário, os estudantes devem optar por uma orientação curricular entre distintas áreas do conhecimento, que definirão o seu plano de estudos e a sua titulação. Entre as opções mais comuns estão os “*Bachilleres*”²⁴³, com orientações diversas – como “*Derecho*”, “*Letras*”, “*Ciencias Sociales*” etc.; as escolas “*Técnicas*”, “*Artísticas*” e “*Comerciales*”; os

²⁴⁰ Desde 1991, o sistema educativo do país está dividido em 24 jurisdições, correspondentes às 23 províncias e à Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

²⁴¹ O regime de autonomia da cidade foi definido pela “*Ley Nacional N° 24.588*” e pela “*Constitución de la Ciudad de Buenos Aires*”, de 1996, que, em conformidade com a “*Constitución Nacional*” da Argentina, estabeleceu um regime republicano para a cidade, composto por três poderes – executivo, legislativo e judiciário. Atualmente, o titular do poder executivo leva o título de “*Jefe de Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*”. Antes de 1996, a cidade era um município governado por um funcionário “*intendente*”, eleito pelo “*Presidente de la Nación*” em acordo com o Senado, e por um “*Concejo Deliberante*” eleito pelo voto popular.

²⁴² As particularidades do sistema educativo argentino e suas semelhanças e diferenças em relação ao Brasil foram analisadas em um artigo específico sobre o assunto. Cf. CONCEIÇÃO, J. P.; ZAMBONI, E. A educação pública e o ensino de História da América Latina no Brasil e na Argentina. *Op. Cit.*

²⁴³ O “*Bachillerato*” na Argentina é entendido como um ciclo de estudos que antecede e prepara para estudos superiores de modo orientado, oferecendo especializações em distintas áreas e disciplinas acadêmicas.

“Liceos”²⁴⁴ e as “Escuelas Normales”²⁴⁵. Na prática, a implantação da reforma vai diminuir o chamado “Ciclo Básico” para um total de dois anos e o tornará obrigatório e uniforme em todas as modalidades e orientações do país, inclusive nas escolas “Técnicas” e “Artísticas”. Em contrapartida, o chamado “Ciclo Orientado” será ampliado em um ano, unificando-se suas modalidades de oferta, seus currículos e certificados outorgados nas distintas jurisdições.

Atualmente, a cidade de Buenos Aires conta com 440 escolas públicas de nível “Primario”. Já as escolas públicas de nível “Secundario”, ou “Escuelas Medias”, somam um total de 101 estabelecimentos, divididos em “Bachilleratos”, “Técnicas”, “Artísticas”, “Comerciales”, “Liceos”, “Normales” e “Centros Educativos de Nivel Secundario para Adultos y Adolescentes”, com distintas disciplinas, especializações e certificados outorgados. De modo geral, o sistema educativo da cidade pode ser organizado da seguinte forma:

Quadro 8. Nível de ensino, Estrutura e Idade na cidade de Buenos Aires

Nível		Estrutura	Idade
Educación Inicial		1º ciclo	0 a 2
		2º ciclo	3 a 5
Escuela Primaria	1º Ciclo	1º grado	6
		2º grado	7
		3º grado	8
	2º Ciclo	4º grado	9
		5º grado	10
		6º grado	11
		7º grado	12
Escuela Media	Ciclo Básico/Común	1º año	13
		2º año	14
		3º año	15
	Ciclo Orientado	4º año	16
		5º año	17

Fonte: Autoria Própria

As diferenças na estrutura do sistema educativo da cidade em relação a São Paulo e às alterações propostas para a LFE e LEN podem ser observadas nos quadros a seguir:

²⁴⁴ Os “Liceos” na Argentina são escolas de nível médio que visam à preparação para o ensino superior em uma formação geral, sem orientações específicas.

²⁴⁵ As “Escuelas Normales” na Argentina são escolas que oferecem o nível secundário com orientação específica para a formação de professores para o nível inicial.

Quadro 9. Nível de ensino, Estrutura e Idade LFE (1993) – LEN (2006)

LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN (1993)		Idade	LEY DE EDUCACIÓN NACIONAL (2006)			
Inicial	Jardín Maternal	0 a 3	Jardín Maternal	Inicial		
	Jardín de Infantes	3 a 5	Jardín de Infantes			
Educación General Básica (EGB)	1º ciclo	1º año	6	1º año	Educación Primaria	
		2º año	7	2º año		
		3º año	8	3º año		
	2º ciclo	4º año	9	4º año		
		5º año	10	5º año		
		6º año	11	6º año		
	3º ciclo	7º año	12	7º año	Ciclo Básico	Educación Secundaria
		8º año	13	8º año		
		9º año	14	9º año		
Polimodal	1º año	15	1º año	Ciclo Orientado		
	2º año	16	2º año			
	3º año	17	3º año			

Fonte: Aatoria Própria

Quadro 10. Nível de ensino, Estrutura e Idade em São Paulo e Buenos Aires. 2013

SÃO PAULO		Idade	BUENOS AIRES			
Educação Infantil	Creche	0 a 3	1º ciclo		Educación Inicial	
	Pré-Escola	3 a 5	2º ciclo			
Ensino Fundamental	1º Ciclo	1º ano	6	1º grado	1º Ciclo	Escuela Primaria
		2º ano	7	2º grado		
		3º ano	8	3º grado		
		4º ano	9	4º grado		
	2º Ciclo	5º ano	10	5º grado	2º Ciclo	
		6º ano	11	6º grado		
		7º ano	12	7º grado		
		8º ano	13	1º año		Ciclo Común
Ensino Médio	9º ano	14	2º año			
	1º ano	15	3º año			
	2º ano	16	4º año	Ciclo Orientado		
3º ano	17	5º año				

Fonte: Aatoria Própria

A cidade de Buenos Aires, assim como as distintas jurisdições educativas da Argentina, passaram por intensos processos de transformação curricular, depois do fim do regime ditatorial. Cecilia Braslavsky²⁴⁶ divide essas transformações em pelo menos três fases: a primeira foi de “*dispersión federal*”, com o reordenamento do sistema educativo como um sistema federal, a partir do final da década de 1970, que transferiu a responsabilidade pela Educação do Estado nacional para os Estados provinciais e a Municipalidade da cidade de Buenos Aires. Essa situação gerou uma série de problemas e, para tentar resolvê-los, deu-se início a uma nova fase, de “*concertación federal*”, com a sanção da LFE, de 1993, que deu uma nova estrutura para o sistema educativo argentino e estabeleceu “*Contenidos Básicos Comunes*” (CBC) para todo o país. A terceira fase, de “*elaboración curricular provincial e institucional*” se caracterizou pela elaboração de “*Diseños Curriculares*” pelas distintas jurisdições educativas, a partir dos CBC.

Em todos esses documentos, assim como em São Paulo, devido à abordagem cronológica adotada, a história das ditaduras também só aparece ao final dos anos de conclusão dos níveis primário e secundário (7º grado / 5º año).

3.2.1 *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común/1986*

O primeiro documento que normatizou o ensino na então “*Municipalidad*” de Buenos Aires foi o “*Diseño Curricular para la Educación Primaria Común*”²⁴⁷, de 1986, que pode ser inserido na fase de “*dispersión federal*”, quando a cidade era governada pelo intendente Julio César Saguier (1983-1987/UCR). Em âmbito nacional, a Argentina vivia o primeiro governo democrático com Raúl Alfonsín (1983-1989/UCR), depois de seguidos golpes de Estado. Desse modo, é importante destacar, assim como em São Paulo, o espírito de renovação da abertura democrática no campo educativo, manifestados, principalmente, na reabertura dos debates pedagógicos com a realização “*Congreso Pedagógico Nacional*” e no desenvolvimento de novos espaços de investigação educativa, que faziam da capital do país um espaço importante de discussões. Tratava-se de uma conjuntura fértil para retomar as reflexões que haviam sido caladas durante a última ditadura, especialmente pelo retorno de muitos intelectuais exilados ao país.

²⁴⁶ BRASLAVSKY, C. El proceso contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina. In: FILMUS, D. (comp.) **Las transformaciones educativas en Iberoamérica, tres desafíos:** democracia, desarrollo e integración. Buenos Aires: OEI-Troquel, 1998, p. 365-402.

²⁴⁷ Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. **Diseño Curricular para la Educación Primaria Común.** Buenos Aires, 1986.

O novo currículo surgiu de uma série de atualizações curriculares para responder aos baixos resultados, obtidos em avaliações diagnósticas do ensino na cidade, principalmente no que se refere à leitura e à escrita. Em relação ao ensino de história, retomou-se o debate sobre o ensino de “*Ciencias Sociales*” no nível primário, em substituição à carga autoritária que a disciplina de “*Estudios Sociales*” recebeu durante a última ditadura. Nesse aspecto, cabe destacar que as chamadas “*Ciencias Sociales*” compõem os currículos escolares argentinos desde muito antes do período ditatorial, seja como História, Geografia ou Moral e Civismo, mas essa divisão por área nunca chegou a afetar a organização tradicional das disciplinas nas escolas, em que, geralmente, conformam o ensino de História e Geografia. Os enfoques mais atuais incorporam também, nessa área, o estudo de conceitos da Economia, Sociologia, Antropologia e Ciências Políticas, sem alterar a organização tradicional das disciplinas da área.

Na proposta de 1986, a história da Argentina contemporânea estava prevista para o 7º grado (12 anos), também ano de conclusão, na intenção de iniciar os estudantes nas discussões sobre cidadania. Mas, assim como em São Paulo, esse documento também se fixa mais na democratização da escola, dos processos educativos e das metodologias de ensino do que dos conteúdos propriamente ditos. Nessa perspectiva, ainda que se tenha estabelecido claramente os conteúdos a serem abordados em cada disciplina, a partir de fases e estágios, não foi feita nenhuma menção à história da última ditadura, enquanto conteúdo de ensino para a educação primária. Seu caráter aberto e seus postulados, acerca da função social da escola, orientavam os esforços para a construção de uma escola onde todos pudessem aprender e fosse ela mesma cenário de reconstrução das práticas de cidadania, mas também, nesse caso, essas discussões não passavam pelo estudo do passado recente, porque, nessa época, também na Argentina – ainda que o processo de transição democrática tenha tomado rumos opostos ao do Brasil logo após o retorno da democracia – persistia a ideia de que não cabia à História e, por conseguinte, ao seu ensino tomar partido dos debates do presente.

Destaca-se também que o ano de publicação do novo currículo, 1986, coincide com a promulgação da chamada “*Ley de Punto Final*”, Ley N° 23.492/86, que ditava o fim da pesquisa e persecução dos acusados de violência política durante a última ditadura até a restauração do regime democrático, exceto em casos de falsificação de identidade e desaparecimento de menores, interrompendo assim os julgamentos contra os autores das detenções ilegais, torturas, assassinatos e “desaparecimentos”, iniciados no ano anterior.

Uma década depois, com a publicação dos CBC, os órgãos responsáveis pelos setores educativos da cidade, agora sob o governo de Jorge Domínguez (1994-1996/PJ),

iniciaram a publicação de uma série de documentos de atualização curricular, chamados “*Documentos de Trabajo*”, que tinham como objetivo central dar a conhecer os principais lineamentos da reforma educativa proposta pela LFE. Ao total, foram nove documentos trabalhados de forma semipresencial e à distância pelos docentes em exercício. Nos documentos referentes à “*Ciencias Sociales*”, um total de três (1995/1996/1997), também não é feita qualquer referência à história recente do país ou da região.

Poucos anos depois, com a mudança do *status* jurídico da cidade, sua primeira legislação reservou-lhe o direito de estabelecer diretrizes curriculares próprias para cada um dos níveis educativos. A partir daí, iniciou-se a publicação dos chamados “*Pre Diseños Curriculares*”, sob o mandato de Aníbal Ibarra (2003-2006/FREPASO), que, em 2004, se transformaram nos atuais “*Diseños Curriculares para la Escuela Primaria*” que normatizam o ensino primário em toda a jurisdição até o presente momento. Para o nível secundário, sancionaram, em 2009, os “*Contenidos para el Nivel Medio*”, sob o mandato de Mauricio Macri (2007-2015/PRO), que também gerenciou muitos dos aspectos da atual reforma do nível secundário na cidade.

A aprovação e circulação de distintos documentos de atualização, durante as duas últimas décadas, dá a ideia de como as mudanças curriculares na cidade passaram por diferentes estágios até a sua implantação. Dessa forma, destaca-se, à diferença de São Paulo, a realização de cursos de capacitação docente para a discussão desses documentos, antes e depois de sua implantação.

3.2.2 *Diseño Curricular para la Escuela Primaria/2004*

O novo currículo para o nível primário da cidade foi promulgado dezoito anos depois do primeiro, de 1986. Note-se que o tempo de transição entre um currículo e outro é semelhante entre São Paulo (16/20 anos) e Buenos Aires (18 anos), ainda que em Buenos Aires eles tenham sido implantados com mais antecedência. Muito mais abrangente que a proposta atual de São Paulo, ele não só apresenta enfoques para o ensino como também versa sobre cada nível do sistema educativo – com suas características, propostas e trajetória histórica – e inclui discussões sobre a apropriação da cultura, a construção da cidadania e a formação dos alunos e alunas como estudantes. O documento também apresenta uma série de considerações em relação ao tempo didático na perspectiva de cada ciclo, as interações dos estudantes entre si e com os docentes, seus interesses, os conhecimentos prévios e as experiências da vida cotidiana e as perspectivas de avaliação e trabalho institucional em cada

ciclo. Além disso, o documento também destaca algumas considerações sobre a cidade de Buenos Aires como objeto de estudo e dá um sentido renovado para o trabalho com as efemérides.

Não cabe aqui aprofundar cada uma dessas considerações, mas, em geral, o documento propõe que o primeiro ciclo seja de abertura, com a entrada dos estudantes na complexidade que supõe o conhecimento da realidade a que estão imersos na escola, enquanto o segundo ciclo está mais voltado para a promoção do pensamento crítico e a preparação para a entrada no nível secundário. Nesse novo “*diseño*”, as “*Ciencias Sociales*” aparecem somente no documento destinado ao segundo ciclo (4º a 7º grado/ 9 a 12 anos), sob a autoria de

- Silvia Alderoqui: formada em Ciencias de la Educación/UBA e diretora do Museo de las Escuelas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Adriana Villa: formada em Didáctica de las Ciencias Sociales/UAB, docente no Departamento de Geografía/UBA e autora de livros didáticos pela editora AIQUE
- Mariana Canedo: Doutora em História/UBA e docente de Historia da América/UNMDP

As duas primeiras autoras já haviam participado da atualização do currículo anterior, o que permite observar certa linearidade entre as propostas, ainda que se tenha mudado a gestão do governo da cidade.

No novo currículo, assim como em São Paulo, a história das ditaduras passa a figurar de modo sistemático entre os conteúdos do último ano do segundo ciclo de ensino. Mas, ainda assim, já no primeiro ciclo (1º a 3º grado/ 6 a 8 anos) a temática das ditaduras é abordada a partir das efemérides, como o “*Día de la memoria*” (24 de março) / “*aniversario*” do “*golpe militar*”, destacando-se a importância de se recuperar a carga emotiva dessas datas e homenagear a todos os que, na história mais antiga ou mais recente, lutaram para construir um país melhor²⁴⁸. No segundo ciclo, a história das ditaduras aparece entre os conteúdos prescritos para o 7º grado (12 anos):

²⁴⁸ BUENOS AIRES. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. **Diseño Curricular para la Escuela Primaria: Primer Ciclo - Educación General Básica**. Buenos Aires, 2004, p. 46. Grifo nosso.

Quadro 11. Cuadro sintético de contenidos. 2º Ciclo – Primaria. CABA. 2004

2º CICLO – PRIMARIA			
Cuarto grado	Quinto grado	Sexto grado	Séptimo grado
Ambientes. Servicios urbanos. Sociedades indígenas. Minería y comercio colonial.	Recursos naturales. Ciudades. Revoluciones. Uniones y desuniones.	Agroindustrias. Población. Problemáticas ambientales. Segunda Revolución Industrial. Migraciones.	Comercio internacional. Industrias y servicios. Gobierno de la Ciudad. Derechos, conflictos y cambios en el siglo XX. Democracias, dictaduras y participación social.

Fonte: BUENOS AIRES. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. **Diseño Curricular para la Escuela Primaria: Segundo Ciclo - Educación General Básica.** Tomo I. Buenos Aires, 2004, p. 283. Grifo nosso.

No detalhamento dos conteúdos dispõem-se as seguintes indicações sobre os contextos a serem abordados e o seu alcance:

Quadro 12. Democracias, dictaduras y participación social. 7º Grado – Primaria. 2004

DEMOCRACIAS, DICTADURAS Y PARTICIPACIÓN SOCIAL
Ideas básicas
<ul style="list-style-type: none"> • La vida política de la República Argentina y de otros países de América se caracterizó durante el siglo XX por la oscilación entre gobiernos democráticos y dictaduras, oponiéndose estos últimos a la legalidad constitucional. • La memoria individual y colectiva constituye un elemento central en la conformación de las identidades de los individuos y las sociedades.
Alcance de los contenidos
<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de algunos periodos de alternancia entre gobiernos democráticos y dictaduras. • Establecimiento de vinculaciones entre la creación de nuevos partidos políticos a fines del siglo XIX, el establecimiento de la Ley Sáenz Peña y los primeros gobiernos radicales con la incorporación de los sectores medios a la vida política. • Establecimiento de relaciones entre el crecimiento de la industria en la República Argentina, la participación política de los trabajadores y los gobiernos peronistas (por ejemplo, las migraciones campo-ciudad, conformación de “barrios obreros”, el protagonismo de los sindicatos, las movilizaciones). • Reconocimiento de la incorporación creciente de las mujeres al mundo del trabajo, a la política y a la vida pública (por ejemplo, el voto femenino, el derecho a elegir y a ser elegida). • Identificación de ideales transformadores de la sociedad en los jóvenes, de su participación política y de nuevas formas culturales de expresión (reacciones frente a la guerra, movimientos estudiantiles, rock and roll, nuevas formas de vestir). • Valoración de la continuidad democrática institucional existente desde 1983 y de la importancia de la participación de distintos sectores sociales para sostenerla y profundizarla. • Indagación sobre las actividades de represión, control o censura hacia la cultura y su repercusión en la vida de las personas en alguno de los gobiernos dictatoriales. • Identificación de las formas de resistencia y reclamo de organismos defensores de derechos humanos (por ejemplo, Amnistía Internacional y Abuelas de Plaza de Mayo). • Selección de evidencias obtenidas de revistas, diarios y documentales de la época; análisis de testimonios orales; elaboración y realización de entrevistas. • Identificación de formas de transmisión de la memoria en el ámbito familiar o social a partir de álbumes, costumbres y festejos familiares, testimonios, lugares que simbolizan acontecimientos, efemérides escolares, organismos de derechos humanos, expresiones artísticas. • Valoración de las actividades realizadas por instituciones públicas y privadas con el objeto de recuperar la memoria colectiva (por ejemplo, investigación histórica, museos y archivos).

Fonte: BUENOS AIRES. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. **Diseño Curricular para la Escuela Primaria: Segundo Ciclo - Educación General Básica.** Tomo I. Buenos Aires, 2004, p. 308-809. Grifo nosso.

Em seguida, sugerem-se temas para abordar esses conteúdos:

Democracias, dictaduras y participación social:

- Votos y participación: la incorporación de hombres y mujeres en la vida política.
- La libertad de expresión y la censura en las democracias y las dictaduras.
- Álbumes, efemérides y lugares emblemáticos en la construcción de la memoria colectiva²⁴⁹.

E destacam-se os seguintes objetivos de aprendizagem:

Democracias, dictaduras y participación social:

- Identificar cambios en la participación política de distintos sectores de la sociedad durante el siglo XX.
- Diferenciar a un gobierno democrático de una dictadura.
- Valorar las actividades emprendidas para el mantenimiento y la recuperación de la memoria social²⁵⁰.

Além do reconhecimento da temática como conteúdo de ensino já no nível primário, contrastando com São Paulo e com o currículo de 1986, nesse documento também é possível perceber o enfoque do contexto nacional no tratamento da temática; a identificação do conceito de ditadura, em oposição à democracia; a incorporação dos relatos de testemunho e da História Oral na construção de narrativas sobre esse passado; a ênfase nas atividades de controle, repressão e censura; e a identificação não só das formas de resistência, mas também das reivindicações no presente por parte de organismos ligados aos direitos humanos. Nota-se também que em nenhum momento a temática é relacionada aos militares, tratando-se das “*dictaduras*” de modo genérico, o que retira a carga factual do problema da última ditadura e o transfere para o nível analítico dos sistemas de governo, que permite analisar também outros períodos da história argentina.

Mas o que mais chama a atenção é a ideia de trabalhar a temática a partir dos álbuns de família, testemunhos de conhecidos e lugares da cidade que simbolizem os acontecimentos na construção de memórias coletivas sobre o período, que podem estimular o estudante a se sentir parte desta história. À diferença de todas as propostas analisadas para a cidade de São Paulo, incluindo-se os materiais didáticos, nesse documento observa-se a intenção de ultrapassar as narrativas impessoais e *objetivas* sobre esse passado, seja pela valorização das narrativas familiares, seja pelo reconhecimento do espaço da cidade como local onde a história acontece. Destaca-se aqui que, quando o documento foi publicado, em

²⁴⁹ BUENOS AIRES. Diseño Curricular para la Escuela Primaria. *Op. Cit.*, p.312.

²⁵⁰ BUENOS AIRES. Diseño Curricular para la Escuela Primaria. *Op. Cit.*, p. 318.

2004, as iniciativas de demarcação dos lugares de memória da última ditadura como espaços educativos já haviam se consolidado.

Além do disposto para o ensino de “*Ciencias Sociales*”, nesse documento, a história das ditaduras também aparece nas diretrizes para o ensino de “*Formación Ética y Ciudadana*”, como tema transversal para a elaboração de projetos no eixo “*Educación en la paz y los derechos humanos*”, em conjunto com “*Educación en la salud*”, “*Educación en el consumo*” e “*Educación ambiental*”. No eixo “*Educación en la paz y los derechos humanos*”, destaca-se o papel da Argentina nas políticas de justiça e reparação das violações de direitos humanos durante a última ditadura, a ser considerado na formulação de seminários para o tratamento da temática:

- La Argentina ha suscripto los principales documentos internacionales de derechos humanos y ha otorgado rango constitucional a varios de ellos (artículo 75, inciso 22). Las graves violaciones perpetradas por **la última dictadura militar movilizaron a la sociedad en la defensa de esos derechos y el reclamo de sanciones a los responsables.**
- Los gobiernos democráticos, a partir de 1983, enfrentan el desafío de reconstituir las organizaciones del Estado a través de políticas públicas de respeto de los derechos humanos, **juicio y penalización a los responsables de graves violaciones** y promoción de condiciones de vida digna para todos los habitantes del país.
- Todo derecho demanda un ejercicio responsable por parte de sus titulares. La conquista efectiva de los derechos humanos requiere el compromiso de todos los sujetos en demanda de justicia en las políticas públicas y defensa de la dignidad humana²⁵¹.

Mais uma vez, fica claro que na Argentina, e na cidade de Buenos Aires em sua especificidade, as reflexões sobre a história recente passam, necessariamente, pela discussão das políticas públicas de condenação dos responsáveis pela violação dos direitos humanos para impedir que os crimes cometidos pelo Estado caíssem no esquecimento. Nesse caso, ainda que a última ditadura seja caracterizada como *militar*, é a mobilização social que garante o cumprimento da justiça.

3.2.3 *Contenidos para el Nivel Medio/2009 e Aportes para el desarrollo curricular/2010*

Em relação ao currículo da “*Escuela Media*” (1º ao 5º año/ 13 a 17 anos), é preciso considerar, antes de tudo, que na cidade de Buenos Aires, assim como nas demais jurisdições educativas da Argentina, a oferta curricular se caracteriza pela existência de diversas modalidades e ciclos orientados, e, por conseguinte, de planos de estudo que se

²⁵¹ BUENOS AIRES. Diseño Curricular para la Escuela Primaria. *Op. Cit.*, p. 476. Grifo nosso.

diferem tanto na carga horária correspondente a cada disciplina como na quantidade de anos em que ela será ofertada.

Para compor uma base comum a todas as modalidades, foram sancionados, em 2009, os “*Contenidos para el Nivel Medio*”²⁵² que, já incorporando os NAP, de 2006, oferecem uma lista de conteúdos para a formação geral nas seguintes áreas do conhecimento: “*Lengua y Literatura, Matemática, Economía y Contabilidad, Educación Cívica, Historia, Geografía, Físico-Química, Física, Química y Biología*”. No ano seguinte, em 2010, foi publicada uma série de “*Aportes para el desarrollo curricular*”, com orientações para o ensino na “*Escuela Media*”. No documento referente à disciplina de História, intitulado “*Historia: orientaciones para la planificación de la enseñanza*”²⁵³, se esclarece sobre as formas de abordar cada um dos conteúdos propostos.

Os documentos referentes à História foram produzidos para orientar os programas de estudo da disciplina, nas modalidades “*Bachillerato*” e “*Comercial*”, e seus conteúdos estão organizados segundo a quantidade de anos em que ela aparece em cada trajetória de estudo – 3, 4 ou 5 anos, independente da nomenclatura da disciplina (“*ESEA*”, “*Historia y Cultura Universal*”, “*Historia Argentina*” etc.). Para as escolas “*Técnicas*”, “*Artísticas*” e “*Normales*” não foram produzidos documentos específicos, fazendo com que o ensino de história nessas escolas também se oriente pelo mesmo documento, adaptado pelo professor ou pela instituição de ensino.

Em ambos os documentos, a disciplina de História aparece de forma autônoma, à revelia da forma com se organizam os CBC e os NAP para esse nível de ensino. No primeiro documento, que apresenta apenas a lista dos conteúdos a serem estudados em cada ano, não se identifica nenhuma autoria para o fascículo de História. Já no segundo, que orienta a abordagem a ser tomada, é de autoria de:

- Daniel Feldman: Doutor e professor do Departamento de Ciencias de la Educación/UBA
- María Elena Barral: Doutora em História/UPO e professor de História/UNLu
- Mariana Canedo: Doutora em História/UBA e professor de História /UNMDP

Ainda assim, se destaca a participação de professores do nível médio, supervisores, especialistas e professores de institutos de formação docente em forma de consulta.

²⁵² BUENOS AIRES. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. **Contenidos para el Nivel Medio**. Historia. Buenos Aires, 2009.

²⁵³ BUENOS AIRES. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. **Historia: orientaciones para la planificación de la enseñanza**. Buenos Aires, 2010.

No documento, a história das ditaduras aparece entre os conteúdos do final de cada trajetória de estudo, como indica o quadro a seguir.

Quadro 13. História das ditaduras nos conteúdos para o nível médio de Buenos Aires

Trajetos de 3 anos – 3º año	Trajetos de 4 anos – 4º año	Trajetos de 5 anos – 5º año
<p>Rupturas del orden constitucional y movimientos políticos y sociales de América latina y la Argentina.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La movilización social y la violencia política. - El Terrorismo de Estado en la Argentina. - El movimiento de Derechos Humanos. 	<p>Rupturas del orden constitucional y movimientos políticos y sociales en América latina y Argentina en las décadas de 1960 y 1970.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los contextos sociales y políticos de América latina en las décadas de 1960 y 1970. - Movilización social y violencia política. - El Terrorismo de Estado en la Argentina. - Los movimientos de derechos humanos. - La apertura democrática y la consolidación de la estabilidad constitucional. 	<p>Rupturas del orden constitucional y movimientos políticos y sociales en América latina y la Argentina entre 1960 y 1970.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los contextos sociales y políticos de América latina en las décadas de 1960 y 1970. - Movilización social y violencia política. - El Terrorismo de Estado en la Argentina. - Los movimientos de Derechos Humanos. - La apertura democrática y la consolidación de la estabilidad constitucional. - La herencia política y económica de la dictadura y los gobiernos democráticos frente a los problemas económicos. - Nuevos actores sociales y nuevas formas de protesta social.

Fonte: BUENOS AIRES. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. **Contenidos para el Nivel Medio.** Historia. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009, p. 9, 13 e 15. Grifo nosso.

Percebe-se que, embora haja um incremento de amplitude e complexidade no tratamento da temática com o aumento de sua carga horária de estudo de um trajeto de 3 para 5 anos, a essência dos conteúdos abordados não se modifica: a) ruptura da ordem constitucional (golpe); b) mobilização social e violência política; c) “Terrorismo” de Estado e d) movimentos de direitos humanos. Destaca-se aqui a incorporação da expressão “*terrorismo de Estado*” para tratar da ditadura argentina, utilizada por muitos dos atuais estudos sobre o período e pela própria LEN, de 2006. Como comentado no capítulo anterior, o emprego dessa terminologia já agrega um caráter de denúncia e revela traços da abordagem a ser adotada.

Também se observa que mesmo que a temática esteja referida sempre em um contexto regional, em nenhum momento ela é associada à Guerra Fria ou à Doutrina de Segurança Nacional, o que pode dificultar o entendimento da relação entre os distintos regimes ditatoriais do período. Além disso, também não se faz uso do termo “militar” para caracterizar o período, como no documento referente ao nível primário, que poderia colocar a

ênfase apenas no papel desempenhado pelas forças armadas. Nesse documento, novamente a ênfase está na ruptura da ordem constitucional, como principal elemento que caracteriza a ditadura, e na mobilização social e violência política decorrente disso, abrindo espaço para a interpretação de sua atuação em ambos os lados, tanto a favor do regime estabelecido, como contra ele. Com isso, permite-se a interpretação do fenômeno em suas diferentes versões narrativas.

Nos “*Aportes para el desarrollo curricular*”, lançados depois da proposta, se orienta a compreensão dos processos e acontecimentos históricos em cada ano de estudo, de cada trajetória de ensino, especificando as suas finalidades e justificando os conteúdos selecionados e os recortes temporais e espaciais realizados, ainda que sejam essencialmente os mesmos em todas as trajetórias. Os conteúdos, alcances e objetivos também são detalhados, como se observa nos quadros a seguir:

Quadro. 14. Orientações para o nível Médio. Buenos Aires. Trajeto de 3 anos

Contenidos	Alcances y comentarios	Objetivos
<p>Rupturas del orden constitucional y movimientos políticos y sociales en América latina y la Argentina.</p> <p>Los contextos sociales y políticos en América latina en 1960 y 1970.</p> <p>Movilización social y violencia política en la Argentina. El terrorismo de Estado en la Argentina (1976- 1983). La apertura democrática y la consolidación de la estabilidad constitucional (desde 1983 hasta la actualidad).</p> <p>Los movimientos en defensa de los derechos humanos.</p> <p>La herencia política y económica de la dictadura y los gobiernos democráticos frente a los problemas económicos. Nuevos actores de la vida política nueva formas de protesta social.</p>	<p>El estudio de la dinámica política característica desde la década de 1960 hasta el presente, permite profundizar la comprensión y la explicación sobre los impactos que los golpes institucionales generaron en los diferentes planos de la sociedad, así como su influencia en el presente.</p> <p>La historia argentina de este período permite efectuar múltiples relaciones con el contexto mundial y latinoamericano. Entre ellas se destaca las formas que asumió la movilización social y política en las décadas de 1960 y 1970, o las vinculaciones entre los regímenes militares y las políticas represivas de los países latinoamericanos.</p> <p>Los acontecimientos y procesos de las últimas dos décadas de la historia argentina habilitan un examen acerca de las transformaciones sociales y el surgimiento de nuevas formas de protesta social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jerarquizar diferentes causas para explicar las rupturas del orden institucional en América latina y, en particular, en la Argentina. • Participar en un debate organizado, asumiendo posiciones basadas en el conocimiento histórico, sobre el papel del apoyo social en el desarrollo de los regímenes autoritarios.

