



Antíteses

ISSN: 1984-3356

hramirez1967@yahoo.com

Universidade Estadual de Londrina
Brasil

Pirola Balestra, Juliana
História e Ensino de História das Ditaduras no Brasil e na Argentina.
Antíteses, vol. 9, núm. 18, julio-diciembre, 2016, pp. 249-274
Universidade Estadual de Londrina
Londrina, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193349764012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

História e Ensino de História das Ditaduras no Brasil e na Argentina.¹

History and History Teaching of Dictatorships in Brazil and Argentina.

Juliana Pirola Balestra²

RESUMO



O artigo aborda as relações entre a história e o ensino de história na construção de memórias sobre as ditaduras civil-militares de Segurança Nacional no Brasil e na Argentina, destacando o seu potencial para o entendimento do presente e para a construção de perspectivas de futuro a partir dos estudos Reinhart Koselleck e Jörn Rüsen. Ambos os países passaram por experiências semelhantes em um mesmo espaço de tempo – as Ditaduras de Segurança Nacional, o terrorismo de Estado e a prática do desaparecimento –, e o modo como esse passado é assumido como política pública interfere diretamente nas relações que se estabelece com ele. Para entender esse processo, considerou-se a análise de leis educacionais, diretrizes curriculares e práticas educativas das três últimas décadas, de modo a observar as formas de enquadramento da memória e os traços que refletem da sociedade que a produz, da cultura que circula ao seu entorno e da que regula suas práticas de uso. Ao final, ressaltam-se as relações entre memória, ensino e consciência histórica na abordagem das ditaduras e nos diálogos que propõem com o contemporâneo.

Palavras-chave: Ditaduras. Ensino de História. Consciência Histórica.

ABSTRACT



This article approaches the relations between history and history teaching in the constructions of memories about the civil-military dictatorships of National Security in Brazil and Argentina, highlighting its potential to the understand the present and plan for the future supported by the studies of Reinhart Koselleck and Jörn Rüsen. Both countries have been through similar experiences at the same time - National Security Dictatorships', state terrorism and the disappearing practice -, and the way how this past is assumed to public policy interferes in the relationship that is established with it. To understand this process, it was consider the analysis of educational laws, curriculum guidelines and education practices of the last three decades, to observe the memory framing processes and the surrounding culture. Finally, are emphasized the relations between memory, education and historical consciousness in the approaching of the dictatorships and its dialogues with the contemporary.

Keyword: Dictatorships. History teaching. Historical consciousness.

¹ Pesquisa realizada com apoio e financiamento da FAPESP.

² Doutora em Educação (UNICAMP) Professora do curso de Licenciatura em História da UNILA.

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 Bauer (2011), 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.

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, familiares de militantes mortos e desaparecidos e diversas universidades e centros de ensino fizeram uma série de atos públicos de “(des)comemoração” para discutir a violação dos direitos humanos durante a última ditadura, diversos civis e alguns militares aposentados se reuniram na principal Avenida de São Paulo, a Avenida Paulista, para festejar os 50 anos da chamada “Revolução Redentora”. Os manifestantes cantaram “Parabéns” em torno de bolos de aniversário, disseram que o Brasil vive o comunismo. Aos que viajassem, respondiam: “*Vai pra Cuba*”.

Em 2015, mais do que comemorar a “Revolução de 64”, centenas de pessoas que participaram das manifestações contra o governo do país pediram a “volta” da ditadura militar. Como lembrou Bauer (2015), 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 política. O fato curioso é que elas contaram com a participação de jovens e adultos que não viveram a fase adulta durante o período, o que revela 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 setores organizados da população ousassem vir a público realizar tais reivindicações³. 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 Congresso 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 atual democracia.