Fonte: BUENOS AIRES. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. **Historia:** orientaciones para la planificación de la enseñanza. Buenos Aires, 2010, p. 30 e 31. Grifo nosso.

Quadro 15. Orientações para o nível Médio. Buenos Aires. Trajeto de 4 anos

Contenidos	Alcances y comentarios	Objetivos
<p>Rupturas del orden constitucional y movimientos políticos y sociales en América latina y la Argentina.</p> <p>Los contextos sociales y políticos en América latina en 1960 y 1970. Movilización social y violencia política en la Argentina. El terrorismo de Estado en la Argentina (1976-1983). La apertura democrática y la consolidación de la estabilidad constitucional (desde 1983 hasta la actualidad).</p> <p>Los movimientos en defensa de los derechos humanos.</p> <p>La herencia política y económica de la dictadura y los gobiernos democráticos frente a los problemas económicos. Nuevos actores de la vida política y nueva formas de protesta social.</p>	<p>El estudio de la dinámica política característica desde la década de 1960 hasta el presente, permite profundizar la comprensión y la explicación sobre los impactos que los golpes institucionales generaron en los diferentes planos de la sociedad, así como la presencia de los mismos en el presente.</p> <p>La historia argentina de este período permite efectuar múltiples relaciones con el contexto mundial y latinoamericano. Entre ellas se destacan las formas que asumió la movilización social y política en las décadas de 1960 y 1970, o las vinculaciones entre los regímenes militares y las políticas represivas de los países latinoamericanos.</p> <p>Por su parte, los acontecimientos y procesos de las últimas dos décadas de la historia argentina habilitan un examen acerca de las transformaciones sociales y el surgimiento de nuevas formas de protesta social.</p> <p>Conceptos: terrorismo de Estado, democracia, dictadura, derechos humanos, protesta social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jerarquizar diferentes causas para explicar las rupturas democráticas en América latina y, en particular, en la Argentina. • Participar en un debate organizado, asumiendo posiciones basadas en el conocimiento histórico, sobre el papel del apoyo social en el desarrollo de los regímenes autoritarios.

Fonte: BUENOS AIRES. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. **Historia:** orientaciones para la planificación de la enseñanza. Buenos Aires, 2010, p. 56 e 57.

Quadro 16. Orientações para o nível Médio. Buenos Aires. Trajeto de 5 anos

Contenidos	Alcances y comentarios	Objetivos
<p>Rupturas del orden constitucional y movimientos políticos y sociales en América latina y en la Argentina.</p> <p>Los contextos sociales y políticos en América latina en 1960 y 1970. Movilización social y violencia política en la Argentina. El terrorismo de Estado en la Argentina (1976-1983). La apertura democrática y la consolidación de la estabilidad constitucional (desde 1983 hasta la actualidad).</p> <p>Los movimientos en defensa de los derechos humanos.</p> <p>La herencia política y económica de la dictadura y los gobiernos democráticos frente a los problemas económicos. Nuevos actores de la vida y nueva formas de protesta social.</p>	<p>El estudio de la dinámica política característica desde la década de 1960 permite profundizar la comprensión y la explicación sobre los impactos que los golpes institucionales generaron en los diferentes planos de la sociedad, así como su influencia en el presente.</p> <p>La historia argentina de este período permite efectuar múltiples relaciones con el contexto mundial y latinoamericano. Entre ellas se destacan las formas que asumió la movilización social y política en las décadas de 1960 y 1970, o las vinculaciones entre los regímenes militares y las políticas represivas de los países latinoamericanos.</p> <p>Los acontecimientos y procesos de las últimas dos décadas de la historia argentina habilitan un examen acerca de las transformaciones sociales y el surgimiento de nuevas formas de protesta social.</p> <p>Conceptos: terrorismo de Estado, democracia, dictadura, derechos humanos, protesta social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jerarquizar diferentes causas para explicar las rupturas del orden constitucional en América latina y, en particular, en la Argentina.

Fonte: BUENOS AIRES. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. **Historia:** orientaciones para la planificación de la enseñanza. Buenos Aires, 2010, p. 85-87.

Neste segundo documento, destaca-se a importância do apoio social para a manutenção dos regimes autoritários de governo no estudo da temática e apontam as discussões mais recentes na historiografia do período. Novamente, o foco está na ruptura da

ordem constitucional, como principal elemento que caracteriza o regime estabelecido, acrescentando-se o estudo de sua herança política e econômica para o presente em todos os trajetos de ensino, e não só no trajeto de 5 anos, como previa o documento anterior. Além disso, permanece a prerrogativa de priorizar o entendimento de “*golpes institucionales*” em detrimento do uso de expressões como “golpe militar” ou “ditadura militar”, como se observa nos documentos de São Paulo. Nessa perspectiva, a ênfase no entendimento de sua influência no presente deixa clara a interpretação de que esta não é uma história acabada, encerrada, pois deixou “*herencias*” e ainda ativa lutas no presente; como se para entender o presente fosse necessário entender esta história “*reciente*”.

No detalhamento dos alcances desses conteúdos, destaca-se a possibilidade de estabelecer relações entre as formas que assumiu a mobilização social e as políticas repressivas em diferentes países latino-americanos, mas o fato de não associá-los ao contexto da Guerra Fria ou à Doutrina de Segurança Nacional pode dificultar o entendimento das relações entre essas histórias.

Também se destaca o trabalho com o conceito de “*terrorismo de Estado*”, assim como no primeiro documento, junto com os de democracia, ditadura, direitos humanos e protesto social, que indicam a abordagem a ser adotada: o terrorismo é de Estado, e não dos movimentos de esquerda que também atuaram durante o período. Isso pode ajudar a desmistificar a chamada “teoria dos dois demônios”, para a qual o terrorismo estava posto tanto para os militares quanto para os militantes da esquerda. Entretanto, assim como nos documentos de São Paulo, também se observa o silenciamento sobre os grupos de resistência e suas práticas políticas, como a luta armada, que poderiam permitir o entendimento dos diferentes atores sociais que se mobilizaram no período.

Entre os objetivos do ensino da temática está o entendimento das causas das “*rupturas democráticas*” e a participação em um debate organizado, assumindo posições baseadas no conhecimento histórico, sobre o papel do apoio social no desenvolvimento de regimes autoritários. O foco está, portanto, em suas condições de possibilidade e no papel da sociedade que, de “vítima inocente”, passa a ator social na sustentação de regimes ditatoriais. Nota-se também a importância de fundamentar os debates sobre o período, dominado pela tensão entre memória e história, posicionando-se em relação ao conhecimento histórico para superar uma visão superficial do passado.

Em Buenos Aires, à diferença de São Paulo, esses documentos curriculares não serviram de instrumento à definição de políticas que incidissem diretamente na organização das aulas nas escolas, com gratificação em dinheiro para superar o caráter aberto em relação a

sua incorporação, garantido pela legislação educativa em ambos os países. Tal prerrogativa dá a dimensão da diferença de autonomia com que os professores poderiam atuar sobre esses currículos. Em Buenos Aires, esses documentos se apresentam como “marcos de referencia”, abertos à adaptação e construção criativa de cada instituição educativa, e servem mais como orientador das instâncias coletivas de planejamento e na elaboração de materiais didáticos, do que da organização das aulas propriamente ditas.

3.2.4 *Livros Didáticos*

A cidade de Buenos Aires também conta com amplos programas de distribuição de livros didáticos, especialmente para o nível primário, etapa na qual a cobertura é quase total para os estabelecimentos públicos de ensino. Entretanto, à diferença de São Paulo, os programas são exclusivos da cidade, e não nacionais, pois os procedimentos de seleção, compra e distribuição de materiais didáticos apresentam configurações diversas em cada uma das jurisdições educativas.

Em geral, nas escolas consideradas com maiores dificuldades socioeconômicas, os estudantes recebem livros didáticos gratuitamente. A compra é feita pelo Ministério da Educação, via convênios estabelecidos com grupos editoriais, e contempla estudantes dos níveis “*Inicial*”, “*Primario*” e “*Secundario*”. A distribuição é realizada por escola e está a cargo das editoras. Às escolas, por sua vez, cabe a responsabilidade de repasse aos estudantes, seja na qualidade de empréstimo ou de propriedade. Os recursos provêm de distintas fontes, desde o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), tesouro nacional até os recursos próprios do orçamento para cada jurisdição. No entanto, não existe, no país, um processo de elaboração de lineamentos ou de avaliação sistemática de materiais didáticos pelo Estado Nacional, como existe no Brasil, culminando com a publicação do Guia do PNLD. Ao contrário, desde o processo de redemocratização, a avaliação nacional desses materiais foi considerada parte das formas autoritárias que atentavam contra a liberdade dos professores, com isso a Argentina passou por um processo de desregulamentação dessas políticas, tornando-se o Estado apenas mais um comprador do mercado editorial.

Na cidade de Buenos Aires, os docentes selecionam os livros didáticos que irão utilizar em sua proposta pedagógica do próximo ano letivo, geralmente ao final do mês de novembro de cada ano, a partir de uma lista de editoriais que estabeleceram convênios com o “*Ministerio de Educación de la Nación*” e com o governo da CABA. Essa seleção é repassada para comissões encarregadas de analisar os títulos pré-selecionados e de determinar

as escolas com maiores dificuldades socioeconômicas que os receberão gratuitamente. A compra é feita pelo Ministério da Educação e os estudantes contemplados recebem o livro didático no início do ano letivo, obtendo a propriedade do material sem o compromisso de devolução à instituição. No entanto, quando o número de livros disponibilizados é menor que o número de estudantes matriculados em uma escola, é comum que esses livros fiquem retidos na biblioteca, sendo utilizados apenas para consulta durante o horário das aulas. Nas demais escolas, públicas e particulares, a compra dos materiais didáticos fica a cargo das famílias, o que tornou comum a difusão de fotocópias desses livros. Nesses casos é recorrente a elaboração de “apostilas” pelos professores, com o aglutinamento de cópias de distintos livros didáticos e bibliografias diversas, que são disponibilizados para a venda em fotocopiadoras dentro das escolas, mesmo que isso seja proibido pela legislação de direitos autorais.

Entre as coleções que figuram entre os títulos mais comprados pelo governo da cidade de Buenos Aires, em 2012, de onde se supõe sua circulação²⁵⁴, estão as coleções “*Recorridos - Ciencias sociales Ciudad de Buenos Aires 4, 5, 6, 7 – 2º Ciclo Primaria*” e “*Saberes Clave Historia – Escuela Media*”, em cinco volumes, ambas do grupo editorial Santillana.

Cabe destacar que, como a cidade de Buenos Aires possui uma estrutura de ensino diferenciada em relação às demais jurisdições educativas da Argentina, os livros didáticos que circulam na cidade também são diferenciados para atender ao currículo próprio da cidade, o que não acontece em São Paulo, onde a produção didática, com exceção dos “*Cadernos*”, segue uma base nacional.

A coleção “*Recorridos*”, destinada ao ensino de “*Ciencias Sociales*” para o segundo ciclo do nível primário (4º a 7º grado / 9 a 12 anos), possui cerca de seis autores diferentes para cada volume, o que dificulta a caracterização dos aspectos formativos de sua autoria. Ainda que se priorize uma abordagem por área, como o documento que normatiza o ensino nesse nível, permanece um viés cronológico que faz com que as temáticas mais recentes, como a história das ditaduras, sejam trabalhadas apenas no último ano do ciclo, o 7º grado (12 anos), assim como em São Paulo.

Na edição de 2012 do livro destinado ao 7º grado, a relação entre democracia e ditadura é abordada em diferentes capítulos para dar conta das diversas interrupções da ordem democrática do país, fossem elas protagonizadas ou não por militares. Em todos esses momentos se trabalha com o conceito de ditadura em oposição ao de democracia,

²⁵⁴ Dado fornecido pelos professores das escolas visitadas durante a realização da primeira pesquisa de campo na cidade, em 2012.

relacionando-a sempre ao desrespeito à constituição, à censura da oposição e à ausência de eleições livres nos chamados “*gobiernos de facto*”. Em todos os casos, os “*golpes*” surgem e terminam por uma combinação de crise política e econômica, principal motor dos acontecimentos históricos na coleção, e a eles se opõem movimentos de resistência, especialmente de trabalhadores.

Na abordagem da última ditadura não é diferente. A temática aparece no capítulo 13, de um total de 16, intitulado “*Entre la democracia y la dictadura*”, também associada à uma grave crise política e econômica que afetou o país na década de 1970. Mas à diferença das outras ditaduras, esta última militarizou quase todos os ramos da administração pública.

Logo no início do capítulo se indica os conteúdos a serem trabalhados, a abordagem priorizada e a expectativa da aprendizagem:

En este capítulo te vas a enterar de cómo, luego de un corto período de democracia, se implantó una **dictadura militar** que duró ocho años. Aprenderás en qué consistieron el **terrorismo de Estado**, la censura y la guerra con Gran Bretaña por la recuperación de las Islas Malvinas. También vas a conocer la ineludible **resistencia de muchos argentinos y argentinas** que defendieron los derechos humanos y posibilitaron una salida a la democracia²⁵⁵.

Assim como nos livros que circulam na cidade de São Paulo para o Ensino Fundamental, a abordagem utilizada no tratamento da temática é nacional, ainda que se indique que outros países também passaram por regimes ditatoriais no mesmo período, inserindo a discussão no contexto da Guerra Fria. Sob essa perspectiva, a coleção informa que as medidas repressivas na região foram organizadas por meio do “*Plan Cóndor*”, “*un plan secreto de coordinación de las tareas de inteligencia, persecución y ejecución de los opositores a las dictaduras que gobernaban los países*”²⁵⁶.

Na narrativa apresentada, a abordagem da história se inicia com a chegada de Héctor Cámpora ao governo, que estabelece o “*Pacto Social*”, um acordo entre sindicatos, empresários e o Estado, e dispõe uma lei de anistia aos presos políticos, depois de sucessivos golpes institucionais, nos quais atuam diferentes setores militares e grupos armados, como o “*Ejército Revolucionario del Pueblo*” (ERP) e os “*Montoneros*”, abordados em sua especificidade no capítulo anterior. Em seguida, Juan Domingo Perón volta ao país, Cámpora renuncia e se realizam novas eleições, nas quais saem vitoriosos Perón e sua esposa, María Estela Martínez de Perón. Com a morte de Perón, María Estela assume e cria a “*Triple A*”,

²⁵⁵ CASAUBÓN, H. et al. **Recorridos**. Ciencias Sociales 7. 1. ed. Buenos Aires: Santillana, 2012, p. 146. Grifo nosso.

²⁵⁶ *Ibid.*, p. 147. Grifo do original.

“*Alianza Anticomunista Argentina*”, dedicada a perseguir políticos, sindicalistas e integrantes de organizações armadas. Mas é à crise econômica gerada pelo Ministro da Economia que se atribui o início da última ditadura.

De acordo com a coleção, as Forças Armadas “*usurparon*” novamente o governo e instauraram uma “*dictadura militar*” que adotou o nome de “*Proceso de Reorganización Nacional*”, o que coloca os “*militares*”, enquanto categoria homogênea, como principal ator político do período, à revelia do que normatiza a diretriz curricular da cidade e das discussões mais atuais sobre a interpretação do período. As ações militares, por sua vez, são relacionadas à Doutrina de Segurança Nacional:

Los militares anularon la Constitución Nacional y pusieron en vigencia el Estatuto para la Reorganización Nacional. Sus acciones se orientaron en eliminar definitivamente a las organizaciones políticas, sindicales, sociales y culturales. Para ello, el gobierno aplicó brutales métodos represivos y estableció una censura férrea. El gobierno militar aplicó la **Doctrina de Seguridad Nacional**, que había sido enseñada por militares estadounidenses a los ejércitos de varios países americanos desde la década de 1960²⁵⁷.

Essa discrepância, entre a abordagem apresentada pela coleção e a sugerida pela atual diretriz curricular da cidade, evidencia os limites de seu alcance e a autonomia com que os livros didáticos trabalham. Ainda que as novas discussões historiográficas estejam presentes nas normativas para o ensino, isso não se observa nessa coleção, na qual os militares seguem isolados da sociedade como únicos articuladores e sustentadores da última ditadura. Segundo a coleção, a sociedade permanecia “*desinformada*” pela censura aplicada aos meios de comunicação, aos processos educativos e às atividades culturais e, ao se referir ao desaparecimento de pessoas, duas frases se popularizavam: “*No te metas*” e “*Algo habrá hecho*”.

Nessa coleção também não se observa a prerrogativa de trabalhar a temática a partir do uso de testemunhos, relatos e álbuns familiares. Tampouco se incentiva a reconhecer o espaço da cidade como local de aprendizagem e construção de memória sobre o período, como indica a diretriz curricular da cidade, fazendo com que prevaleça uma narrativa linear, factual e impessoal sobre o período. A resistência parece ser articulada apenas por movimentos de trabalhadores e o fim do regime é determinado pela derrota na Guerra das Malvinas, sem mencionar a forte pressão internacional pela apuração dos crimes contra os direitos humanos, tanto por parte dos organismos internacionais quanto do próprio governo dos Estados Unidos.

²⁵⁷ *Ibid.*, p. 149. Grifo do original.

No capítulo seguinte, “*La recuperación de la democracia*”, a história das ditaduras volta à tona com a criação da CONADEP e a realização dos julgamentos às juntas militares, promovidas pelo primeiro presidente eleito, Raúl Alfonsín, a partir de grandes reivindicações sociais por “*memoria, verdad y justicia*”. Entretanto, as expectativas em torno da apuração dos crimes cometidos pelo Estado são frustradas com aprovação das leis de “*Punto Final*” e “*Obediencia Debida*”, ainda sobre o governo de Alfonsín, depois de grandes protestos de militares que ameaçavam dar um novo golpe, caso fossem levados a julgamento. No governo de Carlos Menem, destaca-se a concessão dos indultos que liberaram militares e civis condenados, durante o governo de Alfonsín, pelos crimes cometidos durante a última ditadura. Esses indultos são revogados pelo próximo presidente, Néstor Kirchner, juntamente com as leis de “*Punto Final*” e “*Obediencia Debida*”, reabrindo os julgamentos. Essas considerações trazem a discussão sobre reparação e justiça para o presente, demarcando os conflitos políticos no processo de construção de memórias sobre o período. Entretanto, a narrativa linear e o caráter informativo que essas discussões assumem podem dificultar o entendimento da participação das novas gerações nesse debate.

Na coleção “*Saberes Clave*”, destinada ao ensino de “*Historia*” no nível secundário²⁵⁸, também organizada por um viés cronológico, intercalando conteúdos de história mundial, regional e argentina, a temática aparece no livro destinado ao 5º año (17 anos) em diferentes capítulos da seção 3, intitulada “*De la crisis de las hegemonías a las crisis de los años 70*”, e da seção 4, “*Neoliberalismo y dictaduras militares*”, de um total de 5 seções.

No capítulo 11 da seção 3, “*Brasil y Chile: autoritarismo y reformismo en los años 60*”, discute-se, em detalhes, os caminhos distintos que ambos os países seguiram durante a década de 1960, inserindo a discussão dentro de uma conjuntura de crises na América Latina, depois da Segunda Guerra Mundial, na qual os Estados Unidos assumiu um papel de destaque com a chamada “*Alianza para el Progreso*”.

Como viste en capítulos anteriores, distintos países buscaron diferentes caminos, según la coyuntura particular de cada uno de ellos. Así, **Guatemala** había intentado, mediante una revolución un camino que podría catalogarse de reformista y modernizador. No obstante, la experiencia había concluido con un golpe de Estado, apoyado por las élites económicas guatemaltecas – asociadas con la *United Fruit Company* – y por los Estados Unidos. **Nuestro país** también vivía días agitados: en 1955, grupos militares y civiles derrocaron al presidente Juan Domingo Perón, iniciando una larga fase de proscripción del peronismo. **Costa Rica**, por su parte, luego de una guerra civil, pudo llegar, con el gobierno de Figueres, a cierta

²⁵⁸ Assim como a coleção anterior, esta também é assinada por diversos autores. Só no volume do 5º ano são nove autores no total.

estabilidad, que fue avalada por las buenas relaciones que este país mantenía con los Estados Unidos. En **Bolivia**, en tanto, la revolución que había comenzado con medidas radicales a favor de los más desposeídos debió buscar el camino de la moderación si quería continuar en el poder. Así a comienzo de los 60 la única revolución que había logrado mantenerse en el poder (a pesar de los intentos realizados por los Estados Unidos, fue la cubana.

Brasil, mientras tanto, se enfrentaba a una profunda crisis que se había desatado tras la muerte de Vargas e inauguraba una fórmula política que luego se impondría en otras naciones latinoamericanas: el Estado burocrático autoritario. **Chile**, por su parte, intentaba llegar al socialismo mediante lo que sería conocido como la “vía chilena al socialismo”²⁵⁹.

Neste trecho, destaca-se a inserção da temática no contexto latino-americano em diferentes países e a adoção da perspectiva postulada por Guillermo O'Donnell²⁶⁰, na década de 1980, antes mesmo do fim do regime argentino, para a interpretação das ditaduras na região: o “*estado burocrático autoritario*” que coloca a ênfase na estrutura política dos governos ditatoriais, sem deixar de demarcar a natureza autoritária dos regimes.

No caso brasileiro, são abordados os aspectos políticos e econômicos dos governos de Getúlio Vargas, Juscelino Kubitschek, Janio Quadros e João Goulart, entre populismo e desenvolvimentismo, destacando os aspectos conflitivos que dificultaram a chegada de João Goulart ao poder e a radicalização do enfoque social do seu governo, que levou ao golpe, autointitulado como “revolução”. Em seguida, passam-se três páginas discutindo se a derrubada do governo de João Goulart foi um golpe ou uma revolução, contextualizando o debate, a partir da Doutrina de Segurança Nacional, e destacando o papel da sociedade civil e dos Estados Unidos na instauração do “golpe”.

En 1963, tras el asesinato de J. F. Kennedy, asumió la presidencia de Estados Unidos Lyndon Johnson. El plan reformista promovido a través de la **Alianza para el Progreso** fue gradualmente abandonado y comenzó a afirmarse un sistema de contrainsurgencia basado en los principios de la “**Seguridad Nacional**”, que avalaba la “lucha contra el enemigo interno”. Esta nueva política exterior de Estados Unidos, poco a poco fue evidenciando su apoyo a soluciones autoritarias en América Latina.

Así, el **golpe** que derrocó al gobierno Goulart, perpetrado durante la noche del 31 de marzo de 1964, **contó con el apoyo externo del gobierno de Estados Unidos e, internamente, con el de militares y civiles de clases altas y medias antigetulistas**. Con este golpe se instauró un nuevo orden basado en la represión violenta y la anulación de la competencia²⁶¹.

²⁵⁹ ANDÚJAR, A. et. al. **Saberes Clave**. Historia. Argentina y el mundo. La segunda mitad del siglo XX. 5º año. Buenos Aires: Santillana, 2010, p. 130. Grifo nosso.

²⁶⁰ Cf. O'DONNELL, G. **El Estado Burocrático Autoritario**: Argentina 1966-1973. Buenos Aires: Universidad de Belgrano, 1982.

²⁶¹ ANDÚJAR, A. et. al. Saberes Clave. Historia. *Op. Cit.*, p. 134. Grifo nosso.

A abordagem da história brasileira continua no tratamento da institucionalização da ditadura no país, a partir dos Atos Institucionais, desmistificando a representação que se construiu em torno do chamado “milagre brasileiro”. Ao final, a transição para a democracia é associada à crise econômica e às manifestações sociais que a sucederam.

É interessante observar como a história brasileira ganha destaque no livro de Buenos Aires, inclusive de modo mais amplo e complexo do que no tratamento da temática pelos livros brasileiros, discutindo-se até os processos de construção de memória sobre o período como “golpe” ou “revolução” e desmistificando o “milagre brasileiro”. Tal perspectiva deve-se à opção da coleção em abordar a temática por um viés regional, em consonância com o documento que normatiza o ensino nesse nível na cidade, no qual se torna necessário entender as características que adquiriram as ditaduras em diferentes países, a começar pelo Brasil, primeiro país onde o regime se institucionalizou e que serviu de exemplo aos que se seguiram. O mesmo não acontece no Brasil, onde a abordagem regional, quando existente, se limita a citar os nomes dos países que também passaram por ditaduras no mesmo período.

O caso chileno, por sua vez, é abordado a partir da perspectiva do reformismo, destacando-se os projetos políticos de Salvador Allende, que pôs em marcha reformas estruturais no país, como a reforma agrária, a reforma eleitoral e a nacionalização do cobre. Na história chilena, também se destaca a incorporação das esquerdas na vida política partidária, tanto pelo estabelecimento de alianças entre comunistas e socialistas na via institucional quanto pelo desenvolvimento da via armada, entendida como o único caminho por muitos grupos como o “*Movimiento Izquierdista Revolucionario*” (MIR), tratado em detalhes pela coleção. A caída de Allende também é associada a um “golpe” apoiado pelo governo dos Estados Unidos, depois da radicalização das reformas políticas e sociais, assim como no caso brasileiro.

Os detalhes da ditadura chilena, e também da uruguaia, são abordados no capítulo 14, da seção 4, intitulado “*América Latina: la instauración de un nuevo orden*”, que trata da década de 1970, novamente a partir da perspectiva de diferentes caminhos traçados na região: por um lado ditaduras e “*terrorismo de Estado*”, de outro a revolução socialista, em Cuba. As especificidades dessas histórias não serão analisadas nesta tese, cujo foco está no Brasil e na Argentina. Em todo caso, o destaque do capítulo está na diferenciação entre os regimes autoritário dos países da região, a partir da interpretação de Alain Rouquié sobre a temática.

Durante los años 70, la **ideología de la Seguridad Nacional** – sobre la que leíste – sirvió de fundamento para la transformación de las sociedades.

En **Brasil, la Argentina, Uruguay, Chile y Bolivia** se instauraron dictaduras institucionales, denominadas así por ser, precisamente, la institución de las Fuerzas Armadas la que ocupó el Estado, ejerciendo el gobierno a través de Juntas Militares y definiendo normas para la continuidad en el poder.

En **Paraguay**, la larga dictadura del general Alfredo Stroessner construyó un régimen personalista (el dictador era, al mismo tiempo, jefe del Estado, del Partido Colorado y de las Fuerzas Armadas). Aferrado a la causa anticomunista, gobernó apelando a la ideología de la “seguridad interna”. Como ocurrió en otros países del Cono Sur, esta ideología sirvió para justificar una política de transformación social de carácter excluyente.

En **Perú, Ecuador y Panamá**, las dictaduras tuvieron un carácter reformista y nacionalista, que contrasta con las conservadoras del Cono Sur.

En otros casos, como señala el analista **Alain Rouquié**, la “supremacía civil” dio continuidad a la democracia. Son los casos de regímenes “con seguridad y desarrollo” de **Venezuela, México y Colombia**²⁶².

Para contextualizar a temática, a coleção discute, em detalhes, a Doutrina de Segurança Nacional e a sua difusão pela Escola das Américas. Em seguida, trata da “Operação Condor” para explicitar como os governos autoritários se relacionavam entre si para coordenar suas atividades, oferecendo diversos exemplos de sua atuação nos diferentes países da região e esclarecendo que o acesso a essas informações só foi possível a partir de 1992, com a divulgação dos chamados “*archivos del terror*”, no Paraguai, ressaltando a importância da colaboração entre os países no presente para dar a conhecer esse passado.

A especificidade da última ditadura argentina, por sua vez, é abordada somente depois de todo este trabalho com a história das ditaduras em diferentes países da região, no capítulo 15, também da seção 4, intitulado “*La última dictadura militar (1976-1983)*”. Ao contrário da coleção analisada para o nível primário, nessa coleção, a abordagem do período começa com a deflagração do “*golpe*”, autodenominado “*Proceso de Reorganización Nacional*”, e não pelo governo de Héctor Cámpora.

O destaque está na repressão e na figura do “*desaparecido*”, contextualizando o uso da expressão “*terrorismo de Estado*”, enquanto categoria histórica. A censura aos meios de comunicação, às atividades culturais como o “*teatro abierto*”, às letras de músicas e aos livros nas chamadas “*listas negras*” são tratados em detalhes, inclusive com a apresentação de documentos históricos do período. As resistências ganham nomes e são abordadas a partir da descrição detalhada das diversas associações criadas, como as “*Madres*” e “*Abuelas de Plaza de Mayo*”, os “*Centros de Estudios Legales y Sociales*”, o “*Movimiento Ecueménico por los Derechos Humanos*”, o “*Servicio de Paz y Justicia*” dentre outros, destacando os seus

²⁶² *Ibid.*, p. 168. Grifo nosso.

feitos durante e depois do regime ditatorial. Na seção “*En profundidad*”, aborda-se o episódio da “*Noche de los lápices*”, enfatizando o caráter secundarista do evento.

As atividades propostas também se destacam. Muito além de solicitar a mera interpretação de texto, como a coleção anterior, sugerem a análise de documentos históricos e a realização de entrevistas para comparar a participação política no passado e no presente; o estabelecimento de comparações entre os distintos regimes ditatoriais abordados, determinando semelhanças e diferenças entre eles; a análise de letras de músicas do período e a interpretação de campanhas políticas dos governos militares, como a difundida durante a presença da “*Comisión Interamericana de Derechos Humanos*” (CIDH) no país em 1979: “*Los argentinos somos derechos y humanos*”, que dão a dimensão da pluralidade dos discursos difundidos na época. Ainda assim, também se observa uma grande ênfase na estrutura política do regime, subdividido pelos feitos de cada presidente à frente da junta militar. Além disso, a citação constante de nomes de políticos importantes na época e de partidos políticos é outra semelhança com os livros que circulam em São Paulo.

O fim do regime é atribuído à derrota na Guerra das Malvinas, também abordada em sua especificidade, que teria aberto brechas dentro das Forças Armadas e inflado a condenação social ao regime. A pressão social culminou com a organização da “*Marcha de la civilidad*”, fortemente reprimida pelo exército, que exigia a convocação de eleições livres para presidente. A partir daí, observa-se a inclusão da pressão social como elemento chave para o término do regime, avançando na interpretação apresentada pela coleção anterior, que destaca a crise econômica como principal elemento.

A coleção destaca que, antes de pôr fim ao regime, os militares ditaram uma lei de autoanistia para impedir que fossem julgados pelos crimes cometidos durante o período. A discussão que se segue aborda a divulgação do “*Nunca Más*” e construção de distintas interpretações sobre o período, destacando a “*teoría de los dos demonios*”, que tem sido substituída por novas interpretações historiográficas que destacam o papel da sociedade civil na sustentação do regime.

A resistência realizada por grupos armados, por sua vez, não aparece nesse capítulo, ainda que tenha sido discutida em detalhes no capítulo referente à história nacional na década de 1960, “*La Revolución Argentina (1966-1973)*”. Fotos da cidade, especialmente da “*Plaza de Mayo*” e da “*Escuela de Mecánica de la Armada*” (ESMA) ajudam a identificar a cidade como espaço onde a história aconteceu, ainda que a coleção não explore esse recurso.

O desenlace dessa história, no retorno à democracia, volta a ser abordado pela coleção no último capítulo do livro, intitulado “*Argentina y la consolidación de la*

democracia”, que aborda detalhadamente a criação da CONADEP, o “*Juicio a las Juntas*”, as leis de “*Punto Final*” e “*Obediencia Debida*”, os indultos concedidos por Carlos Menem, o retorno dos julgamentos com a presidência de Néstor Kirchner, o legado econômico do regime e as sucessivas crises que o seguiram. Nessa perspectiva, destaca-se na coleção a discussão sobre a indignação gerada nos movimentos sociais pela tentativa de julgar os movimentos guerrilheiros da mesma forma que os militares, pretendendo colocar, em um mesmo plano, os militantes das organizações armadas e aqueles que “*habían conducido al terrorismo de Estado*”.

Chama à atenção que, mesmo que não tenha incorporado as discussões mais atuais da historiografia sobre o período, perpetrando as interpretações mais recorrentes nas décadas de 1980 e 1990, a coleção faz um grande esforço em abordar a história das ditaduras a partir de uma perspectiva verdadeiramente regional, destacando semelhanças, diferença e pontos de contato entre os distintos regimes autoritários que vigoraram na região entre as décadas de 1960 e 1970. Além disso, também é notável o empenho em trazer a discussão para o presente, destacando as nuances de interpretação dessa história, entre golpes e revoluções, até a abertura de arquivos e a colaboração entre os países, não mais para coordenar atividades repressivas, mas para investigar esse passado.

No âmbito nacional, a narrativa apresentada avança na apresentação dos grupos de resistência, que agora têm nome e lideranças, assim como na participação social na sustentação e no término do regime; mas ainda não se observa a incorporação de narrativas em primeira pessoa, os relatos e testemunhos já abundantes na História Oral, que poderiam contribuir para a construção de memórias mais sensíveis sobre esse passado. À revelia das propostas enunciadas na década de 1990, para o uso do “*Nunca Más*” nas escolas ou para o aprofundamento da temática a partir do episódio da “*Noche de los lápices*”, as narrativas apresentadas por ambas as coleções da cidade permanecem, assim como em São Paulo, *impessoais e informativas*.

3.3 O peso das ditaduras nos currículos de São Paulo e Buenos Aires

A análise das principais diretrizes curriculares que normatizam o ensino de história em São Paulo e Buenos Aires, assim como dos materiais didáticos que mais circulam nas duas cidades, compondo o que se chama nesta tese de *dimensão curricular*, revela que a história das ditaduras tem um *peso* diferenciado nas diretrizes curriculares para o ensino de

cada cidade. Em ambas as cidades, em todos os documentos e materiais didáticos analisados, por conta do viés cronológico adotado, o estudo da temática é direcionado para as últimas etapas dos anos de conclusão dos ciclos educativos, iniciando o seu estudo um pouco mais cedo em Buenos Aires, dada a organização de sua estrutura de ensino.

Em São Paulo, a temática passou a figurar, ainda que de maneira discreta, entre os conteúdos de ensino do nível primário desde a retomada da democracia, com a primeira Proposta Curricular de 1992, depois de anos de debate em torno dos preceitos que deveriam normatizar o ensino da disciplina na cidade. Com a reforma curricular do início dos anos 2000, ela ganhou mais especificidade nos documentos oficiais, quando uma mesma estrutura de governo redefiniu as bases educativas tanto na cidade como no estado de São Paulo. Nessas reformas, um único grupo formado pela UNICAMP, seja na graduação ou pós-graduação, passou a determinar o que e como deve ser ensinado em cada nível do ensino de história, a partir das séries finais do Ensino Fundamental. Para garantir a adesão à nova proposta, foram distribuídos “*Cadernos*” aos professores e alunos, confeccionados por esse mesmo grupo, que servem de base à realização de avaliações institucionais que remuneram em dinheiro o “bom desempenho” do professor. A partir daí, é possível supor a redução da autonomia do professor na incorporação e abordagem desses conteúdos.

Nesses documentos, predomina uma abordagem nacional da história das ditaduras, com ênfase nos movimentos de repressão e resistência e na forma como eles foram noticiados pela imprensa, destacando-se os elementos de censura, tortura e desaparecimento. O estabelecimento de relações com outros países se resume à citação dos que também passaram por ditaduras no mesmo período. As forças armadas aparecem homogeneizadas na categoria de “militares”, como o principal ator social do período, e a participação da sociedade civil é destacada apenas no processo de redemocratização. As discussões propostas não são relacionadas ao presente e o silenciamento sobre o processo de anistia pode dificultar o entendimento das atuais políticas de memória, reparação e justiça.

Os livros didáticos que mais circulam na cidade, embora produzidos para o mercado nacional, também foram organizados por professores formados em São Paulo, na USP. Na coleção destinada ao Ensino Fundamental, é possível notar a incorporação das discussões historiográficas mais recentes do país no destaque para a participação civil na mobilização social do golpe, cuja maior expressão foi a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”. Além disso, nota-se que a coleção nunca usa a expressão “militar” para caracterizar a ditadura brasileira, deixando livre a interpretação adjacente a partir do uso solitário do termo *ditadura*. Na coleção destinada ao Ensino Médio, a abordagem centrada nos

aspectos políticos e econômicos confere destaque às medidas econômicas tomadas pelos diferentes presidentes. Os movimentos de resistência e a luta armada são apresentados superficialmente, em detrimento da descrição detalhada das medidas econômicas implantadas e das alterações constitucionais implantadas pelos Atos Institucionais. Em ambas, a narrativa impessoal e o destaque aos fatos políticos podem dificultar a construção de identificações com esta história, especialmente pela *descaracterização* ou o *acobertamento* dos sujeitos desta história, como já identificava Orlandi²⁶³ nos livros da década de 1970. Além disso, não são estabelecidas relações com o presente, nem sob a forma de construção de memórias, nem sob os reclamos por justiça e reparação. Nos currículos de São Paulo o passado permanece tão longe do presente, que não é possível estabelecer qualquer relação de proximidade com ele.

Em Buenos Aires, as diretrizes curriculares oficiais se apresentam como documentos de referência que não têm a intenção de substituir a tarefa das escolas e dos professores na elaboração de seus próprios programas de ensino, de onde se supõe a existência de uma autonomia maior em relação a elas. No primeiro documento curricular, depois do retorno à democracia, de 1986, promulgado no mesmo ano em que foram interrompidos os julgamentos às Juntas Militares, e nas propostas de atualização curricular que se seguiram durante a década de 1990, a temática não aparece em sua especificidade. Já no currículo de 2004, um ano depois da revogação das leis de “*Punto Final*” e “*Obediencia Debida*” pelo governo de Néstor Kirchner, depois de muitas reivindicações sociais, a temática ganha centralidade, inclusive para o nível primário.

As novas diretrizes curriculares da cidade, ou “*marcos de referencia*”, muito mais abrangentes que as propostas de São Paulo, contam com a participação de alguns dos autores dos documentos de atualização do currículo anterior, o que permite observar certa linearidade entre as propostas, ainda que se tenha mudado a gestão do governo da cidade. Para dar conta da área de “*Ciencias Sociales*” esses autores são formados em distintas áreas, como História, Geografia e Ciências da Educação. Ainda assim, os limites disciplinares ficam claros na seleção dos conteúdos a serem ensinados.

Nesses documentos, a história das ditaduras aparece já no primeiro ciclo da primária no trabalho com as efemérides, destacando-se a importância de se recuperar a carga emotiva dessas datas e homenagear a todos os que na história mais antiga ou mais recente lutaram para construir um país melhor. No segundo ciclo, o destaque está na identificação do conceito de ditadura, em oposição à democracia, no reconhecimento dos lugares da cidade

²⁶³ Cf. ORLANDI, E. O discurso da história para a escola. *Op. Cit.*, p. 54.

que simbolizem os acontecimentos sobre o período e na incorporação dos relatos de testemunho e álbuns de família na construção de narrativas sobre esse passado, que podem estimular o estudante a se sentir parte dessa história. Além disso, a temática também aparece nas diretrizes para o ensino de “*Formación Ética y Ciudadana*”, sugerindo a realização de projetos no contexto das políticas públicas de condenação aos responsáveis pela violação dos direitos humanos durante o regime ditatorial, demarcando a relação entre passado e presente na abordagem do período.

Nos documentos para o nível médio, a abordagem da temática avança para o âmbito regional e observa-se a incorporação da expressão “*terrorismo de Estado*” para tratar da ditadura argentina, utilizada por muitos dos atuais estudos sobre o período e pela própria LEN, de 2006, o que já que agrega, intrinsecamente, um caráter de denúncia. A ênfase, mais uma vez, está no entendimento da influência deste passado no presente, como se para entender o presente fosse necessário entender esta história “*reciente*”. Entre os objetivos do ensino da temática está o entendimento das causas das “*rupturas democráticas*” e a participação em um debate organizado, assumindo posições baseadas no conhecimento histórico, sobre o papel do apoio social no desenvolvimento de regimes autoritários.

Nos livros didáticos analisados, a relação entre democracia e ditadura é abordada em diferentes capítulos, para dar conta das diversas interrupções da ordem democrática do país, nos chamados “*gobiernos de facto*”. Na coleção direcionada ao nível primário, permanece uma narrativa linear e informativa na descrição dos acontecimentos e os “*militares*”, enquanto categoria homogênea, são apresentados como principal ator político do período, à revelia do que normatiza a diretriz curricular da cidade e das discussões mais atuais sobre a interpretação do período. Na coleção destinada ao nível médio, a perspectiva regional se efetiva na abordagem detalhada e problematizada das ditaduras em diferentes países da região, que alcança, inclusive, a construção de memórias e interpretações sobre o período, destacando a importância da colaboração entre os países no presente para revelar os documentos e os pontos de conexão entre essas histórias.

A partir daí, é possível afirmar que **o peso da história das ditaduras nos currículos prescritos da cidade de Buenos Aires é muito maior do que na cidade de São Paulo**. Ainda que em ambas as cidades a ênfase na violência da repressão possa estimular a condenação de qualquer novo intento de violação de direitos humanos, em Buenos Aires as abordagens propostas envolvem o presente, as políticas de reparação e justiça e a inserção dos jovens nesse debate. Os movimentos de resistência, armados ou não, têm nomes, líderes e bandeiras políticas em Buenos Aires e o estabelecimento de relações com a história de

diversos países ajuda a entender que essa história não é só nacional, mas partilhada com outros países da região.

A Operação Condor, usada como contexto para a análise da dimensão narrativa a seguir é, ao menos, citada em todos os materiais didáticos analisados de ambas as cidades. Entretanto, em nenhum desses materiais encontrou-se narrativas em primeira pessoa, abundantes na História Oral, que poderiam contribuir para a construção de memórias mais sensíveis sobre esse passado. Em ambas as cidades, a ênfase na estrutura política, a narrativa impessoal e o caráter informativo que a história das ditaduras assume nos materiais didáticos pode dificultar a identificação com esse passado. Também não contribui a constante citação de nomes de pessoas e instituições que não fazem parte do cotidiano ou vocabulário dos jovens.

3.4 O contexto nacional nas políticas públicas para o ensino das ditaduras

Ambas as cidades, São Paulo e Buenos Aires, além de seus currículos próprios para o ensino de história, também contam com normativas nacionais que podem interferir diretamente na relação que se estabelece com a história das ditaduras. Mas enquanto no Brasil a lei nacional da educação, a LDB (1996), não faz nenhuma referência à construção de memórias sobre o período e as diretrizes curriculares nacionais, os PCNs (1997-2002), apenas citam o “golpe militar” como mais um conteúdo a ser estudado – quando citam, pois nos documentos referentes ao Ensino Médio a temática sequer aparece –, na Argentina a temática ganhou força de lei e desencadeou uma série de políticas públicas para o ensino da temática.

Como já comentado no capítulo anterior, além dos documentos curriculares que colocam a ênfase no ensino da temática no nível médio, na Argentina, a LEN de 2006, ainda vigente, tornou obrigatório o seu ensino a partir da abordagem do “*terrorismo de Estado*” na relação com os direitos humanos, destacando-se como argumentos centrais o seu papel para entender o presente e construir o futuro e a sua importância para a formação de cidadãos comprometidos com a democracia. A partir daí, o chamado “*deber de memoria*” se institucionalizou como política pública em todo o país.

Paralelamente, por meio de decretos e legislação específica, os calendários escolares consolidaram o lugar das chamadas “*efemérides de la memoria*”, de “*conmemoración*” obrigatória, como o “*16 de setiembre*”, o “*24 de marzo*” e o “*10 de diciembre*”, determinando a realização de jornadas temáticas em todas as escolas da

República Argentina. Além disso, na década de 1990, se legitimou a entrada do Informe “*Nunca Más*” nas escolas, por iniciativa do governo e dos organismos vinculados aos direitos humanos, que imprimiram e distribuíram o documento para ser usado como um texto de consulta e referência nos estabelecimentos escolares. Mais recentemente, o governo nacional lançou materiais específicos de apoio ao professor para orientar e reforçar o tratamento da temática, por meio da coleção “*Educación y Memoria*”.

Outros projetos institucionalizados, ligados à educação patrimonial e ao desenvolvimento de pesquisas pelos próprios jovens, como o “*Sitios de Memoria del Terrorismo de Estado*” e o “*Jóvenes y Memoria*” também destacam o peso das lutas sociais e políticas na construção de memórias sobre o período no país. Nada semelhante, enquanto política pública, é observado no Brasil. Ainda que o Memorial da Resistência de São Paulo tenha começado a dar os primeiros passos na elaboração de atividades educativas, as iniciativas que articulam os processos educativos à construção de memórias sobre a ditadura são incipientes diante da força do esquecimento promovido pelo silenciamento sobre a temática no país. Enquanto isso, os movimentos sociais e políticos envolvidos na luta por memória e justiça seguem isolados.

É inegável que o peso desse passado atue de formas distintas nas políticas públicas de ambos os países e em ambas as cidades, mas, como não se pode confundir a realidade escolar com o currículo prescrito, cabe agora observar como esse peso interfere na produção de narrativas pelos jovens, ainda que não tenha sido possível investigar em profundidade os modos como todas essas iniciativas são assumidas e interpretadas pelas escolas e por seus professores.

CAPÍTULO IV

A DIMENSÃO NARRATIVA

No intuito de investigar as relações entre as políticas públicas para o ensino e os usos da história na tomada de decisões entre os jovens, a pesquisa adentrou os muros de quatro escolas públicas das duas cidades envolvidas neste estudo: duas em São Paulo e duas em Buenos Aires. Para a manutenção do sigilo sobre a identidade dos jovens e de seus professores, o nome das escolas não será divulgado. Ao invés disso, optou-se pela utilização dos seguintes códigos para identificar cada escola: SP01, SP02, BA01 e BA02.

A pesquisa de campo nessas escolas foi realizada em 2013, por meio de observação das práticas escolares e das aulas de história em diferentes períodos do ano letivo. Em seguida, foi aplicado um questionário para identificar o perfil socioeconômico e cultural dos jovens participantes e analisada a sua produção de narrativas sobre a tomada de decisões em uma situação hipotética, que envolvia a história das ditaduras e a relação com um imigrante latino-americano. No entanto, como a formação histórica desses jovens dependia apenas em parte daquelas aulas e daqueles professores, sendo necessário considerar que o conhecimento histórico mobilizado em suas narrativas foi construído ao longo de toda uma trajetória escolar, da qual participaram também outros professores, optou-se por abordar as observações sobre as aulas e os professores em trabalhos futuros, com outros enfoques e objetivos.

Em cada cidade, antes de iniciar a pesquisa, foi realizada uma reunião com a direção da escola e com os professores de História para apresentar o projeto. Nesses encontros, foi entregue uma versão do projeto no idioma do país e apresentado uma prévia do instrumento de pesquisa. A pesquisa só iniciava depois da aprovação do projeto pela direção da escola e pelos professores envolvidos. Ficou acertado que, ao concordarem em participar da pesquisa, os professores aplicariam os instrumentos durante suas aulas como parte de suas atividades e cederiam os resultados para a realização da pesquisa. Aos estudantes, seria facultativo o preenchimento do instrumento e avisado que a sua participação na pesquisa seria voluntária, garantindo-se o completo sigilo sobre sua identidade, a identidade dos seus professores e da própria escola.

4.1 As escolas de São Paulo

SP01

A primeira escola investigada foi a SP01, localizada na zona leste da região central da cidade de São Paulo, onde a presença de estrangeiros, imigrantes de países latino-americanos, aumenta a cada ano. A escola funciona em um prédio tombado, datado de 1909²⁶⁴, que iniciou como o “Grupo Escolar” durante a Primeira República. Atualmente, a escola atende cerca de 450 estudantes do Ensino Fundamental (vespertino) e Médio (matutino).

Em 2013, os imigrantes de países latino-americanos, e descendentes desses imigrantes, somavam 40% do total de alunos da escola, sendo a maioria da Bolívia e alguns poucos do Peru, segundo informou a direção da escola. Os relatos de preconceito e violência contra esses estudantes são frequentes. Em contrapartida, os professores e funcionários comentaram²⁶⁵ que as turmas em que a presença de estrangeiros é maior são melhores de se trabalhar, que os “alunos bolivianos”²⁶⁶ eram os melhores da escola, que os seus pais estavam sempre presentes na escola e que, em geral, esses estudantes eram mais educados e dedicados, embora não dominassem o Português.

Os professores também comentaram que muitos imigrantes não possuem o registro oficial de entrada/permanência no país e que, muitas vezes, para reprimir comportamentos indesejados dos alunos, são feitas ameaças de deportação por parte da escola.

Nessa escola, os estudantes estrangeiros do 3º ano eram todos bolivianos e se concentravam no 3ºB, enquanto o 3ºA era composto apenas por brasileiros. De acordo com os professores, a prática de separar os estrangeiros em determinadas turmas da escola, geralmente com a letra “B”, se tornou comum *por interesse dos próprios alunos estrangeiros*.

²⁶⁴ As informações apresentadas sobre as escolas foram obtidas nos seus Projetos Político-Pedagógicos, consultados durante as visitas para a observação das aulas e no memorial das escolas estaduais paulistas, disponível no site: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/neh.php?t=0011o>>, Acesso em: 25 jun. 2013.

²⁶⁵ As informações relatadas pelos professores foram obtidas através de conversas informais na sala dos professores nos intervalos da observação das aulas.

²⁶⁶ Nas falas de professores e alunos é comum o uso da generalização “bolivianos” para referir-se a todos os alunos estrangeiros, independentemente de sua nacionalidade.

SP02

A escola SP02 está localizada na região centro-sul da cidade de São Paulo, próximo à Avenida Paulista, uma avenida importante da cidade. A escola iniciou como uma “escola isolada” no início do século XX e foi elevada oficialmente à categoria de “Grupo Escolar” em 1904. Atualmente, a escola funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno e atende cerca de 1500 estudantes do Ensino Fundamental I e II (matutino e vespertino) e do Ensino Médio (matutino e noturno). Dessa escola também participaram da pesquisa duas turmas: 3ºA e 3ºB.

Em 2013, a escola contava com poucos estudantes estrangeiros, ao total eram dois da Bolívia, um do Chile e outro do Congo, todos matriculados no Ensino Fundamental. A direção da escola afirmou que não existem casos de xenofobia contra esses estudantes.

4.2 As escolas de Buenos Aires

Em Buenos Aires, o processo de seleção das escolas envolveu a possibilidade de investigar instituições com formação em distintas modalidades. A primeira escola, BA01, é uma “*Escuela Normal*”, onde são oferecidos: “*Bachiller con orientación Docente*”, “*Bachiller con orientación en Letras*”, “*Bachiller con orientación en Ciencias Biológicas*” e “*Bachiller con orientación en Ciencias Físico-Matemáticas*”. Já a BA02 é um “*Liceo*”, onde é oferecido apenas o “*Bachiller Común*”. Ambas as escolas funcionavam no mesmo prédio, na região central de Buenos Aires, mas em horários distintos, sendo que suas trajetórias, professores e propostas educativas, assim como sua administração, são completamente diferentes e separadas. Até a biblioteca de uma escola é separada da outra.

O prédio, onde se localizam ambas as escolas, é uma construção antiga que guarda vários registros da passagem do tempo e da relação com a história de sua comunidade, como a presença de placas na porta das salas sinalizando os desaparecimentos de estudantes e professores da escola durante a última ditadura.

BA01

A escola BA01 funciona no turno matutino desde 1908 e se estabeleceu na cidade como um importante centro de formação de “*Maestras*”²⁶⁷ até a década de 1970, quando foram modificados os planos de estudos das escolas normais de nível médio em todo o país. A partir daí, a escola passou a oferecer “*Bachilleratos*”, com orientação em “*Letras*”, “*Ciencias Biológicas*”, “*Ciencias Físico-Matemáticas*” e “*Orientación Docente*”, e se tornou mista na década de 1980.

Desde a década de 1950, a escola também passou a oferecer turmas dos níveis “*Inicial*” e “*Primario*” e, atualmente, também oferece os cursos de nível superior, “*Profesorado de Educación Inicial*” e “*Profesorado de Educación Primaria*”, completando os três ciclos de formação.

A escola atende a cerca de 900 estudantes nos níveis “*Primario*” e “*Secundario*” e trabalha com diversos projetos interdisciplinares ao longo do ano, entre eles o “*Proyecto Naciones Unidas*”, o “*Proyecto Memoria*” e as “*Olimpiadas de Historia*”, diretamente relacionados ao ensino de história e que envolvem a participação de estudantes e professores em atividades paralelas ao ensino na sala de aula, muitas vezes também fora do espaço escolar. Desta escola, participaram da pesquisa as turmas 5º3ª e 5º4ª, com orientação em “*Letras*”; e a turma 5º6ª, com orientação em “*Ciencias Biológicas*”.

BA02

A escola BA02, por sua vez, funciona no turno vespertino e passou a ocupar o mesmo prédio da primeira escola, a partir de 1926, com o ensino direcionado para a formação secundária de “*Señoritas*” das classes mais altas que procuravam uma alternativa para chegar ao ensino superior sem precisar passar pelo magistério. A escola passou a atender também ao público masculino a partir da década de 1980, quando se tornou um “*Liceo Mixto*”, e atualmente oferece a modalidade de “*Bachiller Común*”, com distintas disciplinas sem uma orientação específica por área.

²⁶⁷ Na Argentina, “*Maestros*” são os docentes da “*Educación Inicial*” e “*Primaria*”, graduados em institutos de educação superior chamados de “*Escuelas Normales*”. Na “*Educación Secundaria*” e “*Superior*” o docente é chamado de “*Profesor*”, pela formação especializada em universidades.

A escola atende a um público de cerca de 800 estudantes, apenas no nível “*Secundario*”. Os alunos e professores da escola participam do projeto “*Jóvenes y Memoria*”²⁶⁸ do governo federal e possuem um jornal, no qual estudantes e professores discutem problemas da atualidade e expõe as atividades realizadas. Em 2013, ela foi escolhida para ser a “*Escuela Piloto*” na implantação da nova reforma do ensino secundário, iniciada em 2014. De acordo com os professores, a escolha da escola deve-se ao seu destaque como referência no ensino secundário da cidade nos últimos anos. Desta escola participaram da pesquisa as turmas 5º3ª e 5º4ª.

Ambas as escolas de Buenos Aires atendem a um público diversificado, com a presença marcante de estrangeiros, imigrantes latino-americanos, especialmente da Bolívia do Peru e do Paraguai. De acordo com os professores, essa realidade é comum nas escolas públicas da cidade, que atrai cada vez mais imigrantes de países limítrofes em busca de melhores condições de vida e trabalho.

Os relatos de preconceito e agressão física contra os estudantes imigrantes são comuns em ambas as escolas, onde o termo “*boliviano*” é usado como xingamento entre os alunos. Outros apelidos comuns são “*bolitas*” (bolinhas) para os bolivianos e “*paraguas*” (guarda-chuvas) ou “*albañiles*” (pedreiros) para os paraguaios. O “*jardín de infantes*” (educação infantil) da BA01 é conhecido pela comunidade escolar como a “*verdulería*” (mercado de verduras) da escola, por conta da grande quantidade de alunos bolivianos e, no país, muitos bolivianos trabalham vendendo verduras nas ruas e nos supermercados. Entre os professores, assim como em São Paulo, também é comum a afirmação de que os alunos estrangeiros, em geral, são mais educados, com “*más modales*” e “*metas de progresar*” e que os seus pais estão sempre presentes nas atividades da escola.

A pesquisa empírica, especialmente a observação das aulas e das práticas escolares, revelou diversos aspectos instigantes sobre a relação com os imigrantes nos espaços educativos, mas abordar essas questões em profundidade demandaria a realização de outro trabalho, com outra metodologia. Por isso, optou-se por abordar essas questões em trabalhos futuros.

²⁶⁸ Não foi possível acompanhar de perto o desenvolvimento das atividades do projeto na escola porque as turmas envolvidas eram dos primeiros anos do nível secundário e até a aplicação do instrumento junto aos alunos o foco da pesquisa era o ensino de história da América Latina, de modo geral, sem a especificidade do recorte historiográfico das ditaduras.

4.3 A coleta de dados

Para investigar como os jovens dessas escolas utilizavam a história na tomada de decisões no presente, foi elaborado um instrumento composto por um questionário do tipo *survey*²⁶⁹ – de autopreenchimento, não identificável e com questões fechadas – para identificação do perfil socioeconômico e cultural dos jovens que participaram da pesquisa; e por uma questão aberta – individual e por escrito –, que estimulasse a imaginação histórica dos jovens para a produção de narrativas que interrelacionassem o passado e o presente na mobilização de atitudes, envolvendo as ditaduras na América Latina e a relação com um imigrante latino-americano.

Ao longo da construção do instrumento, definiu-se que ele deveria ser projetado para ser aplicado dentro do limite de tempo de uma aula de 40 minutos e que deveria ajudar a responder aos problemas centrais da pesquisa até então, do modo mais sucinto possível. A questão narrativa, por sua vez, deveria apresentar um texto e envolver a resolução de um dilema que mobilizasse a tomada de atitudes. A partir daí, deveria ser colocada em questão a noção de individualidade X coletividade, já que entre os objetivos do ensino de história da América Latina na escola está a construção de identidades mais tolerantes e a identificação de interesses comuns que possam atuar na construção de perspectivas coletivas de futuro para a região.

Entre as várias opções elaboradas, o instrumento escolhido era composto por 15 questões fechadas, que versaram sobre a situação social e econômica dos jovens, suas principais ocupações, seu acesso à informação, a interferência da disciplina de História no aprendizado da história da América Latina e a tomada de atitude sobre uma situação hipotética da América Latina no presente.

A questão narrativa foi elaborada com base em um modelo produzido por Jörn Rüsen para investigar os diferentes tipos de consciência histórica, publicado no artigo “*El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*”, de 1992²⁷⁰, e perguntava como se contaria a alguém a situação em que se encontra e a decisão que pretende tomar em relação ao pedido de ajuda de um “vizinho estrangeiro” procurado pela polícia por divulgar, na internet,

²⁶⁹ O questionário encontra-se em anexo. O uso de *surveys* em pesquisas educacionais foi discutido por CONCEIÇÃO, J. P. A metodologia survey em pesquisas educacionais: A disciplina de Estudos Latino-americanos e o aprendizado da história da América Latina. In: VENERA, R. A. S.; CAMPOS, R. (Org.). **Abordagens Teórico Metodológicas** - Primeiras Aproximações (Coleção Rizomas Educacionais). Joinville: Univille, 2012, p. 65-83.

²⁷⁰ Cf. RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. *Op. Cit.*

documentos considerados sigilosos sobre seu país de origem. Na proposição da questão, sinalizou-se que esse “vizinho” vinha de um país também “vizinho”, de onde se poderia concluir que se tratava de um imigrante latino-americano. Além disso, optou-se por contextualizar a questão apresentando um texto sobre a “Operação Condor”, informando sobre a existência de um sistema de intercâmbio de informações entre as ditaduras civil-militares na região durante as décadas de 1970 e 1980, para estimular o estabelecimento de relações entre a situação proposta e o passado da região.

A “Operação Condor” revela que, pelo menos em certo período, a história e as perspectivas de futuro da região foram pensadas de maneira conjunta. A escolha desse contexto específico também foi pensada pela proximidade temporal, que poderia facilitar a identificação com o período estudado, e pela constância do tema como conteúdo de ensino em todas as diretrizes curriculares analisadas das cidades, com prescrição para o ensino em diversos níveis da educação básica/obrigatória. Com isso, esperava-se que os participantes da pesquisa já tivessem algum conhecimento sobre o tema.

A ideia de “vizinho”, sugerida pela questão proposta, teve como objetivo estabelecer relações de proximidade e familiaridade com os imigrantes latino-americanos, que poderiam facilitar o estabelecimento de empatia com a situação vivenciada. Ser “vizinho”, nesse caso, poderia representar não só morar perto, mas também pertencer ao mesmo grupo, se relacionar, conviver, compartilhar um espaço e também uma história.

Entretanto, faz-se necessário esclarecer que não existia de antemão uma “narrativa desejada”. A intenção era investigar justamente quais são os diversos elementos constitutivos da narrativa histórica entre os jovens que participaram da pesquisa e como eles utilizam a história para analisar uma situação presente e determinar cursos de ação.

Quadro 17. Questão Narrativa

QUESTÃO NARRATIVA

Nas décadas de 1970 e 1980 os governos militares da América Latina realizaram um esforço sem precedentes para coordenar suas atividades repressivas em toda a região. As ditaduras se uniram e ultrapassaram as fronteiras entre os países, dando origem a um dos piores exemplos de terrorismo de Estado na história. O acordo foi batizado com um nome imponente e simbólico: “Operação Condor”, referindo-se à maior ave de rapina das Américas, conhecida por se alimentar de carniça, como os urubus.

A operação funcionou como um pacto internacional clandestino entre cinco ditaduras da região: Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai e Bolívia, contando com a colaboração da Venezuela, do Peru, da Colômbia, do Equador e também dos Estados Unidos. Ela foi projetada como um sistema de intercâmbio de informações sobre conhecidos simpatizantes comunistas em todo o continente, mas logo se converteu em uma agência internacional do terror, que prendia, torturava e assassinava a qualquer pessoa que parecesse subversiva ou perigosa.

A colaboração entre as ditaduras começou com o exílio de centenas de pessoas que buscaram refúgio e asilo político em outros países da região e até mesmo na Europa e nos Estados Unidos. Temendo que essas pessoas pudessem organizar formas de resistência e fazer denúncias a partir de outros países, as ditaduras se uniram. Assim, qualquer pessoa considerada subversiva podia ser perseguida e assassinada onde quer que estivesse.