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. A data escolhida é o dia 10 de dezembro, instituído como *“Día de la Restauración de la Democracia”* e *“Día Internacional de los Derechos Humanos”*, no qual são realizados atos festivos e marchas com palavras de ordem que destacam os desafios contemporâneos da democracia no país. Na mesma data, em 1983, Raúl Alfonsín assumiu como o primeiro presidente democraticamente eleito pelos argentinos, depois de décadas de sucessivos golpes institucionais.

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. 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 Nacional⁴ atravessaram de maneira distinta cada país, tanto em extensividade quanto em intensividade (BAUER, 2011, p. 40), 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

3 Ainda que nos últimos anos alguns setores tenham anunciado publicamente seu descontentamento com as políticas de justiça e reparação no país, como o Editorial de 23 de novembro de 2015 do jornal La Nación, em nenhum momento se ousou reivindicar novas ditaduras ou intervenções militares para o país. Artigo disponível em: Editorial de La Nación, em <<http://www.lanacion.com.ar/1847930-no-mas-venganza>>.

4 O uso da expressão “civil-militar” se tornou recorrente nos estudos historiográficos sobre o período nas últimas décadas para demarcar a participação de civis na deflagração de golpes e na manutenção dos regimes ditatoriais em países latino-americanos, ainda que protagonizado por militares. (REIS, 2015; MENDES, 2013).

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. De modo geral, destaca-se que o regime brasileiro foi mais homogêneo e atravessou crises menos agudas que o argentino (DEVOTO; FAUSTO, 2008, p. 366); que a sociedade brasileira já era mais violenta e hierarquizada e que, por isso, o regime precisou ser menos autoritário (O'DONNELL, 1997, p. 180), e que o Brasil nunca experimentou uma quebra generalizada dos controles sociais nem a extensão da violência terrorista que ameaçasse as elites governantes, como ocorreu na Argentina (GRIMSON, 2007, p. 57).

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 subversivos (BAUER, 2011, p. 26-27). Para Bauer (2011), 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 cometidos no período. 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, ainda prevalece a lógica do esquecimento. Não o esquecimento voluntário, relacionado à necessidade individual ou coletiva de seguir adiante, mas o esquecimento induzido, o *silenciamento* (CAVÍGLIA *apud* BAUER, 2011, p. 223), já que no país o processo de transição para a democracia foi totalmente controlado pelos militares. 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), e ainda cabe aos familiares das vítimas do regime o ônus de provar a responsabilidade do Estado nas mortes e nos desaparecimentos (BAUER, 2011, p. 38).

No ensino de história, em foco neste trabalho, não é diferente. Gonzalo de Amézola e Luis Fernando Cerri (2008) 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.

As Ditaduras de Segurança Nacional no ensino de História

Na Argentina

Na Argentina, mais do que evitar que se caia no esquecimento, como um *“deber de memoria”*, a abordagem recorrente tenta impedir que a história se repita: *“recordar para no repetir”*, ou *“Nunca más”*, como destaca Ernesto Sábató (1995, p. 11) 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 civilizado”.

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

Silvia Finocchio (2007) afirma que, até a década de 1990, grande parte dos conteúdos abordados no ensino de história da Argentina 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. Isso porque 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 (FINOCCHIO, 2007, p. 253-278).

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 argentina (FINOCCHIO, 2007, p. 265). Ainda assim, na Argentina, a construção de memória sobre a última ditadura e a discussão sobre os direitos humanos terminaram por se estabelecer 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)⁵, 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*”⁶. 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, destacando tópicos como “*La fragilidad de la democracia*”, “*Los proyectos autoritarios y golpes militares*”, “*La violencia política*” e “*La reconstrucción de la democracia*” (ARGENTINA, 1995, p. 199).

De acordo com María Paula González (2012), 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 estudavam 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.

Dentro deste contexto, 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. Para González (2011), o documento se constituiu como um símbolo da memória coletiva na Argentina.

Em 1997, pesquisadores argentinos ligados ao ensino de história publicaram o livro “*Haciendo memoria en el país de Nunca Más*”, uma obra pensada e escrita para acompanhar a leitura do “*Nunca Más*” nas escolas (DUSSEL; FINOCCHIO; GOJMAN, 1997). 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 1999 (GONZALEZ, 2011, p. 235).

5 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.

6 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.

González (2011) 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 (2011, p. 245), 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.

Menos de uma década depois, nos “*Núcleos de Aprendizaje Prioritario*” (NAP), elaborados para todos os ciclos educativos a partir de 2004⁷, se passou de “*golpes militares*” a “*Terrorismo de Estado*”, para se referir à última ditadura.

Em 2006, com a implementação da nova “*Ley de Educación Nacional*” (LEN)⁸, 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 [...] **El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el**

7 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 (Cidos 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.

8 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), 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. Para mais detalhes ver Conceição e Zamboni (2013).

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°25.633 (ARGENTINA, 2006, Grifo nosso).

Paralelamente, os calendários escolares também consolidaram o lugar das chamadas “*efemérides de la memoria*”, de “*conmemoración*” obrigatória (GONZALEZ, 2012, p. 14-17). 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 sequestrados 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, todos os anos, nessa mesma data, estudantes do nível médio de diversas instituições educativas realizam uma marcha pelas 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.

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 Gonzalo de Amézola (2011). 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.

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*”. 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*”⁹ 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 dedicarem 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 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 memórias (GONZALEZ, 2012, p. 19). Miriam Kriger (2011), 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*”.

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 (GONZALEZ, 2004; FLASTER, 2010; PEREYRA,

⁹ Site do Projeto em: <<http://jovenesy memoria.comisionporlamemoria.net>>.

2007; BALESTRA, 2015). Essas pesquisas 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. De modo geral, afirma-se 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.

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.

Helenice Ciampi e Conceição Cabrini (2003) 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 operadas durante a ditadura civil-militar¹⁰. 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.

Eni Pulcinelli Orlandi (1983) e Helenice Rocha (2015), que investigaram a presença da temática em livros didáticos de História, deixam claro que, até a década 1980, não há qualquer menção à palavra “ditadura” nos livros didáticos do período. Segundo as autoras, os títulos e

10 Para aprofundar a discussão sobre essas reformas ver: Martins (2003, 2014).

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*”. Rocha aponta que, em alguns manuais, o período militar é apresentado como “*A redemocratização do país*” e o golpe recebe o nome de “*Revolução Gloriosa*”.

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*” (CIAMPI; CABRINI, 2003). Contudo, nesses espaços, 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. Porém, de alguma forma, discutir a história recente das ditaduras como conteúdo de ensino não se destacava como um meio possível de alcançar esses objetivos.

Contudo, iniciado o processo de redemocratização, algumas iniciativas se destacaram como a abordagem do livro didático “*História do Brasil, da Colônia à 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. (NADAI; NEVES *apud* AMÉZOLA; CERRI, 2008, p. 12).

De acordo com Gonzalo de Amézola e Luis Fernando Cerri (2008), 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.

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 isso¹¹.

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 nacionais. Entretanto, 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 ciclo¹², no eixo temático “*História das representações e das relações de poder*”. De acordo com o documento, o objetivo é “*sensibilizar os alunos para os estudos do passado e suas relações com questões atuais*”.

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. [...] (BRASIL, 1998, p. 70. Grifo nosso).

11 A este respeito, gostaria de me reportar às conversas que tive com a Professora Ernesta Zamboni, que orientou este 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 acontecimentos políticos do presente, já que a burocracia da censura dificultava o controle total das práticas escolares.

12 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.

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+.

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 nesses livros 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. Além disso, 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 história (ROCHA, 2015, p. 108).

Tânia Côrtes Miranda (2006), 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 segue 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”. (*apud* MIRANDA, 2006, p. 37).

Lilian Costa Castex (2008), 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” (*apud* CASTEX, 2008, p. 107-121).