A Operação estava dividida em duas fases principais: a primeira visava uma troca sistemática de informações entre os serviços secretos de cada país sobre as pessoas consideradas subversivas. Essas informações eram obtidas por meio de espionagem para construção do banco de dados comum a todos os países membros do acordo. A segunda fase visava prender e deportar os presos políticos para seus países de origem, mas muitos terminaram sendo executados nos países onde foram encontrados.

Entre os casos mais conhecidos da Operação estão o assassinato do general chileno Carlos Prats, na Argentina, o assassinato do ex-ministro do governo de Salvador Allende, Orlando Letelier, nos Estados Unidos, e a tentativa de sequestro no Brasil do casal de militantes políticos uruguaios, Universindo Rodríguez Díaz e Lilian Celiberti.

Agora imagine que entre os moradores do prédio onde você mora vive um estrangeiro de um país vizinho, que se mudou recentemente. Comentam no prédio que ele corre o risco de ser preso e deportado por divulgar na internet documentos considerados sigilosos do seu país de origem. Em uma noite escura ele bate à sua porta pedindo ajuda e conta que está sendo perseguido pela polícia.

O que você faria? O ajudaria a esconder-se ou tomaria outra atitude?

É necessário explicar a um amigo o que está acontecendo, mas ele não conhece a história.

Como você contaria a ele toda a história, a situação em que você se encontra e a decisão que pretende tomar?

Para ajudá-lo a entender sua decisão, você pode estabelecer relações com outros acontecimentos históricos e acrescentar informações. Justifique a sua resposta.

A aplicação do instrumento junto aos jovens ocorreu no mês de outubro de 2013, em todas as escolas de ambas as cidades. Os instrumentos foram aplicados pelos professores de cada turma, no horário de suas aulas, deixando claro que a participação no estudo era totalmente voluntária e que a identidade dos jovens, da escola e de seus professores seria preservada.

Em todas as turmas, o instrumento foi lido em voz alta e os estudantes foram marcando as opções de resposta enquanto o questionário era lido. O texto introdutório que antecedia a questão narrativa também foi lido em voz alta, assim como a própria questão. Nesta última parte, muitos perguntaram como deveriam responder, se deveria ser como uma carta ou como uma ligação telefônica, e os professores respondiam que eles tinham liberdade para escolher como iriam contar sua decisão a alguém, ou a quem contariam, mas que o imprescindível era dizer o que fariam e justificar o porquê de terem decidido fazer tal coisa. Os jovens questionavam também sobre o tipo de informação que teria sido divulgada na internet, se a polícia que estava perseguindo o vizinho era do próprio país ou do país de origem do estrangeiro. Os professores respondiam que quando o vizinho batia à sua porta ele não tinha essa informação nem o tempo de buscá-la e que, mesmo assim, era preciso tomar uma decisão rapidamente, porque o vizinho estava esperando na sua porta e dizia que a polícia já estava chegando.

Em Buenos Aires, em todas as turmas onde o instrumento foi aplicado, a questão narrativa gerou um debate entre os estudantes, que argumentavam entre si o que pretendiam fazer e quais seriam as consequências de seus atos. Muitos se solidarizavam com o vizinho, mas tinham muito medo de serem presos como cúmplices e que, por isso, deveriam encontrar formas de ajudá-lo sem se prejudicar ou envolver a própria família. Já em São Paulo, o envolvimento na atividade não foi o mesmo e alguns poucos se limitavam a questionar detalhes sobre a situação do vizinho estrangeiro e sobre as informações que ele teria colocado na internet.

Em todas as turmas, os alunos terminaram de responder o instrumento dentro do período de uma aula. Foram devolvidos apenas três instrumentos totalmente em branco, um na turma 5^o3^a da escola BA01 e os outros dois no 3^oA da escola SP02.

4.4 O perfil dos jovens que participaram da pesquisa

Ao total, 116 jovens estudantes participaram da pesquisa, sendo 73 de São Paulo e 43 de Buenos Aires, de duas escolas distintas da região central de cada cidade²⁷¹. Em São Paulo, todos os estrangeiros eram bolivianos, num total de 6 estudantes; em Buenos Aires dois eram paraguaios, um colombiano e outro boliviano, num total de 4 estudantes. A maioria tinha entre 15 e 17 anos e possuía uma renda familiar de até 3 salários mínimos. A principal atividade extraclasse desses jovens era o esporte, o meio de comunicação que mais utilizavam para se manter informado era a internet e a maioria dos pais terminou a escolarização obrigatória do seu país.

Entretanto, chama atenção que cerca de 35% dos jovens, a maioria de Buenos Aires, tinha mais de 18 anos e estava fora da idade prevista para a conclusão da etapa de ensino. Acerca da nacionalidade desses jovens, ainda que os estrangeiros fossem a minoria, eles somavam cerca de 8% do percentual de estudantes das turmas investigadas e todos eram provenientes de países latino-americanos. A este respeito, cabe destacar que os professores das turmas investigadas informaram que muitos dos jovens considerados estrangeiros pela comunidade escolar na verdade são descendentes de imigrantes e nasceram no próprio país onde residem. Outros, ainda que tenham nascido em outros países, ao se sentirem discriminados, com o tempo assumem a identidade do país onde residem e se identificam como “brasileiros” ou “argentinos”.

Embora a maioria dos jovens tivesse os seus gastos custeados, o percentual de estudantes que trabalhava chegou a 34%, sendo essa realidade mais comum em São Paulo. A renda mensal familiar desses jovens, identificada por eles mesmos a partir de padrões de salário de seus próprios países, também foi maior em São Paulo, onde mais de 35% dos jovens declarou que sua renda ultrapassava o valor de 3 salários mínimos. A escolaridade dos pais, por sua vez, foi maior em Buenos Aires, onde cerca de 35% dos jovens declararam que pelo menos um dos pais chegou ao nível superior; enquanto em São Paulo mais de 38% dos jovens declararam que os pais não terminaram o Ensino Fundamental.

O esporte era a principal atividade extraclasse entre esses jovens em ambas as cidades, mas chama atenção que a participação em atividades ligadas ao Movimento

²⁷¹ As tabelas com a frequência de resposta para cada pergunta do questionário estão em anexo. Entretanto, como a maioria das perguntas versavam sobre o ensino de história da América Latina, e não das ditaduras na região, em sua especificidade, optou-se por utilizar os resultados do questionário nesta tese apenas para identificar o perfil dos participantes da pesquisa.

Estudantil e a Partidos Políticos tenham chegado a 7% nas escolas investigadas, em uma época que se tornou senso comum criticar a apatia política dos jovens.

Nas perguntas diretamente relacionadas ao ensino de história na escola, cerca de 44% dos estudantes investigados afirmaram que o estudo da disciplina ajudou a pensar sobre o presente e 55% acreditam que, ao estudar história na escola, estão estudando sobre sua própria história. Isso significa que o estabelecimento de relações com o presente é um desafio maior do que a identificação dos jovens com os conteúdos estudados.

Quando as perguntas se voltaram para o ensino de história da América Latina, os índices baixaram um pouco, especialmente na identificação dos estudantes com a história da região, em que o índice baixou para 40%. Tal contraste sugere que o problema não estaria no ensino de história em si, que poderia não gerar a identificação, mas na forma como são abordados os conteúdos de história da América Latina, que não produziram o sentimento de pertencimento entre os jovens.

Os índices separados por cidade indicaram que, em geral, os estudantes de Buenos Aires se identificavam mais com a história que aprendiam na escola do que os de São Paulo, mas se identificavam menos com a história da América Latina. Quanto às relações estabelecidas com o presente, a maioria dos jovens de ambas as cidades apontaram que o ensino de história, de modo geral, ou da América Latina em particular, pouco se relaciona com as temáticas mais atuais.

Quando questionados sobre os meios que mais contribuíram para o aprendizado da história da América Latina, a maioria dos jovens de ambas as escolas indicaram a escola como o principal meio, depois os filmes e a internet. Entretanto, não se sabe se a escola seria um meio desta aprendizagem pelo ensino da temática ou pelo estabelecimento de relações com pessoas de outros países da região.

Na única escola onde não havia estudantes estrangeiros nas turmas investigadas, a SP02, o principal meio identificado para aprendizagem dessa história também foi a escola, ainda que filmes e internet juntos somem a maioria dos recursos citados. Em todo caso, vale ressaltar o dado acima, de que a maioria dos jovens não se identifica com essa história.

4.5 As narrativas

As narrativas elaboradas pelos jovens foram digitadas da maneira como foram escritas e codificadas de acordo com a escola e a turma à qual o estudante pertencia:

EX: SP013B01 – Narrativa número 01, da turma 3ºB, escola SP01.

BA015304 – Narrativa número 04, da turma 5º3ª, escola BA01.

As narrativas digitadas estão em anexo. Os instrumentos que os jovens deixaram a questão em branco foram seguidos também de um espaço em branco. Ao total, 101 aderiram à proposta da narrativa, sendo 60 de São Paulo (do total de 73 participantes) e 41 de Buenos Aires (do total de 43 participantes).

Uma análise prévia das narrativas indica que a quantidade de jovens que se sensibilizou com a situação proposta pelo instrumento e decidiu tomar alguma atitude para ajudar o “vizinho estrangeiro” foi maior em Buenos Aires (26 = 63% do total de narrativas) do que em São Paulo (25 = 41%). Em São Paulo, na escola onde a presença de imigrantes latino-americanos era maior, o número de jovens que “ajudaria o vizinho” foi menor (8 de 29 narrativas na SP01 e 14 de 31 na SP02). Entre os 6 estrangeiros de São Paulo, apenas 3 afirmaram que ajudariam o “vizinho”. Em Buenos Aires, todos os 4 estrangeiros afirmaram que ajudariam o “vizinho”.

A maioria dos jovens parecia estar preocupada com as consequências que isso traria para sua vida pessoal ou para sua família, como ser considerado cúmplice de um crime. Muitos ficaram em dúvida e indicaram que a sua decisão dependeria de um conversa com o “vizinho” para obter mais informações sobre os acontecimentos e alguns sinalizaram que buscariam outras saídas. Outros, além de não oferecerem ajuda entregariam o “vizinho” para polícia e o denunciariam. A seguir alguns exemplos ilustrativos:

Ajudariam:

“Oi Rafael hoje bateu um cara aqui na minha casa pedido ajuda por que a policia estava a sua procura e eu tomei a decisão de ajudalo por que não fez nada para ser preso” (SP023A12).

“Uma certa noite, bateu um cara na minha porta, ele era fugitivo da policia, por causa de algum documentos sigilosos que ele publicou na internet, ele me pediu ajuda, na hora, eu fiquei sem saber o que faze e acabei ajudando ele. Apesar que eu não conhecia ele.

Depois eu perguntei pra ele o que estava acontecendo de verdade, ele me explicou, na hora, eu pensei em chama, a polícia mas depois, eu ajudei ele por causa da sinceridade dele, e percebi que ele estava falando a verdade.

Eu sei que nem sempre podemos confia em ninguém, mas eu me coloquei no lugar dele, não podemos negar uma ajuda, sem nem almenos pergunta o que aconteceu, eu sei que é dificiu toma essa atitude, mas valeu apena” (SP013B01).

“Lo ayudaría a esconderse.

Le contaría a un amigo solo si estuviera seguro de que es de confianza. Se lo contaría recurriendo a ejemplos sobre presos políticos y [explicado] la importancia de la situación, ya que si el gobierno está buscando a alguien que está divulgando secretos de estado es por que no es algo que hable bien del gobierno.

Viva la Anarquía, muerte al estado opresor, al prejuicio racial y al capitalismo. Libertad a los presos políticos” (BA015311).

Não ajudariam:

“Eu não ajudaria, Não gosto de estrangeiro” (SP013A16).

“Não ajudaria, pois ele cometeu um crime e ñ pode ñ pagar por isso” (SP023A03).

“Eu entrego ele pra policia por que e minha familia é importante assim como eu posso ajudar meu visinho também pode” (SP013A12)

“Eu não ajudaria, ele fez coisa errada, por que sou honesta e não me envolvo com coisa errada. Denunciaria para policia” (SP023A13).

“Eu sei, o que eu fiz pode até parecer desumano, mas ele tem que pagar pelo que fez, como todos que estão sujeito a isso. Ainda era nove horas da noite quando ouvi três batidas fortes na porta junto com pedidos de socorro, olhei pelo olho mágico, era aquele nosso vizinho estrangeiro, que todos estão falando sendo acusados no seu país. Ele parecia nervoso e não parava de bater na porta, ele disse que precisava de ajuda, que a polícia estava á procura dele, eu até poderia abrir, ele nunca me fez mal, nenhum barulho em seu apartamento, educado, já abriu a porta do condomínio pra uma vez, eu não tinha nada contra ele, mas sabia que ele estava fugindo e aquilo não era certo. Corri para o meu quarto, deixei ele nervoso batendo na porta pedindo socorro. Me tranquei no quarto, disquei o número da polícia, avisaram que estariam aqui em 5 minutos e foram os cinco minutos mais demorado da minha vida, o vizinho pedindo ajuda batendo e quebrando minha porta, até parecia que estava chorando de raiva. A polícia chegou, ouvi os policiais mandarem ele abaixar, logo depois a porta quebrou, o policial chamava por mim. Ele já estava na viatura, várias pessoas olhando e comentando sobre, os policiais me faziam perguntas, foi quando vi a familia dele, uma mulher ajoelhada chorando com os seus três filhos em volta, eram crianças ainda, não estavam entendendo nada. Por um momento a criança olhou para mim, com lágrimas nos olhos abraçando sua mãe. Pensei que eu poderia ter evitado tudo isso, a dor da familia, mas a vida é feita de escolhas e conseqüências, eu estava fazendo, eu sei muito bem disso” (SP013A04).

“No lo ayudaría porque sino me involucraría en cosas serias que poderian llevarme preso. Por ahí el pibe esta involucrado con drogas y querer involucrarme a mi” (BA015305).

“Yo lo diría que lo voy a denunciar porque se metió en problemas con mi país. Y no le contaría nada a mis amigos. No creo que este bien lo que hizo. Moito brigado” (BA015414)

Tomariam sua decisão dependendo da situação:

“A vontade de ajudar essa pessoa pode ser grande, porque de algum jeito essa pessoa ta fazendo justiça por levar a tona crimes cometidos anos atrás, mas crimes que levaram a vida de milhares de pessoas, mas a partir do momento que você ajuda uma pessoa “fugitiva” você se torna cúmplice e isso nos leva a ter conseqüência.

A escolha seria muito difícil, porque eu poderia não ajudar mas ficaria com peso na consciência, ou eu poderia ajudá-lo e trazer conseqüência não só a mim como a minha família” (SP013A10).

“Deixaria entrar conversaria com ele, iria analisar o caso. Dependendo da gravidade eu não ajudaria, pois quando a polícia chegasse eu poderia ser cúmplice de um crime que eu não cometi” (SP023A06).

“Independente do que ele fez sim eu ajudaria, mais só se ele me desse um valor bem alto em dinheiro. eu esconderia ele em algum lugar distante da minha casa. e voltaria a minha rotina de vida com o meu bolso cheio de dinheiro” (SP023B02).

“Si fuera un vecino con el que tenga buena relación, lo ayudaría a esconderse simplemente porque no me interesarían una mierda los “documentos confidenciales” y estaría haciendole un favor a un amigo o conocido.Si no lo conociera mucho o no tuvieramos mucha relación, no lo ayudaría, para no meterme en posibles problemas que no me incumben. En resumen, no me importaría lo que esté haciendo, solo tomaria mi decisión basandome en la relación que tuviera con el individuo.

Se contaria a un amigo que estoy protegiendo a un amigo extranjero o le contaria a una amigo que lo rechazé porque no lo conosco bien” (BA015302).

Buscariam outra saída:

“Ligo para minha amiga Deise e conto um acontecimento que ocorreu comigo. Ela me atende e começo a explicar a história:

Amanda: Alô amiga! Você não sabe o que aconteceu comigo, hoje de madrugada meu vizinho bateu na minha porta desesperado porque a polícia tava atrás dele para prendê-lo, por conta de umas imagens de documentos sigilosos que ele coloco na internet e ele tá com medo de ser deportado, porque antes na história do país deles, eles os policiais matavam sem dó nem piedade.

Deise: Sério menina! Eai o que você fez?

Amanda: Disse para ele que eu não poderia esconder ele lá em casa, porque não queria confusão pro meu lado, mais indiquei a saída de emergência do prédio e indiquei um lugar que ele poderia se esconder.

Deise: E ele?e pediu muito obrigado e saiu correndo. Tá bom amiga vou desligar que vou dormir. Tchau beijos

Deise: Tá bom amiga, boa noite, até mais” (SP013B02).

“Eu explicaria a um amigo, e ele com certeza entenderia e ajudaria a esconder o estrangeiro, e até mesmo criar uma rede de informações para divulgar documentos e fotos sigilosas” (SP023A19).

“Yo creo que lo ayudaría pero no dejándolo esconderse en mi casa, ya que si vivimos en el mismo edificio es muy probable que lo encuentren. Se lo contaría a un/a amigo/a tal cual pasó todo, y esperaría que este me ayude a encontrar un lugar para que mi vecino se esconda; por supuesto que mi amigo/a va a ser alguien que vaya a tomar la misma decisión que yo si estuviera en mi lugar” (BA015405).

O número de jovens que usou a história das ditaduras para tomar sua decisão também foi maior em Buenos Aires: 15 dos 41 que fizeram a questão narrativa em Buenos Aires (36,5%); enquanto em São Paulo foram apenas 6 de 60 (10%). Nessas narrativas, foram feitas referências às últimas ditaduras em seus próprios países e também nos demais países da região. A seguir, alguns exemplos ilustrativos:

“Venha, entre. Te ajudarei

Sem dúvidas, o ‘preso político’ seria ajudado por mim. Os fatos ocorridos na ditadura militar me fariam pensar que aquele seria um passado não distante, onde a opressão ainda permanece contra aqueles que se opõem as ideias, muitas vezes corruptas do governo. Prendiam e torturavam protestantes, que não aceitasse. Hoje vivemos em um país que se diz democrático, mas certos modos para reprimir a população ainda está presente” (SP013A09).

“Eu tomaria a decisão de abrigá-lo, pois estudando história, conheci várias histórias de perseguição de governos políticos, e sei que ele vai sofrer muito, se fosse algo mais grave que ele tivesse cometendo, eu o entregaria, agora, ele só fez a divulgação de documentos sigilosos do país dele, e diz estar arrependido, além de morar em um país vizinho, eu tive que ajuda-lo.

Sei que você vai me achar meio louco, mais agora vai entender melhor, mudou um boliviano aqui no condomínio, haviam boatos de que ele estava sendo procurado pelo governo do país dele, por divulgar documentos sigilosos, e poderia ser deportado e preso ha qualquer momento, mais ninguém tinha certeza se isso era verdade ou não, pois ele era uma pessoa muito “na dele”, e não conversava com ninguém, apenas o necessário “bom dia”, “boa tarde”, “obrigado”, e ninguém tinha intimidade para perguntar, ontem, quando cheguei do serviço e que repolsar, batidas na porta me surpreenderam, era ele me pedindo ajuda, pois a polícia estava atrás dele, deixei ele entrar, e aqui ele esta obrigado” (SP013B03).

“Si lo ayudaría porque en otros momentos de la historia como durante la última dictadura militar muchos militantes políticos teneron que exilarse porque eran perseguidos por los gobiernos de Latinoamérica y creo que aún en la actualidad los gobiernos de la región continúan con acciones de tiempos no democráticos.

Por lo que si lo estoy persiguiendo le debería ayudarlo” (BA015304).

“Lo aydaria, por una cuestión de solidaridad y compromiso militante. Le explicaria que el genocidio, la eliminación de una generación militante, incluso de una concepción, de una praxis política. De una generación que protagonizo grandes luchas, como el Cordobazo, que quería luchar, de forma equivocada, o no, por la revolución. Le explicaria que yo haria todo lo que este a mi alcance para ayudar a una persona perseguida como parte de este plan de exterminio.

La profesora nos pidio que comentemos nuestra opinión las continuidades y rupturas entre la dictadura y la democracia. Yo creo que la dictadura es una herramienta, más de la burguesía para mantener su dominación, cuando la democracia burguesa no tiene herramientas para disciplinar a la población recurre a otras formas de gobierno y de regímenes” (BA015308).

“Yo lo ayudaría ya que en años atrás se vivó una dictadura y un autoritarismo en muchos países.

Muchas familias huian de su pais de origen y se ivan a otros países por lo tanto yo lo ayudaría así salvaría a una vida.

Despues hablaria con el y le preguntaría por que lo persigue la policia.

Hablaria con un amigo y le contaria por la situación en la que me encuentro.

Le diría:

Amigo en mi casa llego un hombre tocandome la puerta, estaba muy desesperado pidiéndome auxilio, ya que lo perseguia la policia. Lo vi tan mal y me hizo acordar tanto a nuestra historia que decidí ayudarlo.

Los policías y los gobiernos son muy injustos ya que si no estan de acuerdo con sus reglas quieren matar a las personas.

Cada dia muere tantos inocentes, tantos niños, tantas personas que no deberian haber muerto.

Realmente es un dolor grande todo lo que se ha vivido en nuestra historia y ese hombre esta viviendo en carla propia esas injusticias y prefiero ayudarlo (salvar una vida) que dejar que lo maten, ya que para la policia es un numero más. Una persona que hay que matar y ya! Los gobiernos autoritarios no tienen ese valor a la vida y yo no quisiera contribuir con eso, la vida es muy importante y hay que valorarla!

Todos tenemos pensamientos diferentes o formas de pensar distintos por lo tanto un gobierno autoritario no nos pueden venir a callar, tenemos que ser voces fuertes! Y no hay que llevar las causas a la violencia sino al dialogo” (BA025401).

Nas narrativas onde a perspectiva histórica não apareceu, o componente moral sobressaiu como elemento legitimador das decisões tomadas:

“Eu sei, o que eu fiz pode até parecer desumano, mas ele tem que pagar pelo que fez, como todos que estão sujeito a isso” (SP013A04).

“Eu entrego ele pra policia por que e minha familia é importante assim como eu posso ajudar meu visinho também pode” (SP013A12).

“Sim, eu ajudaria um estrangeiro por que ele não deixa de ser um ser-humano igual a todos nós! E na visão de Deus, todos nós somos iguais perante a Deus” (SP013A19).

“Eu sei que nem sempre podemos confia em ninguém, mas eu me coloquei no lugar dele, não podemos negar uma ajuda, sem nem almenos pergunta o que aconteceu, eu sei que é dificiu toma essa atitude, mas valeu apena” (SP013B01).

“Eu entregaria para a Polícia por que é problema dele por ter postado informações do seu país” (SP013B07).

“Não ajudaria eu entregaria para a policia porque ele e procurado pela policia” (SP013B09).

“Não colocaria nenhum estranho dentro de minha casa, ainda mais a pessoa estando metido em coisas erradas, porque a primeira coisa em que aprendemos é não chegar pertos de estranhos” (SP013B15).

“[...] ele teria que entender que no mundo em que vivemos não podemos confiar nas pessoa, porque agora ela pode se “fazer de amigo”, mas também depois pode estar matando ou até mesmo nos fazendo de refém para se livrar do erro que cometeu” (SP013B15).

“Não ajudaria, pois ele cometeu um crime e ã pode ã pagar por isso” (SP023A03).

“[...] quero ajudar porque confio nele. É tem mas, eu me coloco no lugar dele” (SP023A09).

“Eu não ajudaria, ele fez coisa errada, por que sou honesta e não me envolvo com coisa errada. Denunciaria para policia” (SP023A13).

“Não ajudaria pois não é problema meu. Se a policia está atrás algo errado ele fez” (SP023B12).

“Si fuera un vecino con el que tenga buena relación, lo ayudaría a esconderse simplemente porque no me interesarían una mierda los “documentos confidenciales” y estaría haciendole un favor a un amigo o conocido. [...]En resumen, no me importaría lo que esté haciendo, solo tomaria mi decisión basandome en la relación que tuviera con el individuo” (BA014302).

“Esto lo justifico no como un latinoamericano o como una mala persona. Sino que lo refugio por solidaridad por serle de ayuda, porque a un ser humano. Y ningún ser humano se merece un trato asi por más incumplimiento de la ley que haga” (BA025309).

A leitura dessas narrativas permite observar que os jovens de Buenos Aires se envolveram mais na realização da atividade do que os jovens de São Paulo e escreveram muito mais, oferecendo diversos elementos para a análise. Esse envolvimento já havia ficado claro desde o momento da aplicação dos instrumentos, pois, em todas as turmas de Buenos Aires, iniciou-se um debate entre os próprios jovens sobre a situação proposta, antes mesmo que eles começassem a escrever.

Outro ponto observado é que a habilidade de comunicação escrita em sua própria língua também foi maior entre os participantes de Buenos Aires, destacando-se apenas a falta de acento na maioria das palavras e alguns erros de conjugação pontuais. Entre os participantes de São Paulo, o problema estava na falta de acento, na pontuação, na concordância verbal e nominal e na ortografia. A este respeito, cabe ressaltar que todos os jovens que participaram da pesquisa estavam terminando a escolarização básica/obrigatória em seus países e, especialmente no caso de São Paulo, apesar de tanto controle sobre o sistema educativo, o processo de alfabetização ainda não havia se completado.

A formação histórica desses jovens também não parece ter sido muito significativa, já que a maioria não usou a história que aprendeu, ou a que estava explicitada no texto que receberam, para tomar ou justificar suas atitudes. A leitura de suas narrativas sugere que suas decisões são tomadas com base apenas no presente, sem a construção de perspectivas históricas de raciocínio, ainda que a atividade tenha sido realizada em uma aula de *História*, por seus professores de *História*, em resposta a uma pesquisa que investiga o ensino de *História*, acompanhado de um questionário que os interrogou sobre sua aprendizagem da *História*.

Vale ressaltar que muitas narrativas apontaram a necessidade de saber mais sobre o “vizinho” e sobre o que estava acontecendo para tomar uma decisão. Precisava-se, antes de tudo, de conversar com ele. Muitos abriram a porta e permitiram que *ele* contasse sua história.

Este indicativo remete diretamente à necessidade conhecer o *outro* latino-americano, assim como sua história, para construir entendimentos que possam gerar empatia por meio do diálogo. Remete também à abertura para que eles mesmos contem sua própria história, a partir de seu próprio ponto de vista, e não de outros.

4.5.1 *O peso do passado: consciência histórica e orientação de atitudes*

As narrativas elaboradas pelos jovens trouxeram à tona uma série de questões que ajudam a entender o peso da história das ditaduras entre gerações que não viveram diretamente este passado. Elas permitem observar *se* e *como* este passado é mobilizado no entendimento de uma situação presente e na orientação de atitudes, conferindo-lhe historicidade.

Em primeiro lugar, cabe destacar que apenas 21 jovens de um total de 101 participantes (aproximadamente 21%) demonstraram usar o passado para tomar sua decisão: 15 em Buenos Aires (36,5% de 41); e 6 em São Paulo (10% de 60). A maioria das narrativas sugere que as decisões são tomadas com base apenas na situação vivida no presente, sem a construção de perspectivas históricas de raciocínio que interrelacionem passado, presente e futuro. Em alguns casos, consideram-se apenas as relações entre presente e futuro, entendendo-se que as decisões a serem tomadas trarão consequências para o futuro, mas não se considera que o presente também foi construído a partir de decisões tomadas no passado.

“Dependendo da gravidade eu não ajudaria, pois quando a polícia chegasse eu poderia ser cúmplice de um crime que eu não cometi” (SP023A06).

Isso remete às discussões sobre a construção do *“consciência histórica”*, abordadas no primeiro capítulo, a partir das contribuições de Jörn Rüsen. Segundo este autor, a história pode ser entendida como configuradora de uma relação de *sentido* entre passado e presente e serve para dar plausibilidade aos projetos de futuro que orientam a ação, *“entre o passado conhecido e o futuro desejado”*²⁷². De forma concreta, essa relação pode ser organizada em três planos²⁷³, a saber:

1. O da **percepção** da diferença no tempo;
2. O da **interpretação** do percebido mediante a articulação narrativa;
3. O da **orientação** da vida prática atual mediante os modelos de interpretação.

²⁷² RÜSEN, J. Cultura faz sentido. *Op. Cit.*, p. 47.

²⁷³ RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado. *Op. Cit.*, p. 168-169.

Para Rösen²⁷⁴, seis elementos ajudam a desvendar esses planos:

- a) O conteúdo
- b) As formas de significado histórico
- c) O modo de orientação externo ao sujeito
- d) O modo de orientação interno ao sujeito
- e) A relação com os valores morais
- f) A relação com o raciocínio moral

Em relação ao primeiro plano, o da **percepção** da diferença no tempo, que deveria envolver a percepção de mudanças ao longo da passagem do tempo entre a época das ditaduras e a atualidade, apenas 15 jovens demonstraram o uso deste raciocínio nas narrativas elaboradas. Entre essas narrativas, destacam-se os seguintes trechos:

“Sem dúvidas, o ‘preso político’ seria ajudado por mim. Os fatos ocorridos na ditadura militar me fariam pensar que aquele seria um passado não distante, onde a opressão ainda permanece contra aqueles que se opõem as ideias, muitas vezes corruptas do governo. Prendiam e torturavam protestantes, que não aceitasse. Hoje vivemos em um país que se diz democrático, mas certos modos para reprimir a população ainda está presente” (SP013A09).

“Si lo ayudaría porque en otros momentos de la historia como durante la última dictadura militar muchos militantes políticos tuvieron que exilarse porque eran perseguidos por los gobiernos de Latinoamérica y creo que aún en la actualidad los gobiernos de la región continúan con acciones de tiempos no democráticos. Por lo que si lo estoy persiguiendo le debería ayudarlo” (BA015304).

“Yo lo ayudaría porque me parece que esta bien ayudar a esas personas que luchan por sus ideales a pesar que tengan que irse de su país para protegerse y aun así seguir luchando por su país. Además como nuestro país fue afectado en las décadas de 1970 y 1980 por la “Operación Condor”. Porque en esos momentos perseguían y deportaban a todas las personas que cada gobierno creía peligrosa o que parecía subversiva. Pero que eran masacrados en otros países donde se refugiaban” (BA025403).

“La decisión que tomaría es no ayudarlo porque ya no puedo ayudar a una persona que no conozco y tampoco puedo creer lo que escuche por los vecinos sea cierto o no. No puedo tener mucha confianza. Por más que sé que en mi país ubo una dictadura, que mataban a las personas, detenían o secuestraban y que hobo muchos desaparecidos en ese ‘golpe de Estado’” (BA025406).

Para outros, essa percepção parece estar confusa, o que pode ser observado na utilização de ideias e representações sobre o passado para caracterizar a situação presente:

²⁷⁴ RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa *Op. Cit.*, p. 29.

*“Fernando fica serio e diz para a esposa: Lohana, porque você quer ajudar??
Lohana: Fernando, quero ajudar porque confio nele. É tem mas, eu me coloco no lugar dele. Conheço da ditadura estudei na escola, não e assim como você pensa; ele vive no país de guerras e desconfianças”* (SP023A09).

“Ajudaria o “tal” vizinho sem problema algum. Ele pode esta ajudando a acabar com um grupo de Ditadura no seu país, e o que os meus familiares passaram ele está passando, mas a diferença é que antigamente ninguem tinha o meio de comunicação Internet, midia e etc igual hoje. Esconderia ele por um certo tempo e depois mandava ele fugir. Querendo ou não vivemos em uma Ditadura Ainda, Nosso país não é totalmente democratico como falam” (SP023B13).

“Yo creo que lo ayudaría. Si se tratara de un espía el cual intenta filtrar informacion contra una operacion condor” (BA015410).

Mas como a maioria dos jovens sequer usou o passado para tomar sua decisão ou para justificá-la, seria até possível concluir que a percepção da diferença temporal foi generalizada, que o presente foi concebido como tão distante do passado que não foi possível estabelecer qualquer relação com ele. No entanto, o que se observa é a negação das relações entre passado e presente, levando a supor, como apontava Koselleck²⁷⁵, que o passado não serve mais como exemplo, dado o seu caráter “irrepetível” e vive-se apenas para o futuro. Em outros casos, a ênfase no presente o torna seu próprio horizonte, promovendo um afastamento não só da *experiência*, mas também da *expectativa*, o que diminui as perspectivas de mudança do presente e, conseqüentemente, do passado. Acredita-se que a ausência dessa perspectiva temporal na tomada de decisões esteja relacionada tanto ao desconhecimento do período histórico abordado no instrumento quanto à falta de prática de se recorrer o passado para pensar sobre o presente, dada a ênfase no caráter informativo do ensino de história nas escolas²⁷⁶.

Em relação ao segundo plano, referente à **interpretação**, ou seja, à forma como passado e presente são relacionados para dar sentido ao presente, nas narrativas em que o passado foi utilizado como elemento discursivo observa-se a predominância de perspectivas *tradicionais* e *exemplares* de interpretação²⁷⁷, que pressupõem a repetição da história e a obtenção de lições para o presente. Entre elas, destacam-se os seguintes trechos:

²⁷⁵ KOSELLECK, R. Futuro passado. *Op. Cit.*

²⁷⁶ Em outra perspectiva, François Hartog associa a ênfase no presente das sociedades atuais à formação de uma “ordem presentista” do tempo ao longo do século XX, a partir do questionamento dos ideais de progresso depois do mal-estar gerado por eventos traumáticos como as guerras mundiais e pelo avanço da sociedade de consumo. Segundo o autor, nesse processo o presente fechou-se sobre si mesmo: “*Sem futuro e sem passado, ele produz diariamente o passado e o futuro de que sempre precisa, um dia após o outro, e valoriza o imediato*”. Cf: HARTOG, F. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 148.

²⁷⁷ *Ibid.* p. 30.

“Eu tomara a decisão de abrigá-lo, pois estudando história, conheci várias histórias de perseguição de governos políticos, e sei que ele vai sofrer muito” (SP013B03)

“Querendo ou não vivemos em uma Ditadura Ainda, Nosso país não é totalmente democrático como falam” (SP023B13).

“Si lo ayudaría porque en otros momentos de la historia como durante la última dictadura militar muchos militantes políticos tuvieron que exilarse porque eran perseguidos por los gobiernos de Latinoamérica y creo que aún en la actualidad los gobiernos de la región continúan con acciones de tiempos no democráticos” (BA015304).

“Yo lo ayudaría ya que en años atrás se vivió una dictadura y un autoritarismo en muchos países. Muchas familias huían de su país de origen y se iban a otros países por lo tanto yo lo ayudaría así salvaría a una vida. [...] Los policías y los gobiernos son muy injustos ya que si no están de acuerdo con sus reglas quieren matar a las personas” (BA025401).

“Yo lo ayudaría. Le daría alojamiento y esperaría hasta que la situación se alivie. Como ayudaría también a algún montonero que huye de los militares” (BA015404).

“Sí retomo a la historia de mi país, el asilo político. Nos fue [bradado] como Perón cuando se fue a exilar a Europa. Debería tener consideración, yo lo ayudaría a exilarse simplemente porque en mi casa si a mí me fuera a pasar comunismo. Quisiera que me trataran de igual manera” (BA025402).

“Yo lo ayudaría porque me parece que está bien ayudar a esas personas que luchan por sus ideales a pesar que tengan que irse de su país para protegerse y aun así seguir luchando por su país. Además como nuestro país fue afectado en las décadas de 1970 y 1980 por la “Operación Condor”. Porque en esos momentos perseguían y deportaban a todas las personas que cada gobierno creía peligrosa o que parecía subversiva. Pero que eran masacrados en otros países donde se refugiaban. Por eso lo ayudaría (BA025403).

“Viene a mi mente la dictadura de nuestro país en la década del 70, el golpe de Estado de 1976, que duró más de tres años, arrestaban y torturaban a muchas personas, hubo más de 1000 desaparecidos, es una historia triste de lo argentino de la cual no quiero ser parte así que ayudé al hombre, lo escondí para que no lo encontraran y si algún día me condenaran por tal cosa, me alegraré de no haber sido parte de un masacre más” (BA025407).

Nessas narrativas, é possível observar a permanência de modelos sociais e políticos na mudança temporal e de regras gerais de conduta, ou mesmo de uma *moral* estabelecida. Dessa forma, a história é vista como uma recordação do passado, a perseguição política e a violência policial/militar seguem se repetindo e não se questiona o asilo a um “perseguido político”. Com isso, as relações entre situações particulares e suas regularidades servem tanto ao passado quanto ao futuro.

De acordo com Rösen²⁷⁸, as tradições e os exemplos são elementos indispensáveis de orientação dentro da vida prática, e sua negação total conduz a um sentimento de

²⁷⁸ *Ibid.*

desorientação massiva. Eles nos ensinam que curso de ação tomar e o que não devemos fazer, como algo didático. O problema é que, seguindo essa lógica, a moral assume uma validade atemporal e universal e os valores atribuídos ao passado seguem determinando o presente de modo inquestionável.

Em outras narrativas, observa-se a perspectiva *crítica* de interpretação, nas quais a ruptura da continuidade temporal se dá pela sua negação de sua validade e pela crítica aos valores atemporais:

“Eu não o ajudaria, também não o entregaria para a polícia. Acho que a criminalidade hoje é intensa. Não confiaria colocando-o dentro de casa” (SP013A13).

“La decisión que tomaria es no ayudarlo porque ya no puedo ayudar a una persona que no conozco y tampoco puedo creer lo que escuche por los vecinos sea sierto o no. No puedo tener mucha confianza. Por más que sé que en mi país ubo una dictadura, que mataban a las persona, detenían o secuestraban y que hobo muchos desaparecidos en ese ‘golpe de Estado’” (BA025406).

O argumento crítico nessas narrativas é que, mesmo havendo passado por ditaduras, não se sente a “obrigação” de dar asilo a um perseguido político estrangeiro e, com isso, a história teria perdido sua validade para orientar o presente. De acordo com Rüsen²⁷⁹, tais narrativas expressam uma negatividade, o que não se quer ser, e proporcionam uma oportunidade de romper com papéis e formas prescritas, predefinidas, assim como para desafiar valores morais preestabelecidos pela afirmação do seu contrário.

Em outra narrativa, que destoa das demais analisadas, é possível observar ainda a perspectiva *genética* de interpretação, na qual são aceitos distintos pontos de vista e a mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais:

“Es una situación bastante inusual, si fuera una época como la dictadura quizás lo ayudaría, si lo quieren matar o torturar, seguro lo ayudaría, si solo lo quieren aprisionar, no me involucraría” (BA015314).

Nessa narrativa, o argumento principal é que “os tempos mudam”, e a obrigação em relação aos acontecimentos passados também. Aqui a mudança dá, à história, o seu sentido e o comportamento difere, necessariamente, do que teria sido em outra época. Com isso, permite-se que a história faça parte do passado e lhe é conferido outro futuro, no

²⁷⁹ *Ibid.* p. 32.

qual os valores morais se temporizam e são despojados de todo o seu caráter estático e universal²⁸⁰.

De acordo com Rüsen, esse tipo de interpretação histórica e, por conseguinte, de consciência histórica, é a forma mais refinada do pensamento histórico moderno, no qual o futuro supera o passado em seu direito sobre o presente. A partir daí, diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se integram em uma perspectiva abrangente de mudança temporal. Esse “crescimento em complexidade”²⁸¹ é o que se deveria esperar como resultado da aprendizagem histórica na escola, mas parece que ainda existe um longo caminho a se percorrer até que essa prática seja generalizada.

Em relação ao terceiro plano, o da **orientação** da vida prática pela interpretação histórica – seja internamente, pela construção de identidades, ou externamente, na tomada de decisões –, nas narrativas em que a perspectiva histórica foi evidenciada, a história das ditaduras na região, e em especial a perseguição a militantes políticos, parece gerar uma “predisposição ao sacrifício”, seja em nome da democracia, do direito ao acesso à informação ou da simples solidariedade a um “vizinho” em apuros. Esse tipo de orientação revela a existência de um sentimento de “obrigação moral” em relação aos perseguidos políticos na região.

Em outros casos, esse sentimento advém de experiências familiares anteriores, como nestes trechos:

“Olha mãe, ele divulgou uns arquivos na internet, sigilosos, e descobriram. Como ele precisava de ajuda, bateu aqui na porta, pedindo-a. Eu acredito que se ele confiou em mim para contar essa história, eu precisava ajudá-lo. Então, peguei a fantasia do pai do ano passado, de detetive e falei para ele fugir, dei o dinheiro e o endereço de um amigo que mora no interior de São Paulo. Eu sei que o que fiz é meio que um crime, mas o vô ficaria tão feliz em poder ajudar, porque foi assim que ele conseguiu sobreviver as torturas que passou na época da ditadura. Então ajudei sim, pensando no vô e no pobre do homem que tava morrendo de medo” (SP023A18).

“Ajudaria o “tal” vizinho sem problema algum. Ele pode estar ajudando a acabar com um grupo de Ditadura no seu país, e o que os meus familiares passaram ele está passando, mas a diferença é que antigamente ninguém tinha o meio de comunicação Internet, mídia e etc igual hoje. Esconderia ele por um certo tempo e depois mandava ele fugir. Querendo ou não vivemos em uma Ditadura Ainda, Nosso país não é totalmente democrático como falam” (SP023B13).

Aqui a construção de identidade passou pela narrativa em primeira pessoa de um membro da família. A identificação com a história das ditaduras se traduz nas manifestações

²⁸⁰ *Ibid.* p. 32.

²⁸¹ *Ibid.* 33-34.

de solidariedade ao “vizinho latino-americano”, seja escondendo-o da polícia dentro de sua própria casa ou na casa de parentes e amigos, emprestando fantasias para disfarçá-lo em sua fuga, ou ainda ajudando-o a montar uma rede de divulgação de informações na internet, como indicam outras narrativas já comentadas.

Para Rösen²⁸², a mobilização de atitudes se refere às perspectivas de futuro, de modo a identificar o potencial da história para analisar o presente e determinar um curso de ação. Nas narrativas em que a perspectiva histórica não estava presente, prevaleceu a demonstração de uma moral individualista, destacando nacionalismos extremados, aversão a estrangeiros e a completa indiferença com a situação do “vizinho”. E, na maioria desses casos, a atitude mobilizada implicava não só não ajudar ao “vizinho”, mas também denunciá-lo ou entregá-lo para a polícia:

“Eu não ajudaria, Não gosto de estrangeiro” (SP013A16).

“Eu entregaria para a Polícia por que é problema dele por ter postado informações do seu país” (SP013B07).

“Não colocaria nenhum estranho dentro de minha casa, ainda mais a pessoa estando metido em coisas erradas, porque a primeira coisa em que aprendemos é não chegar perto de estranhos” (SP013B15).

“Eu não ajudaria, ele fez coisa errada, por que sou honesta e não me envolvo com coisa errada. Denunciaria para policia” (SP023A13).

“Yo lo diría que lo voy a denunciar porque se metió en problemas con mi país. Y no le contaría nada a mis amigos. No creo que este bien lo que hizo” (BA015414).

Em outros casos, a atitudes a serem tomadas dependeriam apenas das relações pessoais que se estabelecessem entre os “vizinhos”, independente de seus atos e de suas histórias, ou do pagamento de uma “boa quantia em dinheiro”:

“Si fuera un vecino con el que tenga buena relación, lo ayudaría a esconderse simplemente porque no me interesarían una mierda los “documentos confidenciales” y estaría haciendole un favor a un amigo o conocido. [...]En resumen, no me importaría lo que esté haciendo, solo tomaria mi decisión basandome en la relación que tuviera con el individuo” (BA014302).

“Independente do que ele fez sim eu ajudaria, mais só se ele me desse um valor bem alto em dinheiro. eu esconderia ele em algum lugar distante da minha casa. e voltaria a minha rotina de vida com o meu bolso cheio de dinheiro” (SP023B02).

Isso ajuda a esclarecer o papel promissor que a história pode desempenhar na orientação de atitudes e na construção de identidades e valores mais abertos ao “outro” latino-

²⁸² RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa. *Op. Cit.* p. 30.

americano. **Em nenhum dos casos em que a história das ditaduras foi usada para orientar a tomada de decisões, optou-se por entregá-lo à polícia. Para a maioria dos jovens que demonstraram usar a história para pensar sobre o presente, ela promoveu a construção de identidades, de empatia, e levou a mobilização de atitudes solidárias ao “vizinho” latino-americano.** O problema é que isso não foi observado em nem 1/4 dos jovens investigados.

4.5.2 Representações sociais envolvidas

Atentando-se não só à forma, mas também ao conteúdo das narrativas analisadas, é possível observar que as decisões tomadas, seja para encontrar uma forma de ajudar o vizinho estrangeiro ou para entregá-lo à polícia, estão mais relacionadas às representações construídas sobre esse vizinho, suas atitudes e a situação em que se encontra, do que à história que ele representa.

Como aponta Jodelet, as representações sociais estão relacionadas à edificação da conduta: opinião, atitude, estereótipo, que delimitam o modo como entendemos o mundo e nos dispomos a agir sobre ele²⁸³. Moscovici afirma que os processos que geram as representações sociais são distinguidos em duas categorias: *ancoragem* e *objetivação*. No primeiro, as ideias “novas”/“estranhas” são colocá-las em um contexto familiar, classificadas, nomeadas; no segundo, elas são transformadas em algo quase concreto, aproximando-se do mundo físico. O resultado é sempre arbitrário, mas, desde que um consenso seja estabelecido, a associação da palavra com a coisa se torna comum e necessária para a denotação de sentidos, sempre mediada pela linguagem, onde as representações estão inseridas no sentido das palavras²⁸⁴.

Nessa perspectiva, chamam atenção as *representações sociais* sobre os políticos, e a política de modo geral, associados à corrupção e ao ato de “esconder coisas” da população. Em grande parte das narrativas, o “vizinho” perseguido passa a ser representado como um “militante político”, o que gera simpatia entre alguns jovens, independentemente de sua origem. Com isso, a política na região também passa a ser vista de forma integrada, não se distinguindo os limites de fronteira para sua atuação e, conseqüentemente, para resistências. Outras representações revelam certo pessimismo em relação aos governos nacionais e à administração pública. Muitas narrativas demonstraram a desconfiança tanto em relação à

²⁸³ JODELET, D. Representações sociais. *Op. Cit.*, p. 30.

²⁸⁴ Cf. MOSCOVICI, S. Representações sociais. *Op. Cit.*, p. 60-78.

política como em relação à polícia, justamente aquelas instituições que deveriam servi-los. É uma velha história, incomodamente familiar, que remonta justamente ao período das ditaduras e faz com que o passado seja percebido como herança ou repetição.

Em outros casos, as representações associadas ao “vizinho” latino-americano revelam a predominância de termos como “estrangeiro” e “estranho”. Émile Benveniste²⁸⁵ aponta que, tradicionalmente, o “outro” estrangeiro foi definido como “*o inimigo que é passível de se tornar meu hóspede ou meu escravo*”, isso porque nas sociedades indo-europeias os escravos eram necessariamente estrangeiros. E justamente porque o indivíduo nascido fora é *a priori* um inimigo que sempre foi necessário um compromisso mútuo para estabelecer relações de hospitalidade que seriam inconcebíveis dentro da própria comunidade. Essas relações deveriam então ser pautadas pela reciprocidade. Essa noção de “estrangeiro”, se puder ser utilizada para refletir sobre a realidade latino-americana, traz em si tanto a noção de hospitalidade e reciprocidade, como também na noção de rivalidade. Nas narrativas em que a perspectiva histórica estava presente, os “vizinhos” estavam mais próximos de serem percebidos como hóspedes, mas, nas narrativas em que não foi possível identificá-la, a rivalidade prevaleceu.

Por outro lado, o uso repetido do termo “estranho” também revela o desconhecimento desse “outro”, mesmo que ele tivesse sido apresentado como “vizinho”, o que levou à produção de alguns preconceitos e estereótipos. Nesse caso, foi recorrente sua associação a termos como “criminoso” e “bandido”, ainda que o texto do enunciado indicasse somente a presença de boatos sobre a divulgação de documentos oficiais e que o próprio “vizinho” tivesse dito apenas que estava sendo perseguido pela polícia, mas, diante disso, muitos já concluíram que ele seria um “criminoso”. Tais representações são demonstrativas de muitas das relações que se estabelecem com os imigrantes no espaço escolar, como foi observado nas escolas durante pesquisa de campo. Em uma das narrativas de São Paulo, o “vizinho” foi denominado como “boliviano”, o que também reflete as generalizações construídas para a imigração latino-americana, já que os bolivianos estão em maior número na cidade, sem o estabelecimento de qualquer relação de identidade com ele.

Nas turmas onde o número de imigrantes latino-americanos era maior, o número de alunos que “ajudaria o vizinho” foi menor. Em São Paulo, apenas a metade dos alunos imigrantes afirmaram que ajudariam o “vizinho”. A pergunta que fica é: *Será que isso também significa que o contato com a diversidade latino-americana por meio da relação*

²⁸⁵ BENVENISTE, E. **O vocabulário das instituições indo-européias**. v. 1. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.

entre os próprios alunos nos espaço escolar diminui as chances de desenvolver empatia sobre o “outro” latino-americano? Qual o papel do ensino de história nesse processo? Será necessária outra pesquisa para investigar esse aspecto.

4.6 A relação entre formação histórica e consciência histórica no de ensino de história das Ditaduras

A análise das dimensões curricular e narrativa para o ensino da história das ditaduras em São Paulo e Buenos Aires indica que, embora sejam poucos os jovens que utilizam esse passado para tomar uma decisão no presente, a maioria é de Buenos Aires, onde o peso do passado nos currículos é maior. Desde a aplicação do instrumento ficou claro que os jovens de Buenos Aires se envolveram mais na realização da atividade do que os jovens de São Paulo e, nas narrativas elaboradas, não foi diferente. As narrativas elaboradas pelos jovens de Buenos Aires ofereceram mais elementos para análise, mostraram mais clareza na percepção da diferença temporal e na interpretação do passado para pensar o presente e evidenciaram como esse passado pode ser utilizado para tomar uma decisão no presente, orientando atitudes.

Em Buenos Aires, à diferença de São Paulo, o “*pasado reciente*” e a história das ditaduras foram tomados como eixos importantes, senão fundamentais, das políticas públicas para o ensino de História nas escolas e para a construção de memórias para a sociedade como um todo, especialmente a partir do início do século XXI, o que pode ser observado tanto nas propostas curriculares oficiais, como na produção de materiais didáticos e na demarcação dos espaços de memória. Esse *peso* do passado no presente não foi, e ainda não é, consenso entre os historiadores e demais profissionais ligados ao seu ensino, assim como não estão claras as consequências dessas políticas, muitas vezes entendidas como excesso de memória, sob o perigo da banalização.

O fato é que, entre os jovens que não viveram diretamente esse período, estão mais claras as relações entre passado e presente em Buenos Aires do que em São Paulo, onde o peso do passado não adquiriu as mesmas proporções. A partir daí, **é possível concluir que existe uma relação intrínseca entre formação histórica e consciência histórica, pois o peso desse passado entre os jovens é maior onde ele é assumido como política pública pelos processos de formação histórica, entre eles o ensino de história.**

Ainda que não se possa relacionar diretamente a dimensão curricular das prescrições com as narrativas elaboradas pelos jovens que encerravam a trajetória escolar em 2013, devendo-se considerar também o papel da mediação da escola, de seus professores, do meio familiar e dos meios de comunicação, dentre outros, o peso do passado assumido nas políticas públicas para o ensino de cada cidade se refletiu na produção narrativa pelos jovens e na mobilização de atitudes, como parte de uma *consciência histórica*, conferindo perspectiva e historicidade às decisões tomadas no presente.

Cabe lembrar que o objetivo da questão narrativa não era revelar o que os jovens que participaram da pesquisa sabiam sobre a história das ditaduras ou se usariam os elementos analisados nos currículos para compor suas respostas, mas investigar como eles se posicionam diante desse passado, prescrito para ser ensinado a partir de determinadas prerrogativas, e os sentidos que lhe conferem na orientação de atitudes e na tomada de decisões no presente.

Também não é possível afirmar que as decisões tomadas na resolução de um problema hipotético poderiam se repetir em situações reais ou que, se o contexto utilizado fosse outro, a frequência no uso da história para tomar uma decisão seria a mesma. O que as narrativas analisadas oferecem são indícios de intenções, de disposições para o agir, construídas a partir da reflexão sobre o uso que se pode fazer desse passado, com toda sua especificidade, no presente. Entender em detalhes como essa relação se processa no ensino de história das ditaduras demandaria a realização de uma investigação extensiva sobre como esse conhecimento é trabalhado nos espaços educativos, o que não foi possível dentro do limite de tempo e de recursos disponíveis para esta pesquisa. Ainda assim, alguns indícios já podem ser apontados:

a) O alcance das propostas curriculares:

Em Buenos Aires, onde o ensino da temática está previsto para ser ensinado desde o primeiro ciclo do nível primário até os últimos anos do nível médio, seja como diretriz curricular, seja por meio do trabalho com as efemérides, a relação estabelecida com essa história das ditaduras e os detalhes oferecidos foram maiores. Além disso, também parece interferir a abordagem conceitual da ditadura, utilizada para caracterizar outros períodos da história argentina, o que pode ter contribuído para que alguns jovens desenvolvessem um sentimento de desconfiança para qualquer novo intento de restringir as liberdades democráticas, como o acesso a informação, proposto pela questão narrativa.

b) A relação do passado com o presente:

É possível que os jovens de Buenos Aires tenham tido mais facilidade em relacionar o passado com o presente em suas narrativas porque essa é uma preocupação recorrente em todos os documentos curriculares da cidade e do país para a abordagem da temática: “*recordar para no repetir*”, o que parece pautar todas as atividades desenvolvidas para o seu ensino. Em São Paulo, onde a história a ser ensinada sobre as ditaduras não envolve o estabelecimento de relações com o presente, nem sob a forma de construção de memórias, nem sob os reclamos por justiça e reparação, a maioria dos jovens pautou suas decisões com base apenas no presente, sem estabelecer qualquer relação com o contexto histórico apresentado no próprio instrumento.

c) A interface com outras políticas públicas:

Em Buenos Aires, além das diretrizes curriculares para o ensino da temática, também se observa institucionalização de outras políticas públicas para o seu ensino, sobretudo em âmbito nacional, ligados à educação patrimonial, à produção de materiais de apoio ao professor, à realização de jornadas de reflexão em épocas de comemoração de efemérides e ao apoio à realização de projetos, com a participação inclusive dos próprios alunos na construção de conhecimentos sobre o tema. Nem em São Paulo, nem no Brasil como um todo, existe algo semelhante.

d) Abordagem regional da temática

Como a questão proposta demarcava a relação entre países da região, tanto na partilha da história quanto no envolvimento dos personagens com a situação proposta, o entendimento dessas relações dependia do reconhecimento das conexões entre nosso passado e, por conseguinte, do nosso presente. Nessa perspectiva, é possível que os alunos de Buenos Aires tenham tido maior facilidade em identificar e se posicionar frente a essas relações porque nas diretrizes curriculares e nos materiais didáticos que circulam na cidade a história das ditaduras é tratada com a partir de uma abordagem regional, ao contrário de São Paulo, onde prevalece uma abordagem nacional do período, e isso se repercute nas narrativas dos jovens investigados, mesmo que se destaque nas diretrizes a *intenção* de abordar o conteúdo de “ditadura militar” dentro de uma perspectiva regional.

e) Ênfase na participação civil ao longo do período

Parece haver uma relação entre a abordagem da participação civil durante o período, especialmente nos movimentos de resistência à ditadura, e o entendimento do próprio papel na defesa da democracia e dos direitos humanos entre os jovens que participaram da pesquisa, associado, por muitos, ao auxílio a um “perseguido político”. Em Buenos Aires, onde os movimentos de resistência e de luta pelos direitos humanos, do passado e do presente, são abordados em detalhes, com nomes, lideranças, bandeiras e conquistas, o sentimento de responsabilidade não só com o “vizinho”, mas também com a situação em que ele se encontrava, foi muito maior do que em São Paulo. Se os civis são vistos como atores sociais do período, individualmente ou a partir de movimentos organizados, o sentimento de corresponsabilidade pelos rumos que a história pode tomar no presente aumenta entre os jovens, fazendo com que se posicionem em relação ao passado e ao futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa ganhou contornos próprios durante a sua realização. A maioria deles sequer foi imaginada no momento de elaboração do projeto. Outros precisaram ser deixados em suspenso pela necessidade de novos estudos para abordá-los. Assim, como em um movimento de eclipse, os espaços vazios foram sendo preenchidos por reflexões e novas indagações. Reconhecer esse desafio requer aceitar seus limites.

A problemática das ditaduras, como recorte historiográfico da história latino-americana, não estava posta como questão central da pesquisa quando ela foi idealizada. Foi o instrumento aplicado que levou até ela e os eventos ocorridos nos últimos anos no Brasil, em que este passado recente foi trazido à tona – seja para negá-lo, repeti-lo ou transformá-lo – reafirmaram sua importância. Nessa medida, poder comparar algumas nuances desse processo com a Argentina, onde a temática foi assumida como política pública de ensino, guardadas as especificidades de ambas as cidades comparadas, permitiu entender melhor os seus reflexos no presente. No entanto, esse entendimento levado a cabo em um estágio tão avançado da pesquisa, já na sistematização dos dados, tornou inviável voltar ao campo com as novas problemáticas estabelecidas para refazer o estudo.

Ainda serão necessárias novas pesquisas para aprofundar as reflexões sobre o modo pelo qual as políticas públicas para o ensino da temática são incorporadas e interpretadas nos espaços educativos *de forma comparada*, o que permitirá compreender melhor a quais processos formativos os jovens latino-americanos estão submetidos na atualidade, quais os saberes históricos são privilegiados e quais recursos são mobilizados nessa formação. Mas as análises das dimensões curriculares e narrativas já oferecem diversos elementos para o debate. Elas deixam claro que, ao menos em Buenos Aires, o “*deber de memoria*” tem se estabelecido. Não só como memória literal, que remeteria apenas ao conhecimento do que se passou, mas como *consciência histórica*, servindo como princípio de ação para o presente e, já em alguns casos, conferindo-lhe novos futuros. Para muitos argentinos, talvez esse processo esteja mais lento do que o desejado e mais superficial do que se espera, mas quando posto em comparação com São Paulo, que passou por experiências semelhantes, mas lida de forma diversa com seu passado, os avanços são indiscutíveis.

Em São Paulo, onde a história das ditaduras aparece apenas como mais um conteúdo a ser estudado, sem qualquer relação com o presente, grande parte dos jovens não se identifica com esse passado e ele perde sua capacidade de perspectivar e orientar o presente. Parece que em São Paulo, e talvez no restante do Brasil, como já indicaram alguns estudos, a

reflexão sobre esse passado entre as novas gerações ainda não se tornou um problema, mas quando pessoas que não viveram a fase adulta no período se reúnem em manifestações para pedir a “volta” da ditadura, o reflexo do descaso começa a assustar. Mesmo que essas manifestações não contem com adesões expressivas, elas refletem o desconhecimento sobre o passado no país, o que gera distorções nas interpretações e permite todo tipo de manipulação.

Não foi pretensão desta tese apontar como resolver essa questão ou dizer o que ou como se deve ensinar sobre a história das ditaduras em ambas as cidades. Mas, para que a discussão não se perca por sua complexidade, finaliza-se com algumas questões para reflexão, a partir dos apontamentos de Vera Carnovale e Alina Larramendy²⁸⁶. Segundo as autoras, quando o passado não tem respostas definitivas, a escola pode se converter em um espaço no qual se pode, ao menos, melhorar as perguntas, superando a mera enunciação descritiva dos acontecimentos para interrogar sobre suas *condições de possibilidade* que, no caso do ensino das ditaduras, podem preparar as bases para a condenação de qualquer novo intento de violação das instituições democráticas e dos direitos humanos. Isso implica, necessariamente, um olhar atento tanto sobre os conflitos que precederam aos golpes de estado quanto aos posicionamentos e atitudes dos distintos setores sociais diante do golpe.

Nesse caso, são muitos os recortes possíveis e muitas as *portas de entrada*, como o ideário revolucionário, as práticas repressivas do poder, o enfrentamento e as formas de resistência, as Forças Armadas como ator político, os movimentos trabalhistas organizados, a vida cotidiana durante as ditaduras, a cumplicidade da sociedade civil e dos meios de comunicação, dentre muitos outros. Nessa perspectiva, é desejável que o ensino de história inclua não só o que se passou, mas também como foi relatado pelos distintos atores políticos e sociais, abrindo espaço para diferentes versões sobre esse passado porque, colocar em diálogo ambas as dimensões da história, permite interpretar melhor as distintas representações que circulam ainda hoje sobre o período. E, dessa forma, nessa interpelação dos estudantes nos assuntos políticos na construção de uma memória pública, é possível forjar cidadanias.

Também é necessário recuperar as narrativas em primeira pessoa, que podem contribuir para a construção de memórias mais sensíveis sobre esse passado, produzir identidades e gerar empatias. Neste aspecto, destaca-se a importância de narrativas não só sobre a repressão, mas também sobre as resistências e a militância política durante o período, de modo que seja possível distinguir uma da outra e entender os diversos projetos de futuro

²⁸⁶ CARNOVALE, V.; LARRAMENDY, A. Enseñar la historia reciente en la escuela. *Op. Cit.*

que estavam em jogo. Assim, fica mais fácil entender o que era considerado *subversivo* e os grupos diretamente envolvidos e atingidos por suas ideias.

O passado que não vivemos nos alcança por meio da história. E, mesmo que não se constitua como lembrança, também atua na construção de memórias capazes de orientar a tomada de decisões. Para isso, é preciso considerar o *peso* desse passado na definição de nossas próprias histórias. No âmbito da história recente da América Latina, em que o passado, ainda aberto e inconcluso, se faz presente nas discussões políticas, o seu peso entre as novas gerações será determinante na definição de expectativas para o futuro.