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

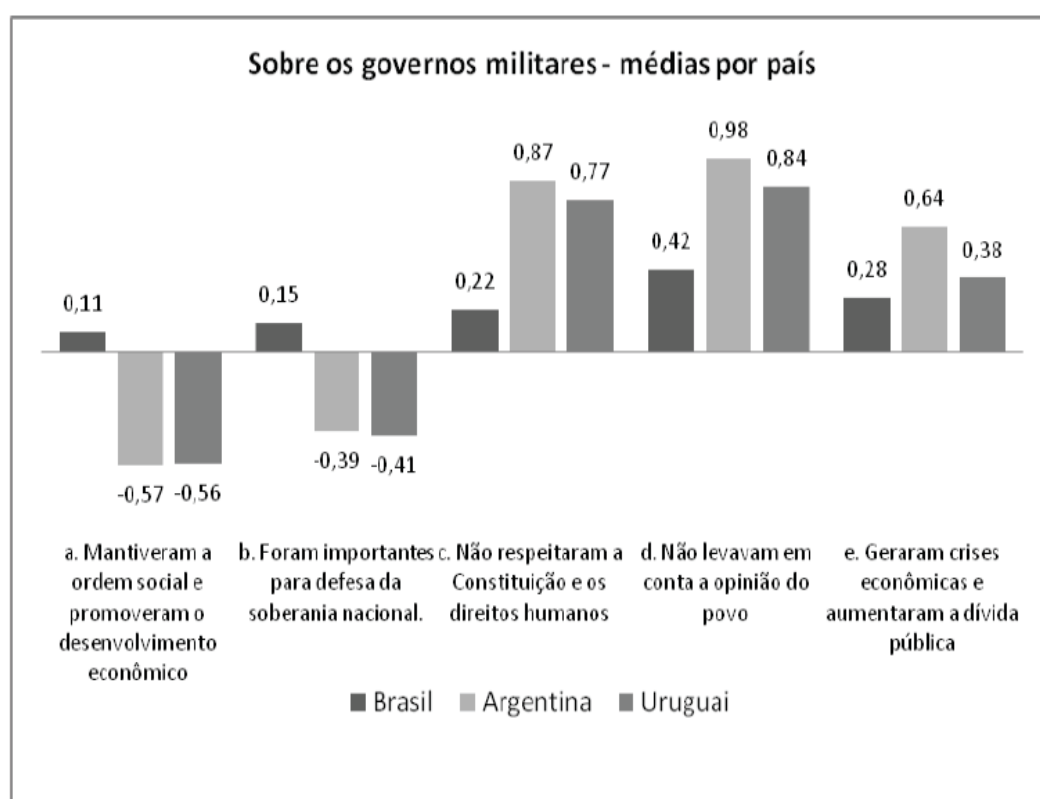
“Foi um período em que generais eram escolhidos como presidentes pelas forças armadas, foi um período em que não teve liberdade, nem democracia, pois quem era contra isso era perseguido, exilado, torturado e muitas vezes morto”. / [...] “As pessoas não podiam fazer críticas e se expressar contra o governo”. / [...] “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” (*apud* CASTEX, 2008, 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 (2015). 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.

Geni Rosa Duarte e Luis Fernando Cerri (2012), que investigaram a posição de jovens brasileiros, argentinos e uruguaios frente ao passado recente no âmbito do Projeto Jovens e a História no MERCOSUL¹³ 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 e Cerri (2012, p. 248).

¹³ O Projeto é coordenado pelos professores Luis Fernando Cerri (Brasil) e Gonzalo de Amézola (Argentina) e visa levantar os elementos pertinentes à aprendizagem histórica, consciência histórica e cultura política de jovens de 15 a nos no Brasil, na Argentina e no Uruguai por meio de um survey intercultural. (CERRI; AMEZOLA, 2010).