REFERÊNCIAS

- ADAMOLI, M. C.; FLACHSLAND, C.; LUZURIAGA, P. **Pensar la dictadura:** terrorismo de Estado en Argentina: preguntas, respuestas y propuestas para su enseñanza 2. ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2014.
- AGUILA, G. La dictadura militar argentina: interpretaciones, problemas, debates. **Páginas Revista Digital de la Escuela de Historia**, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, a.1, n.1, p. 9-27, 2008.
- ALVES, R. C. **Aprender História com Sentido para a Vida:** consciência histórica em estudantes brasileiros e portugueses. 2011. 322f. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2011.
- AMÉZOLA, G. Historia enseñada e historia investigada: relaciones peligrosas. El tratamiento escolar de la última dictadura militar y la necesidad de una actualización académica en la formación de profesores. **Revista PolHis**, Buenos Aires, n. 8, 9-26, 2. Semestre, 2011.
- AMÉZOLA, G.; CERRI, L. F. La historia del tiempo presente en las escuelas de Argentina y Brasil. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.32, p.4-16, dez. 2008.
- ANGVIK, M.; BORRIES, B. (eds.). **Youth and History.** A comparative european survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Hambourg: Edition Körber-Stiftung, 1997. Vol. A.
- BAUER, C. S. **Um estudo comparativo das práticas de desaparecimento nas ditaduras civil-militares argentina e brasileira e a elaboração de políticas de memória em ambos os países.** Tese (Doutorado em História). 2011. 446f. Porto Alegre-Barcelona, Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Departament d'Història Contemporània da Universitat de Barcelona, 2011.
- BENVENISTE, E. **O vocabulário das instituições indo-européias.** v. 1. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.
- BIDEGAIN DE URAN, A. M. **Nacionalismo, Militarismo y Dominación en América Latina,** Bogotá: Universidad de los Andes, 1983.
- BRASLAVSKY, C. **As novas tendências mundiais e as mudanças curriculares na educação secundária latino-americana na década de 90.** 2. ed. Brasília: UNESCO, 2001.;
- BRASLAVSKY, C. El proceso contemporáneo de transformación curricular en la República Argentina. In: FILMUS, D. (comp.) **Las transformaciones educativas en Iberoamérica, tres desafíos:** democracia, desarrollo e integración. Buenos Aires: OEI-Troquel, 1998.

- CAICEDO, E. **Militares y Militarismo**, Bogotá: Sudamérica, 1979.
- CARNOVALE, V.; LARRAMENDY, A. Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. In: SIEDE, I. (coord.) **Ciencias sociales en la escuela**. Buenos Aires: Aique, 2010.
- CARVALHO, A. **Discutindo a ditadura militar em sala de aula: desafios e possibilidades**. Palestra proferida ao Memorial da Resistência de São Paulo em 12 de abril de 2014. Disponível em: <<http://www.memorialdaresistenciasp.org.br/memorial/default.aspx?mn>>. Acesso em: 15 abr. 2015.
- CASTEX, L. C. **O conceito substantivo ditadura militar brasileira (1964 - 1984) na perspectiva de jovens brasileiros: um estudo de caso em escolas de Curitiba – PR**. Dissertação (Mestrado em Educação). 2008. 184f. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2008.
- CERRI, L. F. (org.). **O ensino de história e a ditadura militar**. 2. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.
- CERRI, L. F.; AMEZOLA, G. El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. **Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales**, n 24, 2010.
- CERUTTI, G. La historia de la Memoria. Entre la fetichización y el duelo. **Revista Puentes**, La Plata, n. 3, 2001.
- CIAMPI, H.; CABRINI, C. Ensino de história: histórias e vivências. In: CERRI, L. F. (org.). **O ensino de história e a ditadura militar**. 2. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.
- COMBLIN, J. **A ideologia de segurança nacional**. O poder militar na América Latina. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- CONCEIÇÃO, J. P. A metodologia survey em pesquisas educacionais: A disciplina de Estudos Latino-americanos e o aprendizado da história da América Latina. In: VENERA, R. A. S.; CAMPOS, R. (Org.). **Abordagens Teórico Metodológicas - Primeiras Aproximações** (Coleção Rizomas Educacionais). Joinville: Univille, 2012.
- CONCEIÇÃO, J. P. **Ensino de História e consciência histórica latino-americana no Colégio de Aplicação da UFSC**. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- CONCEIÇÃO, J. P. Histórias Conectadas: apontamentos sobre teorias e metodologias de estudos comparados em Educação. **Revista História e Diversidade**, Cáceres, v. 4, p. 99-109, 2014.

- CONCEIÇÃO, J. P.; ZAMBONI, E. A educação pública e o ensino de História da América Latina no Brasil e na Argentina. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 8, p. 419-441, 2013.
- CONCEIÇÃO, J. P.; ZAMBONI, E. Ensino de História e identidade latino-americana: essência a buscar ou projeto a construir?. In: VIII Perspectivas do Ensino de História e III Encontro Internacional de Ensino de História, 2012, Campinas. **Anais do VIII Perspectivas do Ensino de História e III Encontro Internacional de Ensino de História**. Campinas, v. 1, p. 1-23, 2012.
- CONCEIÇÃO, J. P.; ZAMBONI, E. Os jovens e a América Latina: ensino de história e consciência histórica latino-americana no Brasil e na Argentina. In: X Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, 2013. **Anais do X Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História**. São Cristóvão: Edise, 2013. v. 1. p. 1-12.
- CONCEIÇÃO, J. P.; ZAMBONI, E. Políticas públicas para la enseñanza de la historia de América Latina en Brasil y Argentina. In: XIV Jornadas Interescuelas de Historia, 2013, Mendoza. **Anales de la XIV Jornadas Interescuelas de Historia**. Mendoza: UnCuyo, v. 1. p. 1-20, 2013.
- CORDEIRO, J. F. P. **A história no centro de debate: da crítica do ensino ao ensino crítico as propostas de renovação do ensino de história nas décadas de setenta e oitenta**. Dissertação (Mestrado em Educação). 1994. São Paulo, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1994.
- CRENZEL, E. **La historia política del Nunca Más**. La memoria de las desapariciones en la Argentina. Buenos Aires: Siglo XXI, 2007.
- D'ARAUJO, M. C.; SOARES, G. A. D.; CASTRO, C. **Os anos de chumbo: a memória militar sobre a repressão**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.
- DEVOTO, F; FAUSTO, B. **Argentina - Brasil: 1850-2000**. Buenos Aires: Sudamericana, 2008.
- DIAS, M. F. S.; FINOCCHIO, S.; ZAMBONI, E. **Peabiru: um caminho, muitas trilhas**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014.
- DOSSE, F. História do tempo presente e historiografia. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n. 1, p. 5-22, jan/jun. 2012, p. 16.
- DUARTE, G. R.; CERRI, L. F. Politização e consciência histórica em jovens brasileiros, argentinos e uruguaios. **Revista Diálogos** (Online), Maringá, v. 16, p. 229-256, dez. 2012.
- DUSSEL, I. A 30 años del golpe: repensar las políticas de transmisión en la escuela. In: RÍOS, G. (comp.). **La cita secreta**. Encuentros y desencuentros entre memoria y educación. Santa Fe: Ediciones Amsafe, p. 157-178.

- DUSSEL, I. Enseñar lo in-enseñable. Reflexiones a propósito del Museo del Holocausto de Estados Unidos. **Cuadernos de Pedagogía**, Rosario, n. 6, 2001.
- DUSSEL, I.; FINOCCHIO, S.; GOJMAN, S. **Haciendo memoria en el país de nunca más**. Buenos Aires: Eudeba, 1997.
- FICO, C. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. **Revista Varia História**, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, jun. 2012, p. 49.
- FICO, C. Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.24, n. 47, p. 29-60, 2004.
- FICO, C. Violência, trauma e frustração no Brasil e na Argentina: o papel do historiador. **Revista Topoi**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 27, p. 239-261, Dez. 2013.
- FINOCCHIO, S. Entradas educativas en los lugares de la memoria. In: FRANCO, M.; LEVÍN, F. (comp.). **Historia reciente**. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- FLASTER, G. **Entre memoria y olvido**: representaciones sobre la dictadura 1976-1983 en los jóvenes ingresantes al CBC-UBA 2009-2010. Dissertação (Maestría en Metodología de la Investigación Científica). 2010. Buenos Aires, Universidad Nacional de Lanús, 2010.
- FRANCO, M.; LEVÍN, F. El pasado cercano en clave historiográfica. In: FRANCO, M.; LEVÍN, F. (comp.). **Historia reciente**. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción. Buenos Aires: Paidós, 2007.
- GIGANTE, M. Reformas Curriculares do Ensino de História no Estado de São Paulo: da Resistência à Ditadura ao Refluxo Conservador. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 5, n. 8, p. 34-41, 1997.
- GIMENO SACRISTAN, J. **O Currículo, uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.
- GONZALEZ, M. P. Historia y memoria del pasado reciente en la escuela: una mirada a la propuesta oficial. **Revista Quinto Sol**, v. 16, n. 2, p. 1-24, julio-diciembre, 2012.
- GONZÁLEZ, M. P. **La historia reciente en la escuela**: Saberes y prácticas docentes en torno a la última dictadura. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2004.
- GONZALEZ, M. P. Saberes y prácticas docentes en historia: Usos y lecturas del nunca más. **Revista Escuela de Historia**, Salta, v. 10, n. 2, p. 225-246, dez. 2011.
- GOODSON, I. F. **A Construção Social do Currículo**. Portugal: Educa, 1997.

- GOODSON, I. F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.
- GRIMSON, A. (org.). **Pasiones nacionales: política y cultura en Brasil y Argentina**. Buenos Aires: Edhasa, 2007.
- GROPPO, B.; FLIER, P. **La imposibilidad del olvido**. Recorridos de la memoria en Argentina, Chile y Uruguay. La Plata: Ediciones Al Margen, 2001.
- GRUZINSKI, S. O historiador, o macaco e a centaura: a “história cultural” no novo milênio. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n.4 9, 2003.
- GVIRTZ, S.; VIDAL, D.; BICCAS, M. As reformas educativas como objeto de pesquisa em História Comparada da Educação na Argentina e Brasil. In: VIDAL, D. G.; ASCOLANI, A. (Org.). **Reformas educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de História Comparada da Educação (1820-2000)**. São Paulo: Cortez, 2009.
- HARTOG, F. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- HASS, G. M. **Consciência histórica e narrativa: um estudo sobre a orientação temporal de estudantes da educação básica**. 2011. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2011.
- HUYSEN, A. **En busca del futuro perdido: cultura y memoria en tiempos de globalización**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- JASMIN, M. Apresentação. In: KOSELLECK, R. **Futuro pasado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto; Ed. PUC-Rio, 2006, p. 11.
- JELÍN, E. Memórias em conflito. **Revista Puentes**, La Plata, n. 1, 2000.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- KAUFMANN, C.; MARTINS, M.C. Ditaduras militares argentina e brasileira: colaborações culturais em educação na década de 1970 do século XX. In: VIDAL, D. G.; ASCOLANI, A. (orgs.). **Reformas Educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação**. São Paulo: Cortez, 2009.
- KOSELLECK, R. **Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia**. Barcelona: Paidós, 2001, p. 119.

- KRAWCZYK, N. R.; VIEIRA, V. L. **A reforma educacional na América Latina nos anos 1990: uma perspectiva histórico-sociológica.** São Paulo: Xamã, 2008.
- KRIGER, M. La enseñanza de la historia reciente como herramienta clave de la educación política. Narrativas escolares y memorias sociales del pasado dictatorial argentino en las representaciones de jóvenes estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires y conurbado (2010-2011). **Persona y Sociedad**, Universidad Alberto Hurtado. v. XXV, n.3, p. 29-52, 2011.
- LACAPRA, D. **Representar el Holocausto;** Historia, teoría, trauma. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2008.
- LAHIRE, B. **Retratos Sociológicos:** disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.7.
- MAGALHAES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Revista Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, p. 49-64, Jun. 2006.
- MARTINS, M. C. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, p. 39-60, 1998.
- MARTINS, M. C. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, L. F. (org.). **O ensino de história e a ditadura militar.** 2. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.
- MARTINS, M. C. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. **Revista Pro-Posições**, v. 18, n. 2, a. 53, p. 39-50, maio/ago. 2007.
- MARTINS, M. C. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 51, p. 37-50, jan./mar. 2014.
- MENDES, R. A. S. Ditaduras civil-militares no Cone Sul e a Doutrina de Segurança Nacional - algumas considerações sobre a Historiografia. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 5, n.10, p. 6-38, jul./dez. 2013.
- MIRANDA, T. C. A. **No labirinto das concepções e das práticas do ensino da história recente:** a memória da resistência à ditadura militar no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação). 2006. 90f. Salvador, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2006.
- MONTENEGRO, A. T.; RODEGHERO, C. S., ARAÚJO, M. P. **Marcas da memória:** história oral da anistia no Brasil. Recife : Ed. Universitária da UFPE, 2012.

- MONTÉS, R. V. La multiculturalidad en la enseñanza de la Historia y el desajuste entre intenciones educativas y prácticas escolares: los retos del presente y del futuro inmediato. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 43, Out. 2011, p. 88.
- MOSCOVICI, S. Das Representações Coletivas às Representações Sociais: elementos para uma história. In: JODELET, Denise (org.). **As Representações Sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MUNAKATA, K. Brasil: financiación, ideología y resistencia. De la dictadura a la renovación editorial. In: KAUFMANN, C. (comp.). **Textos escolares, dictaduras y después: miradas desde Argentina, Alemania, Brasil, España e Italia**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2012.
- NIETZSCHE, F. **Assim Falava Zaratustra**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2007, p. 211-212.
- NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História, São Paulo, n. 10, p. 07-28, dez. 1993.
- NOSIGLIA, M. C. El proceso de sanción y el contenido de la Ley de Educación nacional n° 26.206: continuidades y rupturas. **Revista Práxis Educativa**, Santa Rosa, n. 11, p. 116-138, mar. 2007.
- O'DONNELL, G. **Contrapuntos: Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización**. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- O'DONNELL, G. **El Estado Burocrático Autoritario: Argentina 1966-1973**. Buenos Aires: Universidad de Belgrano, 1982.
- ORLANDI, E. O discurso da história para a escola. In: ORLANDI, E. **A Linguagem e seu funcionamento**. As formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PADRÓS, E. S. Memória e esquecimento das ditaduras de segurança nacional: os desaparecidos políticos. **História em Revista**, Pelotas, v.10, p. 153-168, dez. 2004.
- PADRÓS, E. S.; GASPAROTTO, A. A Ditadura Civil-Militar em sala de aula: desafios e compromissos com o resgate da história recente e da memória. In: BARROSO, V. L.; PEREIRA, N. M.; BERGAMASCHI, M. A.; GEDOZ, S.; PADRÓS, E. S. (orgs.). **Ensino de História - Desafios Contemporâneos**. Porto Alegre: EST, 2010.

- PADRÓS, E. S.; GASPAROTTO, A.; ASSUMPCÃO, M. Ditaduras Cívicas-Militares no Cone Sul: experiências de trabalho e práticas de sala de aula. In: GASPAROTTO, A.; FRAGA, H. J.; BERGAMASCHI, M. A. **Ensino de história no CONESUL – Patrimônio cultural, territórios e fronteiras**. Porto Alegre: Evangraf/UNIPAMPA Jaguarão, 2013.
- PALMA FILHO, J. C. **A reforma curricular da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983-1987): uma avaliação crítica**. Dissertação (Mestrado em História). 1989. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1989.
- PAULILO, A. L. Ensino de História, expectativas de aprendizagem e a reorientação curricular em São Paulo. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 1, p. 86-115, Jan./Abr. 2013.
- PEREYRA, A. **La relación de los adolescentes con la historia reciente de Argentina: un estudio exploratorio de la conciencia histórica entre estudiantes de escuelas medias públicas de la Ciudad de Buenos Aires**. Tese (Doctorado en Ciencias Sociales). 2007. 369f. Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2007.
- QUADRAT, S. V. Páginas da História. O ensino das ditaduras do Cone Sul. In: MOTTA, R. P. **Ditaduras militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2015.
- RAMÍREZ, H. Política e tempo presente na historiografia nas ditaduras do Cone Sul da América Latina. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 4, n.1, p. 73-94, jan./jun. 2012, p. 72.
- REIS, D. A. Ditadura no Brasil entre memória e história. In: MOTTA, R. P. **Ditaduras militares: Brasil, Argentina, Chile e Uruguai**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2015.
- ROCHA, H. Ditadura Militar (1964-1985) nas narrativas didáticas brasileiras. **Revista Espacio, Tiempo y Educación**, Salamanca, v. 2, n. 1, p. 97-120, enero-junio 2015.
- ROUQUIE, A. **El Estado Militar y en América Latina**. México: Siglo XXI, 1984.
- RÜSEN, J. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- RÜSEN, J. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: WA Editores, 2012.
- RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. **Revista História da Historiografia**, Ouro Preto, n.2, p. 163-209, mar. 2009.
- RÜSEN, J. **Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã**. Petrópolis: Vozes, 2014.

- RÜSEN, J. Cultura: Universalismo, Relativismo ou o que mais? **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 2, jul./dez. 2012b. p. 281-291.
- RÜSEN, J. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Propuesta Educativa**, Buenos Aires, n 7, 1992.
- RÜSEN, J. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- RÜSEN, J. **História viva – Teoria da História III**: Formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- RÜSEN, J. Narrativa histórica: fundamentos, tipos, razão. *In*: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.
- RÜSEN, J. **Razão Histórica – Teoria da História I**: Os fundamentos da ciência histórica. Brasília: EDUnB, 2001.
- RÜSEN, J. **Reconstrução do Passado – Teoria da História II**: Os Princípios da Pesquisa Histórica. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.
- SÁBATO, E. Prólogo. *In*: CONADEP. **Nunca Más**. Buenos Aires: EUDEBA, 1995.
- SADER, E.; JINKINGS, I.; MARTINS, C. E.; NOBILE, R. (coords.). **Latinoamericana**: enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe. São Paulo: Boitempo, 2006.
- SANTOS-FILHO, P.; QUEIROZ, M. O.; ROCHA, S. **Recife Lugar de Memória**. Recife: Secretaria de Direitos Humanos e Segurança Cidadã, Prefeitura do Recife; Ministério da Justiça. AERPA Editora, 2012.
- SARLO, B. **Tempo passado**. Cultura da Memória e Guinada Subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SCALZER, J. **Ensino de história e parâmetros curriculares nacionais: do proposto ao efetivado**: apropriações e táticas dos professores na elaboração da história ensinada. Dissertação (Mestrado em Educação). 2007. 213f. Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, 2007.

SCHMIDT, M. A.; ABUD, K. (orgs.). **50 anos da Ditadura Militar**: Capítulos sobre o ensino de história no Brasil. Curitiba: W&A Editores, 2014.

SILVA, L. S. D. Entrevista com o Prof. Dr. Jörn Rüsen. 20.2.2008. **Revista de teoria da História**, ano 2, n. 4, dezembro.

SILVEIRA, M. **Escolas, ensino de História e identidades em tempos de Ditadura Militar**. Tese (Doutorado em História). 2009. 318f. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SKIDMORE, T. **Brasil**: de Castelo a Tancredo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

STAMPA, I. T.; NETTO, R. S. (orgs.). **Arquivos da repressão e da resistência**: comunicações do I Seminário Internacional Documentar a Ditadura. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional – Centro de Referência Memórias Reveladas, 2013.

TODOROV, T. **Los abusos de la memoria**. Barcelona: Paidós, 2000.

UGARTE, J. M. Los conceptos de defensa y seguridad en América Latina: sus peculiaridades respecto de los vigentes en otras regiones, y las consecuencias políticas de tales peculiaridades. In: **XXIII International Congress of the Latin American Studies Association**. Washington DC. Disponível em: <<http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2001/UgarteJoseManuel.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2015.

VEZZETTI, H. **Pasado y presente**. Guerra, dictadura y sociedad en la Argentina. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

YERUSHALMI, Y. Reflexiones sobre el olvido. In: YERUSHALMI, Y.; LORAUX, N.; MILNER, J. C. **Usos del olvido**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1989.

Documentos Consultados

ARGENTINA. Congreso de la Nación Argentina. **Ley N° 23.492, de 24 de diciembre de 1986**. Ley de Punto Final. Buenos Aires, 1986.

ARGENTINA. Congreso de la Nación Argentina. **Ley N° 26.206, de 14 de diciembre de 2006**. Ley de Educación Nacional. Buenos Aires, 2006.

ARGENTINA. Congreso de la Nación Argentina. **Ley N° 24.195, de 29 de abril de 1993**. Ley Federal de Educación. Buenos Aires, 1993.

ARGENTINA. Congreso de la Nación Argentina. **Ley N° 25.502, de 7 de dezembro de 2001**. Institúyese el 10 de diciembre como Día de los Derechos Humanos, 2001.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. **Marcos de Referencia Educación Secundaria Orientada**. Bachiller en Ciencias Sociales. Buenos Aires: Consejo Federal de Educación, 2011.

ARGENTINA. MCyE. **Contenidos básicos para la educación polimodal**. Humanidades y Ciencias Sociales. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997.

ARGENTINA. MCyE. **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios**. Tercer Ciclo de la Educación General Básica / Nivel Medio. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005.

ARGENTINA. MCyE. **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios**. Primer Ciclo de la Educación General Básica / Nivel Primario. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004.

ARGENTINA. MCyE. **Contenidos básicos comunes para la educación general básica**. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1995.

ARGENTINA. MCyE. **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios**. Segundo Ciclo de la Educación General Básica / Nivel Primario. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005.

ARGENTINA. MCyE. **Núcleos de Aprendizajes Prioritarios**. Tercer Ciclo de la Educación General Básica / Nivel Medio. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2005.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB N° 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CEB/CNE, 1998.

BRASIL. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Programa Livro Didático. Distribuição. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/distribuicao/imadnet/filtroDistribuicao>>. Acesso em 10 jan. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Resolução N° 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CEB/CNE, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2011 História – Anos Finais do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2010.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos: PNLD 2012 História - Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: história, geografia (1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental)**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Bases Legais**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Censo Educacional de 2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 11 fev. 2015.
- BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. STF. Deferimento de pedido de extradição. **Extradição 974**, p. 11-12.

BUENOS AIRES. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. **Diseño Curricular para la Escuela Primaria: Primer Ciclo de la Escuela primaria - Educación General Básica**. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2004.

BUENOS AIRES. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. **Diseño Curricular para la Escuela Primaria: Segundo Ciclo de la Escuela primaria - Educación General Básica**. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2004.

BUENOS AIRES. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. **Contenidos para el Nivel Medio. Historia**. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009.

BUENOS AIRES. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. **Historia: orientaciones para la planificación de la enseñanza**. Buenos Aires: Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2010.

MUNICIPALIDAD DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES. Secretaría de Educación. **Diseño Curricular para la Educación Primaria Común**. Buenos Aires, 1986.

SÃO PAULO (Estado). SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias**. São Paulo: SE, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o Ensino de História: 1º grau**. São Paulo: SE/CENP, 1992.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2008.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2012.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Vence – Catálogo de cursos 2013**. Disponível em: <<http://www.vence.sp.gov.br/remt/av/outros/site/pdf/catalogoDeCursos.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de São Paulo. **Lei Orgânica do Município de São Paulo**. Promulgada em 04 de abril de 1990. São Paulo: PMS, 1990.

Materiais Didáticos

ANDUJAR, A. et. al. **Saberes Clave**. Historia. Argentina y el mundo. La primera mitad del siglo XX. 4º año. Buenos Aires: Santillana, 2010.

ANDUJAR, A. et. al. **Saberes Clave**. Historia. Argentina y el mundo. La segunda mitad del siglo XX. 5º año. Buenos Aires: Santillana, 2010.

ANDUJAR, A. et. al. **Saberes Clave**. Historia Argentina en el contexto latinoamericano y mundial (1850 hasta nuestros días). Buenos Aires: Santillana, 2011.

APOLINÁRIO, M. R. **Projeto Araribá 6**: História. Ensino Fundamental. 3. ed. São Paulo: Moderna: 2010.

APOLINÁRIO, M. R. **Projeto Araribá 7**: História. Ensino Fundamental. 3. ed. São Paulo: Moderna: 2010.

APOLINÁRIO, M. R. **Projeto Araribá 8**: História. Ensino Fundamental. 3. ed. São Paulo: Moderna: 2010.

APOLINÁRIO, M. R. **Projeto Araribá 9**: História. Ensino Fundamental. 3. ed. São Paulo: Moderna: 2010.

BARRAZA, N. A. et. al. **Saberes Clave**. Historia. Desde las primeras sociedades hasta el siglo XV. Buenos Aires: Santillana, 2010.

BIERNAT, C. et al. **Recorridos**. Ciencias Sociales 4. 1. ed. Buenos Aires: Santillana, 2012.

CARROZZA, W. G. et. al. **Saberes Clave**. Historia. La Argentina, América Latina y Europa entre fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XX. Buenos Aires: Santillana, 2010.

CASAUBÓN, H. et al. **Recorridos**. Ciencias Sociales 7. 1. ed. Buenos Aires: Santillana, 2012.

CELOTTO, A. et. al. **Saberes Clave**. Historia. Las sociedades de América y Europa entre el siglo XIV y fines del siglo XVIII. Buenos Aires: Santillana, 2011.

COTRIM, G. **História Global**: Brasil e Geral. 1. ed. v. 1. São Paulo: Saraiva, 2012.

COTRIM, G. **História Global**: Brasil e Geral. 1. ed. v. 2. São Paulo: Saraiva, 2012.

COTRIM, G. **História Global**: Brasil e Geral. 1. ed. v. 3. São Paulo: Saraiva, 2012.

GALLARDO, L. et al. **Recorridos**. Ciencias Sociales 5. 1. ed. Buenos Aires: Santillana, 2011.

IPPOLITO, M. L. et al. **Recorridos**. Ciencias Sociales 6. 1. ed. Buenos Aires: Santillana, 2012.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno**: História, Ciências Humanas. Ensino Fundamental. 5ª série / 6º ano, volumes 1, 2, 3 e 4. 1ª ed. São Paulo: SSE 2013.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno**: História, Ciências Humanas. Ensino Fundamental. 6ª série / 7º ano, volumes 1, 2, 3 e 4. 1ª ed. São Paulo: SSE 2013.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno**: História, Ciências Humanas. Ensino Fundamental. 7ª série / 8º ano, volumes 1, 2, 3 e 4. 1ª ed. São Paulo: SSE 2013.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno**: História, Ciências Humanas. Ensino Fundamental. 8ª série / 9º ano, volumes 1, 2, 3 e 4. 1ª ed. São Paulo: SSE 2013.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno**: História, Ciências Humanas. Ensino Médio. 1ª série, volumes 1, 2, 3 e 4. 1ª ed. São Paulo: SSE 2013.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno**: História, Ciências Humanas. Ensino Médio. 2ª série, volumes 1, 2, 3 e 4. 1ª ed. São Paulo: SSE 2013.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria da Educação. **Caderno do Aluno**: História, Ciências Humanas. Ensino Médio. 3ª série, volumes 1, 2, 3 e 4. 1ª ed. São Paulo: SSE 2013.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria da Educação. **Caderno do Professor**: História, Ciências Humanas. Ensino Fundamental. 5ª série / 6º ano, volumes 1, 2, 3 e 4. 1ª ed. São Paulo: SSE 2013.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria da Educação. **Caderno do Professor**: História, Ciências Humanas. Ensino Fundamental. 6ª série / 7º ano, volumes 1, 2, 3 e 4. 1ª ed. São Paulo: SSE 2013.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria da Educação. **Caderno do Professor**: História, Ciências Humanas. Ensino Fundamental. 7ª série / 8º ano, volumes 1, 2, 3 e 4. 1ª ed. São Paulo: SSE 2013.

SÃO PAULO (Estado).Secretaria da Educação. **Caderno do Professor: História, Ciências Humanas. Ensino Fundamental. 8ª série / 9º ano, volumes 1, 2, 3 e 4. 1ª ed. São Paulo: SSE 2013.**

SÃO PAULO (Estado).Secretaria da Educação. **Caderno do Professor: História, Ciências Humanas. Ensino Médio. 1ª série, volumes 1, 2, 3 e 4. 1ª ed. São Paulo: SSE 2013.**

SÃO PAULO (Estado).Secretaria da Educação. **Caderno do Professor: História, Ciências Humanas. Ensino Médio. 2ª série, volumes 1, 2, 3 e 4. 1ª ed. São Paulo: SSE 2013.**

SÃO PAULO (Estado).Secretaria da Educação. **Caderno do Professor: História, Ciências Humanas. Ensino Médio. 3ª série, volumes 1, 2, 3 e 4. 1ª ed. São Paulo: SSE 2013.**

Notícias em jornais

“A intervenção militar de hoje e de ontem”, por Caroline Silveira Bauer. **Carta Maior**. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos-Humanos/A-intervencao-militar-de-hoje-e-de-ontem/5/33066>>. Acesso em: 05 set. 2015.

“Con la democracia o con las corporaciones”, por Ailín Bullentini. **Jornal Página/12**, em 25 de março de 2014. Disponível em: <<http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-243610-2014-03-25.html>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

“Estudantes invadem sala de aula na USP após professor defender golpe de 1964”, por Renan Truffi. **Carta Capital**, em 01 de abril de 2014. Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/estudantes-invadem-sala-de-aula-na-usp-apos-professor-defender-golpe-de-1964-7620.html>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

“Marcha que festeja 50 anos do golpe reúne 150 pessoas na Paulista”, por Tatiana Farah. **Jornal O Globo**, em 30 de março de 2014. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/brasil/marcha-que-festeja-50-anos-do-golpe-reune-150-pessoas-na-paulista-12036819#ixzz3S1Wi3Vxu>>. Acesso em 15. nov. 2014.

“Pedido de intervenção das forças armadas choca turistas no Rio”. **Jornal O Globo**. Disponível em: <http://infograficos.oglobo.globo.com/brasil/protestos-contr-o-governo.html>>. Acesso em: 05 set. 2015.

“Professor faz apologia a regime e tem aula interrompida na USP”, por Gabriela Terenzi, Paula Reverbel e Pedro Ivo Tomé. **Jornal Folha de São Paulo**, em 2 de abril de 2014. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/poder/159391-professor-faz-apologia-a-regime-e-tem-aula-interrompida-na-usp.shtml>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

“Se minha convicção incomoda, lamento”, afirma professor da USP que defendeu ditadura”, por Nataly Costa. **Revista Veja São Paulo**, em 01 de abril de 2014. Disponível em: <<http://vejasp.abril.com.br/materia/professor-ditadura-usp-entrevista-eduardo-gualazzi/>>. Acesso em: 05 dez. 2014.

Sites consultados

- <<http://jovenesymemoria.comisionporlamemoria.net>>. Acesso em: 10 abr. 2015.
- <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>>. Acesso em: 11 fev. 2015.
- <[http://soaw.org/index.php?option=com_content&view=article &id=98](http://soaw.org/index.php?option=com_content&view=article&id=98)>. Acesso em: 15 mar. 2015.
- <<http://www.cartografiasdaditadura.org.br/outras-memorias/>>. Acesso em: 05 abr. 2015.
- <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/neh.php?t=0011o>>, Acesso em: 25 jun. 2013.
- <[https://www.fnde.gov.br/ distribuicaosimadnet/ filtroDistribuicao](https://www.fnde.gov.br/distribuicaosimadnet/filtroDistribuicao)>. Acesso em: 15 fev. 2013.
- <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/cerca-de-206-mil-servidores-recebem-bonus-hoje-28-esclareca-suas-duvidas-sobre-o-assunto>>. Acesso em: 14. abr. 2014.
- <www.saopaulofazescola.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2014.
- <<http://issuu.com/kopittke/docs/boletimissu>>. Acesso em: 05 abr. 2015.
- <<http://www.aparecidospoliticos.com.br/>>. Acesso em: 05 abr. 2015.
- <<https://www.facebook.com/voltaditadura>>. Acesso em: 05 set. 2015.
- <<https://www.youtube.com/watch?v=zgZkeASPmb0>>. Acesso em: 05 dez. 2014.
- <<https://www.youtube.com/watch?v=Lw2PIlv9es4>>. Acesso em: 06 dez. 2014.

ANEXOS

ANEXO I – Instrumentos Aplicados

VERSÃO EM PORTUGUÊS



UNICAMP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Programa de Doutorado em Educação

Pesquisadora: Professora Juliana Pirola da Conceição

Orientadora: Professora Dra. Ernesta Zamboni

Este caderno faz parte dos instrumentos utilizados na pesquisa “Os jovens e a América Latina: ensino de História e consciência histórica latino-americana no Brasil e na Argentina”, que está em andamento na sua escola.

*A pesquisa propõe a realização de um estudo comparado sobre o ensino de história da América Latina nas cidades de São Paulo (Brasil) e Buenos Aires (Argentina). O principal objetivo é investigar como os jovens utilizam o conhecimento histórico na tomada de decisões sobre a situação da América Latina na atualidade. Portanto, **não existem respostas certas ou erradas.***

Sua participação na pesquisa é extremamente valiosa. Todas as informações obtidas serão tratadas com total confidencialidade. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade e o nome da sua escola serão preservados.

QUESTIONÁRIO		<i>Marque apenas uma opção para cada pergunta</i>	
Idade:	<input type="checkbox"/> Menos de 15 anos	<input type="checkbox"/> Entre 15 e 17 anos	<input type="checkbox"/> Entre 18 e 20 anos <input type="checkbox"/> Mais de 20 anos
Nacionalidade:	<input type="checkbox"/> Brasileiro	<input type="checkbox"/> Estrangeiro _____	[país origem]
Modalidade de Ensino Médio:	<input type="checkbox"/> Regular	<input type="checkbox"/> Técnico-Profissional _____	[Curso]
Renda Mensal Familiar:			
<input type="checkbox"/> Até 1 salário mínimo (até R\$678,00)			
<input type="checkbox"/> De 1 a 3 salários mínimos (de R\$678,00 até R\$2.034,00)			
<input type="checkbox"/> De 3 a 5 salários mínimos (de R\$2.034,00 até R\$3.390,00)			
<input type="checkbox"/> Mais de 5 salários mínimos (mais de R\$3.390,00)			
Sua participação na vida econômica da sua família:			
<input type="checkbox"/> Você não trabalha e seus gastos são custeados			
<input type="checkbox"/> Você trabalha, mas não é independente			
<input type="checkbox"/> Você trabalha e é independente			
Informe a maior escolaridade dos seus pais:			
	PAI	MÃE	
Não estudou	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ensino Fundamental Incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ensino Fundamental Completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ensino Médio Incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ensino Médio Completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ensino Superior Incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Ensino Superior Completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Pós-Graduação Incompleta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Pós-Graduação Completa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Sua principal atividade extracurricular:			
<input type="checkbox"/> Artística/Cultural	<input type="checkbox"/> Movimento Estudantil	<input type="checkbox"/> Político-Partidária	
<input type="checkbox"/> Movimento Religioso	<input type="checkbox"/> Curso de idiomas	<input type="checkbox"/> Esporte	
Meio de comunicação que mais utiliza para se manter informado:			
<input type="checkbox"/> Rádio	<input type="checkbox"/> Televisão	<input type="checkbox"/> Jornal Impresso	<input type="checkbox"/> Revista Impressa <input type="checkbox"/> Internet
O ensino de História na escola te ajudou a pensar sobre o presente?			
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Talvez	
Você acredita que ao estudar História na escola está estudando sobre sua própria história?			
<input type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	<input type="checkbox"/> Talvez	

(LATERAL INTERNA ESQUERDA – 13cm X 20cm)

Meio que mais contribui para o seu aprendizado sobre a história da América Latina:

Escola Televisão Viagens Livros Filmes Amigos Família Internet

O ensino de História na escola te ajudou a pensar sobre a situação da América Latina no presente?

Sim Não Talvez

Você acredita que ao estudar história da América Latina está estudando sobre sua própria história?

Sim Não Talvez

Você acredita que a história da América Latina interfere de alguma maneira no curso da sua vida?

Sim Não Talvez

O que você acredita que une os latino-americanos?

Viver em um mesmo território Ter uma cultura comum Compartilhar uma história

NARRATIVA

Nas décadas de 1970 e 1980 os governos militares da América Latina realizaram um esforço sem precedentes para coordenar suas atividades repressivas em toda a região. As ditaduras se uniram e ultrapassaram as fronteiras entre os países, dando origem a um dos piores exemplos de terrorismo de Estado na história. O acordo foi batizado com um nome imponente e simbólico: **“Operação Condor”**, referindo-se à maior ave de rapina das Américas, conhecida por se alimentar de carniça, como os urubus.

A operação funcionou como um pacto internacional clandestino entre cinco ditaduras da região: Argentina, Chile, Paraguai, Uruguai e Bolívia, contando com a colaboração da Venezuela, do Peru, da Colômbia, do Equador e também dos Estados Unidos. Ela foi projetada como um sistema de intercâmbio de informações sobre conhecidos simpatizantes comunistas em todo o continente, mas logo se converteu em uma agência internacional do terror, que prendia, torturava e assassinava a qualquer pessoa que parecesse subversiva ou perigosa.

A colaboração entre as ditaduras começou com o exílio de centenas de pessoas que buscaram refúgio e asilo político em outros países da região e até mesmo na Europa e nos Estados Unidos. Temendo que essas pessoas pudessem organizar formas de resistência e fazer denúncias a partir de outros países, as ditaduras se uniram. Assim, qualquer pessoa considerada subversiva podia ser perseguida e assassinada onde quer que estivesse.

A Operação estava dividida em duas fases principais: a primeira visava uma troca sistemática de informações entre os serviços secretos de cada país sobre as pessoas consideradas subversivas. Essas informações eram obtidas por meio de espionagem para construção do banco de dados comum a todos os países membros do acordo. A segunda fase visava prender e deportar os presos políticos para seus países de origem, mas muitos terminaram sendo executados nos países onde foram encontrados.

Entre os casos mais conhecidos da Operação estão o assassinato do general chileno Carlos Prats, na Argentina, o assassinato do ex-ministro do governo de Salvador Allende, Orlando Letelier, nos Estados Unidos, e a tentativa de seqüestro no Brasil do casal de militantes políticos uruguaios, Uniersindo Rodríguez Díaz e Lilian Celiberti.

(Texto produzido a partir do documentário “Nuevo autoritarismo”, da série Consecuencias, de Álvaro Vargas Llosa)

Agora imagine que entre os moradores do prédio onde você mora vive um estrangeiro de um país vizinho, que se mudou recentemente. Comentam no prédio que ele corre o risco de ser preso e deportado por divulgar na internet documentos considerados sigilosos do seu país de origem. Em uma noite escura ele bate à sua porta pedindo ajuda e conta que está sendo perseguido pela polícia.

O que você faria? O ajudaria a esconder-se ou tomaria outra atitude?

É necessário explicar a um amigo o que está acontecendo, mas ele não conhece a história.

Como você contaria para ele toda a história, a situação em que você se encontra e a decisão que pretende tomar?

Para ajudá-lo a entender sua decisão, você pode estabelecer relações com outros acontecimentos históricos e acrescentar informações.

Justifique a sua resposta.

(LATERAL INTERNA DIREITA – 13cm X 20cm)

A large rectangular box with a thin black border, containing 20 horizontal lines for writing. The lines are evenly spaced and extend across most of the width of the box, leaving a small margin on the right side.

(LATERAL INTERNA DIREITA E ESQUERDA PARA ESCRITA – 13cm X 20cm)



Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo

(VERSO DA CAPA – 13cm X 20cm)

VERSÃO EM ESPANHOL



UNICAMP

UNIVERSIDAD ESTADUAL DE CAMPINAS
POSGRADO EN EDUCACIÓN

Doctoranda: Profesora Juliana Pirola da Conceição

Directora: Profesora Doctora Ernesta Zamboni

*Este cuaderno hace parte de los instrumentos utilizados en la investigación “**Los jóvenes y América Latina: enseñanza de la Historia y conciencia histórica latinoamericana en Brasil y Argentina**”, que actualmente se adelanta en tu colegio.*

*La investigación propone la realización de un estudio comparado sobre la enseñanza de la Historia de América Latina en las ciudades San Pablo (Brasil) y Buenos Aires (Argentina). El objetivo principal del estudio es investigar cómo la enseñanza de la Historia orienta la toma de decisiones sobre la situación de América Latina en la actualidad. Por lo tanto, **no hay respuestas correctas o incorrectas.***

Su participación en este estudio es sumamente valiosa. Toda la información obtenida será manejada con total confidencialidad. Los resultados de la investigación serán publicados y así mismo su identidad y el nombre de su escuela serán conservados.

(CAPA FRONTAL – 13cm X 20cm)

CUESTIONARIO		<i>Marque sólo una casilla para cada pregunta</i>	
Edad:	<input type="checkbox"/> Menos de 15 años	<input type="checkbox"/> Entre 15 e 17 años	<input type="checkbox"/> Entre 18 e 20 años <input type="checkbox"/> Más de 20 años
Nacionalidad:	<input type="checkbox"/> Argentino	<input type="checkbox"/> Extranjero	_____ [País de origen]
Orientación Secundaria:	_____		
Ingreso Mensual Familiar:			
	<input type="checkbox"/> Hasta 1 salario mínimo (Hasta \$2.875,00)		
	<input type="checkbox"/> Entre 1 y 3 salarios mínimos (Entre \$2.875,00 y \$8.625,00)		
	<input type="checkbox"/> Entre 3 y 5 salarios mínimos (Entre \$8.625,00 y \$14.375,00)		
	<input type="checkbox"/> Más de 5 salarios mínimos (Más de \$14.375,00)		
Tu participación en la vida económica de tu familia:			
	<input type="checkbox"/> No trabajas y tus gastos son financiados		
	<input type="checkbox"/> Trabajas, pero no sos independiente		
	<input type="checkbox"/> Trabajas y sos independiente		
Informe la escolaridad de tus padres:			
	PADRE	MADRE	
No estudió	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Primaria (Incompleta)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Primaria (Completa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Secundaria (Incompleta)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Secundaria (Completa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Nivel Superior (Incompleto)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Nivel Superior (Completo)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Posgrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Tu principal actividad extraescolar:			
<input type="checkbox"/> Artística/Cultural	<input type="checkbox"/> Movimiento estudiantil	<input type="checkbox"/> Político partidista	
<input type="checkbox"/> Religiosa	<input type="checkbox"/> Curso de idiomas	<input type="checkbox"/> Deportes	
Medio de comunicación que más utilizas para mantenerte informado:			
<input type="checkbox"/> Radio	<input type="checkbox"/> Televisión	<input type="checkbox"/> Periódico Impreso	<input type="checkbox"/> Diario Impreso <input type="checkbox"/> Internet
¿La enseñanza de la historia en la escuela te ayudó a pensar sobre el presente?			
<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Quizás	
¿Crees que al estudiar la historia en la escuela estás estudiando sobre tu propia historia?			
<input type="checkbox"/> Sí	<input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Quizás	

(LATERAL INTERNA ESQUERDA – 13cm X 20cm)

Medio que más contribuyó a tu aprendizaje sobre la historia de América Latina:

Escuela Televisión Viajes Libros Películas Amigos Familia Internet

¿La enseñanza de la historia en la escuela te ayudó a pensar sobre la América Latina en el presente?

Sí No Quizás

¿Crees que al estudiar la historia de América Latina estás estudiando sobre tu propia historia?

Sí No Quizás

¿Crees que la historia de América Latina interfiere de alguna manera en el curso de tu vida?

Sí No Quizás

¿Qué crees que une a los latinoamericanos?

Vivir en un mismo territorio Tener una cultura común Compartir una historia

NARRATIVA

En las décadas de 1970 y 1980 los gobiernos militares de América Latina realizaron un esfuerzo sin precedentes para coordinar sus actividades represivas en toda la región. Las dictaduras se han unido y pasaron las fronteras entre los países, dando lugar a uno de los peores ejemplos de terrorismo de Estado en la historia. El acuerdo fue bautizado con un nombre imponente y simbólico: la "Operación Cóndor", en referencia al ave más grande de las Américas, conocida por alimentarse de carroña, como los buitres.

La operación funcionó como un pacto internacional clandestino entre cinco dictaduras de la región: Argentina, Chile, Paraguay, Uruguay y Bolivia, con la colaboración de Venezuela, Perú, Colombia, Ecuador y de los Estados Unidos. Esta operación fue diseñada como un sistema de intercambio de información sobre conocidos simpatizantes comunistas en todo el continente, pero pronto se convirtió en una agencia internacional del terror, que encarcelaba, torturaba y asesinaba a cualquier persona que aparecía subversiva o peligrosa.

La colaboración entre las dictaduras se inició con el exilio de cientos de personas que buscaron refugio y asilo en otros países de la región e incluso en Europa y Estados Unidos. Ante el temor de que estas personas podrían organizar formas de resistencia y hacer informes a partir de otros países, las dictaduras se unieron. Así cualquier persona considerada subversiva podría ser perseguida y eliminada en cualquier parte.

La operación estaba dividida en dos fases principales: la primera estaba dirigida al intercambio sistemático de información entre las policías secretas de cada país sobre las personas consideradas subversivas. Estas informaciones eran obtenidas por medio de espionaje y servían a la constitución de una base de datos común entre los países miembros del acuerdo. La segunda fase tenía como objetivo detener y deportar presos políticos a sus países de origen, pero muchos fueron ejecutados en los países donde fueron encontrados.

Entre los casos más conocidos de la Operación están el asesinato del general chileno Carlos Prats en Argentina, el asesinato del ex primer ministro del gobierno de Salvador Allende, Orlando Letelier, en Estados Unidos, y el intento de secuestro en Brasil de la pareja uruguayaya de militantes políticos, Universindo Rodríguez Díaz y Lilian Celiberti.

(Texto producido a partir del documental "Nuevo autoritarismo", de la serie Consecuencias de Álvaro Vargas Llosa)

Ahora imagínate que entre las personas que viven en tu edificio reside un extranjero de un país vecino, que se ha mudado recientemente. Comentan en el edificio que él corre el riesgo de ser detenido y deportado por divulgar en Internet documentos considerados confidenciales del gobierno de su país de origen. Una noche oscura él golpea tu puerta pidiendo auxilio y te cuenta que la policía lo está siguiendo.

¿Vos qué harías? ¿Lo ayudaría a esconderse o tomaría otra actitud?

Es necesario explicarle a un amigo lo que está sucediendo, pero él no conoce la historia.

¿Cómo le contaría toda la historia, la situación en la que te encuentras y la decisión que deseas tomar?

Para ayudarlo a entender tu decisión, vos podés establecer relaciones con otros acontecimientos históricos y añadir informaciones.

Justifique tu respuesta.

(LATERAL INTERNA DIREITA – 13cm X 20cm)

A large rectangular box with a thin black border, containing 20 horizontal lines spaced evenly for handwriting practice. The lines are evenly spaced and extend across most of the width of the box.

(LATERAL INTERNA DIREITA E ESQUERDA PARA ESCRITA – 13cm X 20cm)



Fundación de Amparo a la Pesquisa del Estado de San Pablo

(VERSO DA CAPA – 13cm X 20cm)

ANEXO II – Narrativas dos jovens que participaram da pesquisa

As narrativas elaboradas pelos jovens foram digitadas da maneira como foram escritas e codificadas de acordo com a escola e a turma à qual o estudante pertencia:

EX: SP013B01 – Narrativa número 01, da turma 3ºB, escola SP01.

BA015304 – Narrativa número 04, da turma 5º3ª, escola BA01.

ESCOLAS DE SÃO PAULO

SP013A01

SP013A02

Nesse caso, eu ajudaria porque para o vizinho seria um momento desesperador.
Se alguém pergunta-se o porque dessa decisão

SP013A03

SP013A04

Eu sei, o que eu fiz pode até parecer desumano, mas ele tem que pagar pelo que fez, como todos que estão sujeito a isso. Ainda era nove horas da noite quando ouvi três batidas fortes na porta junto com pedidos de socorro, olhei pelo olho mágico, era aquele nosso vizinho estrangeiro, que todos estão falando sendo acusados no seu país. Ele parecia nervoso e não parava de bater na porta, ele disse que precisava de ajuda, que a polícia estava á procura dele, eu até poderia abrir, ele nunca me fez mal, nenhum barulho em seu apartamento, educado, já abriu a porta do condomínio pra uma vez, eu não tinha nada contra ele, mas sabia que ele estava fugindo e aquilo não era certo. Corri para o meu quarto, deixei ele nervoso batendo na porta pedindo socorro. Me tranquei no quarto, disquei o número da polícia, avisaram que estariam aqui em 5 minutos e foram os cinco minutos mais demorado da minha vida, o vizinho pedindo ajuda batendo e quebrando minha porta, até parecia que estava chorando de raiva. A polícia chegou, ouvi os policiais mandarem ele abaixar, logo depois a porta quebrou, o policial chamava por mim. Ele já estava na viatura, várias pessoas olhando e comentando sobre, os policiais me faziam perguntas, foi quando vi a família dele, uma mulher ajoelhada chorando com os seus três filhos em volta, eram crianças ainda, não estavam entendendo nada. Por um momento a criança olhou para mim, com lágrimas nos olhos abraçando sua mãe. Pensei que eu poderia ter evitado tudo isso, a dor da família, mas a vida é feita de escolhas e conseqüências, eu estava fazendo, eu sei muito bem disso.

SP013A05

Talves, porque se ele for perigoso eu não ajudaria porque ele pode me prejudicar, e sim se ele for só por algumas horas tudo bem porque não me prejudicaria no futuro adiante.

SP013A06

Sim, dependendo da situação financeira em que eu se encontrar poderia ajudar ele, também dependendo do que ele me desse se fosse [cortto] ajudaria ele mas se não entregaria ele para as autoridades.

SP013A07

Sim, dependendo da situação em que ele se explicar para mim. E também se fosse certo para o meu conceito.

SP013A08

Talvez, dependendo da situação que esta pessoa aparentar a forma como explicar a situação que está passando, se isso ira prejudicar minha família e a mim, de jeito nenhum ajudaria, se eu estivesse em uma boa situação financeira tendo como ajudar, ajudaria.

3

SP013A09

“Venha, entre. Te ajudarei”

Sem dúvidas, o “preso político” seria ajudado por mim. Os fatos ocorridos na ditadura militar me fariam pensar que aquele seria um passado não distante, onde a opressão ainda permanece contra aqueles que se opõem as ideias, muitas vezes corruptas do governo. Prendiam e torturavam protestantes, que não aceitasse.

Hoje vivemos em um país que se diz democrático, mas certos modos para reprimir a população ainda está presente.

SP013A10

A vontade de ajudar essa pessoa pode ser grande, porque de algum jeito essa pessoa ta fazendo justiça por levar a tona crimes cometidos anos atrás, mas crimes que levaram a vida de milhares de pessoas, mas a partir do momento que você ajuda uma pessoa “fugitiva” você se torna cúmplice e isso nos leva a ter consequência.

A escolha seria muito difícil, porque eu poderia não ajudar mas ficaria com peso na consciência, ou eu poderia ajudá-lo e trazer consequência não só a mim como a minha família.

SP013A11

“Eu estava dormindo quando escutei o bater da porta. Quando abri, me deparei com o meu vizinho pedindo para que eu o abriga-se em minha casa.

Assustada, aceitei. Achei que era o certo. Porém, sabia que iriam achá-lo na minha casa e que, desta forma, eu seria prejudicado também.

Por isso, decidi que iria ajuda-lo a se esconder em algum outro lugar.”

(Me empolguei >.<)

SP013A12

Eu entrego ele pra policia
por que e minha familia é importante
assim como eu posso ajudar meu visinho também pode

SP013A13

Eu não o ajudaria, também não o entregaria para a polícia. Acho que a criminalidade hoje é intensa. Não confiaria colocando-o dentro de casa.
Ei, Pedro. Hoje chegou um maluco batendo na minha porta falando que era de outro país e que estava fugindo da polícia. Pedi pra mim para ajudá-lo a se esconder. Óbvio que não ajudei, imagina... colocar um estranho dentro de casa e ainda mais fugindo da polícia.

SP013A14

SP013A15

Eu ligaria para a policia, para denunciá-lo. Não iria correr o risco.

SP013A16

Eu não ajudaria, Não gosto de estrangeiro.

SP013A17

Sim. Por que ela esta lutando pelos direitos dela.

SP013A18

SP013A19

Sim, eu ajudaria um estrangeiro por que ele não deixa de ser um ser-humano igual a todos nós!
E na visão de Deus, todos nós somos iguais perante a Deus! Não há diferença, cor, raça, nacionalidade, ajudaria da forma que ele necessitasse e também conforme andasse as minhas condições para ajudar a pessoa, ajudando um pouco esse pouco se torna muito diante da necessidade. Não sei se ele me ajudaria se eu necessitasse, mais é só fazer o bem sem olhar a quem.

SP013A20

SP013B01

[cores] uma certa noite, bateu um cara na minha porta, ele era fugitivo da policia, por causa de algum documentos sigilosos que ele publicou na internet, ele me pediu ajuda, na hora, eu fiquei sem saber o que faz e acabei ajudando ele. Apesar que eu não conhecia ele.

Depois eu perguntei pra ele o que estava acontecendo de verdade, ele me explicou, na hora, eu pensei em chama, a polícia mas depois, eu ajudei ele por causa da sinceridade dele, e percebi que ele estava falando a verdade.

Eu sei que nem sempre podemos confia em ninguém, mas eu me coloquei no lugar dele, não podemos negar uma ajuda, sem nem almenos pergunta o que aconteceu, eu sei que é dificiu toma essa atitude, mas valeu apena.

SP013B02

Ligo para minha amiga Deise e conto um acontecimento que ocorreu comigo. Ela me atende e começo a explicar a história:

Amanda: Alô amiga! Você não sabe o que aconteceu comigo, hoje de madrugada meu vizinho bateu na minha porta desesperado porque a polícia tava atraz dele para prendê-lo, por conta de umas imagens de documentos sigilosos que ele coloco na internet e ele tá com medo de ser deportado, porque antes na história do país deles, eles os policiais matavam sem dó nem piedade.

Deise: Sério menina! Eai o que você fez?

Amanda: Disse para ele que eu não poderia esconder ele lá em casa, porque não queria confusão pro meu lado, mais indiquei a saída de emergência do prédio e indiquei um lugar que ele poderia se esconder.

Deise: E ele?e pediu muito obrigado e saiu correndo. Tá bom amiga vou desligar que vou dormir. Tchau beijos

Deise: Tá bom amiga, boa noite, até mais.

SP013B03

Eu tomaria a decisão de abrigá-lo, pois estudando história, conheci várias histórias de perseguição de governos políticos, e sei que ele vai sofrer muito, se fosse algo mais grave que ele tivesse cometendo, eu o entregaria, agora, ele só fez a divulgação de documentos sigilosos do país dele, e diz estar arrependido, além de morar em um país vizinho, eu tive que ajuda-lo.

Sei que você vai me achar meio louco, mais agora vai entender melhor, mudou um boliviano aqui no condomínio, haviam boatos de que ele estava sendo procurado pelo governo do país dele, por divulgar documentos sigilosos, e poderia ser deportado e preso ha qualquer momento, mais ninguém tinha certeza se isso era verdade ou não, pois ele era uma pessoa muito “na dele”, e não conversava com ninguém, apenas o necessário “bom dia”, “boa tarde”, “obrigado”, e ninguém tinha intimidade para perguntar, ontem, quando cheguei do serviço e que repolsar, batidas na porta me surpreenderam, era ele me pedindo ajuda, pois a polícia estava atrás dele, deixei ele entrar, e aqui ele esta obrigado.

SP013B04

No meu caso dependeria muita da pessoa que o meu vizinho é; porque eu para tentar ajuda-lo meu vizinho teria-lo que conhece-lo melhor saber mais sobre ele; mais se eu escutasse ou descobrisse que ele fez algo de errado muito serio em seu país eu nem ajudaria ele, por isso pra mim dependeria muita da pessoa e do tipo que ela é; Até porque eu não gostaria de ser um cúmplice dele Nesse vida tao dramática do meu vizinho.

SP013B05

Uma vez uma pessoa bateu na minha porta pedindo ajuda, cuja causa não sabia, mas sabia pelas informações de outras pessoas que ela era procurada pela polícia, então eu o acolhi por motivos próprios de ajudar ele porque e não recusaria a ajuda, com isso descobriria a verdade dele.

O governo esconde coisas!

SP013B06

- Plin, Plin...
 - Alô...
 - Alô. Oi mano é o Wilder
 - Iae Angel, tudo de boa
 - Tudo, e você
 - Nossa, você nem sabe mano, tem um vizinho meu aqui mano, “parece que ele está sendo procurado pela polícia” entro aqui em casa com tudo, pedindo ajuda...
 - Mas você o ajudou?
 - Não, não!
 - Porque?
 - É um bandido, se eu o ajudar vou ser preso, como cumprisse..
 - E você fez o que então?
 - Eu chamei a polícia e eles o levaram
 - há... então de boa!
 - Tchau...
 - Tchau secuida...
 - Ok
 - Plin, Plin... chamada encerrada.
-

SP013B07

Eu entregaria para a Polícia por que é problema dele por ter postado informações do seu país.

SP013B08

SP013B09

Não ajudaria eu entregaria para a polícia porque ele e procurado pela polícia.

SP013B10

Bom se um homem estranho chegase na minha porta disendo que ta sendo procurado pela policia etc. “Eu ajudaria sim” mesmo sendo extrageiro ou desconhecido.

Você deve-se estar perguntando por que fis isso, bom eu fis isso porque não conheço a historia dele, o que ele passo o por que ta cendo procurado, emfim “eu esqutaria a historia dele” e depois tomar uma dexisão.

SP013B11

SP013B12

No começo eu ficaria com medo, mais acho que o deixaria entra pra saber o que exatamente estava acontecendo. Dependendo do ato do estrangeiro eu resolveria o que fazer, creio eu que se ele tivesse feito algo de muito grave, eu ligaria para a policia escondido e o entregaria, ou então conversaria com ele para ele se entregar, se não fosse tão grave ele não estaria sendo procurado.

Depois contava para esse outros moradores para que ficassem espertos na proxima vez que alguém muito estranho estivesse no predio.

SP013B13

Ante esta situação atuaria dando abrigo a ele, porque não sou quem para jusgar a ninguém, se o deixaria a sua sorte seria contena-ó.

Poderia contar a historia de forma de uma lenda para que meu amigo se interesse e dessa forma ele pudesse dar a conhecer suas sugerencias ou comentários.

SP013B14

Há um tempo atrás houve uns acontecimentos, quando eu descobri que o vizinho era perseguido, pela policia, e quando eu menos espero, ele bate em minha porta, pedindo ajuda, eu não o ajudei, mais tambem não o entreguei apenas pedi para que ele procurasse outra ajuda, porque eu não poderia ajuda-lo. Ele simplesmente entendeu apesar de estar assustado e com medo.

SP013B15

Não colocaria nenhum estranho dentro de minha casa, ainda mais a pessoa estando metido em coisas erradas, porque a primeira coisa em que aprendemos é não chegar pertos de estranhos.

Contaria para meu amido tudo em que aconteceu naquela noite, e explicaria a situação que o estrangeiro estava envolvido, e ele teria que entender que no mundo em que vivemos não podemos confiar nas pessoa, porque agora ela pode se “fazer de amigo”, mas também depois pode estar matando ou até mesmo nos fazendo de refém para se livrar do erro que cometeu.

SP013B16

Bom, eu não deixaria ele entrar na minha casa. Porque eu não sei em que situação ele esta envolvido ou em que problema foi se meter.

Contaria para meus amigos e ligaria para a polícia dizendo que uma pessoa estranha esta batendo em minha porta.

Porque desde que somos pequenos nossos pais nos ensina a não mentir e não chegar perto de estranhos e a educação ou a observação que levamos desde pequenos.

Mas sim conversaria sobre o que ou com quem ele se meteu em problemas bom só seria isso.

SP023A01

Eu não me [contribuía] a ajudar a pessoa, pois não tenho nada haver com a vida dele, em partes mas não ajudaria, porque ele cometeu o “crime” e ele tem ser homem suficiente para ser julgado por autoridades para resolver o problema. Não deixaria entrar na minha casa, pelos motivos que já citei.

SP023A02

Eu contaria essa situação primeiramente para minha mãe, explicaria que alguém do pais vizinho comedeu um crime político e que eu não iria acopertar essa pessoa pois poderia esta escondendo alguém que comedeu algo de errado em relação a política e eu poderia ser julgado, mas também não iria denunciar pois não sei se isso seria realmente um crime, poderia cometer uma injustiça

SP023A03

Não ajudaria, pois ele cometeu um crime e ã pode ã pagar por isso.

SP023A04

SP023A05

Eu não sei se ajudaria pois não sei se isso me prejudicaria de alguma forma, mas certamente iria tentar analisar toda a situação para depois tomar uma decisão.

SP023A06

Deixaria entrar conversaria com ele, iria analisar o caso. Dependendo da gravidade eu não ajudaria, pois quando a polícia chegasse eu poderia ser cúmplice de um crime que eu não cometi.

SP023A07

SP023A08

Não ajudaria, pois se eu fosse a pessoa que fosse prejudicada, pq eu nem conheço essa pessoa!
- João, preciso te contar uma coisa, tem uma pessoa na minha rua, que precisa de ajuda, eu não vou ajudá-lo por dois motivos: 1 porque eu nem conheço ele, 2 porque ele divulgou na internet documentos sigilosos e por isso não há ajudaria.
- João você faz o que você achar melhor em outro caso, deve deixar a polícia resolver essa situação.

SP023A09

Então Fernando José, o cara ali se chama Loham, veio do Paraná para conhecer o Brasil. Ele é estrangeiro, o pessoal do prédio está acusando ele de postar na net (facebook) os códigos do país dele.

Fernando fica sério e diz para a esposa: Lohana, porque você quer ajudar??

Lohana: Fernando, quero ajudar porque confio nele. É tem mas, eu me coloco no lugar dele. Conheço da ditadura estudei na escola, não é assim como você pensa; ele vive no país de guerras e desconfianças.

Tem polícia atrás dele não podemos, colocar uma máscara no rosto e deixarmos um estrangeiro sem culpa morrer, escravizados, fuzilados etc.