Balestra (2015), por sua vez, que comparou o peso da história das ditaduras nos currículos e nas narrativas de jovens de escolas públicas das cidades de São Paulo e Buenos Aires, afirma 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, conferindo perspectiva e historicidade às decisões tomadas no presente. Segundo a autora, ainda que não se possa relacionar diretamente a dimensão prescritiva dos currículos com as narrativas elaboradas pelos jovens, devendo-se considerar também o papel da mediação da escola, de seus professores, do meio familiar e dos meios de comunicação, dentre outros, é possível identificar alguns elementos determinantes, como:

1. alcance das propostas curriculares: quanto mais tempo se estuda a temática e maior a amplitude e complexidade conceitual na abordagem, maior o conhecimento e identificação com o período, como parte de sua própria história;
2. estabelecimento de relações entre passado e presente: para que os jovens alcancem autonomia para realizar suas próprias interpretações sobre o passado e sejam capazes estabelecer distintas relações temporais entre os eventos é preciso que essas atividades sejam assumidas como práticas cotidianas;
3. A interface com outras políticas públicas: o processo de construção de conhecimentos sobre o período se consolida no investimento e na articulação com outras políticas públicas de construção de memória, ligados à pesquisa e investigação do passado, educação patrimonial, comemoração de efemérides, produção cultural e audiovisual, dentre outros, que fomentam o desenvolvimento de uma cultura histórica.

Na última década, aumentou, significativamente, a produção acadêmica sobre aspectos variados da ditadura civil-militar no Brasil, mas como aponta Alessandra Carvalho (2014), 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. Na tentativa de responder a este desafio, em 2013 pesquisadores e professores de História ligados à Universidade Federal do Rio de Janeiro no âmbito do Projeto Marcas da Memória¹⁴ publicaram a cartilha “Ditadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho” (ARAÚJO; SILVA; SANTOS, 2013), com textos, fontes

¹⁴ Projeto vinculado à Comissão de Anistia do Ministério da Justiça para o fomento de iniciativas locais, regionais e nacionais de fomento à memória histórica e difusão da informação sobre violações de direitos humanos cometidas entre 1946 e 1988.

históricas e sugestões de atividades para subsidiar o ensino e a aprendizagem da história da última ditadura no país. O material foi publicado com apoio do Governo Federal e está disponível online, mas ainda é pouco conhecido entre jovens e professores da educação básica.

À diferença da Argentina, no Brasil também 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 esquecimento. A exceção é o Memorial da Resistência de São Paulo, um museu público que ocupa o edifício que abrigou a sede do antigo Departamento de Ordem Política e Social DEOPS¹⁵, que além do programa museológico e da conservação da documentação sobre o período, também desenvolve ações educativas por meio da oferta de cursos e palestras a educadores e da produção de materiais didáticos de apoio ao professor (Baccega; MELLO, 2014).

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 memória”, assumido como eixo norteador do ensino, e a ênfase na divulgação dos crimes cometidos pelo Estado, com a apresentação de “vítimas 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” sem a devida reflexão sobre o ocorrido. De acordo com Vera Carnovale e Alina Larramendy (2010, p. 242), isso pode culminar com a cristalização de uma memória apolítica, que não contribui para construção do pensamento histórico, nem à construção de uma cidadania crítica e reflexiva.

Entre Dever de Memória e Ensino de História

Enquanto no Brasil consolidou-se por muito tempo a ideia de que a melhor política sobre o passado recente é aquela que não existe (BAUER, 2011), deixando marcas no seu ensino; na Argentina 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

¹⁵ 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.

formularam as bases para uma chamada “*pedagogía de la memoria*”¹⁶, 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, embora muitos acreditem que isso tenha contribuído para condicionar uma leitura moral e dualista do passado.