Fernando você entendeu?

Sim Lohana, vamos ajudar.

Obrigada Fernando.

SP023A10

SP023A11

Eu não ajudaria por que poderia acontecer conseqüências que me prejudicasse ou alguém próximo a mim.

Eu poderia até auxiliar a pessoa sobre o que fazer mas não permitiria que ela ficasse em minha casa ou na casa de um familiar ou amigo.

SP023A12

Oi Rafael hoje bateu um cara aqui na minha casa pedido ajuda por que a polícia estava a sua procura e eu tomei a decisão de ajudalo por que não fez nada para ser preso.

SP023A13

Eu não ajudaria, ele fez coisa errada, por que sou honesta e não me envolvo com coisa errada. Denunciaria para polícia.

SP023A14

Eu não ajudaria, ele fez coisa errada, tivesse pensado antes de fazer. Eu entregaria para polícia.

SP023A15

Eu conversaria com ele e ia questiona-lo se realmente ele é culpado ou não. Depois da conversa eu ia leva-lo até a polícia, não deixaria ele na minha casa. Falaria que minha família não ia apoiá-lo.

SP023A16

Mãe, uma amiga minha foi expulsa do país dela porque ela cometeu um erro gravíssimo em relação à política.

Eu vi a situação que ela estava e resolvi acolher, ela, até ela se organizar denovo e ir embora.

Ela vai ficar em casa por uns duas e também nos ajudar, tanto com as despesas quanto ajudar na casa.

SP023A17

Mãe

Uma pessoa bateu na minha casa perdido ajuda porque estava sendo perseguida pela a polícia de outro país, aí mãe eu resolvi ajudar porque essa pessoa não fez nada de errado mãe...

SP023A18

- Olha mãe, ele divulgou uns arquivos na internet, sigilosos, e descobriram. Como ele precisava de ajuda, bateu aqui na porta, pedindo-a. Eu acredito que se ele confiou em mim para contar essa história, eu precisava ajudá-lo. Então, peguei a fantasia do pai do ano passado, de detetive e falei para ele fugir, dei o dinheiro e o endereço de um amigo que mora no interior de São Paulo.

“Eu sei que o que fiz é meio que um crime, mas o vô ficaria tão feliz em poder ajudar, porque foi assim que ele conseguiu sobreviver as torturas que passou na época da ditadura. Então ajudei sim, pensando no vô e no pobre do homem que tava morrendo de medo.”

Enfim, foi isso.

SP023A19

Eu explicaria a um amigo, e ele com certeza entenderia e ajudaria a esconder o estrangeiro, e até mesmo criar uma rede de informações para divulgar documentos e fotos sigilosas.

SP023A20

Depende do motivo. Mas provavelmente eu não ajudaria, porque correria o risco de ser presa.

SP023B01

Ajudo-o pois em nosso país somos ótimos hospedeiros, resebemos muito bem nossas viziras.

Mas somente por essa noite, porque aqui no Brasil quem esconde criminosos em casa, pode acabar sendo cúmplice, mesmo não tendo nenhuma participação, então quando puder fuja e não diga a ninguém que o ajudei e se puder mantenha contato.

Sei como é difícil essa fase, então me mantenha informado.

SP023B02

Independente do que ele fez sim eu ajudaria, mais só se ele me desse um valor bem alto em dinheiro. eu esconderia ele em algum lugar distante da minha casa. e voltaria a minha rotina de vida com o meu bolso cheio de dinheiro.

SP023B03

Eu não ajudaria por ser um estrangeiro com documentos sigilosos de seu país de origem, e caso ele tentasse insistir procuraria entender do que se trata o documento que ele divulgou na internet e se a sua explicação me convencesse poderia repensar minha idéia de principio, mas de inicio a resposta seria Não.

SP023B04

Aos olhos do mundo

Ressentidamente observamos na mídia o caso de Arndd Snowden, fugitivo norte-americano que pedil exilio em diversos países tendo sucesso apenas a Russia.

Logo após o acontecido os EUA cortaram contatos e relações com a antiga URSS nas entre linhas da economia, ou seja, o poder americano foi desafiado.

A proposta textual esta em paralelo ao caso mencionado. Quando o estrangeiro coloca na internet arquivos sigilosos, na verdade está fazendo download do que é dele por direito, a transparencia política.

Aos olhos de sua democracia, o governo do estrangeiro vê a situação como um risco de segurança nacional, ou talvez as informações poderiam deixar os diplomatas de cabelo branco. Do outro lado, o suposto fugitivo se dá pelo presuposto que está fazendo sua obrigação como o cidadão do país "X".

A política, ou o direito propriamente dito é a arte de reformular a mentira, é um jogo de poderes, o Estado como soberano esta à cima da lei, porque como nossos representantes nos devem satisfação.

Agora enfim, minha opinião direta sobre a proposta.

Sem sombra de dúvida o ajudaria com o abrigo e fuga, buscaria informações de como ele conseguiu as informações e alem, se a causa dele é justa, que jogue a primeira pedra quem nunca foi ampanhado pelos "tios" na escola, ou o amigo não o "dedurou" a seus pais, pais esses que se julgam certos, mas sera que nossos pais políticos estão maduros o bastante?

Obs: Parabéns pela aula e pela sua tese Juliana, a tempos nossa professora não tem um bom debate com a nossa sala. Considero o tema surpreendente, "dar um tapa na cara da sociedade".

Se precisar fazer mais perguntas, ou suporte sobre o assunto fique a vontade:

[email do participante] Fim

SP023B05

Eu ajudaria ele a se esconder por um tempo, e dependendo se os documentos tem informação positiva ou negativa para o país, eu denunciaria.

SP023B05

SP023B06

Eu ajudaria Simplesmente por pensar que os governos estão ali por eles mesmos para ter um poder sobre seu municipio.

SP023B07

Sim, Porque eu ajudaria a mudar melhor o nosso país, para combater a política e sair na ruas e não quebrar as coisas.

Têm que tomar uma conversa o prefeito da cidade para melhora o mundo melhor.

Que têm, que chamar a polícia para fazer denuncia que rouba as pessoas a noite.

SP023B08

Esconderia pelo fato de que não diz o que tem no documento, também se eu penso se fosse alguém próximo a eu.

SP023B09

Eu ajudaria porque ele tava precisando, recomendava um lugar para se esconder...

SP023B10

Eu procuraria saber a história da pessoa, os motivos para ela estar em meu país e saber toda a verdade para enfim tomar uma atitude, mas, a princípio eu não ajudaria por ser um sujeito suspeito.

SP023B11

Não ajudaria pela falta de informação sobre o que ele fez ao certo.

SP023B12

Não ajudaria pois não é problema meu. Se a polícia está atrás algo errado ele fez.

SP023B12

SP023B13

Ajudaria o “tal” vizinho sem problema algum. Ele pode estar ajudando a acabar com um grupo de Ditadura no seu país, e o que os meus familiares passaram ele está passando, mas a diferença é que antigamente ninguém tinha o meio de comunicação Internet, mídia e etc igual hoje.

Esconderia ele por um certo tempo e depois mandava ele fugir.

Querendo ou não vivemos em uma Ditadura Ainda, Nosso país não é totalmente democrático como falam.

SP023B14

É bem complicado tomar uma decisão, tais documentos podem ser de certa forma bom para o país, ou não isto seria algo realmente ruim, ele poderia ser uma má pessoa e em qualquer situação eu me daria mal. Sendo assim eu não o ajudaria, não colocaria a segurança da minha família por uma incerteza.

SP023B15

Não ajudaria, pois, não conheço e o que ele fez não seria bom. A polícia está procurando ele, então, foi um crime.

Não ajudaria também por receio do governo, e por eu não ser criminoso.

ESCOLAS DE BUENOS AIRES

BA015301

Si me encontrara en tal situación, mi decisión dependería de si vivo sola o con una familia. En el caso de tener una familia tendría que negarme, ya que no solo al esconderlo me arriesgo a mi misma, sino a mis familiares tambien.

Una cosa es arriesgar la vida de uno por lo que uno cree que es correcto, pero otra cosa es arriesgar la de otras personas, uno no puede decidir por otros.

En mi postura solo podría ayudarle al preguntarle a mis conocidos de confianza si le darían asilo pero si se niegan no los juzgaría, ya que también tendrían que arriesgar algo por alguien que no conocen.

BA015302

Si fuera un vecino con el que tenga buena relación, lo ayudaría a esconderse simplemente porque no me interesarían una mierda los “documentos confidenciales” y estaría haciendole un favor a un amigo o conocido.

Si no lo conociera mucho o no tuvieramos mucha relación, no lo ayudaría, para no meterme en posibles problemas que no me incumben

En resumen, no me importaría lo que esté haciendo, solo tomaria mi decisión basandome en la relación que tuviera con el individuo.

Se contaria a un amigo que estoy protegiendo a un amigo extranjero o le contaria a una amigo que lo rechazé porque no lo conosco bien.

BA015303

Si un vecino viniera a pedirme ayuda porque la policia lo persigue por divulgar documentos a interne que en su país de origen se consideravan confidenciales, primero querria saber que documentos son y si son confidenciales porque haria un mal al pais extranjero o a los políticos que quizas son corruptos si es lo segundo lo ayudaría y trataria de que se de a conocer en todos los medios.

Y si tuviera que decirle a un amigo esto le diría la verdad que estan acusando a un extranjero por compartir documentos que son confidenciales solo para salvar a un puñado de políticos corruptos, le diría que me ayude ya que esto es peligroso porque nos enfrentamos a [peito] corruptos y poderosa pero entre todos podemos vencerlos.

BA015304

Si lo ayudaría porque en otros momentos de la historia como durante la última dictadura militar muchos militantes políticos teneron que exilarse porque eran perseguidos por los gobiernos de Latinoamérica y creo que aún en la actualidad los gobiernos de la región continúan con acciones de tiempos no democráticos.

Por lo que si lo estoy persiguiendo le debería ayudarlo.

BA015305

No lo ayudaría porque sino me involucraría en cosas serias que poderian llevarme preso. Por ahí el pibe esta involucrado con drogas y querer involucrarme a mi.

BA015306

En ese caso no lo ayudaría porque creería estar corriendo un riesgo del cual no tendría porque estar involucrado.

Aunque si esa información es correcta y real, estaría bueno que será reconocida y aceptada.

BA015307

No, no lo ayudaria.

Más allá de que sea un desconocido y no lo ayudaría por el mismo hecho, al “vecino” esta siendo buscado por la policia y quedaria en [baucada] en el hecho, quizza sea testigo ó complice de una catastrofe.

Además si mi vecino encontro información del gobierno y la policia lo persigue quiere decir que es algo malo para el gobierno no lo ayudaria a el, pero si quedaria preocupada por el pais.

BA015308

Lo aydaria, por una cuestión de solidaridad y compromiso militante. Le explicaria que el genocidio, la eliminación de una generación militante, incluso de una concepción, de una praxis política. De una generación que protagonizo grandes luchas, como el Cordobazo, que quería luchar, de forma equivocada, o no, por la revolución. Le explicaria que yo haria todo lo que este a mi alcance para ayudar a una persona perseguida como parte de este plan de exterminio.

La profesora nos pidió que comentemos nuestra opinión las continuidades y rupturas entre la dictadura y la democracia. Yo creo que la dictadura es una herramienta, más de la burguesía para mantener su dominación, cuando la democracia burguesa no tiene herramientas para disciplinar a la población recurre a otras formas de gobierno y de regimenes.

BA015309

A mi amigo le diría que cierta persona está sendo buscado por la policía por haber cometido un “delito” en contra del gobierno. Esta persona está refugiado en mi casa, buscando la manera de cómo resolver el conflicto. Auque tuviera un poco de miedo, por ser “complice” del acusado es una persona que está desesperado y necesita ayuda.

Y mi conclusión de que su gobierno lo está persiguiendo es porque no quieren que esa información sea revelado y harán cualquier cosa por recuperarlo, es razonable que es algo malo.

Esto lo justifico no como un latinoamericano o como una mala persona. Sino que lo refugio por solidaridad por serle de ayuda, porque a un ser humano. Y ningún ser humano se merece un trato asi por más incumplimiento de la ley que haga.

BA015310

Tomaria otra actitud, por que si un inmigrante que se ha mudado recientemente y corre el riesgo de ser detido y deportado por divulgar documentos confidenciales del gobierno de su país, es por que cometio un delito contra su estado y está frenado por la ley, sin embargo no lo ayudaría por temor a involucrarme.

BA015311

Lo ayudaría a esconderse.

Le contaría a un amigo solo si estuviera seguro de que es de confianza. Se lo contaría recurriendo a ejemplos sobre presos políticos y [explicado] la importancia de la situación, ya que si el gobierno está buscando a alguien que está divulgando secretos de estado es por que no es algo que hable bien del gobierno.

Viva la Anarquía, muerte al estado opresor, al prejuicio racial y al capitalismo. Libertad a los presos políticos.

BA015312

Sí, lo ayudaría, sea cual sea su situación. Si la persona sabe algo que el gobierno no quiere que el país se entere no debe ser algo favorable o agradable para el país. Toda esta historia se la contaría tranquila y confiada, porque nunca tendría amigos que rechasen a extranjeros o racistas que sean “buchones” (contar las cosas)

Viva la Anarquía, muerte al estado opresor al prejuicio racial. La Anarquía no impide Expone!

BA015313

Ayudé al extranjero, ya que si la policía lo sigue, el sujeto debe tener información que el gobierno no quiere que se sepa y es perjudicial para este.

Lo ayudé pero con mucho miedo a ser involucrado, pero espero que el problema se resuelva.

BA015314

Un hombre tocó a mi puerta y me dijo que era perseguido por el gobierno de su país y que la policía lo está siguiendo, el publicaba documentos oficiales y confidenciales del gobierno de su país.

Me pidió auxilio que lo ayudara yo no sé que hacer, no sé si este tipo defiende alguna causa divulgando esos documentos o si quiere boicotear a algo.

No sé si es peligroso o inofensivo, no sé que pensaría si lo ayudara, si me considerarían a mí cómplice o si no lo ayudara que me haría. Es una situación bastante inusual, si fuera una época como la dictadura quizás lo ayudaría, si lo quieren matar o torturar, seguro lo ayudaría, si solo lo quieren aprisionar, no me involucraría. Evidentemente esa es una situación donde se involucra la política, por cuestiones de creencias mi posición sería neutral. Si de verdad pasara, si de verdad yo viviera una situación así, no le cerraría la puerta de mi casa, para que se esconda o se vaya por otra salida, pero tampoco lo dejaría posar. Después que me cuente esto sería decisión de él escapar por otra salida a través de mi casa o irse. Si sé que no lo delataría. Creo que me sentiría mal no ayudando por esta cuestión de neutralidad de no meterme en la política, de no tomar partido por nadie, sería algo que decidiría en el momento. Pero en definitiva esas serían mis posibles decisiones.

BA015315

Bueno, fue complicado en un principio. No sabia mucho sobre ese nuevo vecino, solo los rumores que corria por el edificio. No soy alguien que juzga sin conocer y, si bien no me gusta ni oír ni empezar chismes, esos rumores daban que pensar. Realmente no creía que fuera verdad pero tampoco una mentira. Siempre esta la duda. ¿ No crees?

Pero claro, todo eso no me importo en su momento, no tenia contacto con ese vecino y no creia tenerlo. ¿ Por qué molestarme en averiguar que no me afectaría? Supongo que es un pensamiento normal.

Pero una noche que no me lo esperaba ese vecino toco mi puerta, parecía un golpeteo ansioso y desesperado, lo que me incentivo a abrir la puerta con mayor rapidez. El verlo en la puerta de mi apartamento me sorprendió pero, que lo primero que me dijera fuera un pedido de auxilio me dejo atonito.

En el momento no supe como reacciona, la vaga explicación de la policia persiguiendole no me permitia pensar con mucha claridad y la mente en frio. Cualquiera tendría miedo de pensar ser juzgado como complice o algo parecido ¿Los rumores habrian sido cierto? Esa respuesta ya no me era tan indiferente.

Por extraño que parezca, a pesar de todo eso, lo deje entrar en mi apartamento para que se ocultase, escuchando en ese preciso momento a la policia entrar en el edificio. Nos mantuvimos en completo silencio mientras el ruido que realizaba la policia inundaba todo el edificio.

Al final, solo tuve que abrirle la puerta a un oficial y responder solo unas preguntas antes que se fuera. Al final, no me atrevi a preguntarle nada. La ignorancia siempre es la mejor defensa.

BA015401

Lo ayudaria a esconderse

BA015402

No lo voy a ayudar. Porque no me cabe una.

BA015403

Yo lo que haría en esta situación es no socorrerlo porque esta haciendo algo ilegal como cuando al Diego en EE.UU 1994 le dio el doping positivo y le cortaran las piernas y nos la cortaran a nosotros también porque ello mismo era nuojero y lo ganó Brasil en mala como todos sus mundiales.

Con respecto a contarle a mi amigo, no se lo contaría a nadie para no comprometerlo.

BA015404

Yo lo ayudaría. Le daría alojo y esperaría hasta que la situación se alivie. Como ayudaría también a algún montonero que huye de los militares.

BA015405

Yo creo que lo ayudaría pero no dejándolo esconderse en mi casa, ya que si vivimos en el mismo edificio es muy probable que lo encuentren. Se lo contaría a un/a amigo/a tal cual pasó todo, y esperaría que este me ayude a encontrar un lugar para que mi vecino se esconda; por supuesto que mi amigo/a va a ser alguien que vaya a tomar la misma decisión que yo si estuviera en mi lugar.

BA015406

Tomaría la decisión de no ayudarlo. Al momento de contarle la historia a mi amigo le diría que no lo ayude para no meterme en problemas que no son míos. Al ayudarlo sin tener idea de su situación me estaría arriesgando a ser su cómplice.

BA015407

BA015408

Lo que yo hago es depende lo que revelo llamo a la policía y le cuento o lo cubro.

BA015409

BA015410

Yo creo que lo ayudaría. Si se tratara de un espía el cual intenta filtrar información contra una operación Condor”

BA015411

Por el momento lo ayudaría a esconderse. Pero después trataría de pedirle algún consejo a alguien mío de confianza para ver que hacer al respecto.

Esta historia se la contaría como poniéndola en la situación esa, a aquella persona, sin dar nombres y sin decir que yo sé. Como hablando en tercera persona.

Pese a lo que me diga esta persona, lo ayudaría porque no hay que confiar mucho en la policía ya que ellos siempre están en contra.

BA015412

Yo no lo ayudaría.

No tengo ganas de escribir ni de leer. Ok

BA015413

Le contaría los hechos pasados a mi amigo y le explicaría que pienso ayudarlo porque me parecen injustas sus circunstancias. Para que entienda mi decisión le contaría también a mi amigo sobre la “Operación Condor” y relacionaría aquellos hechos con los actuales.

BA015414

Yo lo diría que lo voy a denunciar porque se metió en problemas con mi país. Y no le contaría nada a mis amigos. No creo que este bien lo que hizo. Moito brigado

BA015601

Lo ayudaría por que mis padres y mi hermano fueron perseguidos por el Gobierno de Evo Morales por que mi padre era la mano derecha del ministro y del Alcade.

Cesar Locarico que estaban inmersos en casos de narcotrafico con un narco Brasileiro de Mato Grosso razón por la cual pos su seguridad nos vinimos a Argentina porque mi hermano fue detenido 3 días y torturado luego tuvieron que liberarlo porque mi padre dijo que mostraría pruebas del negocio que tenían y no solo contaria a nadie por la seguridad de mi familia.

BA015602

Yo creo que primero escucharía su historia, porque lo buscaba o porque estaba en esa situación y luego trataria de ayudarlo si me es posible.

Tambien me pondría a preguntarle si estoy en riesgo de estar involucrada o asociada con el delito que el cometió, y si la policia es Argentina o de otro país para orientarme de la gravedad del asunto.

A la vez tendria en cuenta su versión y la de la policia para ver cual es la verdadera en mi opinión.

BA015603

En mi caso particular yo si lo ayudaría a esconderse.

BA015604

Si eso me pasara me quedaria helada porque si no la deajo entrar mi conciencia me mataria pero si la deajo entrar talvez me meta en un gran kilombo del cual no pueda salir y vaya presa como aliada del mismo bardo. Lo pensaria muy bien en esos pocos segundo que tengo...

Si tuviera familia como hijos y marido no lo dejaria entrar talvez pero toda mi familia es extranjera así que no puedo hacer descortesia.

No se muy bien que haria; Pero lo más probable es que si la deje entrar si viviera sola y no con mi familia.

Talvez me meta en problemas pero ayudaría a escapar es decir la metera pero la [scervir] por la ventana o por otro lado para que pueda escapar pero sin quedar-se mucho tiempo en mi casa.

Si tuviera que contar la historia a un amigo le diría como fue pero según a lo que entiendo yo, lo poco que se sobre la dictadura, se le diría mi posición actual es indiferente mis parientes ser extranjeros pero no están bien ubicados, cómodos yo si dentro de tudo estoy bien [parda].

BA015605

Un vecino llegó hoy pidiendo que lo esconda de la policía y le ofrecí mi casa para ocultarse. Los vecinos comentan que tiene información confidencial de el gobierno de su país pero no me importa. ¿Cómo me sentiría si yo necesitara su ayuda y el no me la diera? ¿Tal vez este hombre hubiera sufrido un castigo peor o incluso la muerte, no puedo dejarlo a su propia suerte.

BA015606

Preguntaría primero, y actuaría después.

BA025401

Yo lo ayudaría ya que en años atrás se vivió una dictadura y un autoritarismo en muchos países. Muchas familias huían de su país de origen y se iban a otros países por lo tanto yo lo ayudaría así salvaría a una vida.

Después hablaría con él y le preguntaría por qué lo persigue la policía.

Hablaria con un amigo y le contaría por la situación en la que me encuentro.

Le diría:

Amigo en mi casa llegó un hombre tocándome la puerta, estaba muy desesperado pidiéndome auxilio, ya que lo perseguía la policía. Lo vi tan mal y me hizo acordar tanto a nuestra historia que decidí ayudarlo.

Los policías y los gobiernos son muy injustos ya que si no están de acuerdo con sus reglas quieren matar a las personas.

Cada día muere tantos inocentes, tantos niños, tantas personas que no deberían haber muerto.

Realmente es un dolor grande todo lo que se ha vivido en nuestra historia y ese hombre está viviendo en carla propia esas injusticias y prefiero ayudarlo (salvar una vida) que dejar que lo maten, ya que para la policía es un número más. Una persona que hay que matar y ya! Los gobiernos autoritarios no tienen ese valor a la vida y yo no quisiera contribuir con eso, la vida es muy importante y hay que valorarla!

Todos tenemos pensamientos diferentes o formas de pensar distintos por lo tanto un gobierno autoritario no nos pueden venir a callar, tenemos que ser voces fuertes!

Y no hay que llevar las causas a la violencia sino al diálogo.

BA025402

Sí retomo a la historia de mi país, el asilo político. Nos fue [bradado] como Perón cuando se fue a exilar a Europa. Debería tener consideración, yo lo ayudaría a exilarse simplemente porque en mi casa si a mí me fuera a pasar comunismo. Quisiera que me trataran de igual manera.

Le contaría a mi amigo que en el edificio se corre al rumor de que había un extranjero de que la habían estado buscando por haber cometido un delito en su país. Él a la medianoche fue a mi casa a pedirme ayuda ya que la policía lo estaba buscando. Yo accedí porque en su lugar me tuviese buscado que hicieran lo mismo.

BA025403

Yo lo ayudaría porque me parece que está bien ayudar a esas personas que luchan por sus ideales a pesar que tengan que irse de su país para protegerse y aun así seguir luchando por su país.

Además como nuestro país fue afectado en las décadas de 1970 y 1980 por la "Operación Condor". Porque en esos momentos perseguían y deportaban a todas las personas que cada gobierno creía peligrosa o que parecía subversiva. Pero que eran masacrados en otros países donde se refugiaban.

Por eso lo ayudaría.

BA025404

Creo que en ese momento lo ayudaría, pero con la condición de que me cuente todo lo sucedido y el por qué tomó esa decisión de hacer cosas ilegales. Luego me informaría sobre todo aquello que se podría hacer en esa situación.

Si alguien que no está enterado de lo sucedido se lo explicaría con detalles, porque tal vez la gente que viviera en ese mismo edificio lo juzgaría sin saber la razón. Después de saber lo que ocurrió creo que depende a eso lo mandaría a deportar o simplemente no sigo con la idea de ayudarlo y dejo todo en las manos de ese extranjero, porque estaría haciendo algo ilegal, algo en contra de las autoridades y me

convertiría en cómplice; sabiendo que hoy las leyes en mi país de origen que iría todo en contra mi. Al fin y al cabo al final haría saber a través de algún medio de comunicación toda esta situación y tomaría toda aquella opinión y la haría divulgar por todo lugar de alguna forma sencilla.

BA025405

La decisión que tomaría en mi caso sería ayudarlo porque en la Argentina mi país de origen ocurrió un caso similar a la de él por la cual mi mejor decisión es poder ayudarlo a esconderlo, ya que si no lo haría a mí me llenaría de un cargo de conciencia muy fuerte, porque a quien, no le gustaría que lo puedan ayudar sabiendo el caso que uno sufre.

La historia la contaría, en primer lugar como fue que me informe que había un hombre en mi mismo edificio que ha comentado por internet información sobre lo que estaba ocurriendo en su país, que después el hombre me golpea la puerta pidiendo ayuda por que la policía lo estaban persiguiendo y, de mi parte me tome la decisión de ayudarlo a esconderlo para que no puedan torturarlo.

BA025406

La decisión que tomaría es no ayudarlo porque ya no puedo ayudar a una persona que no conozco y tampoco puedo creer lo que escuche por los vecinos sea cierto o no. No puedo tener mucha confianza. Por más que sé que en mi país hubo una dictadura, que mataban a las personas, detenían o secuestraban y que hubo muchos desaparecidos en ese “golpe de Estado”.

BA025407

Vino un hombre a pedirme ayuda, quiso que lo escondiera porque la policía quiere detenerlo y deportarlo por divulgar información confidencial de su país de origen y yo en ese momento recordé que escuché y vi incluso por la tele a personas que murieron asesinadas y torturadas en otros países por y a causa de esa operación Condor quienes los aliados eran varios países, es una dictadura de la cual murió mucha gente.

Viene a mi mente la dictadura de nuestro país en la década del 70, el golpe de Estado de 1976, que duró más de tres años, arrestaban y torturaban a muchas personas, hubo más de 1000 desaparecidos, es una historia triste de lo argentino de la cual no quiero ser parte así que ayudé al hombre, lo escondí para que no lo encontraran y si algún día me condenaran por tal cosa, me alegraré de no haber sido parte de un masacre más. Si fuera yo también quisiera que me ayudaran.

BA025408

Y mi respuesta sería que esconderlo no que cuente al policía el porque hizo todo eso porque si él llega a esconderse iba ser peor para el extranjero, y aparte era algo similar a lo que paso acá en Argentina como la dictadura.

ANEXO III – Frequência de respostas ao questionário

Tabela 1. Idade	SP	BA
Entre 15 e 17 anos	53	18
Entre 18 e 20 anos	17	24
Mais de 20 anos	1	0
Não respondeu	2	1

Tabela 2. Nacionalidade	SP	BA
Brasileiros/Argentinos	65	38
Estrangeiros*	6	4
Não respondeu	2	1

*Estrangeiros: SP - Bolívia / BA – Bolívia (1), Paraguai (2) e Colômbia (1)

Tabela 3. Renda Mensal Familiar	SP*	BA**
Até 1 salário mínimo	7	11
De 1 a 3 salários mínimos	35	23
De 3 a 5 salários mínimos	21	4
Mais de 5 salários mínimos	6	4
Não respondeu	4	1

*Em 2013, Salário Mínimo em SP = R\$678,00

** Em 2013, Salário Mínimo em BA = \$2.875,00

Tabela 4. Participação na vida econômica da família	SP	BA
Não trabalha e os gastos são custeados	40	32
Trabalha, mas não é independente	29	8
Trabalha e é independente	2	2
Não respondeu	2	1

Tabela 5. Maior escolaridade do Pai	SP
Não estudou	5
Ensino Fundamental Incompleto	23
Ensino Fundamental Completo	6
Ensino Médio Incompleto	13
Ensino Médio Completo	13
Ensino Superior Incompleto	2
Ensino Superior Completo	4
Pós-Graduação	1
Não respondeu	6

Tabela 6. Maior escolaridade do Pai	BA
Não Estudou	0
Primaria Incompleta	3
Primaria Completa	1
Secundaria Incompleta	6
Secundaria Completa	13
Nível Superior Incompleto	4
Nível Superior Completo	5
Posgrado	4
Não respondeu	7

Tabela 7. Maior escolaridade da Mãe	SP
Não estudou	5
Ensino Fundamental Incompleto	18
Ensino Fundamental Completo	5
Ensino Médio Incompleto	16
Ensino Médio Completo	12
Ensino Superior Incompleto	6
Ensino Superior Completo	5
Pós-Graduação	3
Não respondeu	3

Tabela 8. Maior escolaridade da Mãe	BA
Não Estudou	0
Primaria Incompleta	4
Primaria Completa	2
Secundaria Incompleta	7
Secundaria Completa	13
Nível Superior Incompleto	6
Nível Superior Completo	6
Posgrado	3
Não respondeu	2

Tabela 9. Principal atividade extraclasse	SP	BA
Esporte	38	17
Curso de idiomas	9	3
Artística/Cultural	8	13
Movimento Estudantil	5	2
Movimento Religioso	2	1
Político-Partidária	0	1
Não respondeu	11	6

Tabela 10. Meio de comunicação que mais utiliza para se manter informado	SP	BA
Internet	47	22
Televisão	23	18
Jornal Impresso	1	1
Rádio	0	1
Não respondeu	2	1

Tabela 11. O ensino de História na escola ajudou a pensar sobre o presente	SP	BA
Sim	28	23
Não	10	4
Talvez	33	15
Não respondeu	2	1

Tabela 12. Acreditam que ao estudar História na escola estão estudando sobre sua própria história	SP	BA
Sim	40	24
Não	7	7
Talvez	24	11
Não respondeu	2	1

Tabela 13. Meio que mais contribuiu para o aprendizado da história da América Latina	SP	BA
Escola	30	18
Filmes	12	5
Internet	14	6
Televisão	5	3
Livros	6	5
Viagens	1	3
Família	2	1
Amigos	1	1
Não respondeu	2	1

Tabela 14. O ensino de História na escola ajudou a pensar sobre a situação da América Latina no presente	SP	BA
Sim	29	18
Não	13	4
Talvez	29	20
Não respondeu	2	1

Tabela 15. Acreditam que ao estudar história da América Latina está estudando sobre sua própria história	SP	BA
Sim	39	20
Não	9	5
Talvez	22	17
Não respondeu	3	1

Tabela 16. Acreditam que a história da América Latina interfere no curso da sua vida	SP	BA
Sim	25	15
Não	26	6
Talvez	20	21
Não respondeu	2	1

Tabela 17. O que une os latino-americanos	SP	BA
Viver em um mesmo território	24	5
Ter uma cultura comum	19	8
Compartilhar uma história	28	29
Não respondeu	2	1