O *dever de memória* e a *pedagogia da memória* nasceram 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? (YOUNG *apud* SARLO, 2007, p. 90). Para Beatriz Sarlo (2007), as aspas 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 identitária (HIRSCH *apud* SARLO, 2007, p. 91). Mas desconsiderar as dimensões afetivas, identitárias e morais da história não seria destituir-lhe todo o seu potencial na construção de sentido? Para Sarlo (2007), 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 representados (SARLO, 2007, p. 94).

Como aponta Miriam Kriger (2011), a memória sempre foi um elemento chave da educação formal e informal de novas gerações e na delimitação de horizontes de futuro. 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 representações do passado em conflito que, ao adentrarem os muros da escola, são atravessadas duplamente: pela objetividade do ensino e pelo dever de memória (KRIGER, 2011, p. 39). 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

16 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. (Dussel, 2001).

de orientação temporal no presente. Como aponta Sarlo, “*é mais importante entender do que lembrar, embora para entender também seja preciso lembrar*” (SARLO, 2007, p. 22). Por isso, é preciso distinguir a recuperação do passado de seu uso.

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*” (RÜSEN, 2014, p. 47) – e a memória se converte em princípio de ação das práticas cotidianas para construir novos horizontes de interpretação frente às demandas contemporâneas.

O que se pode aprender a partir das experiências do passado

No âmbito da história recente da América Latina, em que o passado, ainda aberto e inconcluso, se faz presente nas discussões políticas, uma pergunta incômoda perpassa todas as discussões: elas podem voltar a acontecer?

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 erros – “*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 (JASMIN, 2006, p. 11).

Essa abordagem tem sido recuperada no tratamento da história das últimas ditaduras: “*Para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça*”, “*recordar para não repetir*” ou “*Nunca más*”, lançando inúmeros desafios para escola, e para o ensino de história em particular, na construção de uma *memória pública*, preparando as bases para a condenação de qualquer novo intento de violação de direitos humanos (DUSSEL, 2006, p. 157-178).

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 irrepetíveis, como afirmavam os historicistas 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?

Reinhart Koselleck (2001, 2006) 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. Entretanto, essa premissa nunca foi hegemônica. 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” (Radowitz apud KOSELLECK, 2006, p. 49).

Segundo Koselleck (2006), 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-lo (KOSELLECK, 2006, p. 47). Para tentar conciliar ambas as vertentes, o autor 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 únicas (KOSELLECK, 2001, p. 37).

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 (2001, 2006), 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, mas enquanto condição de possibilidade, o passado e o presente estão circunscritos em um mesmo horizonte de expectativas.

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 (RÜSEN, 2009). 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 (2010), 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 precisamos recuperar nossa capacidade de autodeterminação, conferindo ao nosso passado um novo futuro (RÜSEN, 2010, p. 25). 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. Com isso, a capacidade de mudar torna-se condição necessária para a autoafirmação da subjetividade humana e o passado, assim como 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”, nem tão singular, nem fadada à repetição, mas certamente essencial para perspectivar o futuro (RÜSEN, 2009, p. 179).

De acordo com Rüsen (2012), 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, pois o acúmulo de informações sobre experiências significativas da passagem do tempo permite organizar os sentidos da própria existência, a construção de identidades e a mobilização de atitudes em uma perspectiva temporal.

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. É a partir desta recuperação renovada do potencial didático da história que se entende e justifica o seu ensino.

E quando o passado permanece latente e sem respostas definitivas por sua carga singular de dor e violência, como no caso da história recente da América Latina, a escola pode se converter em um espaço no qual se deve, ao menos, melhorar as perguntas, como afirmam Carnovale e Larramendy (2010), superando a mera enunciação descritiva dos acontecimentos para interrogar sobre suas *condições de possibilidade* e preparar as bases para a condenação de qualquer novo intento de violação das instituições democráticas e dos direitos humanos.

Algumas considerações

O modo como Brasil e Argentina lidam com a última ditadura nas políticas públicas para o ensino de história reflete como se escolheu *lembrar* desse passado, mas não se pode 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. Nesse processo, pesou a forma como se deram as transições para regimes democráticos e a ideia de anistia como esquecimento no Brasil contribuiu para a consolidação de práticas educativas que reprimem, menosprezam ou silenciam sobre o período. Até então, a reflexão sobre esse passado no ensino de História ou a construção de memórias sobre o período entre as novas gerações ainda não havia se tornado propriamente um problema no Brasil, à diferença da Argentina. 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 e permitem todo tipo de manipulação.

Não foi pretensão deste trabalho apontar como resolver essa questão, ou dizer o quê ou como se deve ensinar sobre a história das ditaduras em ambos os países. Entretanto, para que a discussão não se perca por sua complexidade, é possível sinalizar algumas portas de entrada. Primeiro, 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 que estavam em jogo. Assim, fica mais fácil entender o que era considerado subversivo e os grupos diretamente envolvidos e atingidos por suas ideias. Além disso, é imprescindível que se discuta não só o que se passou, mas também como foi relatado pelos distintos atores políticos e sociais, abrindo espaço para diferentes versões e interpretações sobre o passado. Porque é só ao colocar em diálogo ambas as dimensões da história que se compreende as distintas representações que circulam, ainda hoje, sobre o período.

Referências

- 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, v.2, n. 8, p. 9-26, 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, 2008.
- ARAUJO, M. P.; SILVA, I. P.; SANTOS, D. R. (Org.). *Dictadura militar e democracia no Brasil: história, imagem e testemunho*. Rio de Janeiro: Ponteio, 2013.
- ARGENTINA. Congreso de la Nación Argentina. Ley n° 26.206, de 14 de diciembre de 2006. *Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires, 2006.
- ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación -MCyE. *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Buenos Aires, 1995.
- BACCEGA, M. A.; MELLO, F. C. o diálogo entre o Memorial da Resistência do Estado de São Paulo e o campo escolar. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, v. 19, n.2, p. 97-107, 2014.
- BALESTRA, J. P. C. *O peso do passado: currículos e narrativas no ensino de história das Ditaduras de Segurança Nacional em São Paulo e Buenos*. 2015. 226f. Tese (Doutorado em Educação) - Campinas, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2015.
- BAUER, C. S. A intervenção militar de hoje e de ontem. *Revista Carta Maior*, São Paulo, 16 de mar. 2015. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Editoria/Direitos-Humanos/A-intervencao-militar-de-hoje-e-de-ontem/5/33066>>. Acesso em: 5 set. 2015.

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*. 2011. 446f. Tese (Doutorado em História) - 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.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História (3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental)*. Brasília, 1998.

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.

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. 2008. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

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, p. 3-23, 2010.

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.

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, n.2, p. 419-441, 2013.

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

DUARTE, G. R.; CERRI, L. F. Politização e consciência histórica em jovens brasileiros, argentinos e uruguaio. *Revista Diálogos (Online)*, Maringá, v. 16, supl. especial, p. 229-256, 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, 2006.

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.

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*. 2010. Dissertação (Maestría en Metodología de la Investigación Científica) - Universidad Nacional de Lanús, Buenos Aires, 2010.

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, jul.-dic., 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, 2011.

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

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

KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Rio de Janeiro: Contraponto, Ed. PUC-Rio, 2006.

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

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*, Santiago, v. 25, n.3, p. 29-52, 2011.

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*. 2. ed. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

MARTINS, M. C. Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer. *Educar em Revista*, Curitiba, 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*. 2006. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006.

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

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.

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*. 2007. 369f. Tese (Doctorado en Ciencias Sociales) - Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2007

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

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, 2009.

RÜSEN, J. *Cultura faz sentido: orientações entre o ontem e o amanhã*. Petrópolis: Vozes, 2014.

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.

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

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

Recebido em 07.08.2016

Aprovado em 20.09.2016